



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 11

Año IV

feaearagon@gmail.com

marzo 2014

Presente y futuro de la escuela rural

**Entrevista a : Ignacio Peña,
presidente de ADIDE-Aragón**

**Participación en las Jornadas
de FEAE de Baleares**

Declaración del FEAE sobre la LOMCE

Fórum Aragón núm. 11

Revista digital del Fórum
Europeo de
Administradores de la
Educación de Aragón

Zaragoza, marzo de 2013

JUNTA DIRECTIVA DE FEAE-
ARAGÓN

Presidente: Ángel Lorente Lorente
Vicepresidenta: M^a José Sierras Jimeno
Secretario: Fernando Andrés Rubia
Tesorero: José Miguel Lorés Peco
Vocales: Guisela Cruces Longares, Pedro
José Molina Herranz, Pilar López Pérez y
José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

SUBDIRECTORA

Guisela Cruces Longares

CONSEJO EDITORIAL

Ángel Lorente Lorente, José Miguel
Lorés Peco, M^a José Sierras Jimeno,
Teresa Escabosa, Pedro José Molina
Herranz, Ramón Cortés Arrese y Pilar
López Pérez.

Fórum Aragón no comparte necesari-
amente los criterios y opiniones
expresados por los autores de los
artículos ni se compromete a man-
tener correspondencia sobre los
artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital
en tu dirección de
correo, envía un e-mail a
aragon@feae.es

La revista se encuentra
alojada en la página
www.feae.es, en scribd.com y
en issuu.com/feae-aragon

Se puede utilizar el contenido
de esta publicación citando
expresamente su procedencia.

ISSN 2174-1077

SUMARIO

Editorial

La educación rural y la despoblación 3

Actividades de FEAE

Noticias de FEAE-Aragón, FEAE Estatal y FEAE Europeo 4

El liderazgo pedagógico de los equipos directivos: estrategias y
herramientas. Una formación imprescindible 5

Declaración del FEAE sobre la LOMCE 7

Presente y futuro de la escuela rural

Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De
Villar Palasí a Wert Ortega

Salvador Berlanga Quintero 10

¿Hacia dónde camina la escuela pública?

M^a Lourdes Alcalá Ibáñez y José Luis Castán Esteban 17

Liderazgo, gestión y liderazgo en la escuela rural

CEIP "Ramón y Cajal" de Alpartir 21

Far from the Madding Crowd. Mi experiencia en Ejea de los
Caballeros

Beatriz Carrero Bonafonte 25

Un paseo por "nuestra escuela rural"

Magdalena Fernández Martos y Ángeles Sorolla Bueno 26

La educación rural

M^a José Forcén Llorens 28

Minimemoria de una maestra en la escuela rural

Rakel Sánchez Aquilué 30

Colegio Santa Ana de Borja: 120 años educando desde, por y para
el amor

Alberto Sanmartín Melero 32

Entrevista

Ignacio Peña, presidente de la asociación de inspectores ADIDE-
Aragón

Ángel Lorente Lorente 35

Jornadas estatales de FEAE en Baleares

En torno a las Jornadas Estatales del Fórum en Baleares, celebradas
en octubre de 2013. A modo de impresión personal

Javier Orduña Bolea 39

Tutorización de directores noveles y uso de las TIC. Una experien-
cia en Aragón

M^a pilar Salaverría, Isabel Garza y Ángel Lorente 42

Diario de clase: un blog para expresarnos, comunicarnos y conocer-
nos mejor

Fernando Andrés Rubia 45

Noticias y eventos

Noticias 50

Lecturas

Libros 55

Revistas 57



La educación rural y la despoblación

Presentamos un nuevo número de nuestra revista dedicado monográficamente a la escuela rural en Aragón. No es necesario poner de relieve la importancia que tiene la escuela como institución en el territorio de nuestra Comunidad Autónoma que concentra algo más de la mitad de su población en el municipio de Zaragoza, con tres provincias que poseen una amplia extensión y, sobre todo, con zonas muy despobladas. Según datos del Ministerio de Política Territorial, más de 2/3 de los municipios aragoneses tienen densidades de población inferiores a los 9 habitantes por Km². Entre 251 y 1000 habitantes están censados en 228 municipios en Aragón; con menos de 100 habitantes se contabilizan 148 municipios y otro dato notable, 238 municipios tienen una población comprendida entre 101 y 200 habitantes. No podemos olvidar que esta situación demográfica debe ser atendida por los poderes públicos para garantizar la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, con independencia de su lugar de residencia, entre ellos el derecho a la educación. El actual contexto de crisis económica, la situación de desempleo y de recortes en el gasto público han dañado aún más la situación precaria que ya tenían muchos pueblos en todo el Estado en los que, por desgracia se llega a cerrar la escuela por falta de alumnos, con criterios dispares entre las Comunidades Autónomas. En Aragón el límite está en 6 alumnos para mantener una escuela. De hecho, el efecto de la despoblación ya se ha reflejado en parte en la supresión de plazas docentes y unidades en la zona rural, como se puede comprobar en las nuevas plantillas orgánicas de los centros públicos para 2014-15 que ya han sido publicadas en el BOA y que, como es sabido, han sido contestadas por la práctica totalidad de las organizaciones sindicales, como también lo ha sido el borrador del Decreto de Orientación por, según dichas organizaciones, la ausencia de voluntad negociadora de la Administración educativa. Sin embargo, ésta ha justificado las supresiones por la pérdida de alumnado y garantiza que se crearán los puestos necesarios de profesores a principio de cada curso por el sistema de plantilla funcional o cupo.

En segundo lugar, publicamos además este monográfico sobre la escuela rural en el contexto de la promulgación de la nueva *Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de racionalización y sostenibilidad de la Administración Local* (BOE del 30) por el que se va a reformar la Administración local en España. Los medios de comunicación han trasladado los recelos de muchos alcaldes de pueblos y su temor a la pérdida de servicios públicos o de empeoramiento de la calidad de los mismos, sobre todo en los municipios más pequeños. Creen que eso puede suceder si las Comunidades Autónomas no cuentan con la financiación suficiente para asumir las competencias que se traspasado de los ayuntamientos a las Administraciones Autonómicas, entre otras, algunas relacionadas con la educación.

Finalmente, el Gobierno central ya ha comenzado a desarrollar el currículo de las enseñanzas que por calendario de implantación de la LOMCE se pondrán en marcha al próximo curso. Por un lado, se ha publicado el *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (BOE del 1 de marzo) por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*, que tiene que ser desarrollado, a su vez, por nuestra Comunidad Autónoma antes de que acabe el curso. Por ese motivo la Consejera de Educación acaba de hacer la presentación del futuro horario de dicha etapa en Aragón. Por otro, también se ha publicado el *Real Decreto 127/2014 de 28 de febrero (BOE del 5 de marzo) por el que se regula la nueva Formación Profesional básica* de dos años, que modifica sustancialmente la oferta educativa de los alumnos de ESO. Dada la trascendencia de ambas normas, el Forum de Aragón organizará en el mes de mayo una mesa redonda con la Facultad de Educación sobre el desarrollo curricular la LOMCE para 2014-15.

Ángel Lorente Lorente
Presidente de FEAE-Aragón

Actividades de FEAE

Noticias del FEAE-Aragón

Merienda-tertulia de Fin de Año

El pasado día 13 de diciembre nos reunimos algunos compañeros en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, como cada año, para charlar de educación alrededor de la experiencia y las propuestas de un invitado. En esta ocasión contamos con la presencia de Isabel Gómez, una de las fundadoras del FEAE-Aragón y profesora de matemáticas durante muchos años en el IES Miguel Catalán de Zaragoza.

Previo a su intervención, Enrique García, decano de la Facultad, tuvo unas palabras de saludo y ofreció el nuevo edificio de la Facultad para albergar nuestras actividades, así como la posibilidad de acordar algún tipo de convenio.

Isabel Gómez hizo una semblanza de su recorrido profesional, haciendo mención a su experiencia como docente, como gestora (más de la mitad de su carrera profesional estuvo vinculada a equipos directivos) y por último como miembro del Forum.

Algunos aspectos de su intervención permitieron iniciar un entretenido debate en el que se abordó temas tan interesantes como la evaluación del profesorado, su

formación, la escuela pública, las políticas educativas de los últimos años, etc.

Asistieron a la reunión alrededor de quince personas entre invitados, asociados y miembros de la Junta. Algunos compañeros se disculparon por no poder asistir.



de prevención e intervienen Elisabeth Rodríguez y Pierre Galera; Paco Luna del FEAE de Euskadi y Michel Villegas de Narbona.

II Ronda Pirineos

El próximo día 22 de marzo se celebrará en Pamplona la segunda edición de la Ronda Pirineos. En horario de 10 a 14 horas y en el I.E.S. Navarro Villoslada. Se espera contar con la participación de profesores, equipos directivos, inspectores y socios de los forúms de Andorra, Aragón, Baleares, Catalunya, Euskadi, Francia y Navarra. En esta ocasión se abordará el tema del **Abandono Escolar Temprano**.

De Aragón está previsto que acudamos alrededor de unas cinco personas, si algún compañero está interesado debe ponerse en contacto a través del correo electrónico o personalmente con algún compañero de la Junta.

En la 1ª Parte intervendrán Maribel García de la Universidad Autónoma de Barcelona y un miembro del FEAE de Cataluña para tratar el tema de Datos y factores de riesgo entre los grupos desfavorecidos. En la 2ª Parte se abordan las políticas

Mesa Redonda en Mayo

Tenemos previsto organizar el próximo mes de mayo, aún no tenemos fecha, una Mesa Redonda dedicada a la LOMCE y al nuevo desarrollo curricular. Se celebrará, en principio y si no hay ningún contratiempo en el nuevo edificio de la Facultad de Educación de Zaragoza y esperamos contar con la participación de representantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa así como profesores universitarios.

Noticias del FEAE estatal

I Encuentro en la Frontera

Los Forúms de Administradores de la Educación de Portugal, Extremadura, Andalucía y Galicia han celebrado el pasado día 15 de febrero el I Encuentro en la Frontera en la ciudad portuguesa de Portalegre. El tema bordado en este primer encuentro ha sido: "Gestión de proyectos de inclusión educativa".



El liderazgo pedagógico de los equipos directivos: estrategias y herramientas. Una formación imprescindible

Guisela Cruces Longares

Directora del curso de formación organizado por FEAE-Aragón

Con gran éxito de participación e interesantes aportaciones finalizó el pasado 26 de febrero el último curso organizado por el Fórum Europeo de Administraciones de la Educación en Aragón. Una vez más contamos con la desinteresada colaboración del Instituto Goya de Zaragoza que nos abrió sus puertas, nos cedió sus espacios e instalaciones, e incluso sus equipos de proyección. Se trataba de un curso muy demandado por los integrantes de Equipos Directivos de centros, y desde el Fórum quisimos abordar también el liderazgo desde el contexto del bilingüismo, teniendo en cuenta los recientes cambios acaecidos en Aragón en esta materia y la visión de centros adscritos a los diferentes programas bilingües.

En las cuatro intensas sesiones contamos con la colaboración inestimable de profesores universitarios de la Facultad de Educación, miembros de Equipos Directivos e inspectores, con un total de diecisiete participantes y catorce ponencias y comunicaciones.

Comenzamos el día 5 con el título "Liderazgo, gestión y dirección escolar. El actual contexto de una reforma educativa" con una fantástica intervención de José Luis Bernal, profesor de la Facultad de Educación de Zaragoza, para continuar con las experiencias Teresa Escabosa, directora del Colegio Tenerías y José Vicente Ladaga, director del IES Pedro de Luna. Ambos han llevado a sus centros a ser una referencia obligada cuando se habla de buena gestión, de liderazgo y de eficacia.

La segunda sesión del día 12 la inauguró Sandra Vázquez, profesora de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, con una charla muy dinámica y participativa, en la cual se reflexionó colectivamente sobre el término "liderazgo". Las experiencias corrieron a cargo de Ángel Martínez, director del Colegio Cristo Rey de Zaragoza y la directora y el Coordinador de Proyectos del CEIP Ramón y Cajal de Alpartir Carolina Cajal y Juan A. Rodríguez. Pudimos conocer experiencias diametralmente opuestas pero muy enriquecedoras: un centro urbano concertado con todos los niveles educativos y la escuela rural, esa gran olvidada de la que tratamos especialmente en este número.

"El PIBLEA, el POLE y el liderazgo pedagógico en los centros: oportunidades y dificultades" fue el tema que centró la sesión del miércoles 19. Tras una completísima ponencia de la inspectora de educación Ana Ortells, a la que siguió un fructífero debate, fueron tres los centros bilingües que aportaron su experiencia. El director y el Jefe de Estudios del CEIP Montecanal, Enrique Andrés y Dimas Vaquero nos mostraron el proyecto bilingüe de su centro desde que nació, con una visión crítica e inteligente de los problemas que habrá que solventar desde el curso que viene, y con una reflexión acerca de la concepción de bilingüismo. Le siguió el centro Rosa Molas y la intervención de las directoras de Infantil y Primaria y de Secundaria y Bachillerato Yolanda Rubio y Begoña Vidal, haciéndonos partícipes del modo en el que su centro trabaja, y concluimos con José María Lapresta, director del I.E.S. Tiempos Modernos de Zaragoza, con una larga trayectoria en bilingüismo y la duda de cómo continuará su proyecto con los cambios que se avecinan.

El tema elegido para concluir el curso fue "Liderazgo de los directores, los conflictos entre el profesorado, la participación de las familias y la micropolítica en los centros. Retos para su dirección". El Inspector de Educación Pedro Molina se encargó de abrir la tarde con una lúcida intervención que invitaba a la participación de los presentes. Las últimas experiencias corrieron a cargo de Pilar Baselga, directora del CEIP Sainz de Varanda, y Paco Oñate, director del colegio La Salle Montemolín.

El director del Instituto Goya, José Antonio Ruiz, fue el encargado de clausurar el curso, con un emotivo discurso en el último curso antes de jubilarse. Desde aquí nuestro agradecimiento y admiración.

Es, junto con la revista, la formación de los equipos directivos, una de las señas de identidad del FEAE Aragón. El debate, los intercambios, la participación y las diferentes visiones de la educación nos enriquecen, especialmente en el seno de una organización plural y compleja como es la nuestra. Escuchando diferentes ideas, aportando las nuestras y sobre todo debatiendo desde diferentes puntos de vista, todos aprendemos y mejoramos, con la educación como objetivo.

Intervinieron Abílio Amiguiño con una ponencia sobre las políticas de inclusión en Portugal; Miguel Ángel Pereira y José Raúl Gijón, de Extremadura, con la ponencia titulada: "Un nuevo modelo de recursos educativos para la educación inclusiva"; Antonio Aguilera, de Andalucía, expuso el modelo de las Comunidades de Aprendizaje; después Guadalupe Marcos, de Extremadura, presentó el proyecto de desarrollo emocional del centro de educación especial "Antonio Tomillo" de Zafra; Marta Crespo, de Galicia, dio a conocer la red de inclusión "Orienta Galicia"; por último, Gonçalo Pacheco, de Portalegre, presentó el proyecto TEIP de la Escola José Régio de Portalegre.

La clausura corrió a cargo de Luis Miguel Cardoso, del Instituto Superior de Educación de Portalegre; Guilherme Rego, presidente del Forum portugués y Xavier Chavarria, vicepresidente del EFEA.

IV Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación

El próximo Congreso está programado para los días 14, 15 y 16 de abril de 2014 en la ciudad de Oporto (Portugal). Una vez más pretende ser un espacio de interlocución y circulación internacional de conocimientos sobre la administración educativa, y la gestión escolar y universita-



ria.

Cuanta con la participación de FPAE, Forum Português, el FEAE, ANPAE, Asociación brasileña y el Foro INTEREDUC. Aragón participará con la intervención en uno de los Ejes Temáticos de nuestro compañero y profesor de la Universidad de Zaragoza, José Luis Bernal.

Nueva página web

El FEAE estatal está trabajando para poner en marcha en el menor tiempo posible una nueva página web con una imagen más actualizada y sobre todo con mayor capacidad para acoger contenidos. La página que ya se puede visitar es la misma pero variando el dominio final que pasa de .es a .eu; es decir que os podéis conectar a partir de ahora con la dirección:

www.feae.eu

Noticias del EFEA

Newsletter de invierno

El EFEA (The European Forum on Educational Administration) ha publicado recientemente su Newsletter de invierno que incluye noticias de las últimas actividades y la presentación de los miembros del Comité de dirección y sus respectivas responsabilidades. Podéis descargarlo desde el siguiente enlace:

<http://www.feae.es/docs/EFEA%20Newsletter%20winter%202013.pdf>

Reunión del Comité Directivo del EFEA en Nicosia

En el último Consejo estatal celebrado en Madrid se aprobó la participación del corresponsal del FEAE en la reunión del Steering Committee del EFEA en Nicosia (Chipre). También se acordó trasladar al mismo la propuesta de que se fije una sede para las reuniones de dicho órgano que tenga fácil acceso desde todos los países, salvo aquellas reuniones que coincidan con la celebración de un Programa de Visitas Recíprocas.



Sobre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)

Si hay algo que caracteriza a la educación es la rapidez con la que ésta tiene que adaptarse a los cambios de la sociedad actual. Estamos inmersos en una dinámica en la que todo sucede a gran velocidad, de manera que resulta bastante difícil llevar a cabo una planificación acertada a medio plazo. La modificación de la actual normativa educativa debería garantizar una estabilidad en la estructura del sistema educativo, y por ello es necesaria una política de Estado en los aspectos estructurales del sistema. Desde el FEAE hemos apostado, y apostamos, por un pacto de Estado sobre la educación, es decir, se trata de ponernos de acuerdo en cómo queremos que sean los elementos fundamentales de la educación de toda la población escolar en un futuro próximo.

En las últimas décadas, el sistema educativo español ha venido soportando un abrumador despliegue de normas legales y actuaciones derivadas de las mismas. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa no debería ser tan reglamentista, y desde el consenso y el pacto, tendría que dejar amplios márgenes para armonizar diversas formulaciones. A la vez, debían ser muchos menos los preceptos que suponen normativa básica. De esta manera, las comunidades autónomas podrían desarrollar planteamientos apropiados a sus realidades socioeducativas y culturales.

La calidad educativa es uno de los conceptos más utilizados actualmente en el ámbito educativo, sobre cuya base se puede justificar cualquier proceso de cambio. Entendemos, no obstante, que hubiera sido necesario empezar a trabajar a partir de un escenario previamente consensuado, a saber: llegar a un acuerdo sobre qué implica este concepto, qué entiende la comunidad científica por calidad, qué estándares se consideran imprescindibles para garantizarla, etc. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa restringe este concepto a la eficacia centrada en los resultados académicos, y parece identificarla con la excelencia. El enfoque mercantilista está presente desde el mismo Preámbulo, que plantea como principales objetivos de la Ley la reducción de las tasas de abandono temprano, la mejora de los resultados de acuerdo con criterios internacionales, la mejora de la empleabilidad y el estímulo del espíritu emprendedor en detrimento de otros objetivos tan esenciales como la formación de ciudadanos críticos, la igualdad de oportunidades y la equidad. Realiza un diagnóstico del sistema educativo español sustentado en las eva-

luaciones internacionales y en las recomendaciones de la OCDE. Sin embargo, consideramos que este diagnóstico de la situación es reduccionista y no tiene en cuenta otros indicadores que, también, según las investigaciones científicas internacionales, son determinantes para la mejora de los sistemas educativos. En consecuencia, en todo el texto de la Ley hay una clara contradicción entre lo que dice pretender, especialmente justificado y desarrollado en la exposición de motivos, y el articulado que lo desarrolla.

No podemos estar de acuerdo desde el FEAE con el procedimiento seguido en la elaboración y aprobación de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante LOMCE). Creemos que la Ley debería retirarse y abrir un nuevo proceso de elaboración de la misma, en cuya redacción sería muy conveniente incluir algunos de los aspectos que proponemos desde el Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Consideramos que el sistema educativo, la administración y el profesorado deben ocuparse de desarrollar al máximo las capacidades del alumnado, dado que no basta con clasificarlo tempranamente. En el aprendizaje se han de compaginar la equidad y la excelencia, sí, pero a nuestro juicio debería buscar hacerlo más por la inclusión y la personalización de la enseñanza y no por la vía de la discriminación y de la selección. Y se ha de dotar asimismo de un marco favorable para el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje, adoptando medidas concretas para su identificación, valoración e intervención no discriminatoria.

Una de las finalidades de la modificación de las normas básicas -LODE y LOE- a través de la LOMCE debería haber sido la apuesta y el esfuerzo de las Administraciones por impulsar unos centros educativos que sean organizaciones democráticas, participativas, abiertas a la innovación, organizaciones que también aprenden y que se enriquecen facilitando el aprendizaje de los estudiantes en todo momento.

No se puede educar en solitario. Bien al contrario, es fundamental que los centros cuenten con la participación, la colaboración y la implicación de las familias sobre la base del respeto y la confianza mutuos. Desde el distinto papel de ambas instancias educativas, se debe reconocer su incidencia en el proceso de educación del alumnado, así como su influencia mutua y la necesidad de colaboración entre ellas. Asimismo, los centros educativos han de integrar su Proyecto Educativo en los planes de

desarrollo comunitario, abrirse a colaboración con las organizaciones y las personas relevantes de la comunidad y poner sus instalaciones al servicio de la comunidad, así como asumir el liderazgo en los proyectos colectivos relacionados con la infancia y juventud. Por esta razón, los centros educativos necesitan poder ejercer una amplia autonomía, en un marco normativo claro y a través de unos cauces que les permitan ejercerla de acuerdo a sus necesidades.

Sucede, sin embargo, que la profusión de normativas en vigor impide llevar a cabo una autonomía real y efectiva en los centros. En consecuencia, la autonomía de éstos debe servir fundamentalmente para desarrollar un proyecto educativo propio en el que queden claramente recogidos tres aspectos esenciales, a saber: la autonomía organizativa, curricular y económica o de gestión. No obstante, la autonomía de los centros educativos, tan necesaria para el desarrollo educativo de alumnado, no debe estar exenta en modo alguno del control democrático que se puede y debe ejercer desde los consejos escolares y, externamente, desde la propia Inspección Educativa. El Consejo Escolar debe ser un verdadero órgano de participación y decisión que lleve a cabo, con eficacia y resolución, el control social y la necesaria colaboración de toda la comunidad educativa en la tarea común de educar a personas y formar ciudadanos.

En esta tarea, esencial en la vida y el desarrollo de una sociedad democrática, abierta y plural, responsable y solidaria, el profesorado, que sin duda alguna juega y ha de seguir jugando un papel esencial, necesita de un mayor reconocimiento social de su labor pedagógica y de un mayor apoyo de su figura por parte de la ciudadanía, en general, y de las administraciones, en particular. Los planes de formación inicial y permanente del profesorado, elemento relevante de todo modelo educativo, han de tener como objetivo la adquisición y desarrollo de las competencias docentes necesarias para gestionar el grupo de estudiantes del que es responsable y desempeñar al mismo tiempo el papel del promotor, orientador y de apoyo al alumnado en el desarrollo de sus aprendizajes, así como en la interiorización de los valores básicos para la vida en sociedad. De ahí que una línea prioritaria de formación del profesorado deba ser la formación en el propio centro, algo que la Ley no aborda, como tampoco contempla el acceso a la función docente. En todo caso, el profesorado debe recibir el apoyo de la Administración para llevar a cabo su tarea fundamental, que es la de que todo su alumnado consiga desarrollar al máximo sus potencialidades.

En efecto, la administración debe apostar por un sistema de ingreso en la docencia que permita contar con los mejores profesionales. Formarlos permanentemente y, posteriormente, proponerles una carrera docente atractiva para su desarrollo profesional basada en la capacidad, el trabajo y el mérito. Con este objetivo, los centros han de poner en práctica proyectos de formación, innovación e investigación educativa para que todo

el profesorado mejore su formación académica y profesional, apostando por el cambio en la escuela y por la práctica de metodologías activas y formas organizativas que tengan como eje el desarrollo integral del alumnado, de sus inteligencias múltiples y la mejora significativa de sus competencias en los diferentes aprendizajes. La innovación debe promoverse a través de cambios en la estructura de la docencia, dado que, a nuestro juicio, la actual es demasiado rígida. La introducción de metodologías centradas en las buenas prácticas, que ya han demostrado su validez y eficacia, posibilitaría, sin duda alguna, un trabajo integrado de los diferentes niveles. Con el mismo objetivo, se han de impulsar acciones de innovación que favorezcan los procesos didácticos, utilizando adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas indispensables que coadyuvan a la adquisición del conocimiento humano y a su desarrollo. Se considerarán los procesos de investigación como un buen punto de partida a la hora de desarrollar proyectos de innovación encaminados a mejorar la vida académica y personal de todos los miembros de la comunidad escolar.

En otro orden de cosas, la Ley introduce elementos en la evaluación que contaminan el carácter de la misma. Se prioriza la función de control y rendimiento de cuentas en detrimento de la formación y apoyo al conocimiento. Los centros educativos, con su profesorado y restantes miembros de la comunidad educativa, deben encontrar en la evaluación el medio para desarrollarse y mejorar. Mediante la evaluación se detectan los puntos fuertes y débiles y las áreas de mejora y, a través de ella, se puede introducir la investigación y la innovación. Si la finalidad de la evaluación es la mejora educativa no puede restringirse al alumnado, sino que la autoevaluación debería ampliarse a los centros, incluyendo la función directiva y el profesorado.

Las perspectivas interna y externa de la evaluación deben integrarse, asegurando y potenciando la efectividad de los cambios que pueden generar. Constituyen elementos determinantes del funcionamiento y la gestión de los centros docentes la autonomía, la participación, la responsabilidad y el control social e institucional. Una escuela que evalúe de verdad las competencias, no sólo los conocimientos. La evaluación deberá cumplir, de manera simultánea, funciones de control, rendimiento de cuentas, motivación, formación y apoyo al conocimiento. La puesta en marcha de pruebas externas que proporcionen una métrica común para todo el Estado, tendrá sentido si se aplican para ayudar a los centros a detectar sus debilidades y fortalezas, siempre que sean estadísticamente fiables y de que midan las competencias del alumnado. Al utilizarlas como requisito para el paso de etapa o de curso, pueden introducir un factor profundamente perverso en el sistema educativo que hipoteque el currículo impartido y los sistemas de evaluación formativos. Las evaluaciones, internas y externas de los centros, son un elemento clave del proceso educativo, imprescindibles

para la mejora de la calidad, pero siempre partiendo de una escuela que evalúe de verdad las competencias, no sólo los conocimientos, y de unas evaluaciones externas que complementen a las internas.

La Ley avanza en la transformación de la dirección hacia una figura técnico-administrativa, otorgándole nuevas funciones: aprobar la PGA, fijar las directrices sobre la colaboración con otros centros, entidades y organismos, decidir sobre la admisión del alumnado, resolver los asuntos de carácter grave materia de disciplina del alumnado, etc. En la composición de las comisiones de selección de las direcciones deja de tener la mayoría la representación del propio centro y pasa a tenerla la Administración. La dirección debe ser una actividad pedagógica profesional atrayente para la mayor parte del profesorado, construida a partir del liderazgo pedagógico como pone de manifiesto la investigación educativa. El modelo de dirección de los centros docentes debe ser aquel en el que primen los proyectos, los procesos y los resultados, la autonomía y la evaluación. Se plantea la necesidad de dirigir un centro como un trabajo de todo el equipo directivo, aunque el representante del centro sea el director o directora.

Desde el FEAE pensamos que la dirección de los centros educativos debe avanzar necesariamente hacia la semi-profesionalización, lo que debería tener implicaciones en el acceso, las funciones, la formación y la evaluación de la función directiva. Entendemos la dirección como el trabajo del profesorado que cumpliendo los requisitos de acceso, sea seleccionado con un proyecto de dirección elaborado el candidato con su equipo directivo, y que reciba una formación y apoyo permanentes por parte de la Administración Educativa. En el ejercicio de la dirección no pueden olvidarse la mejora de las condiciones laborales y salariales de los actuales directores. La dirección escolar es un factor clave para garantizar la calidad de la educación e impulsar y revitalizar la innovación pedagógica en los centros. La reforma que del modelo actual se plantea resulta insuficiente, si no contradictoria con la finalidad de asegurar un modelo de dirección que ejerza el liderazgo democrático, pedagógico y transformativo de la comunidad educativa, y especialmente del profesorado, capaz de dinamizar los proyectos y la evaluación y de llevar a cabo la gestión eficaz de los ámbitos pedagógico, personal, económico y administrativo. Y todo ello en la consideración y necesidad de ver la dirección escolar como resultado de un equipo que trabaje coordinadamente.

