



Fórum Aragón

Forum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 2

aragon@feae.es

mayo 2011



Propuestas
electorales
de política
educativa

Fórum Aragón núm. 2

Revista digital del Fórum
Europeo de Administra-
dores de la Educación de
Aragón

Zaragoza, mayo de 2011

JUNTA DIRECTIVA DE FEAE-
ARAGÓN

Presidente: Ángel Lorente
Lorente

Secretario: Fernando Andrés
Rubia

Tesorero: Fermín Mateo Ibero

Vocales: Carmen Calvo Villa,
José Miguel Lores Peco y Lucía
Berges Lobera

DIRECCIÓN DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

Fórum Aragón no comparte
necesariamente los criterios y
opiniones expresados por los
autores de los artículos ni se
compromete a mantener corres-
pondencia sobre los artículos no
solicitados.

Si deseas recibir la revista
digital en tu dirección de co-
rreo, envía un e-mail a ara-
gon@feae.es

La revista se encuentra aloja-
da en www.feae.es

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

ISSN: registro solicitado y en
proceso de adjudicación

SUMARIO

Editorial

Un final de curso con muchas novedades 3

Actividades de FEAE

Noticias de FEAE-Aragón 4

Asamblea general de la asociación

Curso sobre la dirección educativa en los centros bilingües

Encuentro de Foros de la Antigua Corona de Aragón en Teruel

Noticias de FEAE Estatal 6

Cena coloquio en Madrid

Reunión del Consejo de FEAE

Noticias de EFEE Europeo 6

Compañeros del Fórum que se jubilan 7

Aportaciones de FEAE-Aragón al proyecto de decreto que re-
gula el sistema aragonés de formación permanente del profe-
sorado no universitario 9

Elecciones autonómicas: Aragón 22-Mayo

Resumen de las propuestas electorales de los partidos con
representación en las Cortes de Aragón relacionadas con la
educación 11

Artículos y colaboraciones

La Ley de Economía Sostenible (LES) y la legislación de educa-
ción 15

Ramón Cortés Arrese

Aragón y los objetivos educativos de la estrategia *Europa 2020* 18

Fernando Andrés Rubia

¿Qué modelo de educación y de orientación queremos? 23

Lucía Rodríguez Soler

La formación, base de la profesionalización de la función direc-
tiva 25

Montserrat Martínez Reus

Beneficios e interrogantes de los programas bilingües 27

Reyes Borderías Clau

Entrevista

Ángel Puyuelo Jarné, director del I.E.S. Pablo Gargallo de Zara-
goza 33

Eventos y publicaciones

Código deontológico de la profesión docente 35

Celebrado en Zaragoza el III Foro de Debate *Estrategia 2020* de
Ebrópolis

Recomendaciones del Consejo de Europa sobre el racismo y la
intolerancia 38

Maestras, exposición organizada por el Día de la Mujer 38

Lecturas

Libros seleccionados 40

Revistas 41



Un final de curso con muchas novedades

Con nuestro segundo número de la revista concluimos la actividad asociativa del curso pero antes queríamos destacar algunos temas y noticias.

Desde el punto de vista de la política educativa y curricular es obligado referirse a la publicación de la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible y la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2002, de 3 de mayo de educación. Es inminente la publicación en junio de varios Decretos que las desarrollan, si bien en el curso 2011-12 no comenzará todavía la implantación de las reformas que se van a llevar a cabo en los próximos años. En cuanto a nuestra Comunidad Autónoma, ya ha entrado en vigor el Decreto por el que se aprueba la carta de convivencia y de derechos y deberes de la comunidad educativa. Asimismo, se ha elaborado el Decreto de Formación del profesorado. Con motivo de la fase previa de información pública de ambos Decretos, el Fórum envió sendas aportaciones. También se ha elaborado un nuevo Decreto de Inspección Educativa que sustituirá al del año 2000, en desarrollo de la LOE.

En cuanto al proceso de renovación de directores de 2011 comentamos brevemente los datos elaborados por la Dirección General de Administración Educativa y la Dirección de la Inspección:

- *De todos los directores que podían solicitar la renovación, solo la han pedido un 47 %. Todos han sido evaluados positivamente por la Inspección.*
- *En la siguiente fase, relativa al concurso de méritos para ocupar vacantes de director/a, solo en un 39 % de centros de Aragón se han presentado candidatos. En los institutos, además, siguen siendo mayoritariamente varones los que optan al puesto*
- *En un 61 % de los centros no ha habido candidatos, por lo que corresponde a la Administración Educativa designar a un/a docente para director/a.*

Estos datos preocupantes confirman que la Dirección escolar sigue siendo un problema no bien resuelto en el sistema educativo español y que se debe tender a una profesionalización del puesto. Sobre este tema queremos profundizar el próximo curso.

En cuanto a las actividades de formación organizadas por el Fórum de Aragón, la primera consistió en un curso sobre la "Dirección de centros bilingües" que contó con más de 60 docentes inscritos, gracias al cual han conocido mejor el FEAE y su revista *Organización y Gestión educativa*. Otra actividad de formación va a tener lugar en Teruel el día 14 de mayo, provincia en la que queremos que el Fórum también sea conocido. Se trata del encuentro anual interautonómico de los Foros de los territorios de la antigua Corona de Aragón. Tendrá formato de seminario y tratará sobre el programa Escuela 2.0. y sus implicaciones para la dirección y la organización escolar.

Por otro lado, queremos referirnos a dos importantes congresos celebrados recientemente en Aragón. Por un lado, el II Congreso estatal de Escuela 2.0 celebrado en Zaragoza los días 13 a 15 de abril de 2011. Recomendamos entrar en la web de educaragon para consultar los materiales y el foro de debate denominado "Modelos organizativos de centro". Por otro, se ha celebrado en el IES "Goya", lugar donde el Fórum realiza sus actividades, el II Congreso de Historia de la Enseñanza Media.

Tras los resultados electorales autonómicos del día 22 de mayo, conoceremos qué fuerzas políticas se van a hacer cargo del Gobierno autónomo en la siguiente legislatura. Por ese motivo, les hemos preguntado por las propuestas educativas presentes en sus programas electorales y las hemos reproducido en esta revista.

Finalmente, la Junta Directiva del Fórum felicita a los asociados que se jubilan este curso como **Ramón Sabaté**, ex director provincial de Zaragoza, **Tomás Yago**, que fue presidente del FEAE de Aragón y **Teresa Vicente** quien acaba de recibir la Cruz de José de Calasanz. A los demás, a todos nuestros asociados y amigos de Fórum les deseamos que tengan un buen final de curso y un feliz verano para volver con ilusión a nuestra actividad profesional y asociativa en septiembre de 2011.

Ángel Lorente Lorente
Presidente de FEAE-Aragón

Noticias de FEAE-Aragón

Asamblea anual de la asociación

El jueves 20 de enero a las 19 horas, nos reunimos en el salón de actos del instituto Goya de Zaragoza, los miembros asistentes a la asamblea de la asociación. En primer lugar el presidente Ángel Lorente y el secretario Fernando Andrés hicieron un resumen de las actividades desarrolladas a lo largo del pasado año 2010:

- Campaña de difusión del Fórum de Aragón por correo y distribución de copias de la revista *OGE*.
- Mesa redonda sobre el *Pacto por la Educación* en Zaragoza el 16 de marzo.
- Participación en la revista *OGE*, en las páginas de Foro abierto y de actividades de Aragón.
- Participación en el grupo de discusión del Foro de Ebrópolis sobre la Zaragoza del futuro.
- Participación en el Encuentro de Foros de la Corona de Aragón celebrado el 15 de mayo en Barcelona. El tema elegido fue "La evaluación docente".
- Asistencia a las Jornadas Estatales del FEAE en A Coruña los días 7,8 y 9 de octubre sobre la Escuela Inclusiva.
- Comunicación con los asociados a través de boletines periódicos

que se han transformado en la revista digital. Este nuevo proyecto pretende tener la máxima difusión en el ámbito profesional.

- Participación al Congreso hispano-luso-brasileño "Espacio público de la educación" los días 29 y 30 de abril y 1 y 2 de mayo. Intervino por el Fórum de Aragón nuestro compañero Leonardo Martín y presentó una ponencia conjunta con Ángel Lorente sobre evaluación del profesorado.
- Participación con un número significativo de alegaciones en la mejora del Decreto de Derechos y deberes de la Comunidad edu-



cativa.

- Organización de dos actividades de formación para el año 2011 reconocidas por el Departamento de Educación. Una relacionada con un curso de formación sobre la dirección de centros bilingües y otra sobre un encuentro en Teruel de las asociaciones de Cataluña, Baleares, Valencia y Aragón sobre las TIC en la escuela.

A continuación hicieron un balance económico y expusieron la falta de recursos de la asociación. Para tratar de paliar esta situación su presidente propuso a la asamblea incrementar la cuota anual en cinco euros. La propuesta fue aprobada por asentimiento.

Ángel Lorente informó así mismo, y con más detalle de las dos

actividades planificadas para los meses de marzo y mayo. Presentó un anticipo del programa de actividades del curso de dirección de centros bilingües y explicó también en qué consistiría el encuentro de Teruel. También se sugirió a la asamblea la posibilidad de convocar una mesa redonda con representantes de los grupos parlamentarios de las Cortes de Aragón, previa a las elecciones autonómicas, para conocer sus distintos puntos de vista sobre la educación. Se propuso también sustituirla por un número especial de la revista digital en el que se ofreciera a los políticos la posibilidad de contestar a una lista de preguntas de nuestro interés.

Para finalizar la Junta solicitó, sin éxito, la incorporación de nuevos miembros con la intención de ampliar el grupo de trabajo.

Terminada la reunión continuamos el encuentro de

forma más distendida en un local próximo.

Curso sobre la dirección educativa en los centros bilingües

El día 10 de febrero comenzó el curso organizado por nuestra asociación sobre la dirección de centros bilingües. El curso cuenta con el reconocimiento del Departamento de Educación, lo que supone que los asistentes dispondrán de 2 créditos de formación y el Fórum con una exigua subvención para llevarlo a cabo.