La simplificación del currículo escolar es otra de las dimensiones que favorecen la autonomía de los centros. Los estudios internacionales así lo ponen de manifiesto. La Ley redefine de nuevo algunos elementos del currículo. Añade como elemento nuevo los estándares y resultados de aprendizaje evaluables. Todos estos cambios crean confusión en el ejercicio de la tarea docente y en la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje. Se establece la posibilidad de una especialización curricular

definida por los propios centros. En la práctica, y aunque sea de manera indirecta, esto posibilitará la segregación del alumnado y la diferenciación social y geográfica de los centros, de forma que sólo aquellos con una estructura de recursos mayor, y un contexto social y económico más favorable, podrán ofertar el conjunto de las modalidades de ESO y Bachillerato, creando desigualdades en el ámbito educativo. Desconocemos si en la revisión curricular que suceda a la aprobación de esta norma se tendrá en cuenta la necesidad de simplificar el currículo y favorecer la interdisciplinariedad y los aprendizajes vinculados a la sociedad del conocimiento.

La Educación Infantil y, especialmente, la Primaria deben ser objeto de una atención especial, con una detección temprana de las necesidades de apoyo educativo desde la educación infantil. Es necesario realizar una reordenación de las enseñanzas y de los currículos para primar lo fundamental sobre lo accesorio manteniendo la estructura de ciclos. Es preciso que se dote a los centros de recursos para atender lo más tempranamente posible las dificultades de aprendizaje y necesidades específicas de apoyo educativo. Las medidas de apoyo deben aplicarse con planteamientos inclusivos antes de que sea preciso recurrir a una medida extraordinaria como es la repetición de curso. En estas etapas, se debe garantizar la presencia de los profesionales de la orientación educativa.

En Educación Secundaria el currículo debe reducir el número de materias e introducir metodologías que impliquen innovación en los materiales y recursos de aprendizaje y comunicación. Hace falta un nuevo modelo organizativo que facilite el trabajo por competencias y elimine la tradicional parcelación de los conocimientos. Se debería posibilitar el conocimiento y el estudio de todas las lenguas oficiales en los centros de secundaria. El cuarto curso de ESO debe tener un carácter orientador, estableciendo opciones, según los grandes ámbitos del saber, que preparen tanto para las distintas especialidades de bachillerato como para las diferentes familias profesionales. Para ello, entendemos que los centros han de posibilitar que el alumnado elija su itinerario y tenga opción de continuar los estudios en cualquier nivel post-obligatorio. En el acceso a los Programas de Formación Profesional Básica y a los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento, el alumnado tendría que ser seleccionado con el informe del departamento de orientación o los servicios de apoyo y con el visto bueno de la Inspección de Educación.

La formación profesional dual debería ir orientada, entre otros fines, a favorecer la contratación de jóvenes mientras completan la formación básica, a la flexibilización de la formación permanente y a la promoción de convenios entre centros de FP y empresas.

**Fórum Europeo de Administradores de la
Educación en el Estado Español,
diciembre de 2013**

Presente y futuro de la escuela rural

Tenemos la suerte de contar en este monográfico con la colaboración de Salvador Berlanga, un especialista en el tema con muchos trabajos publicados y uno de los fundadores del Museo de la Escuela Rural de Alcorisa. Salvador Berlanga hace un recorrido de más de cuarenta años sobre las distintas concepciones y aportaciones que desde la política educativa se han hecho a la escuela rural, incidiendo especialmente en la compleja situación actual. Destacamos las conclusiones finales en las que no sólo podemos encontrar una valoración de lo realizado, sino también, aportaciones hechas desde la experiencia y el compromiso con el entorno. A continuación Lourdes Alcalá y José Luis Castán hacen un balance de los últimos años de la escuela rural de Teruel proponiendo a continuación una serie de propuestas para su mejora. Los compañeros del colegio de Alpartir nos hablan de su centro y de la escuela rural desde la perspectiva de la gestión y el liderazgo. Magdalena Fernández y Ángeles Sorolla parten de la realidad de su escuela de Calatorao para hacer un análisis en el que valoran las ventajas pero también las dificultades con las que deben enfrentarse. Contamos también con la colaboración de Beatriz Carrero y M^a José Forcén, profesoras de secundaria que nos dan una visión personal de su paso por centros rurales. Rakel Sánchez, del CRA Río Aragón, hace memoria como maestra en una zona rural tan singular como son los valles pirenaicos.

Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De Villar Palasí a Wert Ortega

Salvador Berlanga Quintero
Maestro y doctor en Pedagogía

Consideraciones previas

He trabajado, siempre como maestro en el aula, para una generación de alumnos y alumnas del medio rural aragonés. Además, durante años puse mi voz comprometida y esfuerzo investigador en la defensa de la escuela rural. A veces percibía que mis palabras y escritos en defensa de la escuela rural no preocupaban demasiado a las familias y profesorado, al tiempo que perdía el favor de algunos políticos de todos los colores. Pero, entonces, la crisis era sólo de ideas. El profesorado (el ciudadano en general) no ha sido ni es formado para poner en entredicho los poderosos "argumentos" de políticas educativas reproductoras del *statu quo* (Giroux, 1997). Y después de esta contextualización personal entramos en materia.

Una reflexión sobre la escuela –tanto de ámbito rural como urbano– no se puede limitar a métodos de enseñanza o de dotación de recursos informáticos, porque la práctica pedagógica es eminentemente social y participativa (Bernat, 2000). En este artículo se analizan las políticas educativas dirigidas específicamente a las escuelas ubicadas en el contexto rural desde el último tercio del siglo XX hasta hoy. Difícil tarea la de concretar en pocas páginas la evolución y características de la escuela rural. Sin embargo, te invito a una lectura sosegada de estas páginas, como un juego de miradas que nos ayudará entender lo que somos, de dónde venimos y hacia qué futuro caminamos.

1. Una aproximación al concepto de escuela rural

Si siempre es comprometido concretar una institución, resulta complicado más complicado todavía precisar qué es la escuela, en general, y, en particular, la ubicada en el medio rural. Se citan, a continuación, algunas opiniones, expresadas en diferentes momentos, en un intento de definición del concepto de escuela rural.

Zaldívar (1954) describe la escuela rural como la *agencia educativa número uno* cuando se constituye como único foco cultural de una localidad. En esta misma línea se expresa Jorge (1954), inspector de Primera Enseñanza, que la idea de unidad es esencial en el concepto de escuela y la escuela es por definición unitaria porque sabe qué se propone y conoce los procesos.

De la enseñanza graduada se pasaría a la subdivisión en cursos, sin que por ello se resolviera –citando a Santiago Hernández (1954)– el auténtico problema de organización que los maestros siempre han resuelto con naturalidad porque todas las escuelas organizadas convenientemente son unitarias. Sus palabras resultan clarificadoras (1997): "La pedagogía clásica establece el principio de que la habilidad suprema del maestro es tener ocupados a todos sus alumnos... A la apelación del alumno: ¡Maestro ya acabé!, se responderá: ¡Aquí no se acaba nunca!..."

Finaliza esta primera época con las palabras de Miguel Zapater, Inspector Profesional de Enseñanza Primaria de Navarra (1969), quien entiende por medio rural:

"todos aquellos núcleos cuyo censo es inferior a los 3.500/4.000 habitantes".

El último tercio del siglo XX proporciona líneas con otros matices. Para Joan LL. Tous (1981) es escuela rural la que es la única de la población; a ella acuden los hijos de todas las capas sociales y de todas las ideologías, religiosas o políticas. Es seguramente mi preferida. Pedro Sauras (2000) entiende que está ubicada en una población menor de 10.000 habitantes y donde la actividad agrícola es superior al 50%. Roser Boix (1995) va más lejos al afirmar que la ruralidad sobrepasa el marco agrario: "institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional".

Finalmente, considera M^a Paz Díez (2001) que no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de rural o urbano porque ambos están en constante cambio. En la Declaración de 18 de febrero de 2003, el Consejo Escolar de Aragón se aborda la "educación en el medio rural" en un sentido amplio, abarcando a todos los centros públicos y privados de todos los niveles no universitarios situados en toda la geografía regional, excluyendo únicamente a las tres capitales de provincia.

De entre todas ellas podría concluirse, con precauciones, que la diversidad es una de sus principales señas de identidad. Cabría preguntar entonces si esta heterogeneidad y diversidad han sido tenidas en cuenta por el legislador, acostumbrado a pensar en una escuela-tipo homogénea propia de contextos urbanos.

2. De las políticas de concentración al nuevo siglo

2.1. La concentración escolar, un nuevo modelo de la Ley General de Educación para la escuela rural

En los años sesenta y setenta del siglo XX se produjo un

proceso de desmantelamiento paralelo a la despoblación de la España interior y de concentración económica en las costas (Berlanga, 2010). Con criterios economicistas, racionalidad tecnocrática y coincidiendo con la llegada de Villar Palasí al Ministerio de Educación (1968-1973), España buscó una nueva legitimación para el sistema político más acorde con la evolución socioeconómica del país con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de agosto de 1970. Al mismo tiempo que se pretendía *uropeizar* España, se cerraron numerosas escuelas, fomentándose los grandes centros comarcales y las Escuelas-Hogar. Los escolares, a partir de ahora, no deberían decir que iban a la *Escuela* sino al *Colegio*, pero aunque resultó ser un paso importante en el proceso de consolidación del sistema educativo español despreció la peculiaridad de la escuela rural al venir marcada por una clara política de concentración (Carmena y Regidor, 1981).

A mitad de la década, coincidiendo con el final del III Plan de Desarrollo (1972-75), se manifestó una clara oposición social porque las concentraciones pronto descubrieron deficiencias en los edificios construidos, peligro en las rutas de transporte, mala calidad en los comedores escolares y escasez de los medios prometidos, en un momento en que ya se reivindicaba *un pueblo-una escuela* en línea con las propuestas lanzadas desde los Movimientos de Renovación Pedagógica. Los efectos fueron terribles en el medio rural español y, concretamente, en Aragón se suprimieron casi 500 unidades.

2.2. Experimentación y reforma de la educación rural en la España democrática

Se inician los años ochenta, una década caracterizada por la experimentación de reformas, con la publicación de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de Enseñanza no universitaria, que tampoco tuvo en cuenta las peculiaridades de la escuela rural.

Este tiempo histórico de recuperación de las libertades democráticas tuvo su claro reflejo en el mundo profesional educativo que trabajaba en el medio rural con un compromiso de mejora social desconocido hasta este momento. Las manifestaciones por la autonomía también lo eran por la autonomía de las pequeñas escuelas, todavía "dependientes" del colegio comarcal para realizar los exámenes y evaluaciones que añadían más demérito y desconsideración a la



labor del profesorado rural.

Fueron estos primeros años ochenta especialmente fértiles en artículos, ponencias, encuentros de profesorado y tesis doctorales. *Lo rural* estaba de moda y era centro de interés en los medios de comunicación y revistas profesionales, en gran medida por la importante caja de resonancia que suponían las jornadas organizadas por los entonces multitudinarios Movimientos de Renovación Pedagógica. Para Jesús Jiménez (1993): "Por primera vez, en muchos años, se volvía a contar con una escuela rural que iba perdiendo poco a poco su carácter residual tantas veces puesto de manifiesto por sus maestros"; a la par, el MEC destinaba más presupuestos a la construcción y, sobre todo, a la rehabilitación de escuelas que mayoritariamente contaban con la tradicional estufa de carbón o de leña.

La escuela rural había sufrido un importante cambio coincidiendo con el final de las concentraciones escolares y el inicio de algunas desconcentraciones. La llegada al gobierno de la Nación del partido socialista en 1982 fue un momento esperanzador para la escuela rural. La publicación del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 27 de abril de 1983 y de la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación) de 3 de junio de 1985, son muestras de un importante salto cualitativo.

2.3. A la búsqueda de una educación compensatoria

Este Real Decreto proponía (Roche, 1995) medios y recursos extraordinarios adicionales para tratar desigualmente a los que eran socialmente desiguales con aspiración a la igualdad de resultados. Por primera vez en España se establecía un programa de Educación Compensatoria.

Este marco reglamentario permitía a las direcciones provinciales de educación promover proyectos adecuados a las necesidades de las diferentes realidades del territorio y entre ellos los destinados a la escuela rural (Sauras, 1998). Deben destacarse los Centros de Recursos y Servicios, como el de Ballobar en Huesca, así como los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) y los Colegios Rurales Agrupados (CRA). Este plan de actuación global significó un momento especialmente ilusionante, casi revolucionario por la innovación y participación de muchas comunidades rurales (Berlanga, 2004).

Es significativo que las dos Escuelas Hogar turolenses construidas-rehabilitadas en 1980 en Alcorisa y Albaracin no entraran en funcionamiento como tales y albergaran, tres años después, a los CRIET para complementar la educación y la socialización de los alumnos de la Se-

gunda Etapa de EGB de pequeñas localidades de la provincia desde la innovación como una idea de libertad. "Los CRIET existen porque existe la escuela rural", repetía incansablemente Pedro Roche, entonces Director Provincial de Educación de Teruel e impulsor del proyecto.

Por otra parte, uno de los proyectos más destacados fue el desarrollado en el valle de Amblés de Ávila. En el mismo, nueve unitarias ya no asistirían al Colegio de Concentración porque decidieron funcionar como un centro completo con claustro común, consejo escolar, equipo directivo, proyecto curricular, materiales y recursos didácticos. Nacían así los Centros Rurales Agrupados (CRA), que se han consolidado plenamente en la mayor parte del mundo rural español, con distintas denominaciones. Con este nuevo modelo organizativo las pequeñas escuelas unitarias no se suprimían, los alumnos permanecían en sus localidades de origen, diversos profesores de la plantilla impartían clases de forma itinerante en varias localidades y era posible la utilización conjunta de

las instalaciones, independientemente del pueblo de ubicación (Jiménez, 1987). Será el mismo profesorado el que defina con gran realismo a estos centros como aulas con pasillos muy largos que son las carreteras que comunican las distintas localidades.

Su constitución también sirvió para que las autoridades educativas anunciaran a bombo y platillo la definitiva desaparición de las escuelas unitarias. Citando a Enrique Satué (2000), "con esta entidad desaparece la figura del clásico maestro o maestra generalista de escuela

unitaria pues, a partir de entonces, éstos se verán auxiliados por especialistas (...) provocando un éxodo diario del profesorado hacia la capital o cabecera de la comarca, una pérdida de importancia de lo rural".

2.4. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)

Pero volvamos al marco legislativo. El ministro Maravall presentó la LODE ante el Pleno del Congreso de los Diputados en diciembre de 1985. Por su planteamiento de compensación de desigualdades, representó un deseo de plasmar los criterios básicos del socialismo democrático en el sistema educativo. El propio José María Maravall (MEC 1986) afirmó: "son las escuelas las que deben ir a los alumnos, no los alumnos a donde están las escuelas", en coherencia con la política de marcha atrás de las concentraciones.

Sin embargo, sorprende que esta Ley tan llena —al menos en la literatura de su articulado— de principios democráticos, fuera derogada en beneficio de la LOGSE, 1990, antes del necesario proceso mínimo de implanta-

*Este tiempo histórico de
recuperación de las libertades
democráticas tuvo su claro
reflejo en el mundo
profesional educativo que
trabajaba en el medio rural
con un compromiso de
mejora social desconocido
hasta este momento*

ción definido por el ministro impulsor: "Una reforma educativa ambiciosa sólo puede madurar en un plazo de siete o diez años" (MEC, 1986).

2.5. De la LOGSE a la LOMCE

Recién estrenados los años noventa, el 3 de octubre de 1990, se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, siendo Javier Solana Ministro de Educación y Ciencia, y recibió el apoyo de todos los grupos parlamentarios, con excepción del Partido Popular. La escuela rural confiaba en su definitivo afianzamiento. Sin embargo, sólo se cita el término "rural" una vez, en el artículo 65.2. Para Grande (1993), ignora y deja, una vez más, a la educación rural sin un tratamiento específico diferenciado, a la vez que pide la creación de un sistema educativo rural específico en cada una de las Comunidades Autónomas.

Desde entonces y con algunos matices diferenciales, ninguna de las leyes orgánicas aprobadas (LOCE, LOE y LOMCE) han recogido las peculiaridades de la educación en el medio rural. El periodo que va desde la publicación de la LOPEG hasta nuestros días, está definitivamente marcado por el proceso de transferencias educativas de las Comunidades Autónomas que no disponían de ellas.

3. Los silencios de la escuela rural de Aragón

Antes de pasar al apartado de conclusiones que completen este artículo, nos detendremos en cuatro documentos relevantes. Su lectura demuestra que, en política educativa, las buenas intenciones casi nunca se cumplen y que hablamos mucho pero hacemos poco.

En el tránsito de los siglos XX y el XXI, Aragón asumió las transferencias educativas y con ellas la capacidad para haber diseñado un modelo educativo que incorporase un imprescindible mapa pedagógico en esta Comunidad Autónoma netamente rural. En ese momento parecía que se recuperaba el interés por la escuela rural, reflejado en el desarrollo del *I Congreso sobre Escuela Rural en Aragón* (2000), las *Jornadas de Estudio de Teruel* (2002), las *Jornadas de Educación Primaria* de UGT en Zaragoza (2002), las *Jornadas de Educación Rural en Aragón* organizadas por el Departamento de Educación en Caspe (2003) y la *Declaración del Consejo Escolar de Aragón* de 18 de febrero de 2003 en Daroca.

Del *MODELO EDUCATIVO ARAGONÉS*, de 22 de diciembre de 1997, "la referencia que debe inspirarnos" según se decía, se seleccionan algunos textos de interés para un análisis crítico en la materia:

- Una educación basada en la igualdad de oportunidades para el conjunto de la sociedad aragonesa, de manera que las diferencias socioterritoriales y socioeconómicas no supongan un obstáculo para el acceso a un servicio tan fundamental como es la educación, y que ésta no sea un factor de discriminación social ni territorial.

- Se favorecerá, mediante incentivos profesionales, la permanencia del profesorado en el ámbito rural y/o en centros de difícil desempeño.
- Especial atención a la estructura educativa de las zonas rurales, donde se precisa un esfuerzo mayor por causa de los factores territoriales, y donde es necesario arbitrar medidas compensatorias para que ofrezcan las mismas opciones educativas que el ámbito urbano.

¡Un Pacto por la educación! También, del *PACTO POR LA EDUCACIÓN*, de junio de 2000, recogemos algunos epígrafes para el análisis:

- La reducción progresiva de las desigualdades sociales entre los aragoneses se conseguirán en gran medida a través de la educación. La educación ha de contribuir decisivamente a la vertebración del territorio.
- Desarrollar la igualdad de oportunidades, contribuyendo desde el sistema educativo a compensar las desigualdades sociales y territoriales existentes en nuestra Comunidad Autónoma.
- El carácter básico de la educación como servicio público y de interés social.
- Establecimiento de incentivos administrativos, con incidencia en los concursos de traslados, para favorecer la estabilidad del profesorado en centros de atención preferente y en el medio rural.

Vemos, a continuación, algunas conclusiones del *I CONGRESO sobre ESCUELA RURAL EN ARAGÓN*, en Alcorisa, durante el 14, 15 y 16 de abril de 2000.

- Urge adecuar la formación de los futuros maestros a la singularidad de la Escuela Rural.
- Posibilitar que los futuros maestros realicen prácticas en ámbitos rurales. Todo ello, con reconocimiento académico e incluso ayudas económicas de desplazamiento, alojamiento y apoyo.
- Debe reforzarse la presencia de la Universidad para la consolidación de focos donde se desarrollan proyectos de innovación.
- Es necesario estimular la permanencia, estabilidad y participación del profesorado en el medio rural con medidas compensatorias positivas, nunca coaccionantes.
- La sociedad civil rural debe asumir la importancia de la Escuela como motor de otros desarrollos y de vertebración territorial.
- Es necesario que se oigan las voces procedentes del ámbito rural y que se conozcan la innovación procedente del ámbito rural en los foros educativos donde se habla y diseña el futuro. Por ejemplo en el Consejo Escolar de Aragón.

En la Declaración de 18 de febrero de 2003, aprobada por unanimidad, el Consejo Escolar de Aragón instaba a la Administración educativa a elaborar un *PLAN PARA LA EDUCACION EN EL MEDIO RURAL ARAGONÉS*, que contemplase medidas concretas de actuación, con la consiguiente financiación, para hacer realidad, entre otras, las siguientes actuaciones:

- de Diseño de un mapa escolar que tenga como objetivo central la vertebración del territorio aragonés.
- Medidas de incentivos económicos y la catalogación de puestos de difícil desempeño, la mejora de las condiciones laborales del profesorado itinerante, el fomento de la estabilidad del profesorado, viviendas gratuitas, la dotación de nuevos perfiles profesionales, y en los centros, maestros tutores de la especialidad de Primaria en todas las escuelas que componen un CRA sin carácter itinerante.
- Introducción en los estudios universitarios de disciplinas relacionadas con la educación en el medio rural.
- Especial atención a los centros del medio rural en los planes y programas del Departamento Educación.

¿Para qué sirven encuentros y conclusiones de mejora? ¡Cuánto queda por hacer! Aragón presenta un grave desequilibrio territorial por carecer de ciudades intermedias entre la macrocefálica Zaragoza, con más del 60 por ciento de la población y el resto despoblado y disperso. De los 730 pueblos aragoneses, 527 tienen menos de 500 habitantes (72 por ciento), 182 municipios se sitúan en el estrato intermedio entre 500 y 5.000 (25 por ciento) y únicamente 20 poblaciones, incluida Zaragoza, superan los 5.000 habitantes (2,7 por ciento). ¿Debemos o no debemos hablar de la escuela rural en esta tierra?

Pero seamos optimistas. Parafraseando a mi Maestro y amigo Antonio Bernat (1999): “Una educación crítica es enemiga de planteamientos mágicos, pero no utópicos (...) a pesar de todos los cambios tecnológicos y discursos apocalípticos, la escuela tiene todavía utilidad”. Siendo muchas las carencias, son muchas más las oportunidades que ofrece el medio rural aragonés para el desarrollo de una pedagogía innovadora. Sólo hay que preguntar a los docentes que ejercieron en él durante un tiempo y que ahora sufren las dificultades de la enseñanza en las aulas del medio urbano.

4. Conclusiones finales para la reflexión ¿y para la acción?

Es ahora el momento de aportar algunas conclusiones que nos acercan a los actores educativos y a la realidad de la ruralidad en España, y de modo particular en Aragón.

1. La principal característica de la escuela rural es su diversidad: de paisajes, de alumnos, familias y modos de vida, vías de comunicación, modos de producción, tipología de centros, variedad en el número y composición del profesorado, etc. En ese sentido amplio y global debería abordarse cualquier política educativa.

2. Las leyes, sin tener en cuenta el principio primario del derecho a la diferencia, han planteado sus objetivos para escuelas estandarizadas que no eran rurales, por lo que han sido éstas la que siempre se han visto obligadas a buscar soluciones para su propia realidad y supervivencia a remolque de lo legislado.

3. Se constata la inexistencia de una política educativa específica para la peculiaridad de la escuela situada en contextos rurales. Desde la década de los años sesenta hasta los primeros años de la década de los ochenta se produjo un imparable proceso de concentración y desmantelamiento de las escuelas rurales que actualmente parece repetirse por las mismas razones de índole económico e ideológico.

4. Las leyes educativas impulsadas por los Gobiernos socialistas representaron un mayor esfuerzo de igualdad educativa para los más desfavorecidos, fundamentalmente a través de la LODE, pero nunca recogieron en el articulado la especificidad de la escuela rural.

5. Si el mundo atraviesa un periodo de crisis del modelo, en gran parte del medio rural se sufre una convulsión que puede ser la última.

6. Vivimos en una sociedad global de la que no pueden quedar al margen los ciudadanos que apuestan por permanecer donde la mayoría se vio obligada a emigrar. Para ello es imprescindible un nuevo discurso que acabe con la dualización del mundo en rural *versus* urbano.

7. Se entiende que las políticas han provocado un desprestigio de la escuela rural, reflejado en el deseo de los padres de que se parezca cada vez más a la escuela urbana. En éste, ha colaborado parte del profesorado por la negativa visión de este tipo escuelas en las que ve el camino irremediable para llegar a un puesto de trabajo profesionalmente más digno en ciudades, con más servicios y con menor necesidad de implicación y compromiso social.

8. La escuela rural existe y no se resiste a ser, como casi siempre, la “convidada de piedra” de quienes diseñan las políticas educativas. Por otro lado, el binomio “calidad-igualdad de oportunidades” se convierte en un tópico, en una excusa de políticas encaminadas a la uniformización burocrática.

9. ¿Por qué no se buscan medidas de compensación real para igualar a quienes se quedan fuera de lo legislado? Se ha pensado en la mayoría porque es un problema, fundamentalmente económico que resta recursos. La homogeneización siempre esconde y justifica una selección injusta.

10. Por otra parte, en todas las leyes se pide al profesorado “rural” una dosis extra de entusiasmo para llevarla a cabo, a cambio de casi nada, y tampoco se han arbitrado medidas administrativas y económicas compensadoras para estimular la permanencia del profesorado en el medio rural.

11. Por ello es urgente y prioritario que desde las instituciones se impulse un nuevo *Plan de para la Escuela Rural* en coincidencia con los informes del Consejo Escolar del Estado y el Consejo Escolar de Aragón. Y que el medio rural tenga “voz y voto” en la legislación, en las mesas de decisión política y en el reparto de los recursos económicos.

12. Reivindicamos mayor investigación en pedagogía rural. La escuela rural no puede prescindir del apoyo

científico de la Universidad, ni ésta seguir ignorando la realidad de estas escuelas. Salvo raras y ejemplares excepciones de profesores concretos, el divorcio entre la Universidad y la escuela rural es total.

Es justo reconocer que desde que Aragón asumió las competencias educativas se ha realizado un esfuerzo sin parangón en nuestra reciente historia, sin embargo queda mucho por hacer y, sobre todo, por recomponer tras la durísima política actual de recortes iniciada desde el 22 de diciembre de 2011. Ese día tuvo lugar el sorteo de la tradicional lotería de Navidad y en él nos "tocó" conocer el nombramiento de José Ignacio Wert como ministro de Educación. Sus políticas privatizadoras, ejecutadas por los Departamentos de las Comunidades Autónomas, de nuevo convierten a la escuela rural en la "parienta pobre y desahuciada", denominada así por Jesús Jiménez.

Además de no suprimir plazas de maestros, es imprescindible mejorar su estabilidad ¿Por qué no establecen medidas compensatorias positivas? ¿Por qué en reuniones de Administración y de Sindicatos, donde se decide sobre escuela rural, todos sus miembros viven en el núcleo urbano? ¿Por qué se habla tan poco del medio rural? ¿Y en las aulas de la Universidad? ¿Por qué no se conceden ayudas económicas para Prácticas en el medio rural con el coste de los créditos que pagan los universitarios? ¿Por qué no se reconoce y estimula la inmensa labor de innovación pedagógica que realizan muchos maestros y maestras en distintos puntos del medio rural? Son algunas cuestiones que están determinando el grado de implicación del maestro en la escuela y en la localidad, limitando la acción educativa y la constitución de equipos, y dando a todo lo educativo rural un marchamo de provisionalidad e interinidad. Sólo algunos directores "veteranos" permanecen y son punto de apoyo fundamental para informar a las nuevas y masivas incorporaciones (se dan casos que cambia el cien por cien incluido todo el equipo directivo). Se habla mucho de educación pero no se cree en la educación, ni hacia dónde caminar.

Sin embargo, me indigna que la crisis se convierta en pretexto para atacar directamente a la escuela pública, acusada insistentemente de ineficaz, y para dinamitar un derecho social incuestionable. No sobran maestros. Lo que sobran son políticos incapaces de lograr un *Pacto por la Educación*, como en otros países europeos, y sacar de sus guerras partidistas los asuntos educativos. La educación es un arma de futuro pero ellos la han convertido en



piedra arrojadiza con tantas leyes generales como cambios del bastón de mando.

No se puede ser neutral cuando abordamos aspectos educativos porque los planteamientos neoliberales imperantes están atacando a la línea de flotación del sistema público de enseñanza y ello es consecuencia del déficit democrático que vive nuestro mundo tiranizado por la "sagrada economía". En los Tratados de la UE se exige a los países miembros que se reconozca en sus políticas la singularidad rural para evitar que se produzcan desequilibrios, mientras que en el nuestro se enfrentan (una vez más) la España rica contra la España pobre, interior y despoblada, por los fondos de la financiación autonómica.

La UE carece de una política educativa común. Ni siquiera existe una definición común para la *ruralidad* o *zona rural*. La medida más aceptada es la de 100 hab/km², muy lejos de los indicadores, por ejemplo, de Aragón (28,28 hab/km²) o de la provincia de Teruel (9,71 hab/km², 0,3 por ciento de la economía total de España) y un engañoso PIB por habitante que aumenta a la par que pierde población, pero que es un criterio fundamental para el reparto de los recursos estructurales dirigidos a las zonas rurales en la UE.

He escrito muchos artículos como éste, con parecidos argumentos y palabras, que no han servido para nada porque en tiempos de bonanza era más fácil mirar hacia otro lado. Más lamentos. Quizás podríamos propiciar que Aragón sea el mejor referente de pedagogía rural europea y evitar que también en el siglo XXI se repitan los mismos olvidos e idénticos errores. De lo que estoy seguro es que las esperanzas de futuro de muchos pequeños y hermosos pueblos pasan por tener abiertas sus escuelas y, sobre todo, que merece la pena seguir peleando por lo que uno cree.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERLANGA, S. (2004): Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas. Zaragoza: Mira.
- BERLANGA (et al) (2004) (Coord: Roser Boix): "Los Centros Rurales de Innovación Educativa". En *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*, 81-103.
- BERLANGA (et al) (2010) (Jaume Carbonell, autor y director). "La escuela rural en Aragón: laboratorio de innovación". En *Viaje por las escuelas de Aragón*, 211-212. Madrid : Wolters Kluwer España.
- BERLANGA, S. (et al). (2010) (Coords: Alfonso Cortés y J.F. Abadía). "Interés por la educación del medio rural aragonés". En *25 años aprendiendo juntos. CPR Ejea 1985-2010*, Zaragoza: CPR Ejea de los Caballeros y Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 68-71.
- BERNAT, A. (1999): "Contexto y significado en pedagogía". *Anuario de Pedagogía nº 1*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación., 139-171.
- BERNAT, A. (2000): "I Congreso sobre Escuela Rural en Aragón. Alcorisa, 14, 15 y 16 de abril de 2000". *Balcei* núm. 69. Alcorisa: Excmo. Ayuntamiento, 19-21.
- BOIX, R. (1995): Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Colección Materiales para la innovación educativa. Barcelona: Editorial Graó/ICE de la Universitat de Barcelona.
- CARMENA, G. y REGIDOR J. (1981): "La política educativa y la escuela rural". Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm. 79, agosto.
- DÍEZ, M^a. P. (1989): El profesor de EGB en el medio rural. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- GIROUX, H.A. (1997): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: MEC/Paidós. Temas de Educación.
- GRANDE A. (1993): "Chequeo a la escuela rural: una mirada al futuro". *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm. 214, mayo, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, S. (1954): "Introducción". *Organización Escolar* (Dir. Santiago Hernández Ruiz). Tomo I, Biblioteca Clásicos y Modernos de Educación. Méjico: UTEHA, 1-166.
- HERNÁNDEZ, S. (1997): Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- JIMÉNEZ, J. (1987): "La Escuela Rural: entre el olvido y la esperanza". *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm.151, septiembre. Barcelona.
- JIMÉNEZ, J. (1993): "Chequeo a la Escuela Rural. Una escuela desahuciada". Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm.214, mayo.
- MEC (1986): *Cuadernos Legislativos. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y Reglamentos*. Madrid: Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica.
- ROCHE, P. (1993): Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva escuela rural. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza. Colección Informes nº 38.
- ROCHE, P. (1995): CRIET. Hacia una nueva escuela rural. Teruel: MEC, Dirección Provincial de Educación.
- SATUÉ E. (2000): Caldearenas, un viaje por la Historia de la Escuela y el Magisterio Rural. Edición del autor. Huesca.
- SAURAS, P y otros (1998): Trabajar en la escuela rural. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.
- SAURAS, P. (2000): "Escuelas rurales". *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Núm. 322, 29-44.
- TOUS, J. LL. (1981): "Cataluña, invitación al estudio de la escuela rural". Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", núm. 79, agosto.
- ZALDÍVAR, R. (1954): "El edificio escolar". *Organización Escolar* (Dir. Santiago Hernández Ruiz). Tomo I, Biblioteca Clásicos y Modernos de Educación. Méjico UTEHA, 203-225.
- ZAPATER, M. (1969): "Centro de educación básica completa del medio rural". *Revista Vida Escolar*. Madrid: CEDODEP. Ministerio de Educación Nacional. Núm. 105, 11-16, enero.

¿Hacia dónde camina la escuela rural?

M^a Lourdes Alcalá Ibáñez
José Luis Castán Esteban
Inspectores de Educación

1. Introducción: las escuelas rurales agrupadas

La escuela rural ha sido y sigue siendo un ámbito educativo de referencia para muchos ciudadanos. En el último tercio del siglo XX se transforma, se dinamiza y afronta proyectos innovadores que permiten hablar de una escuela para el medio rural. Es entonces cuando el Ministerio de Educación, creyendo en las posibilidades que tenía, apostó por la creación de los Colegios Rurales Agrupados. La aplicación de la fórmula organizativa de los CRAs permitió prestar a las localidades pertenecientes a zonas rurales con un reducido número de alumnos los recursos necesarios para la Educación Primaria, superando el aislamiento de los docentes y evitando el transporte de los alumnos y incluso su internamiento en Escuelas Hogar. Además, en la provincia de Teruel el Servicio Provincial de Educación, consciente de las características territoriales y sociales de la provincia, con una población dispersa y cada vez más escasa, y de las dificultades, y desigualdades por las que atravesaban las escuelas unitarias e incompletas, decidió dar respuesta a esas necesidades planteando un proyecto de actuación educativa preferente para la escuela rural turolense, del cual nacen los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET), una experiencia educativa pionera en España, como apoyo, colaboración y complemento de la escuela rural.

Los CRAs constituyeron fundamentalmente un nuevo modelo organizativo gracias al agrupamiento de unidades escolares dispersas de varias localidades de un mismo ámbito geográfico para constituir todas ellas un único centro jurídico y funcionalmente autónomo, sin que por eso dejaran de funcionar cada una de ellas en la localidad en que se encontraban. En cada escuela se mantuvo un profesor tutor, con un pequeño número de alumnos, responsable de las áreas de Matemáticas, Lengua, y Conocimiento del Medio, mientras que Educación Física, Música e Inglés se impartían por maestros especialistas e itinerantes adscritos a la cabecera del CRA. Se aseguraba la prestación de una atención educativa en el medio rural en las mismas condiciones que en los centros urbanos, permitiendo el mantenimiento de las pequeñas escuelas. Este nuevo marco organizativo aseguró la atención educativa de los niños en su localidad de residencia, y permitió la adopción de fórmulas diversificadas que favorecieron la socialización de los alumnos de ciclo superior de la provincia de Teruel con la asistencia a los CRIETs, dotados con docentes, instalaciones y equipamientos espe-

cializados. Los CRAs resultantes funcionaron a todos los efectos como un solo centro, con un solo Equipo Directivo, un solo Consejo Escolar, un Proyecto Educativo común y un único Claustro de profesores. Para permitir la escolarización de los alumnos en la nueva etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, establecida con la Ley Orgánica de General del Sistema Educativo de 1990, se crearon en las cabeceras de comarca las secciones de Educación Secundaria, que acabarían transformándose mayoritariamente en Institutos, evitando así que los alumnos tuviesen que pasar en régimen de internado su Educación Secundaria.

Transcurridos treinta años de la creación de esta red escolar, parece pertinente hacer una valoración de la misma, y para ello nos preguntamos qué problemas, qué dificultades y retos encontramos en la actualidad en la escuela rural, que nos sirvan de punto de partida para adaptarla y dar respuesta a las nuevas necesidades y circunstancias de una sociedad del siglo XXI.

2. Características del CRA

2.1. Un nuevo modelo organizativo

Cuando en la provincia de Teruel se crearon los primeros CRAs, las plantillas funcionales agrupaban entre seis y doce localidades y hasta veinte profesores. Es decir, buscaban configurar un equipo docente con todos especialistas que para la Educación Primaria establecía la LOGSE, un equipo directivo completo con Director, Jefe de Estudios y Secretario, además de coordinadores didácticos de ciclo y de otras tareas: biblioteca, medios informáticos, actividades extraescolares.... Los proyectos curriculares y las programaciones debían ser el resultado de este trabajo en equipo para el que se utilizaban, además de bastantes horas lectivas, las complementarias de la tarde de reunión de todo el CRA. Si a esto le añadimos los complementos económicos por tener un destino itinerante o la clasificación de algunos puestos como de difícil desempeño y reconocidos con más puntos en los concursos de traslados, se buscaba hacer atractivos estos destinos y garantizar su estabilidad.

Sin embargo, tras más de veinte años con esta estructura, en el medio rural turolense se siguen acentuando dos tendencias: cada vez hay menos alumnos, por lo que se cierran aulas y escuelas (de 392 en 1990 a 239 en 2014) y cada vez más maestros se marchan de estas escuelas. El porcentaje de plazas vacantes ofertadas en los concursos de traslados es del 80%, y nos encontramos

con CRAs donde entre traslados, comisiones de servicios, y el “concursillo”, a comienzos de cada curso hay uno o dos profesores definitivos y el resto son interinos. Esta rotación anual es un problema gravísimo al que no se ha sabido dar respuesta desde la administración.

Al disminuir el número de localidades por el descenso de matrícula y el cierre de aulas, los equipos docentes son cada vez más reducidos. Ya no es posible configurar un equipo directivo completo, las itinerancias son más largas, ya que las localidades están a bastante distancia, y por consiguiente también mayores las horas de reducción y el coste de su kilometraje. En definitiva, el profesor especialista dedica una parte muy importante de su horario a desplazamientos y compensaciones horarias, en detrimento de las horas de atención a los alumnos.

2.2. Entornos didácticos globalizados

El método didáctico más adecuado en la escuela rural con alumnos de distinta edad y madurez es el trabajo cooperativo mediante proyectos. Los alumnos deben cooperar en pequeños grupos y realizar un trabajo que posteriormente puede ser expuesto a sus compañeros o a sus familias. En estos proyectos se integra el entorno, se utiliza la naturaleza y se aprovecha la implicación de personas de la localidad, teniendo siempre presentes los objetivos y los criterios de evaluación de cada uno de los niveles educativos. Sin embargo, lo que predomina en las aulas sigue siendo el libro de texto, las fichas que se rellenan, los ejercicios sencillos y los exámenes memorísticos. Pueden existir algunos trabajos, pero son un accesorio del aspecto fundamental: el tema dirigido a un curso concreto y el examen de ese tema y curso. Por eso los alumnos, aunque estén en la misma aula, lo habitual es que salvo en las clases de Música o Educación Física, hagan cosas distintas teniendo como referente su libro o las fichas que les proporciona el maestro, bien de refuerzo, bien de repaso. ¿Por qué? fundamentalmente porque este es el sistema más claro y que aporta más seguridad, tanto para el alumno como para el profesor. Todo está ya planificado, y no hay más que seleccionar actividades y

corregirlas.

Aunque somos conscientes de que esta es la manera más sencilla de trabajar, la complejidad de las aulas unitarias multinivelares exige más preparación y una mayor capacidad para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé de forma globalizada. Es una evidencia pedagógica que el aprendizaje se produce cuando hay interacción con los adultos y sus compañeros, cuando se trabaja en equipo, cuando se plantean problemas complejos y se analizan varias estrategias para solucionarlo, cuando hay que descubrir y no solo identificar.

2.3. Rendimiento escolar

El rendimiento es un aspecto que nos preocupa. Analizando los resultados obtenidos al acabar la etapa de Educación Primaria podemos deducir que hay dos factores relacionados con la organización que inciden en el rendimiento. Cuando las escuelas son unitarias con alumnos desde los tres hasta los doce años es muy complicado poder atender a todos los niveles y enseñar con las mejores condiciones a todos ellos. Los alumnos de Educación Infantil demandan continuamente atención, mientras que los de los cursos superiores necesitan que les expliquen y les dediquen el tiempo necesario para que realicen las tareas de forma competencial y autónoma. En segundo lugar, el alto porcentaje de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma o con necesidades específicas de aprendizaje añaden una dificultad más a la ya complicada situación de estas aulas. En cambio, los colegios rurales con aulas de grupos de dos e incluso tres niveles consecutivos, obtienen mejores resultados. En ellos no solo se puede desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje en mejores condiciones, sino aprovechar las potencialidades del entorno y de tener clases con un reducido número de alumnos. Todo esto marca la diferencia con entornos urbanos y posibilita una enseñanza de calidad más cercana e individualizada.

2.4. La relación con las familias

Hay una relación muy clara entre el nivel sociocultural de las familias y el rendimiento escolar. Padres con estudios superiores e ingresos medios o altos hacen que generen expectativas sobre los alumnos, y que puedan ayudar a sus hijos con sus deberes, exámenes o con actividades extraescolares complementarias. Las familias en el medio rural turolense, salvo excepciones, no tienen este perfil. Están dedicadas a las tareas agrícolas, o a los pequeños establecimientos comerciales del pueblo. Pocas tienen estudios superiores, ya que las que consiguieron esta titulación emigraron de las zonas rurales y se establecieron en las ciudades. La mayoría de los profesionales cualificados (médicos, en-



fermeras, profesores, veterinarios, secretarios de ayuntamientos, empleados de banca...) se desplazan diariamente desde las capitales de provincia, e incluso desde Zaragoza, y sus hijos no estudian en estos pueblos.

A muchas familias del medio rural, aunque tienen interés por la educación, su nivel sociocultural y los recursos de que disponen les impiden ayudar a sus hijos y generar expectativas sobre su futuro, aspecto este que se ve incrementado en las familias inmigrantes, las cuales viven en los pueblos, pero en numerosas ocasiones con poca relación con las familias autóctonas, lo que también genera conflictos y dificulta la convivencia por las distintas perspectivas culturales que se encuentran en la escuela.



3. Una revisión del modelo: propuestas organizativas

¿Hay que seguir manteniendo los Colegios Rurales Agrupados? La respuesta solo puede ser afirmativa. No se puede volver al aislamiento del maestro en aulas unitarias, ni vaciar los pueblos de niños agrupándolos en concentraciones escolares y Escuelas Hogar en las capitales. Pero la realidad es que hay que dar una respuesta educativa de calidad que mejore la situación actual. En los años ochenta y noventa los movimientos en favor de la escuela rural defendían, y cargados de razones, un modelo propio con maestros innovadores, implicados con el entorno, a los que se les debía dotar de mejores medios materiales, y humanos. La administración respondió a estas demandas. Ahora el reto es optimizar los recursos que se disponen y que se sigan adoptando medidas que apoyen a la escuela rural.

- Para fijar a los profesores en los destinos del medio rural es imprescindible eliminar cualquier posibilidad de traslado fuera de las vías ordinarias. Por consiguiente, las comisiones de servicio o el concursillo no deben ser posibles. El que decida ser maestro debe ser consciente de que pasará casi la mitad de su carrera en el medio rural. No se puede tener docentes implicados si solo piensan en trasladarse al curso siguiente.
- A pesar de ésta o cualquier otra medida, siempre habrá interinos en las escuelas. Evitar que estas

personas cambien cada curso es posible con una adecuada política de gestión de personal que las mantenga en su destino curso tras curso, mientras que su vacante no sea ocupada por un funcionario de carrera y su renuncia suponga una exclusión de las listas de interinos.

- La posibilidad de un horario continuo de mañana en las escuelas puede facilitar dos cosas: que los niños dispongan de actividades de ocio preparadas bien por los colegios o por los servicios culturales de las comarcas, pero también que mediante pequeños vehículo de transporte escolar, de un máximo de doce plazas, acudan en horario de mañana a clases, no en colegios completos, pero sí en localidades de CRA distantes menos de veinte minutos, donde se podrían agrupar en tres niveles: uno de Educación Infantil y dos de Primaria. Pasaríamos así de un modelo en el que las aulas unitarias son predominantes a otro de tres unidades por localidad.
- En Educación Infantil y Primaria el tutor debe ser el que imparta la mayor parte de las materias. El mantenimiento de un maestro por grupo que imparta las áreas instrumentales y las especialidades para las que está habilitado, como ya ocurre en algunas aulas, y el planteamiento de centros con menos localidades y por tanto con menos necesidad de desplazamientos, nos llevaría a un modelo, en el que manteniendo las plantillas actuales se podrían optimizar más las horas del profesorado itinerante, utilizándolas para reforzar la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje en edades tempranas y de forma más sistemática. La revisión del acuerdo de itinerantes, con la idea de optimización de los recursos, debería dar respuesta a esta nueva estructura de los centros.
- Los equipos directivos deben estar más profesionalizados y mejor formados, reservando una de las plazas de las plantillas para esta función, y no como ahora, que no están tenidos en cuenta en el cálculo del cupo, y deben sacar sus horas de reducción de las que no cubren los especialistas itinerantes o sus compañeros. Que no haya candidatos a la dirección y que sean nombrados de forma forzosa no es bueno para realizar tareas de coordinación y de liderazgo pedagógico.
- El éxito escolar también se fundamenta en la colaboración de los docentes de las distintas etapas, y en especial entre las de Educación Primaria y Secundaria. En el medio rural, los CRAs y los Institutos tienen unas condiciones más favorables para el desarrollo de iniciativas comunes que posibiliten compartir proyectos y acompañar a los alumnos en toda su escolaridad obligatoria, dando continuidad a la labor educativa y tutorial.
- El trabajo conjunto debe seguirse realizando en horario de tarde. Como mínimo, una a la semana. Debe ser el momento de la formación, la revisión de

las programaciones por los equipos didácticos y sobre todo, el espacio en el que se produzca el encuentro y la planificación de actividades bajo la dirección del equipo directivo. Otra de las tardes debería dedicarse a la atención a familias en cada una de las localidades. Potenciar la relación con las familias, orientarlas en las necesidades educativas y hacerlas partícipes de la educación revisando con ellos tareas, trabajos o incluso haciéndolas protagonistas de algunos de los proyectos escolares es otro de los factores que está demostrado que influyen en la mejora del rendimiento. Los padres no tienen que pedir cita para ver al maestro cuando las cosas van mal, sino que deben ser citados periódicamente y comunicarse de forma habitual con los profesores.

- o Las actividades extraescolares, en horario de tarde, deben favorecer la sociabilidad de los niños. Deben jugar juntos, hacer deporte, música, pero siempre de forma que quede tiempo para la relación familiar, evitando que los niños acaben agotados entre los deberes y las actividades fuera de casa. Por ello el colegio debe colaborar con la comarca y los ayuntamientos en su planificación, y con los padres en aconsejar aquellas que se consideren más adecuadas.
- o Los CRIETs deben orientar su función a profundizar aprendizajes en tres ámbitos: comunicación en lengua española y extranjera, matemáticas y ciencias. Deben ser exigentes e innovadores, y las actividades que se realicen en ellos no solo deben ser evaluadas, sino que deben ser una parte de la calificación del alumno en estas materias. Deben tener sus momentos de ocio y convivencia, como corresponde a actividades de día completo con niños, pero su enfoque debe ser claramente curricular.

4. Conclusión

Partiendo de la actual estructura educativa que posibilita a los alumnos de zonas rurales estudiar las etapas obligatorias en su territorio, debemos seguir apostando tanto por los Colegios Rurales Agrupados como por los Institutos comarcales. Claro está que no podemos obviar que el mantenimiento de los servicios educativos está condicionado por el número de alumnos que tengamos en las localidades. Partiendo de esta evidencia y siendo conscientes que la población escolar está disminuyendo significativamente, es necesario intervenciones positivas que reconozcan las necesidades específicas de las zonas rurales y que apuesten por el mantenimiento de los recursos actuales, pero además, es necesario centros con auto-



nomía que sean capaces de generar proyectos propios, compartidos entre las etapas de Educación Primaria y Secundaria que partan del aprovechamiento de las oportunidades que nos ofrece el contexto y que tengan como finalidad que los alumnos desarrollen las capacidades establecidas en el currículo, y que por tanto se preparen para ser futuros ciudadanos competentes, y verdaderos conocedores de su territorio y de su cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- BERLANGA QUINTERO, S. (2003): Educación en el medio rural: Análisis, perspectivas y propuestas. Zaragoza, *Mira Editores*.
- BERNAL AGUDO, J.L. (2004): "Luces y sombras en la escuela rural" en Jornadas de debate: los CRAs. *Comisiones Obreras. Madrid, Recuperado el 20 de mayo en* <http://didac.unizar.es/ibernal/inicial.html>.
- BOIX, R (coord.). (2004): La escuela rural: funcionamiento y necesidades. *Madrid, Praxis*.
- BUSTOS JIMÉNEZ, A. (2011): La escuela rural. *Granada, Magina*.
- CORCHÓN ÁLVAREZ, E. (2000): Escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro. *Barcelona, Oikos Tau*.
- FEU I GELIS, J. (2004): "La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma", en Revista Digital Rural, Educación, cultura y desarrollo rural, núm.3. *Recuperado el 24 de mayo de 2012 en:* <http://educacion.upa.cl/revistaerural/erural.htm>
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (1983): La escuela unitaria. *Barcelona, Laia*.

Liderazgo, gestión y dirección escolar en la escuela rural

CEIP “Ramón y Cajal” – Alpartir (Zaragoza)

cpalpartir.educa.aragon.es – cpalpartir@aragon.es

Experiencia de mejora de la calidad educativa en una escuela rural con un proyecto educativo que contempla la educación como un elemento compensador de desigualdades sociales y territoriales y que lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge.

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”

Eduardo Galeano

Alpartir, pequeña localidad de la Comarca de Valdejalón en la provincia de Zaragoza, tiene una escuela rural incompleta con 5 docentes y 44 alumnos repartidos en tres unidades. Una escuela que las Administraciones educativas, tal como establece el *Artículo 82* de la LOE¹, deberían tener en cuenta por sus características particulares “a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades”. A este respecto, la LOMCE² mantiene este artículo y añade un criterio de *ruralidad* en los programas de cooperación territorial. Y nada más. Ni el proyecto de Real Decreto³ por el que se establecerá el currículo básico, ni la LODE⁴, ni la LOGSE⁵, ni la LOCE⁶, hablan de la escuela rural.

Tampoco la legislación autonómica menciona dichas características particulares. Sólo la introducción al área de Educación Física del currículo de Aragón⁷ describe la idiosincrasia de la escuela en el medio rural aragonés y que tanto condiciona al proceso de enseñanza y aprendizaje:

Centros escolares pequeños, con poco alumnado, con clases agrupadas y heterogéneas, profesorado itinerante, material escaso o de difícil transporte, inmediatez de un entorno natural accesible fácilmente desde la escuela, integración de los espacios comunes del pueblo a la vida esco-

lar. Una realidad que propicia planteamientos didácticos globalizadores muy acordes con la etapa, como trabajar por proyectos o mediante centros de interés; que realiza las actividades en la naturaleza, pero que obliga a adaptaciones importantes del diseño curricular.

El currículo, por tanto, debe entenderse como un instrumento de trabajo y de referencia abierto y flexible, pero riguroso al mismo tiempo, para que los centros y equipos de profesores puedan aplicarlo adaptándolo a su contexto: situación física del centro en el medio rural o urbano, tipo de alumnado, contexto sociocultural de las familias y otras variables, para de este modo responder a las necesidades reales del alumnado.

Estos dos párrafos ocultos en el currículo nos muestran, como diría Víctor Juan⁸, “la intimidad de la escuela rural aragonesa, el lado oculto de la escuela, la cara que sólo pueden contemplar los protagonistas”.

Hasta ahora, en la escuela rural teníamos recursos para afrontar los retos del siglo XXI, pero la actualidad nos lleva de nuevo a la escuela del siglo pasado que alguna vez nos ha descrito Jesús Jiménez, nuestro inspector. Así lo podemos comprobar en la prensa todas las semanas o en las convocatorias del Departamento. ¿Un ejemplo? El pasado 6 de febrero se publicó la convocatoria⁹ por la que se excluye a los centros escolares rurales para solicitar auxiliares de conversación.

Si el Estatuto de Autonomía de Aragón recoge, en su artículo 73, que corresponde a la Comunidad Autónoma la competencia compartida en enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, ¿por qué se deja fuera de la convocatoria al 81% de las escuelas de la Comarca de Valdejalón?

Si la participación en las aulas de auxiliares de conversación se considera muy necesaria como punto de referencia para el desarrollo de una lengua viva, además de constituir una práctica internacionalmente reconocida para mejorar la competencia lingüística del alumnado que cursa enseñanzas de idiomas, ¿por qué se excluye al 55% del alumnado de la Comarca de Valdejalón?

Durante los últimos cursos escolares, sólo los alumnos de grandes poblaciones de nuestra comunidad han podido disfrutar de los beneficios lingüísticos y culturales

¹ LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

³ Proyecto de Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (V1.10/12/13).

⁴ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁶ Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

⁷ Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.

⁸ VV.AA. (2009): Escuelas. La educación en el medio rural aragonés en imágenes. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.

⁹ ORDEN de 16 de enero de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca a los centros sostenidos con fondos públicos de niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para solicitar auxiliares de conversación para el curso 2014/2015.

que aportan los auxiliares de conversación en las aulas. Y los de la escuela rural no podemos porque el Departamento de Educación convoca a todos los centros docentes sostenidos con fondos públicos que cumplan el siguiente requisito: "Deberán estar situados en localidades con al menos dos centros escolares".

¿Cuántas localidades rurales en Aragón cumplen esta condición? Además, en el caso de los Centros Rurales Agrupados, sólo son elegibles las aulas de localidades en las que haya otro centro educativo. En la Comarca de Valdejalón, por ejemplo, ninguno. Y si hubiera alguno, el Centro Rural debe solicitar auxiliar tan sólo para aquellas aulas en las que existe otro centro en la misma localidad.

Así que en nuestra Comarca, por ejemplo, lo podrían solicitar las localidades de La Almunia y Épila, sólo el 13% de las localidades con centros escolares.

En estas condiciones, es necesario liderar un proyecto educativo que contemple la educación como un elemento compensador de desigualdades sociales y territoriales que reconozca la escuela rural como un servicio público sin exclusiones, que contribuya a la integración, a la vertebración de nuestro territorio y a la cohesión social, conformando así una sociedad más justa y equitativa.

Para ello, también la gestión y dirección escolar cumple un papel importante en el mantenimiento de una escuela de calidad construyendo un espacio democrático para que todo el alumnado pueda acceder en igualdad de condiciones a la educación, lo que requiere una atención especial por las propias características de la escuela rural.

En este artículo sobre la escuela rural no tratamos de plantear las ventajas e inconvenientes de la zona rural, o las necesidades, ya conocidas, sino de contar nuestra experiencia de mejora de la calidad educativa en un centro concreto con los recursos que tenemos y el apoyo de la Comunidad Educativa de Alpartir. Como afirma Tonucci, "la escuela rural es la escuela de vanguardia, donde las diferentes edades se confrontan cada día. Es una propuesta fuerte que vale la pena proponer y relanzar".

Liderazgo Escolar

Teniendo en cuenta que el liderazgo está sobrevalorado, para nosotros liderar sería la capacidad para dirigir los proyectos de centro hacia la mejora de la calidad educativa mediante unos objetivos comunes y consensuados, asumiendo que cualquiera está en disposición de poder liderar, de influir sin tener que ocupar o ejercer ningún

cargo. Para ello, es necesaria una cultura de colaboración donde el proyecto educativo, el trabajo en equipo y los intereses generales de la comunidad educativa se antepongan a los intereses particulares.