En principio habíamos programado desarrollar el curso con un

grupo reducido, no superior a las 20 personas, pero las preinscripciones superaron en los primeros días nuestras mejores previsiones. En una semana llegamos a superar el número de 70 solicitudes, aunque definitivamente acabaron por inscribirse 57 profesores. Valorando el gran éxito de la demanda decidimos ampliar el grupo al número de solicitantes, y ajustar si fuese necesario, la metodología de trabajo adaptándola a un grupo más amplio.

Como podéis imaginar la valoración que ha hecho la Junta ha sido muy positiva al haber conseguido coincidir con los intereses de un número tan importante de compañeros, profesionales de la educación.

Aunque el grupo de asistentes ha sido muy heterogéneo, predominan aquellos que ejercen en su centro algún puesto directivo. La participación de profesionales de los centros públicos y los concertados se encuentran representados casi a partes iguales. La diferencia, en todo caso, la podemos encontrar en que la mayoría de los asistentes trabajan en infantil y primaria, y un grupo menor lo hace en secundaria.

Concretamente, a la primera sesión, en la que intervino Ramón Cortés Arrese y que era de carácter abierto, asistieron alrededor de unas 70 personas.

Los objetivos del curso eran:

- Analizar las implicaciones que conlleva la implantación de programas bilingües para la dirección, la organización y la supervisión del centro.
- Fomentar el intercambio de experiencias sobre la gestión y la autonomía pedagógica de los centros bilingües.
- Diseñar estrategias directivas y organizativas para la mejora del funcionamiento de los centros bilingües.

En la evaluación realizada por los asistentes destacan los siguientes aspectos:

- La coordinación del curso. Concretamente destacan la seriedad y profesionalidad.
- La idoneidad de la duración del curso y el cumplimiento de los horarios.
- Los materiales y la comunicación previa a cada sesión a través del correo electrónico.
- Se valora también tanto la información de los modelos organizativos como las experiencias contadas por los centros.

Por nuestra parte además nos sentimos muy satisfechos porque una gran número de los asistentes manifiestan conocer mejor nuestra asociación y algunos incluso han mostrado su interés por formar parte de la misma.

Queremos agradecer a los po-

nentes: Ramón Cortés, nuestros compañeros del Fórum Juan Salamé y Milagros Liberal, y a Concha Gaudó y Reyes Borderías su colaboración y participación desinteresada. Todos ellos desarrollaron diferentes aspectos de la enseñanza bilingüe, abordando además las principales opciones: inglés, francés y alemán.

Queremos extender el agradecimiento a los directores y profesores de los centros que han expuesto sus experiencias y han colaborado con nosotros desinteresadamente: Maite Fleta del IES Jerónimo Zurita, M^a José del CEIP Hilarión Gimeno, Pedro Jesús Moya del CEIP Miralbueno, José Manuel Martínez del IES Corona de Aragón, Beatriz Rubio del IES Pedro de Luna, Dimas Vaquero del CEIP Montecanal, Eugenia Rouco y Ruth Mutscher del CEIP Eliseo Godoy.

Por último queremos reconocer también la colaboración del IES Goya de Zaragoza que nos ha cedido sus instalaciones para la celebración del curso, y en especial a su director José Antonio Ruiz Llop siempre dispuesto a colaborar y facilitar los espacios y los medios necesarios para desarrollar las actividades del Fórum.

Encuentro de Foros de la Antigua Corona de Aragón

El sábado 14 de mayo celebremos un encuentro en Teruel con representantes del Fórum de otras comunidades autónomas, las que formaron la Antigua Corona de Aragón. Este encuentro, tradicional ya en nuestra asociación, y que el año pasado se celebró en Barcelona, trató de la aplicación de las TIC en los distintos territorios. La reunión se celebró en el I.E.S. Vega del Turia, instituto histórico de la ciudad en el que impartió sus clases José Antonio Laborata. Contamos con la presencia de los presidentes de los Fórum de las tres comunidades: Cataluña, Balea-



res y Comunidad Valenciana y el presidente del Fórum Estatal.

La mayoría de los asistentes acudieron el viernes a la ciudad de Teruel y quedaron impresionados por su singularidad mudéjar.

La jornada se celebró en la biblioteca del centro y asistieron casi 50 personas. En primer lugar, el director del centro y el inspector jefe de provincial Andrés Gómez dieron la bienvenida a los asistentes. A continuación Ángel Lorente, como presidente de Aragón expuso la primera ponencia desde la perspectiva de nuestra Comunidad. Posteriormente Florencio López, maestro del CEIP *La Fuenfresca* y Emilio Marín, coordinador de las TIC en el IES *Vega del Turia* explicaron con más detenimiento el desarrollo y aplicación de las TIC en sus centros.

Después del descanso intervinieron los representantes de los otros Fórum. En primer lugar por Baleares intervino Lina Moner, a continuación Jordi Serarols por Cataluña que intervino para contar dos experiencias: en primer lugar la modalidad de incorporación en su Comunidad Autónoma y después una experiencia de evaluación de las TIC en Reino Unido. Para terminar, Santiago Estañán nos explicó la situación de las TIC en la Comunidad Valenciana.

Después nos trasladaremos a comer a un restaurante próximo y por la tarde se realizaron dos actividades: la entrada a Dinópolis y una visita guiada a la ciudad. Algunos compañeros se trasladaron el domingo a Albarracín.

Noticias de FEAE Estatal

Cena coloquio en Madrid

El pasado 25 de febrero de 2011 tuvo lugar en Madrid una cena-

coloquio con la presidenta del Consejo Escolar del Estado, Carmen Maestro Martín, sobre "Los retos actuales de la educación española", en particular a partir de los últimos datos del Informe PISA.

Asistimos los presidentes de los Foros Autonómicos, entre ellos el de Aragón, así como asociados del Fórum de Madrid. Tras una exposición sobre el tema, se estableció un coloquio en el que hubo una gran participación e interés y un ambiente de convivencia muy agradable. Carmen mantuvo un tono de mucha cercanía, haciendo referencia, en ocasiones, a su conocimiento real de la situación de los institutos, por ser además profesora de Secundaria.



Reunión del Consejo del FEAE

Al día siguiente, 26 de febrero, el Consejo General del FEAE se reunió para tratar aspectos relativos al funcionamiento interno (información de secretaría y de tesorería) de la asociación. Se dio información sobre la revista "Organización y Gestión Educativa" y sobre las actividades del EFEA.

Otros puntos importantes que se abordaron fueron: la participación en el II Congreso Ibero-brasileño sobre Política de la Educación y, sobre todo, las XXII Jornadas estatales del FEAE en Lleida que se celebrarán en el mes de octubre de 2011.

Asimismo, cada Foro autonómico informó sobre sus actividades del

año 2010 y de las planificadas para 2011.

Los miembros del Consejo General felicitaron al Fórum de Aragón por la iniciativa que hemos tenido al publicar nuestra revista electrónica.

Para más información sobre las actividades del FEAE recomendamos consultar nuestra página web:

<http://www.feae.es>

Noticias de EFEA Europeo

Como habréis podido leer la mayoría en el Newsletter bilingüe (inglés y francés) de marzo, se despidió el actual presidente del EFEA que deja paso a Zita Götte, actual vicepresidente. En la próxima reunión, que se celebrará en Lisboa el 28 de mayo, se nombrará un nuevo vicepresidente.

Nos informan también de la puesta en marcha de una revista académica de estudios sobre la gestión de la educación. Parece ser que el título definitivo de la misma será: *European Studies in Educational Management and Administration*.

Los responsables son Peter Taylor y John Heywood, que han propuesto publicar dos números al año, empezando ya en 2011. John supervisa el primer número, que probablemente saldrá en otoño. Peter es el encargado del segundo número que esperan editar en la primavera de 2012. Aquellos que quieran participar en el número dedicado a las "Competencias en la educación" pueden enviar sus escritos a partir de septiembre u octubre de 2011. Los artículos serán enviados al grupo de expertos internacionales que decidirán su inclusión.

Los interesados en cualquier tema relacionado con EFEA pueden dirigirse a nuestro compañero Juan Salamé, secretario y tesorero de EFEA, a su correo electrónico:

jsalame@ono.com

Compañeros del Fórum que se jubilan

Como al finalizar este curso algunos compañeros del Fórum dan el paso hacia la jubilación, les hemos pedido su colaboración para la revista con un breve texto. Se trata de recordar los principales momentos de su experiencia, durante todos estos años, dedicados a la edu-

cación, en diferentes centros y también desempeñando distintas tareas. Por último, unas palabras para valorar su experiencia y dedicación.

Los invitados son Ramón Sabaté, Teresa Vicente y Tomás Yago.



Maestro del Plan 67, tras realizar el Curso 1970/71 las Prácticas en el C. P. Joaquín Costa, trabajo temporalmente en diversos centros públicos (Joaquín Costa, José M^a Mir, San Braulio), y privados (Santo Domingo De Silos, Maristas y Salesianos) de Zaragoza, hasta Abril de 1974.

Compatibilizo con los Estudios de Filosofía y Letras, las oposiciones en 1974 y la especialización en Pedagogía Terapéutica, realizando las prácticas en el Colegio Santo Ángel (1974/75).

Provisional en Cariñena (1975/76) y definitivo en el C. P. Font Freda, Moncada i Reixach (Barcelona) (1976/77), C. P. Allué Salvador (Ejea de los Caballeros-Zaragoza) (1977/1984). Provisional-consorte en Zaragoza soy nombrado director para poner en funcionamiento el C. P. Vía Hispanidad (1984/85). De nuevo definitivo en el C. P. Zalfonada, desde el curso 1985/86 y director del mismo desde el curso 1996/97.

De 1976 a 1990 impulso la realización de Colonias Alternativas durante once veranos, haciéndome Director de Tiempo Libre y la elaboración, publicación y puesta en práctica de una programación alternativa en Ciencias Sociales a los Programas Renovados del MEC, a partir del estudio del entorno inmediato, que se recogerá en varias publicaciones.

Laboral y socialmente he vivido un período de profundos cambios y avances democráticos en la enseñanza y profundamente convencido de la necesidad de impulsarlos dentro y fuera de la escuela, desde el primer momento participo activamente en el movimiento sindical (Secretario de Formación de UGT y General de FETE-UGT, de 1984 a 1990) con liberaciones parciales.