En nuestro caso, como expusimos en el curso 'El liderazgo pedagógico de los equipos directivos: estrategias y herramientas' organizado por FEAE Aragón, el uso de las TIC supone una herramienta potente para poder llegar a más personas mediante las redes sociales, por ejemplo,

y así hacer partícipe a toda la comunidad educativa y dar a conocer las actividades que se realizan en un nuevo paradigma educativo, que también afecta a la zona rural, caracterizado por el cambio continuo y la constante necesidad de adaptación, siendo necesaria la innovación constante y la preparación del alumnado para que sepan adaptarse a estos cambios continuos y vertiginosos.

En cualquier caso, tal como establece Jaume Carbonell¹⁰, discutir, compartir ideas y llegar a un consenso sobre el cambio entre toda la comunidad educativa es fundamental para emprender cualquier iniciativa orientada a la mejora de la escuela rural, sin olvidar que el objetivo primordial siempre debe ser la mejora del aprendizaje del alumnado. Siendo necesario para ello un equipo directivo que ejerza una labor de coordinación y dinamización democrática a partir de la participación y el trabajo en equipo. Ahora bien, con una movilidad del profesorado en la zona rural del 40% anualmente y del 60% cuando hay concurso de traslados, es muy difícil dar continuidad a los proyectos de centro, de ahí la necesidad de difundir las actividades y de implicar a toda la comunidad educativa, pues así los proyectos se institucionalizan y arraigan no sólo como una forma de funcionar, sino también de enseñar y vivir.

Gestión Escolar

Desde nuestra escuela entendemos que para cambiar y avanzar hacia un sistema que mejore la calidad educativa no debemos trabajar solos, sino en red, colaborando con otras instituciones, de ahí que nos definamos como comunidad de aprendizaje y que en nuestra página web aparezca este proverbio africano: "Para educar a un niño hace falta la tribu entera". Así, se gestionan distintos proyectos que nos permiten trabajar junto a otras instituciones con la finalidad de compartir experiencias y buenas prácticas, lo que nos permite colaborar con las si-



¹⁰ Carbonell, J. (2008): Una educación para mañana. Barcelona: Editorial Octaedro.

guientes entidades, entre otras: Amnistía Internacional, Greenpeace, SEO/BirdLife, UNESCO, UNICEF o *Save the Children*.

En este contexto, ¿cuál sería el papel de la dirección en la mejora de la escuela rural?

Como dice Fernando Trujillo¹¹, los equipos directivos de los centros escolares pasan el día resolviendo problemas, atendiendo quejas, minimizando deficiencias y posibilitando mantener la normalidad en el complejo equilibrio en el cual vive hoy cualquier institución, así que pensar que los equipos directivos no conocen cuál es su papel o que no lo ejecutan eficazmente es literalmente insultante cuando en su mayoría resuelven muchos más problemas por metro cuadrado que muchas otras profesiones del mismo rango salarial.

Hasta ahora podemos mejorar nuestra escuela atendiendo al desarrollo de las competencias básicas del alumnado mediante la enseñanza reglada y por medio de distintas actuaciones que definen nuestra escuela como inclusiva, por lo que la "mejora" depende en gran medida de nuestro proyecto educativo.

Sin embargo, con la LOMCE la "mejora" se define por los resultados en unas evaluaciones que medirán aspectos determinados de algunas competencias del alumnado, sin valorar los proyectos de innovación del centro o la calidad del proyecto educativo, por lo que, *a priori*, los resultados serán mejores en aquellos centros que acojan a alumnado con mayor nivel socioeconómico.

Por tanto, de partida la zona rural empieza con desventaja si tenemos en cuenta que a quien realmente miden las evaluaciones no es al alumnado, sino también a sus familias. Valdejalón, por ejemplo, es la comarca aragonesa con mayor proporción de población extranjera.

Así pues, se necesitan equipos directivos cuyo objetivo sea crear las condiciones que permitan que en la escuela rural pueda darse una enseñanza y un aprendizaje de calidad. En nuestro caso, desde la dirección del centro se toman las medidas necesarias en cuanto a la organización del centro (horarios, agrupamientos, apoyos, etc.) para el éxito de las acciones educativas que desarrollamos siguiendo las recomendaciones propuestas en el Proyecto INCLUD-ED¹², a saber, las diversas formas de agrupar al alumnado, y la educación y participación de las familias y de la comunidad en la vida escolar.

De esta forma, el colegio de Alpartir, en estos últimos cursos, ha apostado por un cambio en el Proyecto Educativo de Centro hacia un modelo de escuela inclusiva incorporando estrategias educativas que contribuyan a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social atendiendo a estos elementos clave como son los agrupamientos del alumnado y la participación de las familias. Para ello, por ejemplo, se utilizan los proyectos documentales integrados para educar en un mismo grupo a alumnado diverso y así mejorar el rendimiento académico y la solidaridad entre el alumnado, pues se organizan las clases con grupos interactivos de distintas edades, siendo uno de los aspectos más relevantes del trabajo por proyectos la significatividad del aprendizaje y el trabajo cooperativo entre el alumnado de diferentes niveles. Además, supone la participación de toda la comunidad educativa con una estrecha interacción, cooperación y

diálogo en un contexto de inclusión muy efectivo al aprovechar el entorno pedagógico de la escuela rural.



Dirección escolar

Óscar González, docente y asesor educativo, suele tratar el tema de la gente que se dedica a intoxicar y provocar malestar en los claustros impidiendo de este modo las aportaciones que nos pueden ayudar a avanzar y mejorar. A este respecto, Miguel

Ángel Santos Guerra afirma en un artículo titulado 'Jefes tóxicos en educación' que "los jefes tóxicos suelen actuar de forma casi natural en organizaciones tóxicas", "si es adulador con quienes mandan y cruel con aquellos a quienes tienen debajo, yo creo que es un jefe tóxico". De ahí que sea clave el papel y la responsabilidad de los equipos directivos de los centros como motor de cambio: "si quien ha de ser acelerador (del compromiso, de la honradez y de la mejora) se convierte en el freno que detiene o que disminuye el empuje. El ambiente no mejorará si quien tiene la responsabilidad de purificarlo y enriquecerlo es quien más toxinas desprende".

Veamos, siguiendo la propuesta de Óscar González¹³, la diferencia entre un claustro "tóxico" y un claustro "inteligente":

Así pues, independientemente de la ubicación de la escuela, es momento de establecer equipos y tejer redes, aunque igual en la zona rural es más fácil establecer estrategias con las familias para conocerlas, informarlas y facilitar su participación y colaboración, o de promover la

¹¹<http://blog.fernandotrujillo.es/el-papel-de-la-direccion-en-la-mejora-de-los-centros-escolares/>

¹² Proyecto Integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea

¹³ <http://www.elblogdeoscargonzalez.com/2012/09/gente-toxica-en-educacion.html>

Claustro tóxico	Claustro inteligente
<ul style="list-style-type: none"> • Priman los intereses individuales sobre los del colectivo. • Cada docente trabaja de manera aislada, sin espíritu de equipo. • Las relaciones con las familias son inexistentes y plagadas de desencuentros. • El ambiente de trabajo es negativo, todo se critica y se valora el pesimismo educativo. En ocasiones es insostenible. • Se mezcla lo personal con lo profesional. • Los equipos directivos se preocupan más por mantener el cargo que por mejorar la calidad del centro. • Se da muchísima importancia a la excesiva burocracia primando ésta sobre el trabajo diario con los alumnos. • Se asienta en una excesiva comodidad por parte de algunos miembros del mismo. • La creatividad es nula, no se favorece la innovación y sí una excesiva mecanización y repetición de rutinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Priman los intereses colectivos sobre los individuales: lo importante es que el centro entero eduque. • Se trabaja en un ambiente de colaboración y trabajo en equipo. • Mantienen unas estupendas relaciones con las familias. • El ambiente de trabajo es positivo y la crítica que se desarrolla siempre es constructiva, para mejorar. Se respira un gran optimismo y entusiasmo educativo. • Sus miembros saben separar muy bien lo personal de lo profesional. • Los equipos directivos se preocupan por que el centro trabaje en un ambiente cálido y de equipo facilitando las cosas sin entorpecer la labor de los docentes. • Por delante de la burocracia está el quehacer diario con los alumnos. • Se asientan en el esfuerzo y la superación diaria de todos sus miembros. • Son claustros que fomentan la creatividad llevando a cabo trabajos y propuestas innovadoras. • Claustros repletos de auténticos emprendedores educativos.

innovación entre el profesorado, o, por qué no, dignificar la función del Consejo Escolar de la que se verá privada con la LOMCE. En Alpartir, por ejemplo, este órgano está representado por docentes, familias, ayuntamiento y alumnos, pues anual-mente hacemos elecciones para que el alumnado elija a su representante.

En nuestro caso, otra de las ventajas que tenemos es el número reducido de docentes que componen el claustro, lo que facilita la toma de decisiones de forma ágil y horizontal con un buen clima de convivencia para poder construir un proyecto educativo sólido y consensuado.

Escuela Rural

En definitiva, al igual que Fernando Andrés, entendemos que la escuela rural merece una mayor atención tanto por los políticos como por los profesionales, incluso por los que se empeñan en vivir y trabajar en la ciudad, pues creemos que tenemos una legislación urbanita alejada del medio rural.

Así, en los últimos años nos encontramos con el cierre de los CPRs y la centralización de la formación en

Zaragoza, por ejemplo; convocatorias de innovación sin dotación económica; el abandono de programas como *Leer Juntos* que, en algunos casos, dinamizaban la vida social y cultural de los pueblos; o la organización de los CRIEs, ya que si su finalidad es de compensación educativa, no tiene sentido que el alumnado que económicamente no se puede permitir el coste de la actividad no haya podido participar, como ha sido el caso de algunos de nuestros alumnos, por lo que el propio programa genera desigualdades impidiendo la mejora del proceso de evolución personal del alumnado y el desarrollo del currículo escolar con actividades innovadoras. En fin, entendemos que es necesario optimizar los recursos, pero no recortarlos.

En cuanto a la población rural, si hablamos de los niños y niñas de nuestro colegio, están orgullosos de su escuela, saben que están viviendo algo especial. Las familias también lo entienden así, pero les preocupa la incorporación a la ESO, una etapa totalmente distinta en un entorno opuesto al vivido en la Primaria. Mientras que los docentes vemos que no tenemos los recursos necesarios para compensar las desigualdades de la zona rural por el des-

mantelamiento de la escuela rural, aprovechando la coyuntura económica, con los mismos argumentos que se utilizaban hace 40 años para suprimir las escuelas unitarias y cerrar las escuelas en el medio rural.

A este respecto, Rogeli Santamaría¹⁴ nos da una visión histórica contra el mito del bajo rendimiento de la escuela rural evidenciando que no tiene calidad inferior a la escuela en general en un artículo imprescindible para entender el servicio educativo en la zona rural como un deber de la administración y un derecho de la población rural.

Por último, recordar, tal como afirma Pedro Romero, que la escuela rural y sus elementos positivos están descubiertos hace tiempo, que lo que hay que hacer es recordarlos para que crezca el número de defensores de las escuelas en el medio rural. Y en ello estamos, así que gracias a Fórum Aragón por darnos la oportunidad de difundir la escuela rural como una alternativa de entender la docencia.

¹⁴ <http://escuelarural.net/contra-el-mito-del-bajo>

Far from the Madding Crowd. **Mi experiencia en Ejea de los Caballeros**

Beatriz Carrero Bonafonte

Profesora de inglés

En el curso 2010-2011 estuve destinada en el Centro de Educación de Adultos Exea, en Ejea de los Caballeros. Aunque mi estancia allí fue breve (unos meses antes de tener a mi hijo y otros tras mi reincorporación) la experiencia fue muy grata y me aportó muchas cosas.

Aunque Ejea de los Caballeros es un municipio muy grande (17.180 habitantes y el segundo municipio más extenso de Aragón) y no se puede considerar que sus centros educativos sean rurales, el hecho de tratarse de un centro de educación de adultos le confería algunas características propias de los centros rurales, como por ejemplo la heterogeneidad del alumnado (en cuanto a edad, situación laboral y personal), sus motivaciones para haber retomado sus estudios (para tener más oportunidades laborales, para acceder a estudios superiores, para desarrollarse personalmente) y sus correspondientes ritmos de aprendizaje.

El edificio se compartía con el C.P.R. y la Escuela de Idiomas. En el centro estábamos siete profesores, incluyendo al director, José María, el secretario, Mariano y la jefa de estudios, Ana, además de algunas formadoras del ayuntamiento. El hecho de ser un centro pequeño, con poco personal administrativo contribuyó a que los profesores impartiésemos materias que no eran nuestra especialidad (en mi caso, que soy de Inglés, Lengua y Literatura) o que realizásemos tareas con las que no estábamos familiarizados, como la matriculación de alumnos. Esto fue muy positivo, ya que nos dio la oportunidad de conocerlos antes de comenzar las clases, y saber sus expectativas e inquietudes.

Hasta que cogí la baja por embarazo me trasladé allí, y aquel periodo fue muy enriquecedor. Por las mañanas paseaba por el pueblo, iba a la piscina cubierta, me pasaba por el centro cívico y quedaba con los compañeros e incluso con algún alumno o alumna para tomar un café. Después me acercaba al centro a prepararme las clases de la tarde. Algunos días hice alguna excursión. El ritmo del día a día era mucho más relajado que el que he vivido en Zaragoza.

Como docente, este puesto me permitió adquirir competencias diferentes a las que había usado en los IES en los que había trabajado en Zaragoza. El *feedback* con los alumnos era más efectivo, porque al estar allí la mayoría voluntariamente y ser más capaces de transmitirme lo que querían era más fácil para mí estar a la altura de sus expectativas. Y esto se veía reforzado por el hecho de que al no estar en una gran urbe, me encontraba a los alumnos y alumnas en otros contextos fuera del aula y la dinámica profesor-alumno era más natural.

La vivencia para mí fue muy recomendable. El equipo directivo del centro me orientó en todo momento, y había una gran colaboración entre los profesores. Como ya he dicho, la relación con el alumnado era mucho más directa y encaminada a la efectividad y que el entorno fuera más familiar al que había estado acostumbrada contribuyó a todo esto. Este tipo de centros son necesarios en las ciudades también, pero en mi opinión son especialmente determinantes en estos municipios en los que muchos jóvenes decidieron quedarse pero años más tarde no han querido renunciar a la oportunidad de acceder a estudios superiores, y se debe luchar por su permanencia en el sistema educativo.



Un paseo por “nuestra escuela rural”

Magdalena Fernández Martos

Maestra de Primaria y Secretaria

Ángeles Sorolla Bueno

Maestra de Infantil y Jefa de Estudios

CEIP Domingo Jiménez Beltrán de Calatorao

El término “Escuela Rural” nos remite en la mayoría de ocasiones a pensar en pequeñas escuelas que se encuentran diseminadas por la geografía española.

Nada más lejos de la realidad, el pensar en este tipo de escuelas sería reconocer sólo algunas de ellas, porque dicho término es mucho más amplio.

Las diferentes escuelas rurales tienen sus propias características y a pesar de pertenecer a una misma área o comarca difieren unas de otras.

Uno de los retos y objetivos de la administración ha sido dotar a la población del medio rural de una educación y formación suficiente que les permita competir en igualdad de condiciones. Este objetivo ha gozado hasta ahora de una importante financiación en los últimos años de cara a superar posibles desequilibrios y dar oportunidades educativas semejantes a los residentes en el medio urbano, así hace unos años Aragón fue de las pri-

meras en poner en marcha el programa Escuela 2.0.

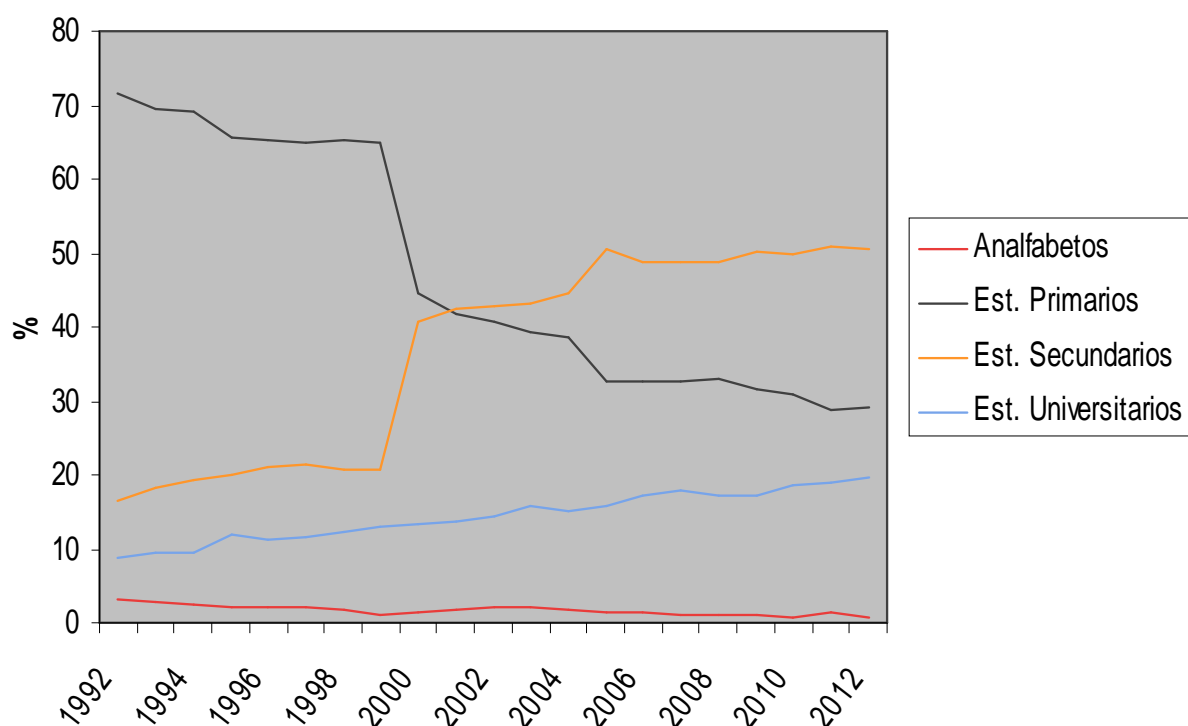
Las consecuencias de estas actuaciones quedan reflejadas en el nivel educativo de la población aragonesa que, como se puede observar, su evolución ha sido positiva.

A lo largo de los años se observa una tendencia creciente de población aragonesa que ha alcanzado unos estudios secundarios y universitarios. A su vez, es visible un fuerte descenso en las tasas de población que únicamente presenta niveles formativos de estudios primarios. Por otro lado la tendencia de la analfabetización es la de continua reducción hasta niveles cercanos al cero.

Comarca de Valdejalón

Nuestra escuela “Domingo Jiménez Beltrán” se encuentra dentro de la Comarca de Valdejalón, en la localidad de Calatorao.

Nivel de Estudios de la Población 1992 - 2012



Fuente: IAEST. Elaboración Propia

Dicha comarca engloba las siguientes localidades: Almonacid de la Sierra, Alpartir, Bardallur, Calatorao, Chodes, Épila, La Almunia de Doña Godina, La Muela, Lucena de Jalón, Lumpiaque, Morata de Jalón, Plasencia de Jalón, Ricla, Rueda de Jalón, Salillas de Jalón, Santa Cruz de Grio, Urrea de Jalón

Un punto en común en todas ellas es que la única oferta que se ofrece en el medio rural es la escuela pública (sólo en una de las localidades se ofrece una oferta concertada)

Las diferencias son visibles como se muestra en el mapa siguiente.

Se puede observar que son tres los municipios que concentran a un número mayor de alumnado (La Almunia de Doña Godina, Epila y La Muela) La mayoría de las localidades de la comarca presentan un número similar de alumnos, exceptuando Calatorao y Ricla, que concentran a un mayor número pero sin alcanzar a los anteriores municipios citados. Sólo son dos las localidades que no tienen escuela (Chodes y Santa Cruz de Grio).

El alumnado, como se puede ver representado en el mapa, es mayoritariamente de origen español, aunque en algunas localidades el número de alumnos de origen extranjero es mayor y está relacionado con el tipo de economía que se da en la zona, sobre todo agrícola y frutícola.

Análisis de nuestra escuela rural

A continuación vamos a realizar un análisis más detallado de "nuestra escuela rural".

Existen elementos, recursos, habilidades y actitudes que nuestra escuela rural ya posee, pero que constituyen barreras para lograr alcanzar diversos objetivos. Entre las **debilidades** más acentuadas encontramos:

- la proximidad a Zaragoza, lo que supone que las familias tengan un modo de vida más urbano, con costumbres y pensamientos propios de la cultura de



la ciudad, con deseo de que la escuela rural se parezca cada vez más a la urbana.

- Esto lleva a que cuente con unas bajas expectativas, pues sus recursos son más escasos en comparación con la ciudad.
- Otra de las debilidades más común es la inestabilidad del profesorado, éste muestra una gran implicación, pero se refleja poca continuidad, percibiendo la escuela rural como el camino irremediable hasta llegar a la ciudad.
- Un factor negativo importante son las itinerancias que realiza el profesorado, sobre todo especialistas, y que establece la administración. Esto obliga a que se trasladen de una localidad a otra, lo que conlleva un desgaste a nivel personal, repercutiendo en la pérdida de horas de docencia.
- Por último, una de las debilidades más habitual en nuestro medio es la desigualdad en el número de

alumnos, como bien se ha mostrado anteriormente en el mapa.

La escuela rural también vive **situaciones negativas, externas** a dicha escuela, que pueden convertirse en obstáculos. Los más actuales en este momento son

- la movilidad y marcha del alumnado debido a la situación socio-económica que estamos viviendo, al igual que las “idas y venidas” de alumnos “jornaleiros” que van recorriendo la geografía española en busca del trabajo de temporada.
- Por otro lado, hay que señalar el proceso de cambio que ha habido en estos últimos años, muchas familias trabajan en la ciudad aunque viven en el medio rural, buscando la tranquilidad, pero con un nivel de exigencia más urbano, lo que conlleva, en algunos casos, a hipotecar dicha tranquilidad y “emigrar” del pueblo a la ciudad, buscando un “mejor” servicio en niveles educativos intermedios.
- La poca estimulación para que el profesorado permanezca en el medio rural es otra de las **amenazas** más importantes hacia dicha escuela, al igual que la escasa formación inicial que los maestros obtienen sobre el trabajo en la escuela rural. La gran mayoría empieza su andadura como maestro siendo aun joven e inexperto en este medio tan especial. Además, los maestros de la escuela rural se encargan de realizar todo tipo de tareas, siendo pedagogos, psicopedagogos, conserjes, monitores de actividades extra-escolares, secretarios de las familias resolviéndoles papeles, realizando trámites burocráticos, etc.

Pero no nos confundamos, no todo son barreras y obstáculos en la Escuela Rural, pues existen diferentes **elementos internos y positivos** que nos diferencia de otras escuelas.

- Comenzamos remarcando la buena coordinación entre el profesorado y el trabajo en equipo favorecido por el tamaño del centro y las relaciones con el alumnado y su entorno familiar siendo más estrechas y continuas debido, en gran parte, a la participación de la familia con el centro escolar.
- El menor número de alumnos permite una enseñanza-aprendizaje más personalizada y una mayor atención a la diversidad. Tal diversidad (cultural, de nivel...) es aprovechada en el medio rural para formar en el respeto hacia los demás, hacia las costumbres y pensamientos de

otras personas provenientes de otros lugares diferentes a los suyos provocando una experiencia escolar envidiable. Esto conlleva a un alto grado de autonomía que asumen y adquieren los niños gracias a las relaciones de interdependencia con otros compañeros de distinta edad, niveles culturales, entorno...

Debido a estas características rurales, nuestra labor se orienta hacia el trabajo colectivo, la responsabilidad social, la solidaridad y la cooperación, incentivando la satisfacción individual con respecto al logro y desarrollo colectivo.

Nuestra escuela cuenta con numerosos **factores externos positivos**, que se generan en el entorno y que nos permiten aprovecharlos para la labor educativa. Entre ellos:

- la accesibilidad con Ayuntamientos y Asociaciones (Calatorum, Club Ciclista...) permitiendo establecer relaciones de coordinación con dichas instituciones y organismos locales para la mejora de las condiciones de los alumnos, así como la amplitud de espacios para la organización de actividades propias del medio rural.
- Además, se favorece el contacto con la realidad social y natural destacando las posibilidades educativas que ello conlleva, ya que su situación geográfica beneficia el conocimiento del medio: cercanía con el Río Jalón, huerto escolar, cantera de Calatorao, vegetación, plantación de árboles, senderismo, rutas en bici... Desde nuestra escuela se permite la relación con el medio y su contexto, relacionándose con otras escuelas de su entorno para la realización de proyectos en común.

Como dice Salvador Berlanga Quintero:

...tenemos que saber consolidar los proyectos existentes e impulsar otros nuevos, reconocer la extraordinaria labor que desarrollan muchos maestros en pequeñas escuelas y, sobre todo, difundir a los cuatro vientos que la actual escuela rural aragonesa es un auténtico laboratorio de innovación no ignorado sino, posiblemente, desconocido. Las esperanzas de futuro de muchos pequeños y hermosos pueblos aragoneses y españoles pasan por la Escuela.



La educación rural

María José Forcén Llorens

Profesora de Lengua y Literatura en el I.E.S. Sierra de la Virgen de Illueca

Llevo años trabajando en institutos más o menos alejados de la capital. La experiencia me dice que la educación es distinta en las zonas rurales y en las zonas urbanas. Los objetivos y los fines son los mismos, pero varían las circunstancias, el entorno social-económico-cultural, los medios materiales y un sinfín de particularidades de los distintos contextos.

Es un hecho que los desequilibrios y las desigualdades estructurales de nuestras sociedades afectan más o de manera más determinante a las zonas rurales, y por consiguiente a la educación rural. Pero también es cierto que la educación rural tiene algunas características muy positivas que la enriquecen y que trasladadas a las zonas urbanas vivificarían y humanizarían la educación en general.

Parece no haber estudios rigurosos que demuestren que los resultados obtenidos por los alumnos a la hora de enfrentarse a las PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) o al acceso a los Ciclos Formativos varíen según el medio de procedencia, pero el camino recorrido por los alumnos para llegar a ese punto es diferente en uno y otro caso.

La mayoría de los niños de zonas rurales han cursado la Educación Primaria en centros pequeños rodeados de otros niños con los que, además de compartir horas de clase, comparten muchos otros espacios y actividades. Han tenido junto a ellos la figura cercana y familiar del maestro o la maestra que – algo cada vez menos frecuente – en ocasiones ha echado raíces en su propia comunidad y por tanto participa de sus alegrías y problemas cotidianos.

Algunos de ellos han formado parte de aulas en las que se concentran alumnos de niveles educativos diferentes y esto les ha ayudado a aceptar con más naturalidad la diversidad en todos los órdenes.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación homogeneizan la percepción del mundo que tienen los alumnos de las zonas rurales y urbanas, pero la vivencia directa del medio natural, la vinculación estrecha con el territorio – el pueblo, la comarca – que experimentan los niños de estas zonas no es sustituible por ninguna experiencia diferida y es un factor determinante en la formación de su personalidad.

Su llegada al instituto abre ante ellos, como ante los adolescentes urbanos, una nueva etapa. En el caso de los alumnos rurales, su círculo se amplía para pasar a compartir aula con iguales de toda la comarca. La experiencia de la diferencia, que es real por pequeña que la comarca sea, se complementa y enriquece con otra experiencia: la certeza de compartir con los otros un estilo de vida, una identidad común en la que reconocerse.

El instituto de las zonas rurales se convierte muchas veces y por muchas razones en un centro promotor del desarrollo rural. Los equipos docentes y el profesorado se ven obligados a buscar soluciones originales para adaptar su oferta educativa al contexto y de este modo conseguir arraigar en los alumnos y en el territorio; para intentar compensar las desigualdades que puedan sufrir sus alumnos respecto a los alumnos de las ciudades; para convertirse en promotores y garantes de las peculiaridades, de los valores y de la cultura de la zona.

Por todas estas razones, aunque esta reflexión dista de ser objetiva, y obvia conscientemente cuestiones de tipo político y administrativo que aquí podrían traerse, quiere afirmar contundentemente la importancia de la educación en las zonas rurales, su potencial renovador en lo pedagógico, en lo económico, en lo humano. En el fomento del desarrollo equilibrado y sostenible, en la promoción de la igualdad y la diversidad social y en la pervivencia de unos valores que son rurales, urbanos y globales.



Minimemoria de una maestra en la escuela rural

Rakel Sánchez Aquilué

Maestra de Audición y Lenguaje en la escuela rural

Ahora mismo estoy escribiendo mis pequeñas memorias como “maestra rural” rodeada de mis adorables hijas y sus encantadoras compañeras de aula, que son las únicas chicas de su edad en el pueblo. Están jugando a “superheroínas”... no sé... una especie de chicas con poderes...supongo que la idea ha surgido de algún matiz televisivo que han visto cuando van a visitar a sus abuelos en sus respectivas ciudades. Nosotros, en casa, no tenemos TV y la verdad... ¡no sé de dónde sacábamos el tiempo cuando todavía teníamos dicho aparato! Además, cuando veo algún corte televisivo en algún establecimiento del pueblo o en casa de mis familiares, acabo pensando que es más de lo mismo, o que solamente nos transmiten e impregnan de desgracia y pesimismo. Así que vivimos consciente y voluntariamente “apartados” de la invasión deprimente que publicitan las noticias de manera continuada.

Habitamos en una aldea sin otros residentes, en el extremo occidental del Pirineo Oscense. Vivimos: nuestras dos hijas de seis y ocho años, nosotros, maestros en un Centro Rural Agrupado compuesto por siete pueblos, donde los pasillos son las

carreteras y nuestros animales; tres perros y nueve gatos. Nuestra vecindad más directa es una nave que da cobijo a un gran rebaño de ovejas, perteneciente a un pastor del pueblo más cercano, a siete kilómetros. Localidad en la que se encuentra la escuela más cercana de nuestro CRA y en el que están escolarizadas nuestras hijas, sin olvidar que mi marido, es el maestro de la Etapa Infantil en dicho centro.

Él emigró hace diez años de su ciudad natal, la más grande de España, en busca de la adoración y el disfrute de la zona rural; por el estilo de vida que proporciona y el idílico marco de trabajo en el que puede desempeñar su función.

Habitualmente, somos conscientes de que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural es de calidad porque conlleva condiciones tan esenciales como que la enseñanza se adapta al ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno/a. Por lo tanto la educación personalizada, compensatoria e integral, el contacto familiar muy cercano y la cooperación entre iguales son básicos. Nuestra metodología está basada en “aprender a aprender”,



“aprender a vivir” y el “aprender a convivir”, son los aspectos más relevantes. El entorno rural y la buena práctica docente, nos proporcionan unas condiciones ideales para dotar al alumnado de suficientes recursos y estrategias como para ser competentes ante posibles futuras situaciones que se puedan encontrar.

Yo, emigré de mi gran pueblo hace once años en busca de una vida bucólica donde las dos grandes parcelas de mi vida; familia y trabajo, pudieran enmarcarse en un mismo entorno. Soy maestra de Audición y Lenguaje, con perfil itinerante y recorro doscientos cincuenta y cuatro kilómetros a la semana entre las escuelas de tres localidades del CRA y el despacho, puesto que actualmente, ejerzo el cargo de jefa de estudios en el centro.

Nuestro trabajo, entre otras cosas, requiere bastante implicación vocacional y si ésta existe, no importan las horas extras, los rompimientos de cabeza en casa sobre por qué no logra aprender Pepito las divisiones, o por qué Menganito ha estado triste hoy a segunda hora mientras estábamos investigando sobre el sistema solar...

Para poder guiar y/o reeducar el proceso de andamiaje de los alumnos-as, es primordial una perspectiva más objetiva dentro de un trato humano y cercano. Para ello y dentro del estilo de vida que llevamos, entre otras cosas, consideramos muy acertado el lugar donde residimos; puesto que conocemos perfectamente el contexto socio-cultural de los chavales, incluso formamos parte de alguna parcela de su vida, externa al colegio pero vivimos en la distancia, para mantener ese margen de acción y ampliar la perspectiva, que tan necesario es para conseguir operatividad en nuestra práctica docente.

También ayuda al respecto, la todavía buena consideración que tiene la pequeña sociedad de esta

zona rural, a la figura y acción docente. Y aunque ésta no es gratuita, puesto que la ganas con el tiempo, si tu metodología y actitud son coherentes, comprometidas y responsables...cosa que me parece de lo más razonable y exigible, la dignidad que te otorgan es de lo más valiosa para incluso, “hacerte respetar” por la mayoría de dicha comunidad.

Como cualquier condición, también conlleva desventajas o “contras” que debemos conocer y tener en cuenta y entre ellos, por la escasa población escolar de esta zona, se encuentra el peligroso etiquetaje que se aplica, de forma cultural en toda pequeña sociedad, en la que todo el mundo se conoce. Hemos de saber que dicho comportamiento social existe y que puede estar más latente en el día a día de nuestras aulas, para identificarlo y difuminarlo con nuestras estrategias. Todo alumno-a tiene derecho a venir contento y estar a gusto en su colegio y además, si es así el aprendizaje es mucho más natural, significativo y fluido.

¡Pocos contras más importantes vemos!

Dicen que la escuela rural es cara y puede ser

cierto pero, en realidad, no se puede poner precio al futuro médico que velará por la salud de sus pacientes, al futuro barrendero que se comprometa a dejar limpia la calle, a la futura política que con honestidad y equidad, dirija sabiamente el territorio y este fin, requiere un proceso de maduración familiar, para enriquecer la confianza en sí mismo y en los demás y es lógico, que es mucho más fácil llegar a él a través de aulas con pocos alumnos-as donde al mismo tiempo, prime la heterogeneidad de ritmos y estilo de aprendizajes, sexos, edades, intereses, religiones y culturas. Y este marco de actuación es justamente el que nos proporciona hoy en día la escuela rural.

Desde el monte con cariño



Colegio Santa Ana de Borja: 120 años educando desde, por y para el amor

Alberto Sanmartín Melero

Director del Colegio Santa Ana de Borja

En respuesta a la invitación de la asociación FORUM Europeo para participar en este monográfico sobre la escuela rural, queremos que desde estas líneas la educación concertada también tenga su espacio. Muchas personas tienen la idea de que la escuela concertada prefiere mantener sus centros en entornos urbanos, a menudo situados en el centro de las ciudades, y tiende a perpetuar un perfil de alumno similar al de la generación anterior. Sin embargo, nos encontramos con ejemplos de centros situados en entornos rurales que rompen este estereotipo, colegios de pueblo que atienden a las necesidades de las familias de las zonas rurales. Hablamos de unos pocos colegios, pero muy arraigados en sus respectivas localidades: Zuera, Sabinánigo, Borja, Tarazona, Alagón, Alcañiz, Caspe... No sólo atienden al alumnado de la localidad, sino también al de poblaciones limítrofes.

"acudid donde os necesiten"

Estos centros están donde están porque un día una institución, normalmente religiosa, decidió ofrecer un servicio a estas zonas. La mayoría de las Congregaciones religiosas vivían un momento de expansión a finales del s. XIX y principios de XX. Era la época de construcción de hospicios, orfanatos y colegios, regentados por religiosos y que buscaban cubrir las necesidades de la sociedad del momento. El estado carecía de un sistema eficaz de sanidad, educación o atención social, del cual se hacía cargo la iglesia. Se ofrecían servicios desconocidos hasta entonces en estas localidades: en algunos casos los religiosos se encargaban de atender a enfermos, recoger huérfanos, o dar educación a las niñas, que normalmente no recibían ninguna formación. Las congregaciones religiosas asentaron sus comunidades a lo largo de todo el territorio, extendiéndose por las zonas agrícolas y fundando así colegios donde no los había. La sociedad era rural, y en este entorno de donde las fundaciones religiosas viven su momento de expansión, de marcado carácter asistencial.

En este contexto se funda el Colegio Santa Ana de Borja. El día 26 de febrero de 1894 fue concedida a las Hermanas de la Caridad de Santa Ana la interinidad de una escuela de párvulos, por ello, en ese mismo año, el 27 de marzo de 1894 las hermanas se trasladaron a Borja, fundando así la Congregación el Colegio de la ciudad de Borja (en 2014 el centro cumple 120 años). Seis Hermanas fueron destinadas a este Colegio en el que se abrían clases para párvulos, niñas externas e internas y medipensionistas. En 1963 se comienzan las primeras obras

de ampliación en el Colegio, y en 1973, 1981 y 1996 se han realizado nuevas ampliaciones del edificio. En la actualidad, en el edificio antiguo vive una comunidad de Hermanas, mientras que la actividad docente se desarrolla en el resto de las instalaciones. Se trata de un Colegio Concertado de una vía, el único en la Comarca que imparte enseñanzas desde Educación Infantil hasta 4º de Secundaria.

"a los más pobres y necesitados"

Las señas de identidad del colegio responden al Carácter propio de la institución, que siguiendo los pasos de sus fundadores María Ráfols y Juan Bonal, pretende atender "a los más pobres y necesitados", siempre dando muestras de hospitalidad. El porcentaje de alumnado inmigrante o de etnia gitana ronda el 25%. La población inmigrante que acude a nuestro Centro incluye algunas familias que ya se han afincado en la ciudad. En estos momentos su situación económica es precaria, lo que conlleva que algunos de ellos estén regresando a sus países de origen. La población gitana del centro está compuesta en su mayor parte por familias autóctonas. Hay pocas y, en general, el empleo suele ser precario. En muchos casos viven de la venta ambulante. Sin embargo, hay familias bastante integradas en la comunidad y con una economía estable.

El nivel de paro en los últimos tiempos ha aumentado considerablemente. Borja cuenta con un polígono industrial que proporcionaba bastantes puestos de trabajo. Se trata de trabajos a turnos, con salarios bajos, y a menudo eventuales. En muchos casos se complementa el trabajo en fábricas con la actividad agrícola familiar. También hay trabajadores que se desplazan diariamente a Zaragoza.

Y cuando hablamos de la atención a los más necesitados, por supuesto, nos referimos también al alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, al que necesita afianzar sus habilidades sociales, o al que presenta mayor índice de fracaso escolar. La atención personalizada, el trato familiar y la cercanía están dentro de nuestras señas de identidad desde los orígenes del colegio.

Atender a este alumnado de forma preferente ha sido, es, y será nuestra razón de ser, y el motivo para seguir presentes en una localidad pequeña como Borja. Las entidades Titulares siguen apostando por centros como éste porque en ellos es donde se puede apreciar



mejor la esencia original de la propia institución. Son centros modestos y más difícilmente sostenibles económicamente, pero comprometidos con la misión que desempeñan y con la localidad en la que se integran. Hoy en día atender a los más necesitados significa trabajar por la equidad y la igualdad de oportunidades.

Misión compartida

Sin embargo, el número cada vez menor de personal religioso en los centros, está provocando un profundo cambio en el sector de la enseñanza concertada. Las entidades titulares, cada vez con menos religiosos, se agrupan en fundaciones, capaces de organizar eficazmente los recursos y de llevar a cabo la misión de la institución. Los laicos se implican en la misión compartida y sacan adelante el proyecto. En los casos en que esto no es posible, las cooperativas y el asociacionismo son alternativas menos frecuentes. Para llevar a cabo esta misión, en el Colegio Santa Ana contamos con una Comunidad de Hermanas que participan en la vida escolar e impulsan la labor evangelizadora que el Colegio sigue ejerciendo desde su fundación. La titularidad del Centro es ejercida por el Equipo de Titularidad Provincial, y, la Hermana Adjunta a la Titularidad representa a la Entidad Titular en el quehacer diario del Colegio. Creemos en la misión compartida y en el compromiso de todos los que formamos esta Comunidad Educativa. Y el compromiso del centro no sólo es con su institución, sino también con el entorno. El Colegio busca la colaboración estrecha con el Ayuntamiento, la Comarca o el resto de los centros educativos de la zona. En este sentido, la colaboración con el CPR de Tarazona ha sido, hasta su desaparición en 2013, constante y fructífera, siendo muchas las iniciativas innovadoras que han nacido de esta relación. En este curso

escolar se ha firmado un acuerdo de colaboración para el programa Enlaza-2 entre el IES Juan de Lanuza, la Comarca Campo de Borja y el propio Colegio Santa Ana, para ofrecer alternativas a las expulsiones disciplinarias desde un marco de servicio a la comunidad.

La colaboración de las familias es esencial para mantener la cohesión entre todos los sectores de la Comunidad Educativa. El centro oferta una escuela de padres gratuita donde

mensualmente se tratan temas de interés para las familias, como los límites, la asertividad, la escucha activa, el diálogo... Esta formación se complementa con un club de lectura, y encuentros de AMPAs de todos los Colegios Santa Ana.

Y, como dice nuestro Carácter Propio, somos hospitalidad, y esto se traduce en que somos un centro de puertas abiertas: abiertas a todo tipo de alumnado, sin distinción social, económica o religiosa; abiertas a las familias, que están colaborando constantemente en las aulas con el profesorado; abiertas a la inclusión, a las instituciones, al cambio, a la innovación.

Nuevo paradigma educativo

En los últimos años la neurociencia, la tecnología, el trabajo cooperativo y multidireccional, y la personalización de la comunicación nos hacen plantearnos nuevos retos para nuestros alumnos del siglo XXI. Se han consolidado una serie de modelos pedagógicos que se han mostrado y evaluado como eficaces, y que están dando lugar en la escuela a lo que Ken Robinson llamó "cambio de paradigma". En un mundo globalizado, el entorno rural no es ajeno a esta circunstancia, y nuestros alumnos demandan una formación que responda a las necesidades de la sociedad actual.

El Colegio Santa Ana apuesta por un modelo pedagógico que haga posible que nuestro alumnado logre ser autónomo, crítico y competente, que sepa tomar decisiones y resolver problemas, y que se implique en la construcción de un mundo mejor. No queremos desvincular el aprendizaje de los valores. Nos basamos en 6 modelos de aprendizaje:

- Teoría de las Inteligencias múltiples (Howard Gardner)

- Aprendizaje Cooperativo (Kagan, Johnson & Johnson)
- Visible thinking: Destrezas y rutinas de pensamiento (Lisa Verkerk, M. Del Pozo)
- Pensamiento crítico y creativo (Robert Schwartz)
- Pirámide del aprendizaje: Aprender haciendo (Edgar Dale)
- Redes Sociales y TIC.

Para llevar a cabo este cambio metodológico, el Colegio ha preparado un Plan de Formación de Centro que, mediante la mejora de la acción docente, garantice el éxito escolar de todos los alumnos, en especial de aquellos que parten de una situación de desventaja. Estamos convencidos de que las nuevas metodologías favorecen la equidad y la igualdad de oportunidades, a la vez que desarrollan aspectos cognitivos hasta ahora ignorados. En la formación atendemos también a la dimensión espiritual de la persona, a la pastoral y a la cultura organizativa.

Compromiso

El centro responde a su compromiso con las familias de Borja, garantizando unos estándares de calidad educativa que permitan que los alumnos de zonas rurales como la nuestra sepan desenvolverse con autonomía en cualquier situación. La escasez de recursos o estímulos culturales de las zonas rurales no pueden ser un obstáculo para nuestros alumnos, por eso los colegios de las localidades pequeñas debemos ser el garante de la equidad, compensando al máximo las desigualdades. Por eso en el Colegio Santa Ana se han impulsado:

- La formación en idiomas, con la implantación del bilingüismo, el POLE, intercambios, proyecto Comenius, auxiliar de conversación, actividades de inmersión lingüística, anticipación de Francés en Primaria. Estas iniciativas son muy necesarias en el entorno rural, porque las oportunidades en este ámbito son muy inferiores a las de las ciudades.
- Proyectos de aprendizaje-servicio: Desarrollamos actividades en que ofrecemos un servicio a nuestro entorno, a la vez que las integramos dentro del currículo. Ayudan a mantener y fortalecer los vínculos con la localidad y sus instituciones, y también a fomentar la conciencia ciudadana en el alumnado.
- Proyectos interdiscipli-

nares y multinivelares: Sirven para abordar el aprendizaje de forma globalizada, y a estimular la coeducación.

- Servicios complementarios y extraescolares: El centro escucha las demandas de las familias, y da respuesta a sus necesidades, con el comedor, el aula matinal o las extraescolares. El trato familiar y cercano lo hace posible.
- Actividades más allá del horario escolar: El compromiso del profesorado hace posible que se puedan ofertar actividades como campamentos de verano, convivencias, talleres, representaciones, acciones sociales, acontecimientos deportivos... Gracias a esta disponibilidad de los profesores, la acción educativa está mucho más ligada con la realidad, y por tanto, es más eficaz.

Los aproximadamente 260 alumnos, sus familias, los 20 profesores, los 4 PAS, la comunidad de Hermanas de la Caridad de Santa Ana... nos sentimos parte de una misma familia. Abrimos nuestras puertas y nuestros brazos a todo el que quiera conocernos, nos comprometemos con nuestra labor educativa, con nuestro pueblo, con nuestro entorno. Creemos que nuestro colegio es algo más que un centro educativo; es un lugar de encuentro, con unos valores en los que nos sentimos identificados. Ejercemos nuestro derecho a un estilo de educación único pero universal; diferenciado pero equitativo. Gracias a que un día las Hermanas de Santa Ana decidieron hacer algo por Borja, hoy podemos contar que generaciones de borjanos han salido de sus aulas con las capacidades necesarias para hacer frente a la desigualdad, la carencia o el desamparo. Gracias a las personas que comparten su labor, hoy podemos decir que somos una escuela diferente, abierta, acogedora, implicada... que somos Santa Ana.



Ignacio Peña, presidente de la asociación de inspectores ADIDE-Aragón

La revista *Cuadernos de Pedagogía* dedicó el monográfico del mes de enero a la Inspección, en la que se afirma que es una gran desconocida para muchos profesores, se llega a hablar de vieja y nueva Inspección.

Recientemente tú has publicado un estudio sobre la Inspección en España y, por otro lado, vuestra asociación está organizando un congreso sobre la Inspección en el mes de mayo. ¿Qué importancia tiene esta institución en el sistema educativo y qué utilidad debe tener para la sociedad?

Hay que recordar que todas las leyes educativas aprobadas en España desde la promulgación de la Constitución de 1978 consideran a la Inspección educativa como un factor de calidad del sistema a través del desarrollo de sus funciones de supervisión, asesoramiento y evaluación de los centros y servicios educativos. Conviene destacar que la Ley orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), recientemente aprobada, no modifica las funciones y atribuciones asignadas a la Inspección educativa por la Ley Orgánica de Educación de 2006, lo que pone de manifiesto una aparente voluntad de estabilidad en el papel que viene desempeñando la Inspección en los últimos años y que se pretende desem-



Ignacio Peña Simón es inspector de educación, vicepresidente estatal de ADIDE-Federación y presidente autonómico de ADIDE-Aragón. Lleva quince años como inspector en Zaragoza. Anteriormente fue director del instituto de Fuentes de Ebro y secretario del I.E.S. *Tiempos Modernos* de Zaragoza. Ha desarrollado su labor como docente en los institutos de Fuentes de Ebro y *Pablo Serrano* y *Tiempos Modernos* de Zaragoza. Ha sido también asesor de la Unidad de Programas Educativos (UPE) y profesor asociado de la Universidad de Zaragoza

peñe en el futuro. Respecto a su utilidad para la sociedad, creo que es suficiente con mirar a nuestro alrededor para comprobar que la ausencia de controles o insuficiencia de los mismos en determinados ámbitos de nuestra sociedad (financiación de partidos políticos, desarrollos urbanísticos, obligaciones tributarias, etc.), ha posibilitado la proliferación de irregularidades y actuaciones delictivas que están escandalizando a la opinión pública. Por tanto, el buen funcionamiento de la Inspección educativa, con una dotación adecuada de medios, la convierte en garante del cumplimiento de las leyes y del ejercicio de los derechos de los diferentes componentes del sistema educativo, algo básico en cualquier país democrático y avanzado y que, en estos momentos, la sociedad valora especialmente.

Nuestra revista electrónica la leen muchos profesores. Explica brevemente para el profesor de a pie en qué consiste la profesión de inspector ¿es un desertor de la tiza como a veces se ha dicho?

Más allá de las funciones establecidas en las

leyes para la Inspección hay que reconocer que la actividad cotidiana de las inspectoras e inspectores de educación viene marcada por las continuas "encomiendas" que nos van asignando los respectivos responsables de la Administración educativa de la que dependemos. De este modo, es posible pasar, sin solución de continuidad, de supervisar el funcionamiento de un departamento didáctico de un instituto, a dirigir el proceso de escolarización, determinar el cupo de profesorado para un centro, atender quejas o consultas de padres o madres sobre el funcionamiento de un centro, o instruir un expediente disciplinario a un profesor. Nuestras actuaciones, como puede verse, son muy variadas y responden, en mayor medida, a las propias necesidades del Departamento de Educación y de los Servicios Provinciales que a la lógica de un Plan teóricamente bien diseñado y organizado. Es evidente que para el Departamento somos un Cuerpo de funcionarios que garantiza una gran eficacia en el desarrollo de procesos muy sensibles (escolarización, selección del profesorado, dirección de los centros, plantillas y cupos de profesorado o instrucción de expedientes, por citar algunos ejemplos). Ese criterio marca, en buena medida, el mayor peso en nuestro trabajo dejando de lado otras tareas más atractivas profesionalmente. Respecto a la expresión "desertor de la tiza", particularmente no me parece acertada ya que la función inspectora supone un estadio más dentro de la función docente; diferente, ciertamente, de la actividad en el aula y con mayor perspectiva del conjunto del sistema pero que no se puede disociar de la formación y del origen docente que tenemos los inspectores. En este sentido, ADIDE ha defendido siempre el carácter docente del Cuerpo de Inspectores de Educación ya que, sin la formación ni el origen como docentes, no podríamos desempeñar con el mismo conocimiento nuestra función inspectora.

¿Qué percepción crees que tienen de los inspectores los distintos

componentes de la comunidad educativa: directores, profesores, padres y alumnos?

Es difícil hablar de una percepción única de cada sector educativo y, dentro de estos sectores, de sus diferentes integrantes. Por poner un ejemplo, la visión de un director puede ser muy diferente si el inspector está llevando una labor de asesoramiento continuada que si le está requiriendo para que corrija alguna irregularidad detectada en su centro. De igual modo, la visión de un padre o una madre será distinta si se atiende su petición de plaza escolar que si no es posible atenderla por las circunstancias que sean. En todo caso, nos interesa saber cuál es la visión que se tiene de la Inspección desde los diferentes sectores de la comunidad educativa y por eso ADIDE-Aragón ha escogido este tema para su próximo congreso a celebrar en el mes de mayo en Calatayud.

Los roles que por ley desempeña un inspector como controlar y asesorar, ser un apoyo externo a la escuela, pero también autoridad pública en el ejercicio de sus funciones, ¿no son contradictorios?

Hay opiniones contrapuestas entre los teóricos y dentro de la propia Inspección sobre este particular. Personalmente creo que el asesoramiento y la supervisión pueden ser perfectamente complementarios y, por tanto, compatibles. Quizá sea más complicado el encaje de la función de evaluación externa con la de control y la condición de autoridad pública del inspector. No hay una opinión unánime al respecto. Lo que sí está claro es que el desarrollo de todas esas funciones tiene consecuencias positivas para el mejor funcionamiento de los centros y, por ende, del conjunto del sistema educativo si se llevan a cabo de manera planificada, con formación suficiente, profesionalidad y medios adecuados.

Los inspectores, ¿no deberían visitar más los centros y estar en contacto con el profesorado y no solo con los directivos de los centros?

Sin duda. El contacto con el profesorado permite conocer de primera mano la realidad de los procesos educativos en un aspecto nuclear: los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación del alumnado. Al final, todos los recursos que se ponen a disposición de los centros deben traducirse en la mejora de la formación que reciben nuestros alumnos y el contacto con el profesorado y nuestra presencia en las aulas, en las reuniones de coordinación o en las juntas de evaluación, permite un acercamiento directo a esa realidad. Sin embargo, la gran cantidad de tareas relacionadas con la gestión y organización de recursos que debemos atender, trae como consecuencia que nuestra relación habitual con los centros se lleve a cabo a través de los equipos directivos.

¿Qué importancia tienen los informes de la Inspección para la mejora de la escuela?

Nuestros informes tienen, en bastantes ocasiones, carácter preceptivo aunque no sean vinculantes para la Administración educativa. Esta circunstancia debemos valorarla especialmente ya que nos obliga a recordar lo que la normativa establece y, por tanto, nos otorga más fuerza de la que, en ocasiones, nos parece. De hecho, creo que cualquier responsable educativo se lo piensa dos veces antes de tomar una decisión en contra del informe de Inspección si en éste queda perfectamente recogida la normativa aplicable al respecto. En otro tipo de informes, que no son preceptivos, normalmente se incluyen propuestas encaminadas a resolver problemas o a mejorar la situación de los centros. Por lo tanto, bien sea por esta vía o por la de garantizar el cumplimiento de las normas, se puede afirmar que nuestros informes tienen una incidencia en la mejora de la escuela.

¿Es importante la independencia y la profesionalización de cada inspector?

Absolutamente. De hecho la pertenencia a un Cuerpo de funcionarios de carrera con un buen nivel de preparación garantiza esa inde-

pendencia ante la propia Administración, al margen del color político que esté al frente del gobierno en cada momento. Si al exigente proceso de selección, añadimos la formación y los medios adecuados para el desempeño de nuestra función podremos estar en condiciones de contar con una Inspección educativa profesional e independiente al servicio del conjunto de la sociedad.

Vuestra asociación ha organizado desde los años 90 una serie de encuentros o congresos en diversos lugares de Aragón ¿Qué temas se han ido abordando?

Efectivamente, desde el año 1997, en que tuvo lugar el I Encuentro de la Inspección educativa organizado por ADIDE-Aragón en el ICE de la Universidad de Zaragoza, hasta el año 2010 con la celebración del VI Congreso autonómico de inspectores de ADIDE-Aragón en Huesca, hemos tratado temas como la organización de la Inspección educativa en Aragón, la evaluación y la calidad del sistema educativo, el asesoramiento a los centros, la Inspección educativa en la LOE o en las leyes autonómicas de educación en diferentes sedes: Teruel, Tarazona, Jaca y Albarracín, además de las ya citadas de Zaragoza y Huesca.

¿Cuál es el objetivo del Congreso de Calatayud y cuándo se va a celebrar? ¿Por qué habéis elegido

ese tema?

En este año 2014, concretamente los días 22 y 23 de mayo, tenemos previsto celebrar el VII Congreso de inspectores de educación organizado por ADIDE-Aragón en la UNED de Calatayud. El tema elegido es "La Inspección de Educación: una mirada desde fuera" con el que pretendemos conocer mejor lo que se espera de la Inspección en el ámbito teórico desde el campo de la sociología y de la investigación educativa y en el ámbito más práctico las demandas de los diferentes sectores de la comunidad escolar: Administración, profesorado, directivos de centros y padres y madres del alumnado. Con este tema pretendemos abrirnos más al exterior, dejando a un lado los temas más técnicos de nuestro trabajo e intentando ser sensibles a lo que nos pide la comunidad educativa.

Tú eres vicepresidente de ADIDE federación estatal, la asociación profesional con más inspectores asociados. ¿Cómo ves la situación de la Inspección en nuestro país? ¿Cuáles son los principales problemas profesionales y laborales de los inspectores en España?

Desde un punto de vista normativo y con perspectiva histórica vivimos un momento de cierta estabilidad desde que en el año 1995 se creó el Cuerpo de Inspectores de Educación. Son casi 20 años en que

no se han modificado básicamente las funciones y las atribuciones de la Inspección en las diferentes reformas educativas. Sin embargo, si descendemos a la organización y al trabajo cotidiano las situaciones son bastante diversas en función de las CC.AA. de las que hablemos. Precisamente los estudios que llevamos a cabo desde ADIDE-Federación ponen de manifiesto diferencias importantes en estabilidad en las plantillas, retribuciones y condiciones de trabajo. Uno de los objetivos de nuestra Federación es tratar de reducir estas diferencias en ocasiones difícilmente compatibles con nuestro carácter de Cuerpo estatal.

Vuestra asociación publica desde hace años una revista electrónica titulada "Avances en supervisión educativa", consultada incluso en países iberoamericanos. ¿Aborda temas de interés para el profesorado en general? Háblanos de ella y de su director, un inspector aragonés.