Vuelvo al C. P. Zalfonada, en dedicación plena en 1990, donde colaboro activamente en la Experimentación y puesta en funcionamiento de la LOGSE, como centro pionero así como en la coordinación y desarrollo de diferentes programas y proyectos (Formación en centros, Medioambiente, elaboración de Proyecto Educativo y Curricular, TIC, Apertura de Centros...).

De mi primer maestro de prácticas recuerdo que decía que "la enseñanza debes sentirla y gozarla". Así ha sido mi experiencia, he puesto todos los medios a mi alcance para que el alumnado fuera cada día más libre, mejor formado y más autónomo contribuyendo así a hacer una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

Tomás Yago Simón
(Calamocha, 1951)

Empecé mi trayectoria docente como profesor interino de Latín en el curso 1977-78 en el Instituto mixto 6, después *María Moliner*, de Zaragoza. Un año más tarde pasé al Instituto *Joaquín Costa* de Cariñena. Aprobadas las oposiciones a agregadurías de Latín me incorporé al Instituto mixto 8, después *Félix de Azara*, de Zaragoza. Durante el curso 1982-83 compatibilicé labores docentes y sindicales en FETE-UGT. Impartí clases en los cursos nocturnos y diurnos hasta el curso 1989-90 en el que fui nombrado Director del mismo Instituto. Durante los cursos 1993-94 y 1994-95 fui Inspector accidental en el Servicio de Inspección de la Dirección Provincial de Zaragoza. Durante el curso 1995-96 dirigí el CPR *Juan de Lanuza* de Zaragoza. Al finalizar dicho curso, una vez adquirida la condición de catedrático, me reincorporé al IES *Félix de Azara* pasando posteriormente a ejercer mi labor docente en el IES *Santiago Hernández* el curso 1998-99. Fui nombrado Director del Servicio Provincial de Educación de Zaragoza en el curso 1999-2000, cargo que ejercí hasta 2004 en que pasé a la Gerencia de la Biblioteca de Aragón. En el curso 2007-2008 me reincorporé a mis tareas docentes en el IES *Santiago Hernández*.



He tenido el privilegio de haber vivido muchos tramos de la historia de la enseñanza secundaria desde la recuperación de la democracia en nuestro país y en Aragón. Ha sido apasionante y me queda ahora el momento de entregar el testigo que tiene nombre y apellidos en forma de deseos: entusiasmo, ánimo, esperanza, ilusión. Porque sí, ha valido la pena.

Ramón Sabaté

Comienzo mi trabajo en setiembre de 1970 en el C P Allué Salvador de Tauste. Del 75 al 78 estoy en la Escuela Unitaria de Torrelapaja. Del 78 al 79 en la E. Unitaria de Montón. Del 78 al 84 ejerzo en el C P Allué Salvador de Ejea (hoy C P Cervantes) En Setiembre del 84 voy como profesora de E. Especial al C P Zalfonada de Zaragoza, del que también soy directora del 86 al 96. Desde setiembre de 1999 estoy, en comisión de servicios, en la Asesoría de Alumnos de la Unidad de Programas del Servicio Provincial Educación de Zaragoza.

He vivido momentos apasionantes de cambio en esta profesión como consecuencia de lo que estaba cambiando en el país a nivel político. Me considero afortunada, los de mi generación hemos podido, en algún momento, hacer la escuela que soñamos.

Recuerdo la escuela unitaria del año 75 y veo la escuela actual, los modernos edificios, los centros bilingües, las nuevas tecnologías en el aula y pienso que en mi escuela unitaria no teníamos nada y los 16 chicos y chicas llegaron a la Universidad.

Es importante contar con más medios, mejores infraestructuras, más apoyos y ratios más bajas pero eso no determina el éxito. La clave, para mi, está siempre en el profesor, en el maestro de cualquier nivel, en su actitud, en la relación que establezca con los alumnos, con los padres, con los compañeros, en la metodología que aplique, en todo aquello que no viene en las normativas ni en las instrucciones. Este trabajo si gusta, es un reto constante

Animo a los profesores, a que formen parte de los equipos directivos, a que utilicen la autonomía de centro que tienen, para liderar y organizar sin miedo y con entusiasmo.

Teresa Vicente





Propuestas de FEAE-Aragón

Aportaciones de FEAE-Aragón al proyecto de decreto que regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado no universitario



El borrador del Decreto presentado para su comentario y alegaciones, regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado y configura los Centros de Innovación y Formación (nueva versión de los Centros de Profesores y de Recursos) como principales responsables de su dinamización. Hemos sido invitados a participar con aquellos comentarios y alegaciones que consideremos para mejorar su contenido. Compartimos la idea fundamental de la importancia que tiene para la mejora de la calidad de la enseñanza la formación permanente del profesorado y es por ello que nos permitimos hacer las siguientes sugerencias y comentarios.

Uno. En el artículo 2 referido a la finalidad del sistema aragonés de formación creemos que deben completarse y redactarse

de forma diferente algunos apartados:

- Concretamente en el "g" se dice que se debe fomentar el compromiso de padres, alumnos y entorno social con la escuela. Nos parece obvio que este compromiso se da de forma generalizada y que no es menos cierto que las excepciones que puedan darse son tan limitadas como las contrarias, es decir, como aquellos casos en que la propia escuela restringe este compromiso. En realidad, tan importante es que padres, alumnos y entorno social se comprometan con la escuela, como que la escuela se comprometa con su entorno social y sus familias. Pensamos, entonces, que debería redactarse de forma diferente, quizá el texto podía ser;

"Fomentar la colaboración entre la escuela, las familias, los alumnos y el entorno social", incluso podía añadirse "para comprometerse en objetivos comunes".

- En cuanto al apartado "h" se propone promover actuaciones para que los profesores noveles se integren en las dinámicas de los equipos docentes. Es bien sabido que una parte del profesorado que lleva un tiempo establecido en un centro o un número destacado de años desempeñando su profesión acaba desarrollando actitudes de resistencia al cambio, y desarrolla con los profesores de nueva incorporación una labor de socialización tendente a mantener el *statu quo*. Creemos que la redacción del apartado debería completarse para mantener vivo el espíritu de la innovación, que además de facilitar la integración en las dinámicas de los equipos docentes, facilitara también su participación en dinámicas de innovación educativa.
- Por último, proponemos la incorporación de un nuevo apartado "j" que reconociera y fomentara la autonomía y



participación de los centros en la formación. El texto podría ser el siguiente u otro similar: "Promover que los centros, en virtud de su autonomía, hagan propuestas de formación en base a sus necesidades, teniendo en cuenta el contexto socioeducativo en el que se desenvuelven".

Dos. En el artículo 4, apartado "g" se habla de promover únicamente la investigación didáctica. La investigación didáctica es sólo una parte de la investigación educativa y en estos momentos debería desarrollarse aspectos más amplios de la realidad educativa. Entendemos entonces que no debe restringirse la investigación exclusivamente a los aspectos didácticos sino que debe ampliarse a la investigación educativa en general aunque se haga una mención especial a la investigación didáctica.

Tres. En el artículo 20, en el apartado 2 se establecen algunas condiciones para acceder a la asesoría de formación. Entendemos que una antigüedad mínima de tres años es poco tiempo para acumular experiencia y reflexión, tan necesarias para desempeñar esta tarea. Ampliar a cinco años podría ser un plazo más razonable.

Cuatro. El artículo 30 carece de concreción, sería adecuado especificar un poco más de qué tipo de persona hablamos y de qué forma destaca para desarrollar también que tipo de colaboración se le puede encargar. No se establece qué tipo de colaboraciones desarrollarán ni en qué condiciones. ¿Mediante qué procedimiento se establecerá que una persona destaca en su con-



tribución al conocimiento educativo?

Cinco: Creemos que el papel de la universidad en la formación del profesorado está infravalorado. Pensamos que la universidad y concretamente su facultad de educación debería tener un papel más relevante en la formación permanente del profesorado. Esto probablemente responde a una larga tradición de distanciamiento y desencuentro entre la institución universitaria y la institución escolar. Sin embargo, entendemos que esta debe ser una ocasión para fomentar la relación entre ambas instituciones. Este modelo erróneo de formación se ve corroborado con la exclusión del profesorado con experiencia de la formación inicial de los futuros profesores. Teniendo en cuenta que la profesión docente tiene un importante componente de oficio, de trabajo que se elabora y desarrolla a través de la experiencia, del estudio y de la reflexión, parece necesario que se transmitan también en las aulas universitarias las habilidades, las técnicas y las actitudes propias

de la escuela. Los periodos de prácticas en las aulas son necesarios pero no suficientes. Entendemos que la administración educativa se debe marcar como objetivo la colaboración entre las dos instituciones y desarrollar la participación del profesorado no universitario, en activo, en la formación inicial y del profesorado universitario en la formación permanente.

Seis. Echamos en falta el reconocimiento de una mayor implicación y responsabilidad de los centros y de los profesores en su propia formación. Se impone que los profesionales implicados reconozcan sus necesidades, hagan las demandas oportunas para superar las carencias y se comprometan a aplicar los nuevos conocimientos adquiridos, si no la formación y los procesos de innovación están abocados al fracaso.

Siete. La referencia a la formación de los inspectores debe tenerse en cuenta en el marco de su nuevo Decreto de Inspección que también está para informe en el Consejo escolar de Aragón.

Elecciones autonómicas, Aragón 22-Mayo

Resumen de las propuestas electorales de los partidos políticos con representación en las Cortes de Aragón relacionadas con la educación

La redacción de la revista *Fórum Aragón* hemos elaborado el siguiente cuadro sobre las principales propuestas y reflexiones que hacen los partidos políticos con representación en el parlamento regional, en relación a la educación y al sistema educativo. El contenido lo hemos extraído de los programas electorales publicados por los mismos en sus páginas web. El resumen y la selección es responsabilidad exclusivamente nuestra y para aquellos que quieran contrastar la información sólo tienen que dirigirse a las direcciones en las que se encuentran los documentos consultados, que figuran en la última casilla de cada fuerza política.