Efectivamente, es una satisfacción poder afirmar que nuestra revista "Avances en supervisión educativa", que nació en el año 2005 y que ha publicado ya 19 números con una periodicidad semestral, ha alcanzado un prestigio merecido e incuestionable en el ámbito de la supervisión educativa. Sirva de ejemplo que en el pasado año 2013 recibió 231.463 visitas, de las cuales, algo más de la cuarta parte, concretamente 65.196, tuvieron su origen en España. Por tanto, un 72% de las visitas proceden del extranjero destacando las más de 43.000 de México, 25.736 de Perú o las más de 11.000 visitas de países como Argentina, Colombia o Venezuela. Recientemente, la Junta directiva de ADIDE-Federación ha acordado el nombramiento de Fernando Faci, inspector de Educación de Zaragoza, como nuevo Director de la revista. Nuestro compañero Fernando Faci ha formado parte del



núcleo fundador y de redacción de la revista desempeñando el cargo de director adjunto y colaborando con la anterior Directora, Milagros Muñoz. Creo que con su nombramiento queda garantizado el futuro y el prestigio de la revista "Avances en supervisión educativa."

La LOMCE apenas toca en su articulado a la Inspección ¿es positivo que desde la LOPEGCE de 1995 prácticamente, salvo el paréntesis de la LOCE, apenas se hayan modificado las funciones de la Inspección? Sin embargo, ¿Hay muchas diferencias en cómo se organiza y funciona la Inspección en las Comunidades autónomas? Y por último ¿Somos muy diferentes a otras inspecciones europeas?

Es cierto, como ya he apuntado anteriormente, que no ha habido cambios legislativos en la regulación de la Inspección educativa desde la LOPEGCE. Sin embargo, la descentralización derivada de las transferencias en materia educativa ha ido configurando una realidad diversa en condiciones de trabajo en las diferentes CC.AA. Por otro lado, en cuanto al trabajo a desarrollar aunque se mantienen bastantes de las dinámicas de funcionamiento de la Inspección de la época de dependencia del Ministerio de Educación, se observan diferencias entre unas Inspecciones y otras en función de la prioridad que otorgan las respectivas Administraciones educativas a tareas de gestión tales como la escolarización, la determinación de cupos y plantillas de los centros, los procesos de selección o, por el contrario, tareas que tienen que ver más con la función de evaluación.

Respecto a las diferencias con las inspecciones europeas todavía es más complicado obtener conclusiones indiscutibles al respecto ya que se dan realidades muy diversas con países en los que prima la función de asesoramiento y apoyo a los centros y la dependencia de autoridades locales y otros, como es el caso de Francia, con una inspección muy jerarquizada, fuertemente centralizada y cuyos informes tienen un peso

preponderante en la carrera profesional de los funcionarios docentes.

La inspección en Aragón ha ido estabilizando su plantilla y renovándola, destacando la incorporación de compañeras a la misma, mediante cuatro concursos-oposición desde 2001, pero el actual decreto de inspección de 2000, ¿no exigiría una revisión y puesta al día?

Se ha hablado en varias ocasiones en los últimos años de la posibilidad de publicar un nuevo Decreto de Inspección en Aragón. La primera de ellas, en los años 2009 y 2010, con motivo del debate de la Ley de Educación para Aragón que, finalmente, no salió adelante pero en el que ADIDE-Aragón realizó aportaciones. La segunda ocasión ha sido en la actual legislatura sin que, hasta la fecha, se haya hecho realidad. Personalmente, creo necesario actualizar el Decreto vigente en dos aspectos: la configuración de la Dirección de la Inspección deficientemente resuelta hasta hoy y la aplicación de criterios que profundicen en la profesionalización para el nombramiento y el reconocimiento de estos puestos. Otro aspecto que podría ser objeto de debate es la doble dependencia de la Inspección de los servicios centrales (Secretaría General Técnica) y periféricos (Servicios provinciales). En todo caso, y esta opinión creo que es compartida por la Junta directiva de ADIDE-Aragón, si no se consigue avanzar en los temas mencionados no merece la pena la tramitación de un nuevo Decreto para acabar en el mismo punto en el que nos encontramos actualmente.

¿Qué utilidad tiene para el colectivo de los inspectores el asociacionismo profesional?

Desde mi punto de vista tiene una gran utilidad y para evidenciarlo pondré solamente dos ejemplos que, probablemente, una parte de los inspectores recientemente incorporados desconozcan. El primer ejemplo es de ámbito estatal ya que gracias al trabajo desarrollado desde ADIDE-Federación en la interposición de recursos contenciosos-administrativos contra el Ministerio

de Educación en la década de los 90, todos los inspectores e inspectoras podemos percibir los sexenios, que por nuestro carácter de cuerpo docente ganamos en los tribunales pese al intento del Ministerio de excluirlo de nuestros conceptos retributivos. El segundo ejemplo es de ámbito autonómico y tiene que ver con la consecución de la homologación retributiva negociada y conseguida en el año 2002 en la Mesa sectorial y de la que nos beneficiamos todos los inspectores aragoneses. En aquella ocasión, el estudio sobre retribuciones elaborado por nuestra Federación y la canalización de nuestra demanda a través de ADIDE-Aragón, permitió que, gracias a la mediación de los sindicatos presentes en la Mesa sectorial, consiguiéramos la homologación retributiva con la media de las CC.AA. Además de estos dos ejemplos de los que nos beneficiamos todos, podemos añadir diversas mejoras conseguidas en plantillas en las Inspecciones provinciales, publicación de las plantillas, recuperación de las licencias por estudios (que fueron algún año suprimidas), permisos para asistencia a actividades de formación, o la celebración periódica de nuestros Congresos tanto estatales como autonómicos. Por último, creo que la pertenencia de los inspectores e inspectoras a una asociación como ADIDE permite aumentar las señas de identidad y el sentimiento de pertenencia a un colectivo con un reducido número de efectivos (55 en Aragón y algo más de 1500 en toda España) en relación al del resto de los Cuerpos docentes.

¿Deseas añadir algo más para los lectores de nuestra revista?

Agradecer a los responsables del Fórum-Aragón la posibilidad de dirigirme a los lectores de la revista y aprovechar la ocasión para invitar a los profesionales interesados en la Inspección educativa a participar en nuestro próximo Congreso de ADIDE-Aragón a celebrar en el mes de mayo en la UNED de Calatayud.

Ángel Lorente Lorente

Jornadas Estatales de FEAE en Baleares

A continuación os proponemos la lectura de un resumen sobre el desarrollo de las Jornadas Estatales en Baleares, realizado por nuestro ex compañero Javier Orduña, que formó parte del Forum aragonés hasta que se trasladó a las Islas. Posteriormente, encontrareis las dos comunicaciones presentadas por miembros del Forum aragonés: una sobre tutorización de directores mediante la plataforma Edmodo, presentada por M^a Pilar Salaverría, Isabel Garza y Ángel Lorente; y otra presentada por Fernando Andrés basada en el uso de un blog con alumnos de Primaria.

En torno a las Jornadas Estatales del Forum en Baleares, celebradas en octubre de 2013. A modo de impresión personal

Javier Orduña Bolea

Forum de les Illes Balears

A finales del pasado mes de octubre (del 25 al 26) se desarrolló en Palma un interesante encuentro de expertos y profesionales de la educación para abordar el tema de "Las redes sociales en la educación del s. XXI", en el marco de las Jornadas estatales que con carácter anual convoca el FEAE y que en 2013 organizó el Forum de Illes Balears.

Como profesor originario de Aragón, tuve la ocasión de compartir esos días con Ángel Lorente, presidente del Forum de Aragón. Atendiendo a su invitación para que escriba desde Les Illes mis impresiones sobre las Jornadas para la revista electrónica del Forum de Aragón, lo hago gustosamente, advirtiéndole que esta aportación no tiene la pretensión de dar cuenta de las conclusiones de las jornadas (los compañeros del Foro de Baleares ya nos las harán llegar a través de un próximo número monográfico de nuestra revista estatal "Organización y gestión educativa"), sino de trasladar la vivencia subjetiva de un participante y observador atento.

En apretado resumen destacaré tres aspectos que me parecieron de relieve:

1.- De la organización

La logística de cualquier evento es siempre una complicación y muchos de los que leéis

esto lo habéis experimentado en primera persona. Un evento en el que se daban cita autoridades institucionales, académicas, trabajadores de la educación de distintos puntos de España, profesionales de muy diversos intereses... tenía una complejidad de la que la organización de los compañeros de Baleares salieron más que airoso.

Quiero recordar que en esos días en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares se estaba viviendo un ambiente de crispación en las aulas como consecuencia de la iniciativa del Gobierno Autonómico para implantar el TIL -Tratamiento Integrado de Lenguas-, con una huelga indefinida que había amenazado el comienzo de curso y con un clima muy enrarecido que hacía que el profesorado "no tuviera cuerpo" para reflexiones ni juegos florales. Esto aún hace más encomiable la tarea del *staff* que fue capaz de aunar todas las sensibilidades ahí presentes, desde representantes de la *Conselleria* a quienes defendían posturas abiertamente en contra de las iniciativas del Departament d'Educació.



Excelente toda la cobertura lúdica que un evento de este tipo tiene, con visitas a lugares emblemáticos de la isla y un buen servicio de catering.

2.- De los contenidos

Defiendo desde hace tiempo que es necesario estar presente en las

jornadas, congresos y seminarios que desarrollen un tema de mi interés. Si bien aceptando que de ellos sólo me voy a llevar dos cosas:

- La riqueza de los contactos personales
- Algunas ideas que incorporaré a mi corpus doctrinal y de las que, en el mejor de los casos utilizaré dos o tres en mi práctica docente.

Pues bien, esas ideas son las que os voy a intentar compartir, con toda la carga de subjetividad que me permite un encargo de este tipo.

Si echáis un vistazo al programa observaréis que las jornadas tenían un *tempo* muy bien distribuido entre conferencias plenarias y talleres para comunicaciones y experiencias. Sobra decir que por razones obvias esas tres ideas con las que yo me quedé pertenecen al ámbito de los plenarios.

1. Para quien no siga al Dr. Adell, aquí va mi recomendación. Fue el primer ponente en un arranque brillantísimo de las jornadas. “Aprender en red, aprender de otra manera y sin limite”. Dejo aquí el enlace a un trabajo en el que basó una parte de su intervención, http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/17247/1/Adell&Castañeda_2010.pdf. El doctor Adell es un buen prescriptor y alguien a quien vale la pena seguir en las redes sociales.

Aprender en red es entrar en el cambio de paradigma educativo y tiene algunas consecuencias inmediatas para el aprendizaje:

- La cooperación y la colaboración son esenciales en el proceso de aprendizaje.
- Se promueve el trabajo en grupos y en comunidades, no la competición individual.
- Se propicia el debate y el diálogo, no la repetición.
- Se favorece el aprendizaje autorregulado y autodirigido.
- La diferencia es central en el proceso de aprendizaje.
- Confianza, relaciones, identidad: redes de lazos débiles y fuertes.
- Se estimula la reflexión crítica.
- El papel de la tecnología es conectar y mediar.
- Por último desarrollo ampliamente el tema de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE) que podéis leer enteramente en el hipervínculo anotado más arriba, a los que definí como un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender.
- Y como una concreción de estos PLE (en sus siglas en inglés) los MOOC, muy de moda actualmente y que ofrecen contenidos muy variados, capsulares y que se constituyen en comunidades de práctica y de aprendi-



zaje. (nota personal del autor: Muy posiblemente ya habéis participado en alguno de estos MOOC. Si no es así os invito a buscar en internet. He participado en los de la Universidad de Cantabria y en los de la Politécnica de Madrid sobre contenidos de coaching e Inteligencia Emocional y mi opinión de los contenidos y metodología es muy buena).

2. El contrapunto lo puso el doctor Jaume Morey Canyelles, director del *Institut Balear de Salut Mental de la infància i l'Adolescència*, del Hospital Universitari Son Espases. Considero un acierto la presentación de dos puntos de vista tan opuestos, que tal vez puedan dialogar entre sí, pero que muestran la cara y la cruz de una misma realidad: las redes sociales (y seguramente ambos tienen razón, porque no están sino reflejando la complejidad de la vida de la que ya sabemos que una práctica, un avance tecnológico, la ciencia... no es bueno ni malo en sí mismo. ¿Entonces? Es complejo).

Arrancó el doctor Morey con la afirmación de “cosas no tan positivas de las redes sociales. Y esa fue la perspectiva que adoptó en su exposición Y realizó una enumeración documentada, razonada y contrastada con su práctica diaria:

- Hace más difícil la comunicación
- En internet hay mucha y muy mala información
- Nos hace dependientes
- El uso inadecuado de la red produce una sintomatología
 - Bajo rendimiento escolar
 - Problemas para dormir
 - Aislamiento
- Que puede terminar en unas patologías
 - Adicción a las tecnologías
 - Ansiedad
 - Depresión

- Trastornos de conducta alimentaria
- Personas que usan las redes sociales profusamente aumentan las psicopatologías que tenían previamente

3. La gamificación

Es el empleo de mecánicas de juego y videojuegos en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo. En la práctica docente se está comprobando su gran potencialidad:

- Aporta objetivos claros
- Indica el progreso
- Fomenta la colaboración y la interacción
- Recompensa simbólicamente el esfuerzo
- Aporta feedback permanente
- Asume el error y el fracaso como un momento más del proceso.

3.- De las comunicaciones

Se establecieron tres grupos para exponer un buen número de comunicaciones presentadas para estas Jornadas. Solo me referiré muy brevemente a dos de las que pude escuchar con Ángel Lorente en el grupo de comunicaciones en el que la organización de las Jornadas nos incluyeron a ambos.

- a) Por mi parte y como profesor de Lengua presenté una comunicación titulada "Las redes sociales, solución o frustración", en la que defendía una sencilla pero eficaz tesis: Las redes sociales, como tantos otros recursos disponibles para el aula, pueden ser

una buena solución o pueden producir frustración y desencanto por una aplicación inadecuada o desenfocada, porque como decíamos en 2003, "Toda estrategia pedagógica es útil si **contribuye a la mejora de los aprendizajes, incrementa la motivación del alumnado y asegura la eficacia docente**". Se trata de entender que el cambio del paradigma analógico al digital tiene implicaciones que debemos asumir e incorporar en la vida del aula. No se trata de hacer lo de siempre pero con una pantalla digital, se trata -defendía en mi comunicación- de renovar nuestra práctica, de saber que para nuestros alumnos lo digital es su ambiente natural, se trata de extraer todo el provecho a la focalización de su atención en las tabletas y smartphones, se trata de introducir la gamificación y la lógica de los videojuegos, para llevarlos al aprendizaje. Mi web:

<http://www.clasedejavier.com/>

- b) En cuanto a la comunicación que se aportaba desde Aragón, titulada "*Tutorización de directores noveles y uso de las tecnologías de la información y la comunicación: una experiencia en Aragón*", elaborada por M^a Pilar Salaverría, Isabel Garza (Directora y Jefa de estudios del CEIP "Josefa Amar y Borbón" de Zaragoza) y Ángel Lorente, inspector de educación, suscitó interés entre miembros del Forum de Catalunya, de tal modo que, por lo que sé, se ha pedido a los autores que la transformen en una colaboración para nuestra revista "Organización y gestión" para la sección "Práctica de referencia".

Esto es solamente el *entrante* que espero que nos haya "abierto el apetito" para coger con gusto las conclusiones y resúmenes oficiales de las jornadas que esperamos de los compañeros del Foro de Baleares en un próximo número de nuestra revista "Organización y gestión" dedicado a la educación y las redes sociales.

Finalmente, agradezco a la Junta directiva del Forum de Aragón la invitación que me ha hecho para colaborar en su revista aragonesa.



Tutorización de directores noveles y uso de las TIC. Una experiencia en Aragón

María Pilar Salaverría

Directora del CEIP Josefa Amar y Borbón de Zaragoza

Isabel Garza

Jefa de estudios del CEIP "Josefa Amar y Borbón" de Zaragoza

Ángel Lorente

Inspector de educación

1.- Presentación

Vamos a presentar una experiencia de colaboración en la formación de directores noveles, desempeñando la función temporal de tutores y utilizando como un recurso más las tecnologías de la información y de la comunicación.

En la Comunidad Autónoma de Aragón, desde hace varios años se oferta un programa de formación inicial a los directores noveles de los centros docentes, una vez resuelto el concurso de méritos para ocupar las Direcciones vacantes. La Administración Educativa suele ofertar las plazas de este curso, que suele estar bien valorado por los participantes, a otros directores que van a ser designados o que en el año anterior lo fueron y no tuvieron la oportunidad de tener una formación inicial. Asimismo, si hay plazas sin cubrir, se admiten a jefes de estudios o secretarios de centros.

En este marco formativo, tras el curso teórico, hay una fase de prácticas y en ella una jornada que en los últimos cursos se realiza de forma presencial en un colegio o instituto, dirigida por varios directores-tutores que colaboran en dicho programa de formación inicial, invitados por la Inspección. De entre los objetivos de dicha fase, reproducimos el punto de la Resolución de 26 de marzo de 2013 del Director General de Política Educativa de marzo de 2013 por la que se regula el programa de formación inicial:

2.1 Los objetivos del periodo de prácticas consistirán en:

- 1. Armonizar los contenidos adquiridos en las dos fases del curso teórico de formación con la práctica cotidiana en el ejercicio de la función directiva, en el caso de los participantes que deban realizar dicho curso.*
- 2. Adquirir habilidades prácticas en la gestión y resolución de los asuntos que competen a la función directiva y para la toma de decisiones cotidianas.*
- 3. Visitar centros docentes para observar directamente los procesos de gestión, organización y dirección, conociendo supuestos prácticos de la gestión del día a día.*
- 4. Motivar al profesorado participante para que adquiere un sólido compromiso con la función directiva.*

Para contribuir al logro de esos objetivos, los codirectores de programa de formación inicial nos han encomendado a varias directoras y directores de colegios e

institutos en los últimos tres cursos la tarea de ser tutores de estos directores noveles, que suelen venir muy ilusionados a visitar y conocer "in situ" los problemas de la gestión cotidiana de los centros docentes. Nosotros hemos potenciado este encuentro personal a través de las Tecnologías de la información, ya que, tras esa sesión presencial, a través de la plataforma educativa EDMODO estamos en contacto e intercambiamos documentación e información. A continuación exponemos nuestra experiencia.

2.- Nuestra experiencia como tutoras de directores noveles

Haremos un breve recordatorio de nuestra participación como cargos directivos en el curso institucional de formación inicial de directores, organizado por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte. Ya en el curso 2008-2009 se solicitó a la directora del colegio "Amar y Borbón" la colaboración en una ponencia para abordar el tema de relaciones institucionales e imagen del Centro. El formato solicitado era de una ponencia en la que se explicaran los diferentes organismos, instituciones etc. con los que puede tener relación un centro educativo, en este caso, un colegio de E. infantil y primaria y, como acceder a ellos, qué relaciones existen, etc. Desde mi experiencia como directora y habiendo recibido el curso de formación de directores en su momento con ponencias similares, no veía muy efectivo realizar sin más una ponencia con ese tema, por lo que solicité al inspector responsable de dicha formación la posibilidad de realizarla en mi colegio, en el que estaba de directora. Esta petición fue bien acogida por su parte y permitió que la ponencia se ampliara con todo tipo de interrogantes sobre los temas tratados y cualquier otro que preocupase a los futuros directores.

Al año siguiente la colaboración se solicitó para el mismo tema y se incluyó además, aspectos de la organización del centro escolar. Ante este planteamiento propusimos de nuevo a la Inspección educativa, encargada de dirigir el curso, que se realizase en el centro educativo y que la ponencia la realizaríamos conjuntamente la directora y la jefa de estudios. Consideramos fundamental que la formación la recibiese todo un equipo directivo, y por nuestra parte requería esa intervención también en

equipo. No nos centramos únicamente en aportar una visión teórica de los temas que se planteaban en las dos ponencias, sino que elaboramos un C.D. con todos los documentos institucionales y datos del centro, así como enlaces y direcciones que nos parecían básicos tanto para conocer y utilizar las instituciones relacionadas con educación como para la organización escolar. Los directores noveles participantes en la sesión, (entonces se incluyó también algún “futuro jefe de estudios”) valoraban especialmente este material, puesto que les permitía utilizarlo como base o punto de partida para comenzar en esa nueva etapa en la mayoría de los casos desconocida. En el C.D. incluíamos la organización de nuestro centro tanto desde el comienzo de curso como de algunos documentos generales, con ejemplos en todo lo referente a:

- Elección: adscripción del profesorado, distribución, orden...
- Organización de horarios: generales, recreos, especialidades, etc.
- Organización general profesorado: distribución, entradas, horas, normas, organización mensual, sustituciones, etc.
- Tutoría, tanto de alumnos como referente familias, coordinaciones...
- Documentos del centro. RRI, PCC...
- Instrucciones de principio y final de curso
- Normativa básica actualizada.

En el curso siguiente 2010-11, ante la misma propuesta que nos hizo la codirección del curso y la misma respuesta por la nuestra, vimos la necesidad en el profesorado participante de ofrecerles un asesoramiento más sistemático de lo que veníamos haciendo hasta entonces y a lo largo de todo el curso, ante cuestiones, dudas o problemas que iban surgiendo en el día a día, por lo que en la evaluación propusimos a los organizadores de la formación inicial de los directores de Aragón la posibilidad de llevar a cabo una tutorización sistemática de aquellos directores que quisieran participar. Nosotras lo habíamos ido haciendo voluntariamente a lo largo del curso, pero nos parecía que era importante que la Administración conociese esa necesidad de los equipos directivos. La respuesta también fue muy positiva y bien acogida por lo que desde la Dirección General de Política Educativa (Servicio de Formación del profesorado) se organizaron, a través del Centro de Profesores y Recursos nº 1 unos grupos de trabajo de formación que permitían que esa tutorización a lo largo del curso 2011-12 fuese también incluida dentro del plan de formación y por lo tanto, reconocida por la Administración. Se realizó con tres sesiones presenciales (no solo en nuestro centro, sino también en dos centros más de primaria y uno de secundaria), una en cada trimestre y el resto on-line. Aquí viene por tanto, el sentido de nuestra comunicación: utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en la tutorización de directores noveles a cargo de todo el equipo directivo del colegio tanto en la jornada

presencial en el centro, como a través de la plataforma educativa EDMODO. Nuestro planteamiento era el siguiente:

- Esta formación inicial estaba abierta a equipos directivos completos, por lo tanto, el secretario de nuestro centro también intervenía en cuestiones puntuales que surgían, junto con la directora y la jefe de estudios.
- Partimos de una planificación trimestral básica en la organización de un centro.
- El planteamiento era eminentemente práctico.

En esa tutorización permanente necesitábamos algo más que el correo electrónico para poder dar respuesta a las múltiples cuestiones que iban surgiendo en el grupo de directores noveles a los que teníamos que tutelar y ayudar a formar en aspectos muy prácticos sobre la gestión cotidiana de la vida de un colegio público, por lo que al utilizar de forma continuada la plataforma EDMODO en diferentes grupos del centro y fuera del centro, creamos en la misma un grupo llamado “EQUIPOS DIRECTIVOS”. ¿Por qué decidimos utilizar EDMODO? Las razones que nos llevaron a tomar esta decisión fueron:

- EDMODO es una red educativa y gratuita.
 - En nuestro colegio la usamos a nivel pedagógico y administrativo:
 - El profesorado en formación.
 - Los profesores en su aula.
 - Entre el equipo directivo.
 - Es un medio ágil de comunicación.
 - Con ella, los documentos están al alcance de todos.
 - En definitiva, es un foro de aprendizaje colaborativo.
- Los objetivos del grupo constituido por los directores noveles (de centros urbanos y rurales) y nuestro equipo directivo como tutores de los mismos, eran y siguen siendo los siguientes:
- Plantear dudas o problemas que surjan a cualquiera de los miembros del grupo, ya que un director/a novel tiene muchos y le produce ansiedad e inseguridad.
 - Compartir documentos básicos de los centros de infantil y primaria.
 - Utilizar la biblioteca de Edmodo como centro de recursos de los documentos compartidos.
 - Mantenernos informados y formados con publicaciones de interés común.

3. Conclusión y valoración

La valoración de la actividad tanto por nuestra parte como por los futuros directores que han participado a lo largo de estos años en la formación ha sido muy positiva. Los equipos han sido de lo más variados, desde directores de centros rurales, CRAs, con una problemática específica, hasta colegios como el nuestro en continua evolución y cambio desde su reciente creación hasta contar con 31 unidades en pocos años

Consideramos imprescindible el acompañamiento, al menos, en el primer año de trabajo de un director/a novel, y de su equipo directivo, teniendo la posibilidad de consultar y resolver cuestiones que a todos nos han surgido a lo largo de nuestra experiencia directiva, sobre todo en los aspectos más prácticos y cotidianos que un director tiene que resolver cada día. De la misma forma creemos que este aspecto de la formación de los futuros directores es fundamental, y que desde la Administración educativa se debería facilitar a cualquier equipo directivo que comienza, con el fin de poder contar con todo tipo de documentos, más o menos estandarizados, que supongan un punto de partida para la elaboración y/ o revisión de los del propio centro, teniendo en cuenta su imagen, presentación y contenidos actualizados con la legalidad vigente.

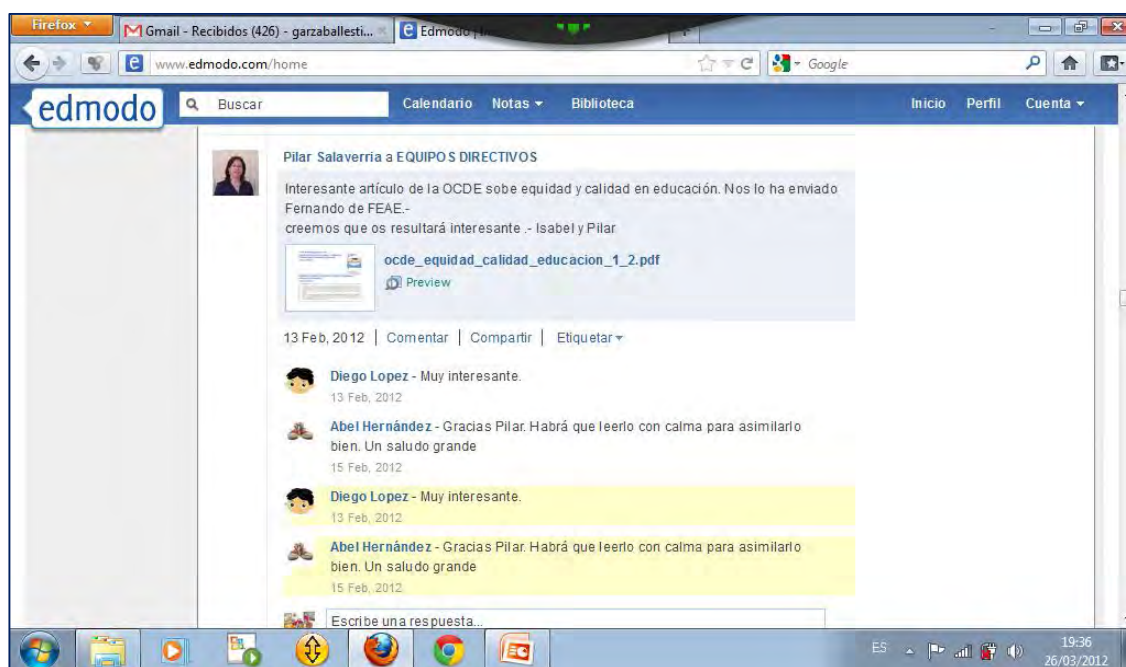
Nuestro papel como tutores finaliza con un informe de evaluación en el que plasmamos nuestra valoración del proyecto de dirección que ha hecho cada tutelado, así como el grado de interés y participación que han tenido tanto en la jornada de visita a nuestro centro, como en la participación en la plataforma de Edmodo. Formamos parte de la Comisión evaluadora del curso, junto a los dos codirectores y el asesor del CPR. Para obtener una valoración positiva los participantes han debido asistir al 85 % del curso teórico de formación y obtener una valoración positiva de los trabajos presentados a los tutores *“así como la de su participación en las visitas llevadas a cabo en los centros de los tutores, para lo cual los codirectores del programa de formación inicial entregarán un modelo de informe de evaluación a los tutores.”*, según establece la citada Resolución del Director General. En la valoración del curso de 2013 hemos visto que no es suficiente una sola sesión presencial de los directores noveles en nuestros centros y que en el trabajo que nos entregan sobre su proyecto de dirección deberían incluir un DAFO para concretar mucho más los puntos fuertes y débiles. No obstante, los participantes han valorado la tutoría en el centro como uno de los aspectos más positivos del curso de for-

mación.