	<i>PSOE</i> <i>Programa Electoral Au-</i> <i>tonómico 2011</i>	<i>PP</i> <i>Programa electoral</i> <i>2011</i>	<i>PAR</i> <i>Programa electoral elec-</i> <i>ciones 2011</i>	<i>CHA</i> <i>Programa electoral</i> <i>Aragón 2011</i>	<i>IU</i> <i>Programa Marco</i> <i>2011</i>
Principios educativos	La educación es el primer factor de progreso individual y social. Es la base esencial de la democracia y el principal instrumento para la vertebración social. Afirman su carácter de servicio público en todos los niveles	Se basa en dos conceptos: libertad y calidad. Libertad de los padres para elegir el centro educativo y máxima calidad en todos los centros, independientemente de su modelo de gestión	Contemplar la educación como un servicio público que prestan en igualdad de condiciones y de forma complementaria los centros públicos y concertados	Apuesta decidida por la escuela pública: una educación pública y laica de calidad, garantizando que los recursos públicos no financien modelos educativos excluyentes y sin compromiso socio-educativo	La educación pública es una prioridad política porque contribuye a una mayor cohesión social y a la formación de personas más libres, más críticas y más iguales
Sistema Educativo	Disponemos de un sistema educativo de calidad y de gran equidad como reconocen las evaluaciones nacionales e internacionales. Hay que rebajar los niveles de absentismo, abandono escolar y fracaso que todavía existen	Aboga por una reforma educativa basada en el trabajo, el mérito y el esfuerzo. Reducir el abandono escolar temprano y elevar la tasa de graduación en ESO. Bachillerato de 3 años. Pasarelas en los itinerarios educativos	Elaborar una Ley aragonesa que haga de este servicio público un motor de transformación social y desarrollo humano. Ampliar la educación obligatoria hasta los 18 años	Eliminar progresivamente los conciertos con centros privados existentes buscando alternativas públicas. Aprobar y desarrollar una Ley de Educación de Aragón que desarrolle un modelo de calidad	Garantizar el derecho universal a la educación. Apuesta por una educación científica, plural y crítica, laica, participativa, pluricultural, coeducadora, inclusiva, compensadora de las desigualdades sociales, ligada a su entorno y gestionada democráticamente

	<i>PSOE</i>	<i>PP</i>	<i>PAR</i>	<i>CHA</i>	<i>IU</i>
Escuelas Infantiles	Se ampliará la red de Escuelas Infantiles en colaboración con Ayuntamientos y entidades sin ánimo de lucro	Carencia de una red suficiente de escuelas infantiles en el ámbito rural	Aumentar el número de plazas gratuitas públicas o concertadas	Configurar una red pública autonómica de escuelas infantiles en igualdad de condiciones que el resto de las etapas	Ampliación de la red pública de escuelas infantiles hasta cubrir en un Plan Cuatrienal toda la demanda de escolarización
Profesorado	Potenciar la formación en idiomas del profesorado. Se impulsarán los equipos y proyectos de innovación. Se incentivará la carrera profesional y el reconocimiento social	Reformas legislativas que conviertan a los profesores en autoridad pública y reconocimiento de su labor por toda la sociedad. Impulsar la carrera docente basada en la excelencia	Reforzar la posición del profesorado, reconociendo su importancia para la labor docente, revisando el régimen disciplinario para reforzar su auto-ridad	Refuerzo de la dotación de profesores en los centros públicos	Elaboración negociada de sus condiciones laborales. Revisión a fondo de la formación del profesorado. Incremento de plantillas. Potenciar la estabilidad. Reducir el porcentaje de interinos
Evaluación de alumnos y centros	Se organizarán evaluaciones periódicas de la calidad del sistema educativo para que los centros implanten planes de mejora.	Exámenes comunes al final de cada etapa y en los ciclos que midan el nivel de conocimientos. Propone premiar la excelencia, es decir, aquellos centros y profesores que la fomenten. Evaluaciones externas e información a los padres.		Elaborar un plan de evaluación y diagnóstico del sistema educativo público aragonés para mejorar la metodología educativa y la gestión	
Currículo	Extender los programas de apoyo y refuerzo y los programas de diversificación curricular a todos los centros sostenidos con fondos públicos	Transmisión de nuestra herencia cultural común y los valores de la civilización occidental. Humanidades sin fronteras geográficas	Hacer que la realidad económica, histórica, social y cultural de Aragón sea asignatura troncal en primaria y secundaria	Un modelo educativo coherente con las singularidades y la identidad de Aragón	Introducir la educación para la igualdad en el currículo. Introducir contenidos de diversidad sexual
Educación y empleo	Coordinación de los servicios sociales y los servicios de empleo. Refuerzo del éxito educativo y de la formación para el empleo	El requisito previo para lograr más y mejores empleos es la educación	Impulsar un Plan de empleo específico para jóvenes con fórmulas flexibles de relación laboral y ayudas formativas	Arbitrar medidas que permitan la conciliación de la vida laboral y formativa de los jóvenes	Análisis de la oferta y demanda de plazas de plazas de enseñanza post-secundaria en los campos con más demanda de empleo

	PSOE	PP	PAR	CHA	IU
Innovación pedagógica	impulsar los equipos de profesores y los proyectos de investigación e innovación educativa	Proponen impulsar los foros de innovación pedagógica para el encuentro de profesores de primaria y secundaria. Modelos experimentales de gestión de centros		Priorizar el tratamiento a la diversidad. Fomentar la motivación y la inclusión	Se potenciará la innovación educativa de metodologías y didácticas más acordes con el desarrollo evolutivo del alumno desde el papel transformador de la educación
Gasto en educación		Una educación de calidad no requiere necesariamente más gasto público, sino más exigencia y mejor trato a la excelencia	Reordenar la inversión en educación con criterios de eficiencia para mejorar la calidad y universalidad del servicio. Garantizar la gratuidad real de cada puesto escolar y los recursos adecuados	Incremento progresivo de recursos. Llegar al final de la legislatura al 6% del PIB. Más recursos para los centros públicos con más alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	Alcanzar un gasto educativo por alumno de al menos del 6% del PIB para gasto público educativo
Formación Profesional	Dar un fuerte impulso a la F. P. Reconocimiento académico de la experiencia laboral. Ampliar la oferta de enseñanzas profesionales. Establecer redes entre la FP y la universidad para conectarlas	Prestigiar y reorientar la formación profesional. Potenciar la capacidad de adaptación a las demandas de las empresas. Potenciar el Sistema de Cualificaciones. Aumentar la tasa de titulación	Acercar el sistema educativo (competencias, habilidades y destrezas) y las titulaciones de Formación Profesional a las necesidades profesionales de la economía aragonesa	Acometer las reformas necesarias para ponerla al servicio del empleo digno y cualificado, diversificando la oferta y haciendo más ágil la movilidad del alumnado por las diferentes etapas	Promoción de la Formación Profesional a través de un Plan Integral para extender los ciclos y los PCPI en la red pública
Idiomas y bilingüismo	Potenciar las enseñanzas de idiomas extranjeros. Se anticipará la 1ª lengua extranjera desde la educación infantil. Se ampliará el número de centros bilingües	El inglés tiene que ser una prioridad absoluta. Mejora de los programas bilingües y su expansión al medio rural y a la enseñanza concertada	Extender las secciones bilingües en centros públicos y privados concertados. Primera lengua a los 3 años y segunda a los 10 y generalización de la tercera en secundaria	Estudio obligatorio de dos lenguas extranjeras. Impulsar el proceso de implantación de itinerarios bilingües	Desarrollo de la diversidad cultural y lingüística, programas de aragonés y catalán
Educación de adultos		Es una apuesta ineludible y un medio imprescindible para el desarrollo personal		Impulsar la educación permanente para personas adultas	Promover la F. P.I. de adultos excluidos del mercado de trabajo

	PSOE	PP	PAR	CHA	IU
Red de centros		Plan de Infraestructuras Educativas por necesidades de escolarización	Ayudar a la iniciativa social sin ánimo de lucro a la creación de nuevos proyectos educativos de interés	Construcción de nuevos centros públicos	Promover la extensión de la educación pública como eje vertebrador del sistema educativo. Creación de nuevos centros
Becas	Asumir la gestión de las becas y ayudas al estudio de carácter estatal	Creación de becas-salario para alumnos de PCPI con aprovechamiento para que puedan proseguir sus estudios	Traspaso de la gestión de becas	Apoyo al alumnado necesitado mediante el aumento del plan de becas, programas de movilidad y ayudas al estudio	Incrementar las becas para material y desplazamientos. Potenciación de las becas de comedor para colectivos vulnerables
Participación de las familias	Fomentar la implicación de las familias en la organización de los centros y en sus actividades educativas	Se informará a las familias de los resultados de las evaluaciones externas	Fomentar la implicación y participación de las familias en el sistema educativo		Potenciación de la participación democrática en los centros educativos mediante medidas de apoyo y fomento al asociacionismo del alumnado y de las AMPAs
Desigualdades	Se prestará una atención preferencial y diferenciada en los centros sostenidos con fondos públicos que escolaricen alumnado con necesidades educativas específicas o población en situación de riesgo de exclusión social, dotándoles de recursos necesarios para garantizar una educación adecuada	Preferencia al aprendizaje de la lengua española, con atención personalizada en el propio centro en el que el alumno inmigrante esté escolarizado	Promoveremos la integración social de los inmigrantes en Aragón en un marco de tolerancia y respeto a la diversidad, pero también de cumplimiento de las leyes.	Reforzar los sistemas de diagnóstico temprano y apoyo en alumnado necesitado, fomentar la motivación y la inclusión	Incremento de la plantilla para aplicar todas las medidas de atención a la diversidad. Garantizar una respuesta adecuada a todas las necesidades de alfabetización básica de los inmigrantes. La educación pública como compensadora de desigualdades sociales
Acceso al documento	http://www.psoe.es/zaragozalasfuentes/news/559455/page/programa-electoral-psoe-aragon.html	http://www.luisaf ernandaru di.es/sites/default/files/programa2011.pdf	http://www.slideshare.net/joseangelbiel/programa-electoral-par-2011	http://www.chunta.org/pdf/programa2011.pdf	http://aragon.iauragonelecciones2011.com/w-content/uploads/2011/05/IU-A_ELECCIONES2011_PROGRAMA_MARCO.pdf

La Ley de Economía Sostenible (LES) y la legislación de Educación

Ramón Cortés Arrese
Inspector de Educación

La Ley Complementaria de la Ley de Economía Sostenible establece algunas modificaciones significativas del sistema educativo establecido en la LOE de las cabe destacar, entre otras, la reorganización de cuarto de ESO, curso al que se le dota de un carácter "orientador" a las modalidades de Bachillerato y a los Ciclos formativos de Grado Medio, y en su caso, para la incorporación a la vida laboral y el cambio en las condiciones de acceso a un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

La Ley 2/2011 de 4 de marzo, de Economía Sostenible establece los cambios legislativos necesarios para incentivar y acelerar el desarrollo de una economía cuyos ejes principales sean la competitividad, la sostenibilidad medioambiental, la innovación y la formación profesional, así como el apoyo a un nuevo modelo social y económico.

Los aspectos orgánicos de esta reforma, de conformidad con lo establecido en el artículo 81.2 de la Constitución Española, se llevan a cabo a través de la Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la citada Ley 2/2011 de 4 de marzo, de Economía Sostenible, por la que se modifican de forma sustantiva la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

1. La Ley 2/2011 de 4 de marzo, de Economía Sostenible

El Título preliminar define el objeto de la Ley, el concepto de economía sostenible, y recoge una

serie de principios de acción de los poderes públicos que están en la base de su acción sobre el modelo de crecimiento económico y su desarrollo.

1.1 El Capítulo VII sobre "Formación profesional" tiene como objetivo facilitar la adecuación de la oferta formativa a las demandas del sistema productivo, ampliar la oferta de formación profesional, avanzar en la integración de la formación profesional en el conjunto del sistema educativo y reforzar la cooperación entre las Administraciones educativas, los agentes sociales y las empresas privadas.

En los artículos 72-76 se establecen los siguientes aspectos: Objetivos en materia de formación profesional; La calidad en la formación profesional; Participación de los interlocutores sociales; Colaboración con las empresas privadas; Instalaciones y equipamientos docentes.

La Disposición adicional quinta establece que el Gobierno adoptará las medidas

adecuadas para promover la participación de los centros de formación profesional, en el marco de los proyectos de Campus de Excelencia Internacional, para favorecer una mayor coordinación entre ambos niveles educativos y una mejor relación con el sector productivo de referencia.

Mediante la Disposición final vigésima quinta de la Ley 2/2011 se modifica, en parte o en su totalidad, los artículos 37, 39, 41, 44 de la Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

1.2 Los alumnos que tengan el título de Técnico en Formación Profesional podrán obtener el título de Bachiller



por la superación de las asignaturas (previsiblemente las materias comunes) necesarias para alcanzar los objetivos generales del Bachillerato, que serán determinadas en todo caso por el Gobierno.

Las administraciones educativas establecerán las características y la organización de los Programas de Cualificación Profesional Inicial con el fin de que el alumnado pueda obtener el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, la superación de los módulos obligatorios permitirá acceder a un ciclo formativo de grado medio.

El título de Técnico permitirá el acceso directo a todas las modalidades de Bachillerato.

2. La Ley Orgánica 4/2011 de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible

Reforma la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y la LOE con el objeto de buscar la mejora de la Formación Profesional. Propone medidas para favorecer la

adaptabilidad de la Formación Profesional, tales como la rebaja de las exigencias formales requeridas para la actualización del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y facilitar su rápida adaptación a las necesidades de la economía, lo que implica la adecuación de los módulos de los títulos de FP y de los certificados de profesionalidad a las modificaciones de aspectos puntuales de las cualificaciones y unidades de competencia recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

2.1 Esta Ley orgánica tiene poca extensión (9 páginas), y está estructurada en cuatro artículos, 2 disposiciones adicionales, y 4 disposiciones finales.

El artículo primero modifica, en parte o en su totalidad, los artículos 7, 10 y 12 y la Disposición adicional segunda y añade las adicionales quinta, sexta y séptima de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

El Artículo segundo modifica los artículos 25, 30, 31 y la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La disposición adicional primera establece la colaboración entre la formación profesional superior y la enseñanza universitaria.

2.2 Entre otros aspectos la Ley encomienda a la Administración General del Estado, previa

consulta al Consejo General de la Formación Profesional, la determinación de los títulos y los certificados de profesionalidad, que constituirán las ofertas de FP referidas al Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Estos títulos y certificados podrán incluir formaciones complementarias no asociadas al Catálogo.

Asimismo encomienda a las Administraciones Públicas la consolidación de la Red de Centros de FP con la finalidad de armonizar la oferta y avanzar en su calidad y que está conformada por los centros integrados públicos y privados concertados de FP, los centros públicos y privados concertados del sistema educativo que ofertan FP, los Centros de Referencia Nacional, los centros públicos del Sistema Nacional de Empleo, y los centros privados acreditados del Sistema Nacional de Empleo que ofertan FP para el empleo.

La Ley fija que las Administraciones educativas y laborales deben establecer el procedimiento para que los centros educativos autorizados para impartir formación profesional del sistema educativo puedan impartir también formación profesional para el empleo.

Con la finalidad de poder combinar el estudio y la formación con la actividad laboral u otras responsabilidades, las enseñanzas de FP podrán realizarse a tiempo completo o parcial pudiendo reforzarse con la modalidad de a distancia, incluyendo esta oferta para posibilitar la formación complementaria de quienes superen un proceso de evaluación y acreditación de competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral.

2.3 Para llevar a cabo la consecución de los objetivos previstos en la mejora de la Formación Profesional ha sido necesario modificar la LOE mediante el cambio de la organización del cuarto curso al que se le confiere un carácter orientador, tanto para



los estudios post-obligatorios como para la incorporación a la vida laboral. Los alumnos de cuarto deberán cursar, además de las materias comunes, tres materias de un conjunto que establecerá el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas. Se establecerán agrupaciones de las materias en diferentes opciones, orientadas hacia las diferentes modalidades de bachillerato y los diferentes ciclos de Grado Medio de Formación Profesional. Esta flexibilización implica de hecho, la desaparición de la “comprehensividad” en cuarto de ESO, pudiendo llegar a convertirse en un curso preparatorio de estudios post-obligatorios.

La edad de acceso a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) se ha rebajado de los 16 a los 15 años, pero con el condicionamiento de ser necesario el acuerdo del alumnado y de sus padres o tutores.

Aquellos alumnos que no hubieran conseguido el título de graduado en ESO recibirán una certi-

ficación oficial en la que junto con el número de años cursados, constará el nivel de adquisición de las competencias básicas.

Por otra parte las Administraciones educativas, al organizar las pruebas libres para la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, determinarán las partes de la prueba que tienen superadas.

3. Reales Decretos de desarrollo

Con el objeto de implantar las medidas contempladas en ambas leyes el Ministerio de Educación tiene previsto, previa consulta a las Comunidades Autónomas, publicar en junio cuatro Reales Decretos de desarrollo. En concreto, se modificará el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, para dotar al cuarto curso de la ESO del carácter orientador necesario para flexibilizar el sistema; se deroga el Real Decreto 1538/2006, de 15 de

diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo y se publicará un nuevo Real Decreto que permitirá establecer pasarelas entre los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y los ciclos de Grado Medio, y entre los de Grado Medio y de Grado Superior. También se publicará el Real Decreto en el que se fijará el reconocimiento recíproco entre módulos de los Ciclos Formativos de Grado Superior y créditos de los diferentes estudios de Grado universitarios relacionados; así como el Real Decreto en el que se define el Marco Español de Cualificaciones, y que permitirá la adaptación al marco europeo y, en consecuencia, la movilidad de los trabajadores.

Las Comunidades Autónomas podrán implantar estas transformaciones de la Formación Profesional el próximo curso 2011-2012, pero serán de obligado cumplimiento en el año académico 2012-2013.

Los puntos clave de la reforma		
Obtención del título de Bachiller Con el título de Técnico en Formación Profesional se podrá obtener el título de Bachiller mediante la superación de las asignaturas necesarias para alcanzar los objetivos generales del Bachillerato.	Acceso al Bachillerato El título de Técnico permitirá el acceso directo a todas las modalidades de Bachillerato.	Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) La edad de acceso a los PCPI se ha rebajado de los 16 a los 15 años, previo acuerdo del alumnado y de sus padres o tutores. La superación de los módulos obligatorios permitirá acceder a un ciclo formativo de Grado Medio.
Flexibilización de 4º de ESO Cambio en la organización del cuarto curso mediante el establecimiento de agrupaciones de las materias en diferentes opciones, orientadas hacia las diferentes modalidades de bachillerato y los diferentes ciclos de Grado Medio.		Certificación oficial Quienes no obtengan el título de Graduado en ESO recibirán una certificación oficial en la que constará el número de años cursados y el nivel de adquisición de las competencias básicas.

Aragón y los objetivos educativos de la estrategia *Europa 2020*

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo

"Para las naciones más avanzadas, proporcionar una escolaridad universal que sea además, capaz de estimular el desarrollo integral de niños y jóvenes, es un objetivo estratégico de primera magnitud"

Fernández Enguita

El camino recorrido por los países europeos para crear unas instituciones comunes a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y la primera década del siglo XXI está jalonado de periodos de acelerados progresos junto a otros de absoluta atonía. En este largo proceso no destaca además la importancia que se ha dado a la educación sino por el contrario han sido los intereses económicos y políticos los que lo han configurado. A pesar de encontrarnos precisamente en un momento de estancamiento, tanto por la crisis económica como por la falta de voluntad y liderazgo de este complejo agregado de 27 países que es la Unión Europea, la educación ha pasado a primer plano de los objetivos europeos de la mano precisamente de la recuperación económica y de los retos para adaptarse a los nuevos modelos económicos derivados de la globalización.

Europa y la educación

Si echamos la vista atrás no encontramos hasta 1993, con Jacques Delors en la presidencia de la Comisión Europea, documentos o reflexiones estratégicas que sirvieran de base para el desarrollo de futuras políticas educativas. En esta fecha aparece *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar el siglo XXI*, en ella, se concibe la educación y formación como elementos clave para combatir el problema del

paro. En 1995 se publica otro Libro Blanco de la Comisión esta vez dedicado específicamente a los temas de educación y formación: *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Se trata del documento político europeo más importante relacionado con la educación y la formación hasta el momento. Este libro se plantea un doble reto: el económico, vinculado a la necesidad de reforzar la competitividad para aprovechar los conocimientos de la mano de obra muy cualificada en la nueva sociedad del conocimiento; y el social, en cuanto se establecen medidas para luchar contra la exclusión. Este doble reto se desarrolla a través de cinco objetivos:

- Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos a través de un sistema europeo de acreditación de las competencias técnicas y profesionales.
- Acercar la escuela a la empresa.
- Luchar contra la exclusión a través de sistemas de segunda oportunidad.
- Fomentar el plurilingüismo.
- Incentivar la inversión en la formación profesional.