Desde la codirección del programa de formación inicial, se insiste en que esta creación de relaciones profesionales y aun personales entre un equipo directivo experimentado y un grupo de directores noveles es algo positivo, potenciadas por el uso de las tecnologías de la comunicación y de la información. Esta experiencia de tutorización también se ha dado en otros colegios e institutos de Zaragoza, si bien la singularidad de la nuestra ya ha sido expuesta en esta Comunicación.

También queremos advertir que con este tipo de tutoría, que no suele ser habitual en la formación de directores noveles, no pretendemos suplantar la labor de otros roles institucionales que existen en nuestro sistema educativo y que tienen un papel importante en el control, evaluación y asesoramiento de los directores noveles, como son los inspectores de referencia de los nuevos directores o, en la función de asesoramiento, la figura de los asesores responsables de programas educativos (Bilingüismo, TIC, PAB, PROA, etc.). Este es uno de los mensajes que los codirectores del curso de formación inicial nos dan a los tutores y a los directores noveles de los que somos tutores.

Finalmente, como equipo directivo del C.P. “Josefa Amar y Borbón” creemos en el aprendizaje colaborativo y en todo lo que internet y los distintos medios que encontramos en las TIC nos aportan al aprendizaje: redes sociales, plataformas, correo, etc. Esta realidad es evidente que hay que utilizarla y sacarle provecho en nuestra formación como docentes y en la rentabilidad y efectividad del trabajo de un equipo directivo, a veces demasiado burocrático. Ni que decir tiene que en la formación de equipos directivos, evidentemente son muchas las ventajas que nos ofrecen la utilización de las; al menos, esa es la experiencia que hemos querido relatar.



Diario de clase: un blog para expresarnos, comunicarnos y conocernos mejor

Fernando Andrés Rubia

Maestro y Sociólogo

Introducción

Las TIC tienen, por sus características especiales (flexibilidad, versatilidad e interactividad), un componente motivador intrínseco; los alumnos en general están más motivados al utilizar los recursos TIC. El interés y el deseo son los principales motores del aprendizaje, ya que incitan a la acción y al pensamiento. La motivación también hace que el alumnado dedique más tiempo al trabajo y, por tanto, aumente las posibilidades de aprender más. Además, desarrollan destrezas generales muy útiles como son la organización, la colaboración o la responsabilidad. Sin embargo, mantener la motivación hacia el aprendizaje depende no tanto del tiempo de uso como del tipo y la calidad de las actividades que se propongan. Es importante considerar que la sola presencia del ordenador no es suficiente para lograr la motivación, especialmente en el caso de alumnos que disponen de acceso a las TIC fuera de la escuela.

En Aragón, el acceso a las TIC de los alumnos de primaria fue una prioridad de la Administración educativa durante años y se llevó a cabo con gran rapidez. En primer lugar se favoreció el acceso a los alumnos del medio rural como medida compensatoria ante la mayor dificultad de acceso; posteriormente, se dotó también a los centros urbanos. El CEIP María Moliner de Zaragoza, en el que se desarrolla la experiencia, cuenta desde hace 7 cursos con *tablets* (portátiles con teclado y pantalla táctil) para los niveles de quinto y sexto, una dotación por nivel. El alumnado de los demás niveles (educación infantil y primer y segundo ciclo de primaria) cuenta con aula específica compartida, con un número de ordenadores que sólo permite la actividad de grupos reducidos. Además todas las clases disponen de un ordenador para el aula y en los dos últimos años se han incorporado pizarras digitales.

El proyecto que describiremos pretende desarrollar la capacidad de expresión escrita mediante las TIC. Las evaluaciones censales realizadas en el centro han dado siempre bajos resultados en la competencia lingüística (lecto-escritura). Hoy en día se escribe poco fuera del aula, pero además en el entorno familiar tampoco se desarrollan actividades de expresión escrita; la televisión, las series y películas de video, los *smartphone* o los videojuegos han pasado a ocupar un tiempo fundamental en la familia. En nuestra sociedad se detectan cada vez más problemas de expresión escrita, derivados entre otras

causas, de nuestro sistema educativo, del ambiente familiar, del nivel socioeconómico, de la cultura de origen y de la lengua materna entre otros.

Debemos entender que la escritura no es una actividad fácil, al contrario, es una actividad compleja en la que intervienen muchas tareas y procesos cognitivos diferentes. Hace falta un gran esfuerzo y mucho tiempo de dedicación para que surja con fluidez. En este proceso, los alumnos deben ser capaces de realizar diferentes tareas como decidir lo que van a contar, el orden en el que desarrollarán la información, cómo lo van a contar, qué recursos van a utilizar, deberán elegir entre diferentes palabras, construir oraciones, prestar atención a la ortografía y a los signos de puntuación... La práctica continuada de este proceso permite automatizar la escritura.

La experiencia se basa en los modelos desarrollados por Celestin Freinet (1896-1966) en los años veinte del siglo pasado que comenzó a poner en práctica una pedagogía transformadora, abierta al entorno y destinada a profundizar en el conocimiento y la experiencia humana, desarrollando la autonomía personal y la creatividad del alumnado. Freinet se apoyaba en la experimentación, la libre expresión del niño, la comunicación, la cooperación y la investigación del entorno, haciendo uso de todo un conjunto de técnicas que caracterizaron su método. Entre ellas destacaban dos que han servido de inspiración:

- a) *La imprenta escolar*. Técnica pensada para diseñar, elaborar y editar un periódico para comunicarse los alumnos entre sí y el centro escolar con el entorno. Una herramienta que, además, les ayuda a moverse en un mundo en el que los medios de comunicación desempeñan muchas y variadas funciones.
- b) *El diario escolar*. Instrumento que sirve a cada alumno para narrar sus impresiones personales acerca de lo que sucede en el día a día escolar a partir de sus intereses y desde su óptica particular. Se trata de un recurso que permite el intercambio con los compañeros, con los profesores y con las familias. Los blogs desempeñan en este momento esta clase de funciones.

Desde la aparición de la red, estas técnicas pasan a cobrar una importancia decisiva, pues entre sus múltiples posibilidades hay que destacar la inmediatez, la variedad de formatos y un gran número de herramientas asociadas a las TIC.

La experiencia se desarrolló con un grupo de alumnos entre los cursos 2011-12 y 2012-13 (aunque como comentaremos hubo unas actividades previas los dos cursos anteriores) que presentaba precisamente dificultades derivadas de su origen cultural (dos terceras partes del grupo pertenecían a minorías étnicas, y para una tercera parte, el español no era su lengua materna); de un ambiente familiar poco motivador (la mayoría tenían un nivel de formación académico que no superaba los estudios obligatorios); y un nivel socioeconómico bajo en un entorno urbano con pocos recursos culturales o infrautilizados.

Además se desarrolla en el marco normativo aragonés teniendo presente el Currículo Aragonés (Orden publicada en el BOA del 1 de junio de 2007), el Proyecto Curricular de Centro y la programación de aula. El CEIP María Moliner precisamente tiene un programa específico de desarrollo de la lecto-escritura derivado de los bajos resultados obtenidos en las evaluaciones censales relacionados con la expresión escrita y la comprensión lectora.

Contexto

El CEIP María Moliner de Zaragoza se encuentra situado en un barrio tradicional de clase trabajadora que en la primera década del siglo recibió un gran número de inmigrantes. En la actualidad se ve muy afectado por la crisis y especialmente por el desempleo. Si el origen social es bastante homogéneo (trabajadores con baja cualificación y recursos económicos bajos), el origen cultural es muy heterogéneo, casi dos terceras partes del grupo pertenecían a minorías étnicas, con un grupo significativo de etnia gitana y alumnos de familias inmigrantes de origen diverso: África (Marruecos, Senegal y Guinea Ecuatorial), América (Ecuador, Nicaragua, Colombia y República Dominicana), Asia (China) y Europa del Este (Rumania). Aunque el grupo ha ido cambiando a lo largo de los años, con diferentes incorporaciones y bajas, mantuvo básicamente sus características y su número rondaba entre los 20 y los 23 alumnos.

La diversidad de origen y los cambios no han impedido que el grupo mantenga unas relaciones internas muy estables, destacando su bajo nivel de conflicto y un ambiente favorable a la convivencia y la colaboración. Sin embargo, y con un planteamiento preventivo, se ha propiciado en todo momento un ambiente de aceptación, conocimiento del otro y respeto. En cuanto a las familias, mostraron siempre su apoyo y en las reuniones tanto



grupales como individuales manifestaban su acuerdo y satisfacción por el desarrollo de las actividades del aula.

Desarrollo de la experiencia

Se trata de un blog que se ha mantenido activo durante dos cursos, entre el 2011-12 y 2012-13 con un mismo grupo de alumnos de quinto y sexto de primaria. Por razones relacionadas con la organización del centro, me correspondió el desempeño de la función de tutor del grupo durante cuatro cursos, impartiendo las áreas de lengua, matemáticas, conocimiento del medio y educación artística, lo que ha permitido una progresión en el diseño de actividades de la competencia lingüística y especialmente de la

lectura y la expresión escrita.

El blog se entiende como continuación de un proyecto que daba protagonismo a la expresión escrita de todos los alumnos y alumnas del grupo y que se llevó a cabo en el segundo ciclo, con actividades entre las que destacaban las siguientes:

- a) En el tercer nivel, para motivar y potenciar el hábito de la lectura diseñamos un **rincón** del aula atractivo. Con la participación de todos los alumnos de la clase creamos y fabricamos un dragón-librería que presidiría el nuevo espacio. Al mismo tiempo, pusimos en marcha actividades de animación a la lectura (pasaporte personal de lectura, estampaciones, lectura colectiva e individual, comentario y recomendación de libros entre iguales, dramatizaciones...). Y para la expresión escrita pusimos en circulación un **libro viaje-ro** que visitaba cada semana el domicilio familiar de uno de los alumnos. Durante ese tiempo, el alumno y su familia leía los textos de sus compañeros anteriores y a continuación redactaban otros que servían para presentarse, incluyendo anécdotas, poemas, juegos y situaciones de interés e ilustrándolo con dibujos y fotografías (se planteaba como una actividad familiar, a realizar con padres, hermanos y otros miembros, aunque el alumno debía ser el principal protagonista).
- b) Y durante cuarto curso pusimos en práctica una experiencia de **periódico escolar** de la clase. El proceso incluía la redacción en papel y su corrección, su posterior traslado al ordenador con una sencilla maquetación y su definitiva publicación y difusión en papel. Los textos eran de producción exclusiva del alumnado, generalmente de una extensión reducida y como textos libres. En este curso escolar y en relación con

el área de expresión artística diseñamos y fabricamos un atril decorado con motivos basados en la selva. La finalidad era crear un entorno físico que favoreciera la expresión oral y la lectura en público.

En quinto y sexto de primaria dedicamos dos sesiones semanales a la expresión escrita, aunque en muchas ocasiones acababan la tarea en casa. El procedimiento se iniciaba en gran grupo: primero elegir entre diferentes propuestas el tema que íbamos a desarrollar siempre relacionado con la actividad del aula o de los compañeros de clase. Antes de empezar a escribir, entre todos, sugeríamos los aspectos que debían desarrollar y señalábamos de forma ordenada los apartados que se deberían abordar o tener en cuenta. En muchas ocasiones era necesario hacer un ejercicio de memoria colectiva para evocar detalles y sensaciones casi olvidadas.

Las primeras creaciones fueron elaboradas entre todos en gran grupo, utilizando la pizarra digital y expresando las novedades de comienzo de curso: expectativas, incidencias, emociones, etc... Siguiendo el mismo modelo se elaboraron las normas de clase, con un mayor nivel de debate y teniendo en cuenta la opinión de todos. El acuerdo alcanzado y el compromiso por cumplirlo, quedaba reflejado de forma permanente en el blog.

Un principio básico es que todos los alumnos pueden escribir lo que deseen, pueden proponer temas a los demás y pueden traer textos que han escrito en casa por propia iniciativa. Pero además queremos dejar constancia de lo que hacemos en el colegio para que lo conozcan nuestras familias, no solo de cómo lo hacemos, también de lo que sentimos y de lo que opinamos cuando las llevamos a cabo. El blog es el medio. En quinto, los textos se escriben primero en papel y luego se trasladan al ordenador mediante el procesador de textos, en sexto ya muchos se redactan directamente en el ordenador. Los textos se corrigen de forma conjunta entre el alumno o los alumnos que lo han redactado y el profesor teniendo en cuenta siempre las faltas de ortografía y la expresión, para que sea fácilmente comprensible para que todos. También es el momento de hacer sugerencias sobre aspectos que no han desarrollado, que facilitan la comprensión, o que simplemente han olvidado y lo completan.

Una vez terminada la actividad se hace una lectura en voz alta para compartir con los compañeros nuestra producción. Cuando los textos tratan del mismo tema, se eligen públicamente los que más han gustado y los editamos en el blog. Es importante respetar la opinión de los autores, en ocasiones y por diferentes causas, prefieren que alguno de sus textos no aparezcan publicados; no se dio nunca el caso de algún alumno que se negara a participar de forma sistemática. Otro de los principios o acuerdos básicos es tener en cuenta que todos debemos participar y que por tanto no deben publicarse siempre a los mismos. También los textos van ilustrados y procuramos hacer fotografías de todas nuestras actividades, la mayoría de las veces las realizan los propios alumnos.

Las lecturas también forman parte de la actividad del blog. Algunos alumnos hacían comentarios de sus lecturas: valorando las obras, recomendándolas o no, y explicando que es lo que más les había gustado de ellas.

Para manejar diversos tipos de textos, en ocasiones, se les sugería que los textos tuvieran una configuración especial. En general eran receptivos a las propuestas e incluso les resultaba más estimulante probar temas y formas de expresión diferentes, como el uso del diálogo, la introducción de descripciones, ensayos sobre un contenido específico del que debemos investigar, una receta de cocina, una observación sistemática, etc.

Los temas eran muy variados y podían ser sugeridos por cualquier miembro del grupo: alumnos y profesor. Principalmente, recogen las actividades del grupo:

- Actividades en el entorno (educación vial con bicicletas y cars, ludoteca, taller de instrumentos musicales, teatro, aulas de naturaleza, actividades acuáticas, visita al Foro romano),
- Actividades de observación y experimentación (el nacimiento de una planta, los planetas) y talleres de plástica (decoración de la biblioteca)
- Presentación o despedida de compañeros que nos dejan o se incorporan en cualquier momento del curso. (género epistolar en primera persona)
- Personas que nos visitan (las educadoras de la ludoteca del barrio, de la Casa de la Mujer)
- Fiestas y actividades escolares (book fair, Halloween, Navidad, el día de la Paz, Pancake Day, carnaval, juegos tradicionales, teatro escolar)
- Fiestas locales (recordar que han hecho los días de vacaciones durante las fiestas)
- Creación (cuentos, diarios, entrevistas, poesías)



- Acontecimientos familiares (un nuevo nacimiento, una actividad familiar)
- Temas personales (planes de trabajo, aficiones, autobiografías, viajes)

Las familias tenían acceso mediante la red a todos los textos e imágenes. Podían poner sus comentarios aunque casi no hicieron uso de esta posibilidad, entendemos que por diferentes motivos: no tener un acceso habitual al medio, por no dominar las herramientas de la red, o por no dominar el idioma, etc... En todo caso, la oportunidad fue aprovechada de forma limitada por alguna familia y otros profesores. Lo cierto es que el feed-back se producía de forma oral en las reuniones de tutoría y en otros encuentros grupales. El blog, junto a otras actividades (como había sido el libro viajero), permitió un mayor conocimiento y una mayor relación de las familias entre sí y de éstas con el profesor y la actividad escolar. El conocimiento entre las familias genera un ambiente de confianza, saber lo que hacen sus hijos y que estos hablen positivamente de las tareas que desarrollan en el aula mejora las relaciones entre familia y escuela.

La dirección del blog es la siguiente:

<http://quintobmariamoliner.blogspot.com.es/>

Objetivos y finalidades

El proyecto desde sus inicios tenía tres objetivos generales: el primero, mejorar la convivencia en el grupo mediante un conocimiento más profundo de los demás y la expresión de las emociones que provoca el propio sentimiento de la diferencia. En segundo lugar mejorar el conocimiento de la lengua y su nivel de comunicación mediante la expresión escrita. Por último trasladar la experiencia a las familias de forma que tuvieran también un conocimiento de la diversidad de la clase y crear actitudes positivas hacia los compañeros y compañeras.

Los propósitos que se han pretendido alcanzar con esta actividad son:

- Potenciar procesos de aprendizaje autónomo.
- Desarrollar capacidades de autorreflexión sobre su propio aprendizaje.
- Fomentar el gusto por la expresión escrita.
- Ofrecer al alumnado las estrategias necesarias para la adquisición de competencias en la elaboración de sus propios textos.
- Conocer diferentes tipos de textos destacando las principales características de cada uno de ellos.
- Promover en el aula una dinámica que favorezca la expresión escrita.
- Ofrecer al alumnado herramientas atractivas para trabajar la expresión escrita.
- Utilizar la lengua eficazmente para escribir textos propios.
- Dar a conocer las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para el proceso de elaboración y difusión de sus textos escritos.
- Adoptar una actitud respetuosa y de cooperación con los sentimientos, ideas y opiniones de los demás.
- Fomentar la relación escuela-familia, haciendo partícipes a los padres y familiares del proceso educativo de sus hijos dentro del entorno escolar.

a) Competencias Básicas

Nuestra experiencia pretendía fundamentalmente desarrollar la Competencia Lingüística, es decir, que el alumno adquiriera los conocimientos, destrezas y actitudes que le permitan participar mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la vida social. Aunque con una visión global, entendiendo que también estamos desarrollando el resto de competencias.

En el caso de la expresión escrita cuando un alumno escribe un texto, además de la competencia lingüística requerida para la producción del escrito, trabaja la Competencia del Conocimiento e interacción con el mundo físico ya que lo que plasma en sus escritos está directamente relacionado con el entorno (una excursión, una fiesta, una experiencia en el aula, etc.). De igual modo se trabaja la Competencia Cultural y Artística ya que los niños crean sus propias obras que va a compartir con el resto de sus compañeros y sus familias a través del blog lo que también favorecerá la Competencia Social y Ciudadana sintiéndose miembro de un grupo en el que participa activamente y se le valora. No podemos olvidar la Competencia de Aprender a Aprender que se desarrolla con el trabajo de elaboración de los textos, proceso que el alumno va interiorizando gradualmente.

La Competencia de Autonomía e Iniciativa personal se va adquiriendo a medida que los alumnos se sienten más capaces de plasmar sus pensamientos o experiencias de forma escrita y compartirlo con los demás a través del uso autónomo del blog. Es fundamental el fomento y desarrollo de la Competencia Digital desde una doble vertiente, la búsqueda y consulta de información para documentar sus textos y la utilización de las herramientas necesarias para el blog.

b) Contenidos

- La expresión escrita como medio de expresión de los propios pensamientos, emociones, vivencias y opiniones.
- Los diferentes tipos de texto y sus características.
- El proceso de redacción de un texto escrito: planificación, redacción y revisión.
- Empleo de las normas ortográficas básicas.
- Utilización de los signos de puntuación.
- Utilización del diccionario informático.
- Valoración de la escritura como instrumento de comunicación y relación social, de obtención y reelaboración de la información y de los conocimientos, así como forma de proyectar sus ideas y sentimientos.
- Empleo progresivamente autónomo del procesador de textos y el blog.

c) Criterios de evaluación

- Autonomía del alumno en el proceso de elaboración de sus textos.
- El alumno reflexiona sobre sus propios sentimientos, emociones y opiniones.
- Utiliza la expresión escrita para darlos a conocer.
- Usa de forma habitual los procedimientos de planificación y revisión de los textos así
- Conoce diferentes tipos de textos y utiliza el adecuado teniendo en cuenta las características de cada uno de ellos.
- Es capaz de expresarse por escrito de forma coherente.
- Utilizar la lengua eficazmente para escribir textos propios.
- Usa con autonomía las TICs para el proceso de elaboración y difusión de sus textos escritos.
- Es respetuoso con los sentimientos, ideas y opiniones de los demás.
- Cooperar con sus compañeros en los proyectos comunes.
- Participación de las familias en el proceso de aprendizaje de los alumnos y colaboración con el tutor.

Conclusiones

Los alumnos son los protagonistas de su proceso educativo por lo que el uso de las nuevas tecnologías que favorecen la iniciativa del alumno en la producción de textos es fundamental. El proceso de creación de un texto es laborioso por lo que los alumnos deben encontrar una satisfacción al finalizar el mismo. La publicación de los textos de los alumnos es un estímulo para seguir expresando sus ideas y vivencias, comprobando que el fin último de la expresión escrita es comunicarse, a través de la red, del periódico escolar, del libro viajero, de la biblioteca, o de cualquier otra experiencia.

Nuestro blog se ha convertido en un lugar de convivencia del grupo (ampliado a la comunidad educativa y al mundo en su globalidad) en el que todos pueden expresarse y comunicarse. Sus experiencias e intereses ocupan un lugar fundamental en su proceso de aprendizaje.

Las actividades desarrolladas en los cuatro cursos tuvieron una acogida especial entre las familias y el alumnado. La popularidad del blog viene dado por el dato de seguimiento alcanzando, con más de 15.000 visitas en dos cursos. Además, a través del servidor, descubrimos que una gran parte de las visitas procedían de otros muchos países, lo que se convirtió en un estímulo positivo que reforzó su afán por comunicarse, la responsabilidad al descubrir que podían ser leídos por personas totalmente desconocidas, y el interés por trasladar al blog sus singularidades y expresar de forma abierta sus preocupaciones, inquietudes y singularidades.

Como valoración de la actitud del grupo hacia la convivencia podemos decir que ha sido una clase muy cohesionada, con pocos problemas internos y externos de convivencia y que se ha comportado de forma muy receptiva con los alumnos de nueva incorporación. El grupo ha sido capaz de favorecer una rápida integración, desarrollando actitudes de acogida, curiosidad, receptividad ante los nuevos compañeros.

La evolución favorable en la extensión de los textos, la complejidad de la expresión, también forma parte de la progresión. Al comienzo, los textos, hasta los muy breves, eran valorados positivamente pero ya en sexto ellos mismos sugerían a sus compañeros que aumentaran la extensión para que las experiencias que se narraban fueran más completas. A la expresión de hechos se añaden ya los sentimientos y emociones que provocan, cada vez se van haciendo más personales aunque siguen manteniendo la fórmula del texto colectivo. Hay una mejora en el vocabulario, cada vez más rico, y en la expresión, construyendo oraciones más complejas.

Se trataba de fomentar de forma progresiva la fluidez de la escritura a partir de propuestas variadas, desarrollando el gusto por escribir mediante la práctica de la actividad y la adquisición de las habilidades necesarias, adquiriendo seguridad. Las propuestas se basan en la variedad y en la proximidad a su experiencia vital y pretenden desarrollar una actitud positiva hacia la expresión escrita.



IV Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación

De nuevo nuestros compañeros portugueses se han puesto a preparar el IV Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación. El Congreso tiene como tema central las Políticas y Prácticas de Administración y Evaluación en la Educación Iberoamericana. En esta ocasión se celebrará en la ciudad portuguesa de Oporto entre el 14 y el 16 de abril de 2014.

Estos congresos tienen como objetivo reunir a profesionales e investigadores, técnicos y dirigentes de educación para presentar análisis, estudios y experiencias en materia de políticas y prácticas de administración y también en evaluación educativa de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza.

Se han organizado tres mesas redondas plenarias y seis sesiones simultáneas. Las Mesas Redondas Plenarias abordarán los temas:

1. Política, gestión y calidad social de la educación.
2. Política y evaluación educativa, diversidad cultural e inclusión social.
3. Formación de los docentes y dirigentes educativos.

Los Ejes Temáticos de las Sesiones Especiales y Comunicaciones serán:

- Gestión y evaluación de la educación básica y secundaria
- Gestión y evaluación de la educación superior
- Gestión y evaluación de la educación, diversidad cultural e inclusión social
- Formación de los docentes y dirigentes escolares: currículum y práctica pedagógica
- Políticas de planeamiento y financiación de la educación
- Globalización, regulación gubernamental, autonomía escolar y calidad educativa

Para obtener más información podéis acudir a la página siguiente.

<http://www.feaes.es/documento.php?vc=JornadasFEAE&vref=2014>

“El futuro comienza hoy” estudio de la Fundación Adsis sobre la ESO

Se trata de un estudio que pretende indagar en las expectativas y actitudes de los adolescentes que estudian la ESO. El estudio trata de analizar dos perfiles: el de los adolescentes en riesgo de exclusión social y el de los que se encuentran en una situación menos vulnerable.

El futuro comienza hoy dirige su atención a las prácticas educativas ordinarias que pueden empujar al fracaso escolar y al riesgo de la exclusión temprana.

Entre los centros que han colaborado en el estudio se encuentra un centro aragonés: el I.E.S. Félix de Azara de Zaragoza.

http://www.fundacionadsis.org/elfuturocomienzahoy/fundacionadsis-elfuturocomienzahoy-2013_2786.PDF

Concesión de los premios de Ebrópolis a las buenas prácticas

El XII Premio de Ebrópolis a las Buenas Prácticas ha sido concedido al **Banco de Libros** puesto en marcha por el **AMPA del IES Pedro de Luna de Zaragoza**. El premio está dotado con 6.000 euros y fue entregado en un acto celebrado el 12 de diciembre por el consejero del Ayuntamiento de Zaragoza Carlos

Pérez Anadón y la vicepresidenta de Ebrópolis, Lola Campos. En esta edición se han presentado al premio 86 proyectos.

El Premio Ebrópolis a la Trayectoria “José Antonio Labordeta” ha recaído en la **Sección de Químicas** de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza.

En esta ocasión, además, el jurado ha decidido conceder también una **menCIÓN especial** a la candidatura presentada por el **AMPA del Colegio Público Tenerías de Zaragoza**, por su sistema de trueque, que facilita la integración en el centro y fomenta un sistema más sostenible tanto desde el punto de vista medioambiental como económico.

El AMPA La Magdalena del instituto Pedro de Luna puso en marcha el sistema de banco de libros en 2012, nada más suprimirse el programa de gratuidad de libros de texto del Gobierno de Aragón, y el jurado ha destacado la rápida respuesta, desde la auto-organización, a una



necesidad social así como el compromiso voluntario de toda la comunidad educativa.

El Premio Ebrópolis cuenta con el patrocinio de las siguientes entidades aragonesas: Ayuntamiento de Zaragoza, Aragón Televisión, Bantierra, Caja Inmaculada, IberCaja, Radio Zaragoza y Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza.

En ediciones anteriores obtuvieron el galardón La Fundación Banco de Alimentos, el Centro Público Integrado de Formación Profesional "Los Enlaces", la Asociación Arbada, la Fundación Ilumináfrica, la Fundación Picaral, la Asociación Stop Accidentes; el Centro Psicoterapéutico "La Encina", la Asociación de Vecinos de Delicias "Manuel Viola", la Asociación de Mujeres Aragonesas con Cáncer Genital y de Mama (AMAC-GEMA), la "Escuela de Español" promovida por la Comisión de Defensa de Inmigrantes de Aragón (CODIA) y la empresa de inserción laboral Consolida Oliver. En cuanto al Premio EBRÓPOLIS a la Trayectoria José Antonio Labordeta fueron reconocidas en anteriores ediciones la asociación ATADES, la Fundación DFA, la Asociación de Vecinos Picaral Salvador Allende y la Asociación de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Zaragoza (AFEDAZ).

Podéis obtener más información del premio y de sus próximas convocatorias en la siguiente dirección:

<http://www.ebropolis.es/web/arbolicarbol/interior.asp?idArbol=15&idNodo=23>

Aprobación de la LOMCE

El pasado mes de diciembre quedó aprobada la nueva ley educativa, la LOMCE, que modifica la LOE y la LODE. Entre los cambios más importantes que introduce en el sistema se encuentran los siguientes:

- **Se establecen pruebas de evaluación final** para obtener el título de Graduado en ESO y el título de Bachiller. Al finalizar cada etapa educativa los alumnos serán evaluados mediante pruebas externas; en la ESO y en el Bachillerato será imprescindible superarlas para la obtención del título. En la Educación Primaria sólo tendrán carácter orientativo. Serán corregidas por profesores externos al centro, que podrán ser tanto de la enseñanza pública como de la enseñanza privada. Para acceder a la universidad, los alumnos que hayan aprobado la prueba final tendrán que superar también una segunda prueba elaborada por la Universidad, dependiendo de cada universidad. El alumno que suspenda la prueba final del Bachillerato sólo tendrá la opción de acceder a la Formación Profesional de Grado Medio o Superior, y el que no apruebe la de final de la ESO, a la nueva Formación Profesional Básica.
- **Dos opciones en cuarto de la ESO:** Se modifica el ciclo, 4º de la ESO pasa a ser únicamente el segundo ciclo de la ESO, mientras que los tres cursos anteriores forman el primer ciclo. Los alumnos tendrán que escoger entre dos opciones: la que conduce al Bachillerato, llamada «Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato»; o la que conduce a la Formación Profesional de Grado Medio, llamada «Opción de las enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional». Previamente en 3º de ESO habrán tenido que elegir entre las Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas y las Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.
- **Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento en la ESO.** Los Programas de Diversificación Curricular son sustituidos por los Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento. Se inician en 2º curso y se mantienen hasta 3º. El objetivo es que los alumnos incorporados a este programa puedan cursar 4º curso por la vía ordinaria, en la opción de Formación Profesional.
- **Se da mayor importancia a las llamadas asignaturas troncales:** La LOMCE distingue entre «asignaturas troncales», «asignaturas específicas» y «asignaturas de libre configuración autonómica» (en las que se incluyen las lenguas cooficiales). El refuerzo en todas las etapas del aprendizaje de las materias troncales supone la «simplificación del desarrollo curricular». En Primaria, las asignaturas troncales son Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera. En la ESO, las asignaturas troncales son: Biología y Geología, Física y Química, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera y Matemáticas. En cuarto se añaden Economía y Latín, en la «opción de enseñanzas académicas», y Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial y Tecnología, en la «opción de enseñanzas aplicadas».
- **Asignatura de religión:** Se da pleno valor académico a la asignatura de religión, que contará en el expediente académico, y se contabilizará por ejemplo para pedir una beca. Se establece una materia alternativa que se llama *Valores Sociales y Cívicos* en Primaria y *Valores Éticos* en ESO. Desaparece definitivamente la materia *Educación para la ciudadanía*. En Bachillerato la Religión forma parte de las asignaturas específicas optativas.
- **Nuevas modalidades de Formación Profesional:** Se crea un nuevo título de Formación Profesional Básica y se flexibilizan las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica a Grado Medio y desde ésta a Grado Superior, se regula la Formación Profesional dual y se introducen materias optativas orientadas a los ciclos de Grado Superior y al paso a otras enseñanzas. Los ciclos de dos años de duración de la Formación Profesional Básica que será de oferta obligada y carácter gratuito están destinados a los alumnos de entre quince y diecisiete años que el

equipo docente considere que no podrán superar la ESO. Quienes los aprueben recibirán el título Profesional Básico del ciclo correspondiente que les permitirá acceder a la Formación Profesional de Grado Medio. En cuanto a la Formación Profesional dual tienen por objeto la cualificación profesional alternando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo.

- **Se amplían las competencias del director y se reducen las del Consejo Escolar.** El Consejo Escolar, aunque sigue siendo el órgano de participación de la comunidad educativa así como de control y gestión de los centros, pierde competencias que pasan a la dirección del centro. Entre ellos, los presupuestos, los proyectos educativos o los procesos de admisión de los alumnos. Además los directores de los centros públicos podrán intervenir en el nombramiento del profesorado interino o en comisión de servicio. La ley además modifica la composición de la comisión que debe elegir al director, a partir de ahora la Administración contará con mayoría de representantes. También se reducen las competencias del Consejo Escolar en los centros privados concertados.
- **Se abre la posibilidad de la especialización curricular** en los centros de Educación Secundaria.
- **Nueva relación en la oferta de plazas entre la enseñanza pública y la privada concertada:** la oferta de plazas se organizará atendiendo a la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social, por lo que se elimina el compromiso del Estado de garantizar una plaza en un centro público en las enseñanzas gratuitas: en Primaria, en la ESO y en la nueva Formación Profesional Básica.
- **Posibilidad de construir y gestionar colegios privados concertados** sobre suelo público.
- **Se podrán concertar los colegios que separan por sexos:** la ley recoge que los centros que hayan optado por «la educación diferenciada por sexos» podrán «subscribir conciertos con las Administraciones educativas».

Para más información os remitimos al número 2 del año de la revista Organización y Gestión (OGE) que dedica el monográfico a la ley. También podéis ver un video grabado por Avelino Sarasúa titulado “La LOMCE en resumen” en el que dedica casi una hora a explicar las líneas generales de la nueva ley.

http://www.smconectados.com/SMCR_Conferencia_LO_MCE_en_resumen.html

Informe PISA 2012

Cada tres años contamos con una nueva versión actualizada de los informes internacionales de la OCDE sobre sistemas educativos. Estos informes pretenden influir en las políticas educativas de los diferentes países al esta-

blecer comparaciones entre ellos. El informe ofrece los resultados de las pruebas realizadas a una muestra de alumnos de secundaria de 15 años, básicamente evalúan sus habilidades relacionadas con las matemáticas, la comprensión lectora y las ciencias. A continuación os ofrecemos los aspectos más destacados de este último informe 2012.

En primer lugar, seguimos estando por debajo de la media aunque ha habido una leve mejora, en ciencias hemos pasado a estar justo por debajo de la media con un valor de 496, en matemáticas con 484, estamos con un punto más que en 2009, y en lectura se ha bajado ligeramente a 488.

En segundo lugar destaca la bajada en la equidad; los alumnos pertenecientes a familias con un elevado nivel socioeconómico sobrepasaron en matemáticas en 34 puntos a los menos favorecidos, diferencia que ha ido en aumento en relación a los últimos informes. Además, los alumnos en desventaja socioeconómica obtuvieron buenos resultados en un porcentaje menor, pasaron del 8 al 6%.

Destaca además que seguimos teniendo un número bajo de alumnos con resultados excelentes, sólo el 8% alcanza este nivel frente a países de más éxito en los que llegan hasta el 13%. Aumenta el porcentaje de alumnos repetidores, una tercera parte de los alumnos que hicieron la prueba habían pasado por esta experiencia.

España refleja una gran diferencia de resultados por comunidades autónomas. Los mejores resultados se encuentran en Navarra, Madrid y Castilla y León; los más bajos en Murcia y Extremadura; pero hay que recordar que ni Canarias, ni la Comunidad Valenciana ni Castilla-La Mancha se someten a la prueba.

Los resultados de Aragón siguen estando por encima de la media nacional: en ciencias 504, en matemáticas 496 y en comprensión lectora 493. Tenemos los mismos problemas en los niveles de excelencia, entre el 7 y el 8%, y también en los índices de repetición.

Por último, recordar que la administración debería contrastar el porcentaje de alumnos que alcanzan los niveles básicos en PISA y los que titulan al finalizar la ESO para corregir desfases.

Los que queráis obtener más información os remitimos a la página del Instituto Nacional de Evaluación Educativa dependiente del Ministerio donde encontraréis variadas recopilaciones.

<http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

Programa Erasmus Plus

Nuestro compañero Rafael Quesada, corresponsal del FEAE, nos ha enviado información sobre el nuevo programa Erasmus Plus. El 12 de Diciembre se publicó en el Diario Oficial de la Unión Europea la Convocatoria de Propuestas 2013 del Programa Erasmus Plus. Este docu-

mento recoge todos los plazos de presentación de las solicitudes para las acciones de este nuevo Programa que tendrá lugar a lo largo del año 2014. También se ha publicado, por el momento sólo en inglés, la guía del programa. Este documento facilita el procedimiento de desarrollo de los proyectos y proporciona detalles sobre los objetivos, las prioridades o las oportunidades de financiación para cada acción. Además contiene información técnica sobre las solicitudes de beca y el proceso de selección, y las disposiciones financieras y administrativas relacionadas con la adjudicación de las becas.

Además, durante el mes de febrero se ha publicado en el BOE las bases reguladoras para la realización de actividades en el capítulo de Juventud y la correspondiente convocatoria de concesión de ayudas.

Los documentos los podéis encontrar en las siguientes direcciones, incluidos los vínculos al BOE con las convocatorias.

<http://www.juventudenaccion.injuve.es/opencms/export/download/materiales/ErasmusPlusconvocatoria2014.pdf>

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

<http://www.boe.es/boe/dias/2014/02/21/pdfs/BOE-A-2014-1912.pdf>

<http://www.boe.es/boe/dias/2014/02/22/pdfs/BOE-A-2014-1940.pdf>

Informe de la UNESCO sobre la enseñanza en el mundo

La UNESCO ha publicado un nuevo Informe, ya es el undécimo, sobre la enseñanza en el mundo. Las conclusiones señalan los principales problemas de los sistemas educativos mundiales. Por ejemplo, advierte que un 10% del gasto mundial en enseñanza primaria se pierde en sistemas de baja calidad que no garantizan que los niños aprendan. Concretamente en los países más pobres uno de cada cuatro niños no es capaz de leer una frase completa.

El Informe destaca también que la clave para conseguir la mejora de la educación está en disponer de buenos docentes. Con el título "Enseñanza y

aprendizaje: Lograr la calidad para todos", asegura que, si no se forma adecuadamente a un número suficiente de docentes, la crisis del aprendizaje se prolongará durante varias generaciones y afectará especialmente a los más desfavorecidos.

El problema destaca por su gravedad en Iberoamérica, los niños que no adquieren las competencias

básicas en lectura oscila entre el 4% de México, el 25% de Guatemala y el 40% en Nicaragua.

El problema es especialmente grave con las niñas, en las proyecciones que hace el Informe se calcula que, si se mantienen las tendencias actuales, en los países en vías de desarrollo no se conseguiría que las jóvenes más pobres supieran leer y escribir hasta 2072.

Además la formación de los docentes es muy escasa: en una tercera parte de los países analizados, menos de tres cuartas partes de los docentes se han formado adecuadamente. Es necesario atraer a la enseñanza a los mejores candidatos; proporcionarles una formación adecuada; destinarlos a las zonas en las que sean más necesarios; y ofrecerles incentivos para que adquieran un compromiso a largo plazo con la enseñanza.

En el Informe también se subraya la necesidad de abordar la violencia por razón de género en los establecimientos de enseñanza, algo que constituye uno de los principales obstáculos a la calidad y la igualdad en la educación.

En el Informe se presentan las recomendaciones siguientes:

1. Los nuevos objetivos en materia de educación deberán incluir un compromiso expreso en favor de la equidad, de manera que todos los niños tengan las mismas oportunidades de acceder a la educación. Se necesitan metas claras, acompañadas de indicadores que permitan efectuar un seguimiento de los progresos de los más desfavorecidos.

2. Debe asegurarse que todos los niños estén escolarizados y adquieran los conocimientos básicos. Los niños no solo tienen derecho a estar escolarizados, sino también a aprender mientras asisten a la escuela y a contar con las competencias que necesitan para encontrar un trabajo bien pagado y seguro cuando terminan sus estudios.

3. Todos los docentes necesitan formación inicial y formación en el puesto de trabajo sobre las distintas maneras en que se puede prestar un apoyo específico a los niños desfavorecidos. Se deben proporcionar incentivos con objeto de garantizar que los mejo-



res docentes trabajen en las zonas menos atendidas. Los gobiernos han de conservar a sus mejores docentes por medio de un salario adecuado, unas buenas condiciones de trabajo y una trayectoria profesional estructurada.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

Informe de Save the Children sobre pobreza infantil: 2.826.549 Razones

Save the Children ha publicado en enero de 2014 el Informe *La protección de la infancia frente a la pobreza: un derecho, una obligación y una inversión*. Para esta organización internacional los niños y las niñas son el grupo de población más afectado actualmente en España por la pobreza y la exclusión. Este fenómeno es inadmisiblemente, ningún niño debería crecer en un ambiente restrictivo, que por motivos económicos familiares, limite la capacidad para disfrutar de sus derechos.

Esta situación de pobreza, en la que se encuentran más de dos millones y medio de niños y niñas en España, es una situación sobre la que alertan casi a diario las organizaciones sociales y los medios de comunicación. En los últimos años, como consecuencia de la crisis, muchas familias sufren una disminución de sus recursos, lo que ha disparado los indicadores de pobreza y exclusión social a niveles alarmantes. Especialmente grave es el hecho de que más de un 30% de la población menor de 18 años se encuentre en riesgo de pobreza o exclusión social, lo que convierte a la infancia en el grupo de edad más vulnerable frente a la pobreza. Save the Children analiza cómo esta situación de pobreza o exclusión social se materializa en la vida cotidiana de los niños y las niñas.

Para Save the Children las medidas que se están adoptando para hacer frente a la crisis económica no hacen sino aumentar las dificultades para que todos los niños disfruten por igual de sus derechos. La brecha de la desigualdad, cada vez mayor en la sociedad española, condiciona fuertemente el desarrollo y el futuro de la infancia de nuestro país.

http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/644/INFO_RME.pdf

El II Encuentro EDUTOPIA

Nos ha llegado ya información del II Encuentro sobre Innovación Educativa, EDUTOPIA. En principio está pre-visto que se celebre los días



30 y 31 de mayo de 2014 en el nuevo centro de Zaragoza **ETOPIA**, junto a la estación de Delicias.

El 3 de marzo comenzó el plazo de inscripción de experiencias que concluye el 7 de abril. Se pueden presentar experiencias innovadoras de cualquier nivel educativo: desde Infantil a Universidad.

La temática está abierta y tienen cabida tanto experiencias de trabajo en una materia del currículo como de proyectos de dinamización en los centros, o de gestión. Lo que sí se pide es que exista un elemento de innovación que suponga un cambio en el modelo educa-

tivo y que haya supuesto una mejora en la experiencia educativa de vuestro centro. En base a las experiencias presentadas, la organización hará una selección de las mismas.

Real Decreto por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria

El pasado sábado 1 de marzo el Boletín Oficial del Estado publicaba el Real Decreto por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. En él se recoge el nuevo currículo derivado de las modificaciones establecidas en la LOMCE. El texto incluye los objetivos de la etapa, con las correspondientes competencias, contenidos, habilidades, destrezas y actitudes para el logro de los mismos.

Este Real Decreto es el paso siguiente a la aprobación de la Ley Orgánica y necesario para el cumplimiento del calendario establecido. Ahora las comunidades autónomas están obligadas a elaborar su desarrollo.

La aprobación del Real Decreto se produce además unos días antes de que finalice el plazo para la presentación de recursos contra la LOMCE ante el Tribunal Constitucional. Se ha hecho público también un dictamen del Consejo de Estado en el que aconseja la revisión del texto ya que incluye expresiones coloquiales que contrastan con los conocimientos técnicos que se "presumen" a la comunidad educativa a la que se dirigen. También señala que ambos reales decretos carecen de un cálculo específico sobre sus impactos económicos. El Real decreto se puede descargar en el siguiente link:

<http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>



La educación finlandesa como meta

Gracias, Finlandia
Melgarejo, Xavier
Plataforma
Barcelona, 2013

Pocos libros que aborden la educación se convierten en éxito editorial. Ocasionalmente lo suelen lograr aquellos que se dirigen a los padres con recetas o recomendaciones sobre los modos de actuar con sus hijos para alcanzar su pleno desarrollo y felicidad. Sin embargo, aquellos textos más rigurosos y poco divulgativos que estudian la educación desde un punto de vista más analítico no consiguen ni siquiera interesar a un grupo importante de profesionales de la educación.

Por eso sorprende, en un principio, que un libro que aborda el sistema educativo finlandés haya alcanzado ya, al menos, la cuarta edición. El atractivo está, sin duda, en la difusión del sistema finés como uno de los que obtienen mejores resultados en las pruebas PISA (aunque en las de 2013 haya habido un retroceso).

Desde el mismo título hasta gran parte de su contenido comparte con los libros de recetas una visión simplificada de la realidad y unas recomendaciones para nuestro sistema que poco tiene que ver con la realidad. La receta finlandesa no puede plantearse como solución a todos nuestros males educativos.

Melgarejo se deja seducir no solo por la escuela finlandesa sino también por su modelo social, que idealiza como un engranaje perfecto en el que la sociedad es la protagonista de la acción política y sus ciudadanos los principales agentes.

En una visión weberiana de la historia de la educación, coloca la ética protestante en la base del sistema educativo y del prestigio de su profesorado. Su análisis resulta superficial y a veces contradictorio, haciendo demasiadas concesiones a la divulgación. Menos riguroso resulta todavía cuando se enfrenta a las comparaciones de datos y contextos entre nuestro país y Finlandia, entre un país que convierte en modelo y otro que parece no tener rumbo.

El fracaso escolar español aparece como resultado del bajo desarrollo de nuestro Estado del Bienestar. El autor no tiene en cuenta que nuestro mapa educativo, en lo que ha resultado en las pruebas PISA se refiere, presenta notables divergencias.

Algunos de nuestros territorios obtienen resultados similares a los obtenidos en Finlandia, mientras que otro se encuentran muy alejados de la media europea. Nuestro sistema educativo es capaz de dar muy buenos resultados en algunas comunidades autónomas, tan buenos como los fineses. Por tanto, los problemas de nuestro sistema educativo deben ser diversos y diferentes según el territorio al que hagamos referencia.

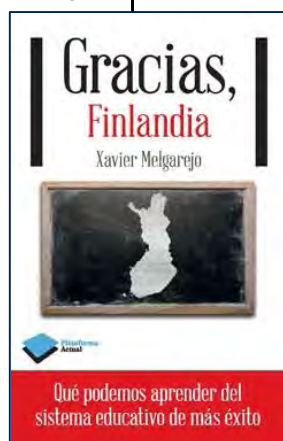
Es cierto que el sistema estudiado tiene aspectos envidiables y que en gran parte podrían servirnos de modelo, sin embargo, no podemos pensar en una simple traslación, la solución a los problemas que por supuesto tenemos no puede ser un: ¡Copiemos Finlandia!

Son muy interesantes los sistemas de selección del profesorado, sometidos a diferentes filtros a lo largo de su formación. Filtros que por supuesto no hemos pasado los profesores españoles y que, debe-

mos ser conscientes, muchos no habríamos pasado si se hubieran llevado a cabo. Pero además es destacable el papel que ejerce la institución universitaria tanto en la formación como en el seguimiento, transformación y mejora del sistema y directamente de los centros educativos. En Finlandia no existe la inspección educativa y sus responsabilidades se reparten entre los directores de los centros y la universidad. El profesorado de secundaria cuenta con una notable formación pedagógica y no hay una clara división, como la que padecemos aquí, entre dos culturas profesionales. Las prácticas en los centros se realizan en base a sistemas de selección para que los mejores profesores tutelen a los noveles.

Estos son solo algunos aspectos interesantes entre muchos otros. Quizá lo más importante, lo que distingue el sistema finlandés de los sistemas anglosajones (que de nuevo copiamos sin haber hecho un análisis previo de cuáles son nuestras debilidades y cómo podemos resolverlas mediante el consenso de la sociedad) es que establece un marco curricular común pero flexible dejándolo a criterio de las escuelas, que incentiva las soluciones en el marco local y los planes personalizados de aprendizaje, todo ello en un modelo inclusivo. Ofrece también planes personales de aprendizaje para aquellos que tienen necesidades educativas específicas. Defiende la construcción de una cultura basada en la responsabilidad y la confianza, y valora además la profesionalidad y el compromiso de los docentes. Limita las pruebas de los estudiantes al mínimo necesario, primando la responsabilidad y la confianza al rendimiento de cuentas, dejando a los profesionales de la educación que ejerzan el liderazgo de cada escuela.

F.A.R.



Una visión académica pero neoliberal

La educación en España. Una visión académica

Cabrales, Antonio y Ciccone, Antonio (coords.)

Fedea

Madrid, 2013

En esta ocasión comentamos una publicación de FEDEA, la fundación de estudios económicos patrocinada por los principales bancos, cajas de ahorro y grandes empresas de España. La fundación promueve y financia estudios e informes que apoyan sus postulados neoliberales y neoconservadores, concretamente ha promovido estudios favorables a la reducción de los derechos laborales y la desregulación del mercado de trabajo, la reducción de las pensiones y el gasto público social, la reducción de impuestos y de su progresividad. Hay quien da poca credibilidad científica a sus estudios (como Vicenç Navarro) aunque disponen de una gran resonancia en los medios de comunicación.

En este caso nos encontramos con una colección de trabajos dedicados a la educación justificados desde una "visión académica". De todos es conocido que el neoliberalismo y el neoconservadurismo propone una serie de medidas que favorecen la privatización del modelo educativo, la desinversión económica en la educación; la aplicación de pruebas estandarizadas externas (especialmente en las áreas instrumentales) y su publicación para incentivar la competencia entre los centros;

Podríamos decir que este conjunto de investigaciones pretenden avalar estas posiciones ideológicas mediante estudios cuantitativos, relacionados muchas veces con la economía de la educación, y utilizando principalmente los datos de las diferentes pruebas internacionales

(PISA, PIRLS, etc.) y algunos más aportados por las comunidades autónomas.

En definitiva, apuestan por un modelo educativo más uniforme, al menos en lo que a políticas educativas se refiere, basado en datos estadísticos que responden a una representación limitada de la educación. Sin entra a analizar cuáles son o deben ser los objetivos de la educación del siglo XXI y los retos que debe asumir; y sin establecer qué formación necesitará el ciudadano para enfrentarse a estos mismos retos.

La primera prueba de que esto es así la encontramos en la selección de temas abordados, muy al gusto de estas corrientes. Ya el primer trabajo es un estudio sobre los efectos de la publicación de las pruebas externas estandarizadas de la comunidad de Madrid en los resultados escolares. No parecen interesar los efectos de la desinversión educativa o de la reducción del profesorado, ni siquiera de la privatización de centros educativos, que sin duda ha repercutido considerablemente.

Otros trabajos intentan aclarar cómo escogen los padres la escuela de sus hijos, qué criterios aplican para llevar a cabo su "derecho a elegir". También las repercusiones del género en el rendimiento educativo, a partir de las diferencias en la proporción de chicas y chicos dentro de un mismo centro. Un tema que la LOMCE puso de actualidad al permitir los conciertos con centros segregadores.

La responsabilidad de la LOGSE, es decir, la expansión de la comprensión del sistema educativo en el abandono escolar. La rentabilidad privada y fiscal de la educación en España y sus regiones, la educación considerada exclusivamente desde un punto de vista economicista.

"Tiempos de estudio y rendimiento académico en PISA," utiliza

datos de PISA para analizar cuánto tiempo dedican los estudiantes a estudiar, tanto en horario lectivo como en casa haciendo tareas o asistiendo a clases particulares, e intentan averiguar el impacto de este tiempo en los resultados

académicos, teniendo en cuenta la interacción con el entorno familiar y económico. Y así hasta ocho trabajos.

Lo más destacable no es tanto los contenidos de los estudios que casi podríamos considerar previsibles y que en el fondo tratan de justificar unas políticas edu-

cativas; sino los resultados, siempre a medio camino de lo que se espera obtener. Por ejemplo, en el primer trabajo, que pretende mostrar el efecto positivo de las pruebas externas en la comunidad de Madrid, no llega a conclusiones definitivas, e incluso los resultados son contradictorios con otros estudios internacionales que se toman como referencia.

Destacan también algunos errores clásicos entre los que operan con datos y pretenden obtener de ellos más información de la que puede o debe extraerse. Concretamente dos errores habituales como son confundir las relaciones entre variables o las correlaciones estadísticas con relaciones causales, es decir de causa-efecto. Y no tener en cuenta adecuadamente la desviación típica. Al utilizar los datos de PISA se olvida que la puntuación media se establece en 500 puntos y la desviación típica es de 100; con estos datos, las diferencias en 10 o 20 puntos son demasiado pequeñas para darles relevancia; incluso las diferencias de hasta 5 puntos pueden deberse a errores aleatorios. Por mucho que se empeñen algunos, no pueden utilizarse los datos de PISA y sus pequeñas diferencias para justificar ningún cambio en las políticas educativas.

F.A.R.



Revistas

Connected Leader, Revista digital de la Australian Primary Principals Association, núm. 13, febrero 2014.

Connected Leader es la revista digital de la asociación de directores de centros de primaria de Australia. Una curiosa publicación que incluye secciones fijas que remiten a publicaciones y otras fuentes de información de la red. La revista se edita mensualmente y muestra la importancia que el asociacionismo profesional mantiene en el mundo anglosajón.

Por ejemplo, una primera sección recoge noticias de diferentes periódicos australianos en las que aparecen como protagonistas diferentes directores de centros de primaria. Hay también una sección de opinión y análisis; y otra de desarrollo de habilidades profesionales.

Encontramos también en cada número una entrevista a un director o directora de primaria en la que se refleja sobre todo la pasión por el trabajo y el amor por la profesión.

La sección de investigación recoge informes y estudios relacionados con la educación y el liderazgo.

Se trata de una revista interesante que merece la pena ojear, aunque sea virtualmente.

Gitanos, Revista de la Fundación Secretariado Gitano, núm. 66-67, noviembre 2013.

Se trata del último número de la publicación que se imprimirá en



papel. A partir del próximo número pasa a formato digital y podrá descargarse de la página de la Fundación Secretariado Gitano.

En este número encontramos gran información sobre la educación en este colectivo. La sección Perfiles tiene como título "Educación y comunidad gitana hoy" pero destaca el dossier dedicado a la intervención de la FSG en el ámbito educativo y un estudio comparado (resumen ejecutivo) sobre el alumnado gitano en secundaria.

La Fundación muestra también su preocupación por los resultados del Informe PISA 2012 en el que se pone de manifiesto el empeoramiento de la equidad en nuestro sistema educativo. La asociación advierte también de la vuelta a la exclusión social de muchas familias que habían abandonado ya la pobreza, mediante el informe: "El impacto de la crisis en la comunidad gitana".

Entre las noticias destaca también el desarrollo de la campaña "Asómate a tus sueños" que tiene como objetivo la lucha contra el abandono escolar del alumnado gitano.

Xavier Lluch i Balaguer, director del CEIP Pare Jofre de El Puig (Valencia) publica un trabajo sobre la educación intercultural y el pueblo gitano basado en su experiencia profesional.

Revista Mexicana de Investigación Educativa, núm. 60, Vol. XIX, 2014. Monográfico: Educación Intercultural bilingüe en Latinoamérica: papel de la ayuda internacional

Recomendamos la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, que destaca entre las publicaciones educativas de carácter científico (se encuentran también la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Perfiles Educativos* y *Sinéctica*) que se editan en México.

Concretamente, en el último número que acaban de publicar, analizan el papel de la cooperación internacional en el desarrollo de conocimientos dirigidos a mejorar la calidad de la educación en las comunidades indígenas. Cuentan también de diversas experiencias educativas realizadas en comunidades indígenas, los retos en la sostenibilidad de los programas, la elaboración de recursos didácticos y materiales educativos adaptados y la puesta en marcha de programas y pedagogías de formación docente.

Los trabajos incluyen también estudios realizados con comunidades indígenas en otros países Latinoamericanos. Algunos estudios se centran

en reconocer el papel de los Estados nacionales en la apropiación y difusión de programas de educación de calidad.

Desde las perspectivas de los derechos humanos, el

desarrollo de la educación intercultural bilingüe es un proyecto político de supervivencia y de fortalecimiento de las comunidades en su lucha para lograr autonomía cultural y lingüística.

Números anteriores han estado dedicados al derecho a la educación, a la política educativa, el género, los libros de texto, la formación de formadores, la educación secundaria o el cambio educativo.

Todas ellas se pueden encontrar disponibles en la red para descargar.





FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del
**EUROPEAN FORUM ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**

Para seguir construyendo el FORUM
necesitamos tu valía profesional, tu forma
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

www.feae.es