Estos dos documentos de reflexión, no vinculantes, van a ser decisivos para el futuro de las políticas educativas y de formación europeas en cuanto que establecen un marco concreto de actuación y un nuevo planteamiento que descansa en el aprendizaje a lo largo de la vida y en una nueva estrategia ante el desempleo. En este contexto, las políticas de formación se consideran fundamentales para mejorar las perspectivas de empleo en el mercado de trabajo.

La Cumbre de Lisboa, del año 2000, va a suponer un punto de inflexión para las políticas de educa-

ción no sólo porque se va a reconocer la importancia de la educación en el logro del objetivo estratégico, *ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de conseguir un crecimiento sostenido con trabajo y cohesión social*, sino también por la metodología que se establece para alcanzarlo. Ahora no basta con una transformación de la economía europea, sino que es necesaria la modernización del Estado de Bienestar y de los sistemas educativos europeos. En el año 2010 Europa debía ser líder mundial en términos de calidad de la educación, siendo preciso una profunda reestructuración de los sistemas educativos y de formación profesional nacionales.

El informe de la Comisión: *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (CE, 2001) recoge los tres grandes objetivos a los que debían llegar los sistemas educativos europeos en el plazo de diez años:

- Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos.
- Facilitar el acceso de todos a la educación, dando una atención preferente a la flexibilidad de los sistemas educativos para hacer posible la educación permanente.
- Abrir la formación y la educación a un mundo más amplio.

En el Consejo Europeo de Bruselas de 2003, se establecieron seis puntos de referencia (*benchmarks*) para 2010, con el fin de valorar de manera precisa la evolución de los sistemas educativos hacia la consecución de los objetivos propuestos. Estos seis puntos se referían al abandono temprano de la educación y la formación, al dominio del alumnado de las competencias básicas, la titulación en educación secundaria

no obligatoria, la graduación en Ciencias, Matemáticas y Tecnología, la formación permanente de la población adulta y el gasto público en educación.

El Consejo Europeo entendió que la manera de alcanzarlos, es decir, de concretarlos a través de un indicador, era reducir a la mitad el número de personas del grupo de edad comprendido entre los 18 y los 24 años, que no obtienen un título postobligatorio. Traducido a la realidad española se trataba de conseguir que el 85% de los estudiantes obtuvieran un título de Bachillerato o de Grado Medio de Formación Profesional.

La estrategia Europa 2020

La Unión Europea se vio desbordada en sus previsiones por la crisis financiera y económica que se desencadenó en el año 2008, tras el fracaso previsible y los efectos devastadores de la crisis, se trasladaron los objetivos, de forma renovada, al 2020. Se presentan ahora de un modo innovador y como una respuesta de transformación a la crisis, redefiniendo el modelo de economía social de mercado para el siglo XXI. La Europa 2020 desarrolla los acuerdos de Lisboa y propone tres prioridades que se refuerzan mutuamente:

- Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más respetuosa con el medio ambiente y competitiva.
- Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que contribuya a la cohesión social y territorial.

La Unión Europea se define a sí misma estableciendo el lugar que quiere ocupar en 2020 y con este fin, la Comisión propone los siguientes objetivos:

- El 75 % de la población de entre 20 y 64 años debería estar empleada.
- El 3 % del PIB de la Unión Europea debería invertirse en I+D.
- Debería alcanzarse el objetivo «20/20/20» en materia de clima y energía, es decir, reducir en un 20% las emisiones de gases de efecto invernadero respecto del año 1990, incrementar en un 20% el uso de energías renovables, y aumentar en un 20% la eficiencia energética.
- Abordar el problema del abandono escolar reduciéndolo al 10% desde el actual 15% (media europea) e incrementar el porcentaje de la población de entre 30 y 34 años que finaliza la enseñanza superior, del 31 % a por lo menos el 40 % en 2020.
- El riesgo de pobreza debería amenazar a 20 millones de personas menos.

En el análisis que sigue al principio de una economía basada en el conocimiento y la innovación recuerda que la cuarta parte de los alumnos europeos leen con dificultad, y que uno de cada siete jóvenes abandona la enseñanza y la formación de forma prematura. Considera que aunque alrededor del 50% alcanzan un nivel de cualificaciones medias, a menudo no están adaptadas a las necesidades del mercado laboral. Menos de una tercera parte de las personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario, en comparación con un 40% en Estados Unidos y más del 50% en Japón. Por último, y según el índice de Shanghai, sólo dos universidades europeas se encuentran entre las 20 mejores del mundo. En cuan-

to a las cualificaciones, alrededor de 80 millones de personas solo tienen unas cualificaciones bajas o básicas y el aprendizaje a lo largo de la vida beneficia sobre todo a los más formados. Se prevé que en 2020, un total de 16 millones de nuevos puestos de trabajo requerirán cualificaciones altas, mientras que la demanda de cualificaciones bajas caerá en 12 millones. Prolongar la vida laboral también conllevará la posibilidad de adquirir y desarrollar permanentemente nuevas cualificaciones.

Por último, en torno a las llamadas iniciativas emblemáticas, destaca la denominada "Juventud en movimiento" en la que recuerda que los estados miembros necesitarán:

- Garantizar una inversión eficaz en los sistemas educativo y de formación a todos los niveles (desde infantil a la universidad).
- Mejorar los resultados educativos, abordando cada etapa (infantil, primaria, secundaria, formación profesional y universitario) mediante un planteamiento integrado que recoja las competencias clave y tenga como fin reducir el abandono escolar.



- Reforzar la apertura y relevancia de los sistemas educativos estableciendo un marco de cualificaciones nacionales y acoplando los resultados educativos a las necesidades del mercado de trabajo.
- Mejorar la entrada de los jóvenes en el mercado laboral mediante una acción integrada que incluya aspectos como orientación, asesoramiento y prácticas.

Por primera vez la educación es una prioridad en la nueva estrategia europea. La Unión ha considerado que la educación está entre los cinco objetivos prioritarios para conseguir una salida sostenible de la crisis económica y para el cambio de modelo que se producirá durante la próxima década en todos los Estados miembros. La educación se ha convertido en uno de los motores del crecimiento económico y del empleo para la próxima década.

Además en la reunión de ministros de Bruselas de mayo se abordan tres ámbitos de intervención:

- Prevenir el abandono escolar prematuro desde edades tempranas, ayudando a los niños en su aprendizaje y evitando condiciones desencadenantes como la repetición de curso o la falta de apoyo a las minorías que tiene una lengua materna distinta a la de la escuela.
- Combatir el absentismo y los bajos niveles de rendimiento.
- Ofrecer medidas compensatorias como clases de apoyo en la escuela y el retorno de los jóvenes a la formación con sistemas de "segunda oportunidad".

Los objetivos en el contexto aragonés y español

Empecemos por los aspectos más positivos de nuestra comunidad. El sistema educativo aragonés tiene un buen nivel de calidad tanto en resultados educativos como en éxito escolar respecto a la media española, situándose entre las 4 o 5 mejores comunidades autónomas en

los programas PISA de evaluación. A su vez, en la primera *Evaluación General de Diagnóstico* realizada por el Ministerio de Educación en el año 2009, Aragón mantiene una buena posición situándose globalmente en el cuarto puesto, detrás de La Rioja, Asturias y Castilla y León.

Un indicador de rendimiento a largo plazo es el *Porcentaje de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de formación de Educación Superior*. El objetivo de la Unión Europea para 2020 es que alcance este nivel el 40% de la población. En el año 2009 la Europa de los 27 tenía un 32,3% en este nivel de formación, en cambio España ha llegado prácticamente a dicha meta con un 39,4%. Este indicador es el único que cumple Aragón y España, confiando además que en esta década mejore hasta el 44%.

Pese a ello hay aspectos claramente mejorables, por ejemplo, en Aragón con datos del curso 2005-2006, tendríamos que un 47,7% finaliza el bachillerato y un 18,3% los ciclos formativos, lo que hace que sólo el 66% de los jóvenes obtengan títulos postobligatorios. Aragón se sitúa así a 19 puntos, muy lejos del objetivo marcado por Europa, un poco mejor que la media nacional, ya que España con el 62% se encontraba en la misma fecha a 23 puntos de distancia. Lo más preocupante, sin embargo, es que muchos alumnos abandonan el sistema sin intentar ni siquiera obtener un título postobligatorio y que en los ciclos formativos desde el curso 1990-1991 ha bajado casi un 4% el porcentaje de titulados.

Acudamos ahora a los índices que mejor revelan el fracaso y el abandono escolar prematuro. La *Tasa de graduación en ESO* en el curso 2007-2008 es en Aragón de 84,9%, más de cinco puntos por encima de la media española, pero aún así tenemos un 15% de jóvenes que no se gradúan en esta etapa obligatoria. Estos datos empeoran aún más si se tiene en cuenta la *Tasa bruta de titulados en ESO* en la que

se establece la relación entre el alumnado propuesto para obtener el título y la población de 15 años, edad teórica para estudiar 4º de ESO. Esta tasa nos da un valor de 74,1 % en Aragón y 71,5% en la media española. Esta es la cifra que utilizan algunos expertos como dato de referencia para cuantificar el fracaso escolar.

La *Tasa de Abandono escolar prematuro* es un indicador que proporciona información sobre el nivel de formación de la población de un territorio ya que muestra el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no están realizando ningún estudio y que como máximo han alcanzado la educación secundaria obligatoria. Se trata de un indicador de carácter internacional que nos permite comparar los datos de los diferentes países. Como hemos visto, la Unión Europea ya planteaba como objetivo para 2010 en la Cumbre de Lisboa su reducción hasta el 10%, que al no alcanzarse, se retoma en la propuesta estratégica Europa 2020 (en 2009 la media europea era del 14,41%). La importancia de este indicador radica en que los jóvenes, a los que hace referencia, llegan al mundo laboral sin una mínima cualificación y con escasas expectativas profesionales.

En el año 2009 la tasa de abandono escolar en Aragón era del 25,1%, algo más baja que el año anterior. Desde el año 2006 se ha venido mejorando lentamente situándonos a cinco puntos de ventaja de la media española (31,2%). Además España tiene en su contra la tendencia del último decenio, el fracaso ha aumentado un 7%. Aún así estamos muy lejos de la Unión Europea, a más de 10 puntos porcentuales de la media y a más de 15 del objetivo para 2020. Si nos comparamos con el resto de comunidades autónomas, Aragón se encuentra en el quinto lugar después del País Vasco, Navarra, Asturias y Cantabria.

Tan importante como los datos son las razones de un abandono tan elevado, los expertos consideran que son complejas pero existen ciertas circunstancias que lo favorecen, como un entorno social, económico y cultural desfavorecido o unas necesidades educativas especiales. Además, los jóvenes inmigrantes que se encuentran en grupos de bajo nivel socioeconómico duplican las tasas de abandono de los autóctonos, y aún es mayor entre la población gitana. También tiene una dimensión de género, ya que es superior entre los chicos que entre las chicas. Además, algunos estudios muestran que la repetición de curso, una práctica muy arraigada en España (36%), incluso más en Aragón (39%), lejos de favorecer la continuidad en el sistema, contribuye al abandono.

La propuesta de la Unión Europea contempla la obtención del 90% de los jóvenes de un título postobligatorio, veamos ahora la distribución de los alumnos entre Formación Profesional y Bachillerato. También aquí encontramos diferencias entre la media española y Aragón, en el curso 2009-2010, la Tasa de escolaridad a los 17 años es del 79,4% mientras que la distribución de este alumnado era:

- Alumnos de Formación Profesional: 48,28% en Aragón y 45,15% en España.
- Alumnos de Bachillerato: 51,71% en Aragón y 54,84% en España.

La Formación Profesional se ha ido fortaleciendo en la última década, se ha dado un primer paso, tanto por el incremento del número de alumnos como por la mejora de la imagen y la percepción que se tiene de esta formación. Sin embargo, es insuficiente y para alcanzar los obje-

tivos será necesario incrementar la oferta de plazas y profundizar en la mejora de estos estudios, incluyendo además más oportunidades de promoción dentro del sistema educativo.

En Aragón se ha iniciado una línea de desarrollo nueva con la creación de Centros Integrados de Formación Profesional. A partir del curso 2010-11 comenzaron sus acti-



vidades los cinco Centros Públicos Integrados de Formación Profesional existentes. También Aragón ha sido pionero en la acreditación de competencias con la creación de la Agencia de Cualificaciones Profesionales que mediante el procedimiento de evaluación, es la encargada del reconocimiento, acreditación y registro de las competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral o el aprendizaje no formal. Es decir, se abre la posibilidad de obtener el reconocimiento académico a través de la experiencia.

¿Qué podemos hacer?

Con la crisis, la destrucción de empleo ha afectado con más intensidad a los jóvenes, especialmente en España en la que el índice de desempleo juvenil es el más alto de la Unión Europea. Los factores que han contribuido al mayor impacto laboral en los jóvenes han sido por un lado, la concentración del empleo juvenil en los sectores más golpeados por el cambio del ciclo económi-

co y por otro, la formación, ya que la crisis ha afectado especialmente al empleo de las personas con niveles formativos más bajos, entre los que se encuentran un elevado porcentaje de jóvenes, debido tanto al modelo productivo como a una cultura que ha favorecido el abandono de su formación prematuramente. Se estima que el porcentaje de empleos que requieren cualificaciones de alto

nivel pasará del 29% en 2010 al 35% en 2020 y otro 50% precisarán cualificaciones medias, según el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, el organismo de la Unión Europea que se ha encargado de las proyecciones de empleo con las que organizar las necesidades educativas.

La educación se mueve a lomos de la economía, independientemente del acierto de las predicciones, podemos servirnos de este instrumento para alcanzar objetivos que quedaron pendientes en anteriores reformas políticas y educativas. Ahora que algunos economistas han descubierto la baja rentabilidad de las desigualdades (nuestra economía crece a golpe de consumo y una mayor distribución de la renta lo favorece) se trata de dar oportunidades a los que hasta ahora no las han tenido: más formación para los ciudadanos que han tenido restringido el acceso, porque las exigencias del sistema les mantenía en los márgenes.

La Ley de Economía Sostenible hace una apuesta contradictoria. Contempla en sus principios la mejora de la competitividad de las empresas mediante la formación y la innovación y *la extensión y mejora de la calidad de la educación e impulso de la formación continua* como instrumentos para la mejora de la cohesión social y el desarrollo



personal de los ciudadanos. A través de la Ley de Economía Sostenible, el Ministerio se propone la flexibilización del acceso a los programas de cualificación profesional, la revisión de los procedimientos de acceso de los ciclos al bachillerato y la reforma del último curso de la ESO. Esta última medida, sin embargo, restringe la comprensividad del sistema y por tanto cuestiona la calidad educativa para una parte de los alumnos.

En los objetivos de la década 2010-2020 se enuncia la necesidad urgente de reducir el abandono escolar, de incrementar el número de jóvenes que se gradúan en Educación Secundaria Obligatoria y de los que continúan su formación postobligatoria. Alcanzar estos objetivos es esencial para el desarrollo personal y profesional de nuestros jóvenes, para alcanzar cotas más elevadas de bienestar y también para que nuestro país pueda reorientar su modelo de crecimiento económico.

Pero alcanzar estos objetivos no es fácil y parece imprescindible un acuerdo entre los principales agentes educativos, es decir, la administración educativa central, los departamentos de educación de las comunidades autónomas, los profesionales de la enseñanza y los centros educativos para articular las medidas indispensables que nos

lleven a la meta marcada. Sin pretender ser pesimistas, hay que reconocer la dificultad de poner de acuerdo a tantas instancias y con intereses tan diferentes. No olvidemos tampoco que el enésimo intento de acuerdo protagonizado por el ministro Gabilondo de un Pacto por la Educación en 2010 se vio frustrado y que en la historia reciente de nuestro país, desde la Constitución de 1978, no se ha alcanzado un acuerdo entre los partidos mayoritarios sobre los aspectos fundamentales de la educación, primando los intereses partidarios sobre el interés común y convirtiendo la educación en un reducto ideológico encastillados en posiciones maximalistas.

Afrontar los retos de bienestar social y económico en Europa supone disponer de una población formada y altamente cualificada, de una ciudadanía que participe desde el conocimiento y la capacidad crítica, capaz de diseñar un futuro basado en la cohesión social y no en la desigualdad. Debemos dejar atrás viejos conceptos de la educación, segregadores y elitistas, y apostar por la calidad de la educación para todos en escuelas inclusivas en las que quepan todos. Para ello hará falta que la educación se convierta en un eje vertebrador de la sociedad europea, con inversiones adecuadas, haciendo compatible la formación científica y tecnológica con el mantenimiento de estos valores. Nuestra sociedad tiene además el reto de integrar a la población inmigrante en igualdad de condiciones, como nuevos ciudadanos, con los mismos derechos y obligaciones.

El nuevo gobierno aragonés que salga de las urnas deberá afrontar los retos derivados tanto de la posición en la que nos encontramos, muy alejada de la media de los países europeos, como del compromiso adquirido con la estrategia de Europa 2020. Deberá articular las medidas adecuadas para alcanzar los objetivos establecidos teniendo en cuenta que al terminar la legislatura habrá consumido la mitad del tiem-

po establecido. Las medidas que adopten deberán abordar con determinación aspectos como el abandono escolar prematuro, las tasas de fracaso escolar, las transiciones de un centro de enseñanza a otro, las repeticiones de curso, los apoyos educativos o la formación profesional.

La media europea oculta valores muy dispersos, destacan ocho países que ya han alcanzado el 10% previsto (Austria, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Finlandia, Lituania, Luxemburgo y Polonia), otros han conseguido notables avances como Chipre, Italia, Malta, Portugal y Rumania, pero todavía tres países presentan índices muy alejados del objetivo, con valores superiores al 30% como Malta, Portugal y España.

Bibliografía

- Comisión Europea (2002), *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*, Bruselas.
- Comisión Europea (2010), *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, Bruselas.
- Consejo de Ministros (2010), Plan de Acción 2010-2011, y Madrid, Ministerio de Educación.
- Fernández Enguita et al. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundación "La Caixa".
- Lorente, Rocío y Torres, Mónica (2010), "Políticas de educación y formación en la Unión Europea: una historia de cambios y continuidades" en *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 16, págs. 159-183.
- Pedró, Francesc (2011), "Reconsiderar el fracaso escolar en Europa" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 411, págs. 14-15.

¿Qué modelo de educación y de orientación queremos?

Controversias en torno al modelo de orientación educativa

Lucía Rodríguez Soler
Orientadora

A pesar de que en la última década se ha ido consolidando el papel de la orientación en nuestro sistema educativo, la figura del orientador en los centros sigue poniéndose en cuestión. El pasado 14 de marzo el grupo popular en el Congreso presentó una proposición no de ley para apoyar el *Acuerdo sobre la inserción del psicólogo educativo en el sistema de educación español no universitario*. En dicho acuerdo, diversas organizaciones¹ reclaman la figura del psicólogo escolar como un "profesional no



te, pero integrado en la organización del centro", con funciones relacionadas con la "evaluación diagnóstica en contextos educativos, el asesoramiento psicológico a alumnos, padres, profesores y autoridades académicas, la intervención de tipo correctivo, preventivo y optimizador, la coordinación sistemática con otros profesionales y el apoyo a la acción tutorial". Dicho acuerdo establece además la titulación que debe ser exigida a este profesional: la licenciatura o grado en Psicología, además de un máster específico de Psicología de la Educación, "dado

que el actual máster de Formación del Profesorado no es, en modo alguno, el medio adecuado para formar a estos profesionales". Tal propuesta se fundamenta en la opinión de que las necesidades educativas actuales "sólo pueden ser adecuadamente satisfechas mediante servicios psico-educativos".

La publicación de este documento y el apoyo al mismo por parte del Partido Popular ha provocado las primeras reacciones del colectivo de orientadores, al menos los representados en la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE). Firmantes del acuerdo y representantes de COPOE parecen coincidir en la necesidad de servicios especializados de asesoramiento en el ámbito educativo, así como en algunas de las funciones que deben desempeñar. Sin embargo, difieren en la titulación que debe exigirse a los profesionales que trabajan en dichos

servicios y, lo que es más importante, en el modelo de asesoramiento que subyace al perfil profesional que proponen unos y otros. Detrás se encuentra la verdadera cuestión: ¿Qué modelo de asesoramiento queremos? ¿Qué modelo de educación queremos? Porque educación y orientación van de la mano.

La inserción del psicólogo escolar, como profesional *experto* y externo al equipo docente, supondría el regreso a un modelo clínico de intervención puntual, correctiva y descontextualizada ante el alumno-problema. Un modelo que tiene cabida en un sistema educativo que atribuye el *fracaso* a las dificultades que presenta al alumno.

Desde el punto de vista de los profesionales de la orientación educativa, la propuesta formulada en el acuerdo indica un claro desconocimiento de la realidad del sistema educativo. El modelo y la estructura

¹ Conferencia de Decanos de Psicología de las Universidades Españolas, Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos, Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos, Psicólogos Educativos.

de orientación actualmente vigente es resultado de un largo proceso, basado en la experiencia y en la investigación psicopedagógica, que comenzó en los años 70 y que ha evolucionado de manera paralela a la evolución del modelo de educación en España. Para una gran parte de los orientadores resulta a estas alturas una obviedad que el modelo de orientación más coherente con un sistema educativo cuya finalidad última es lograr el "pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de todos los alumnos" es un modelo de orientación plenamente integrado en la actividad educativa. Una orientación psicopedagógica que actúe de manera preferentemente preventiva, proactiva y optimizadora y que, de este modo, contribuya a la calidad del sistema educativo. Un orientador sabe que esta labor se realiza a través del contacto diario con el profesorado, con las familias, con el alumnado (con TODO el alumnado en su contexto habitual, y no sólo con el alumno-problema en el despacho); en las aulas, en los pasillos, en las reuniones, en los cafés... es decir, en la vida cotidiana de la comunidad educativa, tanto formal como informal. Sólo este modelo garantiza el derecho de todo el alumnado a la orientación psicopedagógica.

Un orientador sabe, también, que para realizar esta labor son necesarios conocimientos y habilidades muy variados, que responden a diferentes especialidades académicas, más allá de la psicología: psicología de la educación, pedagogía, psicopedagogía, didáctica, organización escolar, sociología de la educación... Difícilmente un recién licenciado en cualquiera de las titulaciones que actualmente están reconocidas para el acceso a la especialidad de Orien-

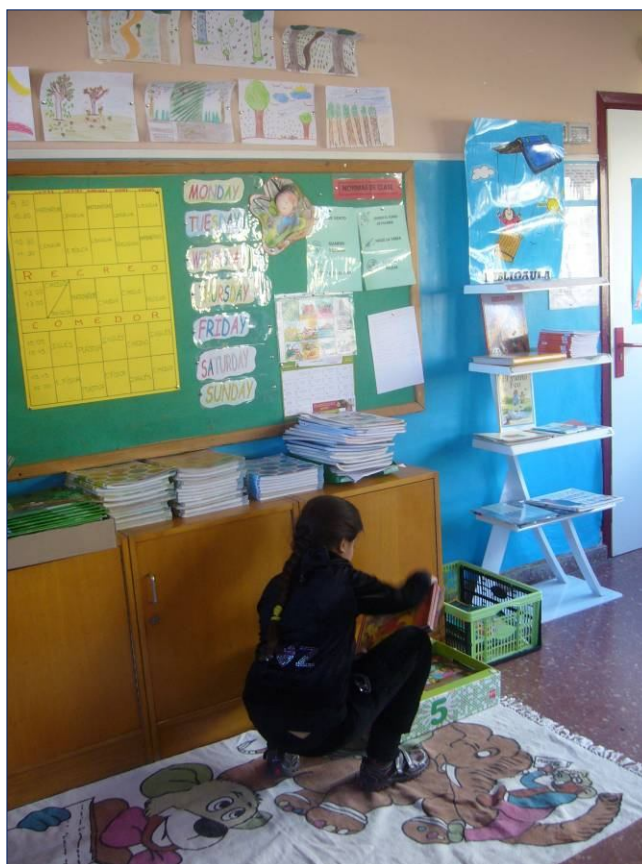
tación Educativa (Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía) ha desarrollado completamente las competencias necesarias para ejercer esta profesión.

Un orientador sabe que son necesarios conocimientos y habilidades muy variados, más allá de la psicología: psicología de la educación, pedagogía, psicopedagogía, didáctica, organización escolar, sociología de la educación...

No es tan importante la licenciatura o grado de origen como una formación de posgrado especializada y de calidad, contextualizada en las características y necesidades del

sistema educativo actual, que incluya prácticas tutorizadas en departamentos de orientación y/o en equipos. El Máster de Formación del Profesorado de la especialidad de Orientación Educativa parece un espacio adecuado para ello, siempre y cuando su programación se realice en estrecha colaboración con los servicios de orientación de los niveles no universitarios, y se revise anualmente con el fin de garantizar su actualización y su vinculación al ejercicio real de la profesión. Es responsabilidad de las Administraciones educativas promover la colaboración y la coordinación entre estos dos mundos.

Todo lo dicho no significa que no se tome en consideración la oportunidad de reflexión y debate que supone la publicación del *Acuerdo sobre la inserción del psicólogo educativo en el sistema de educación español no universitario*. El interrogante sobre la educación que estamos construyendo debería ser una constante en todos los niveles del sistema educativo: desde los claustros de profesores hasta los despachos de los administradores, pasando por las aulas y por los consejos escolares. El diálogo es imprescindible, máxime en momentos de dificultades como el que vivimos en la actualidad, en los que la opinión pública se pregunta a diario quién tiene la culpa de los elevados índices de fracaso escolar, del abandono prematuro del sistema educativo, de la elevada tasa de paro entre los jóvenes, de la violencia en los centros educativos, de la generación "ni-ni"... Si no somos capaces de comprometernos con un debate serio en educación, lejos de corporativismos y campañas electorales, no somos capaces de construir nuestro futuro.



La formación, base de la profesionalización de la función directiva

Montserrat Martínez Reus

Directora del IES *Luis Buñuel* de Zaragoza
Presidenta de la Asociación de Directores de Zaragoza (ADIZAR)

Son ya conocidos los datos del nuevo sistema de renovación de directores en nuestra Comunidad Autónoma, en aplicación de la LOE. Sólo un 47% de los 202 directores que tenían derecho a renovar el mandato, lo han renovado. También se sabe que del 53% de centros restantes, así como de otras vacantes generadas, un 39% ha conseguido un nuevo candidato. El resultado final es que 61 % del resto de los centros escolares de Aragón que deben renovar director, no tiene ningún candidato dispuesto a asumir esta responsabilidad.

No puede decirse que este resultado sorprenda, ni a quienes estamos en equipos directivos ni a la mayoría de los docentes. Cada uno, desde nuestra perspectiva, vemos todas las dificultades que conlleva la labor directiva. Y esta situación no es exclusiva de nuestro país. En diferentes informes de la Comunidad Europea se habla del desgaste de los hombres y mujeres que dirigen los centros educativos y de la falta de

nuevos candidatos a ocupar estos puestos.

La realidad nos muestra que son necesarios directores altamente formados, con autoridad y capacidad de liderazgo para dar respuesta a las necesidades de la sociedad

La Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI) viene analizando detalladamente esta situación en los últimos años. Me parece relevante hacer aquí mención al vigésimo congreso nacional que tuvo lugar en Madrid en Noviembre de 2009. Se trabajó con el informe que unos meses antes había emitido la OCDE,

en el que se proponían cuatro elementos con los que poder mejorar esta problemática en la dirección de los centros: redefinir las responsabilidades (dando cada vez más autonomía), distribuir el liderazgo (entre los miembros de los equipos directivos), mejorar la formación (inicial y continua) y hacer del liderazgo escolar una profesión activa (con opciones de desarrollo profesional, incentivos económicos...)

Hace ya año y medio que se pudo, con ocasión de aquel congreso, reivindicar ante el entonces Ministro de educación Ángel Gabilondo el papel que los directores deben desempeñar en los centros, con el objetivo de potenciar el desarrollo integral del alumno y el profesional de los docentes. Creo que muchos de los puntos que allí se expusieron siguen siendo válidos para abordar en 2011 estrategias que animen a los profesores a asumir responsabilidades directivas.

En primer lugar ¿cómo hacer



de la docencia una profesión atractiva y reconocida? Para contar con buenos profesionales hay que asegurar diferentes etapas: el acceso, la formación, el ejercicio, la evaluación y la carrera docente.

En segundo lugar ¿cómo incentivar a un porcentaje de estos profesionales para que formen parte de los equipos directivos de los centros? Basándonos en el mencionado informe de la OCDE, hay que definir las funciones, compartir responsabilidades, recibir la adecuada formación, percibir una retribución acorde con la responsabilidad que se asume, tener capacidad para tomar decisiones de actuación y diseñar estrategias. Lógicamente una mayor autonomía debe siempre ir ligada a un sistema de evaluación de objetivos y de resultados.

Por qué no preguntarse también ¿cómo conseguir que los centros educativos miren hacia el exterior y contacten con foros estratégicos y transformadores de la sociedad? Cuando un profesor está a gusto en el centro y es un buen profesional, está dispuesto y tiene la capacidad de ir más allá de sus obligaciones estrictas y ofrecer a sus alumnos unas actividades innovadoras, emprendedoras, que les serán muy enriquecedoras.

Independientemente del planteamiento específico de estas tres preguntas ¿qué aspecto tienen en común? Que las tres contemplan en sus respuestas la importancia de la formación para hablar de buenos profesionales. En ese sentido ha sido una buena noticia la iniciativa de la administración educativa de organizar en diferentes momentos del año unas jornadas de formación para equipos directivos, tanto en la faceta de formación inicial como continua. Creo que sería

muy oportuno un cambio de impresiones entre los responsables de la programación de esta formación para directivos y la Asociación de Directores, de cara a buscar los temas y el enfoque más útiles.

En este sentido me parece oportuno mencionar las conclusiones del XXI congreso de FEDADI que tuvo lugar en Mayo de 2010, en el que la Federación se manifestó firmemente partidaria de que tanto el gobierno central como los gobiernos de las comunidades autónomas llevasen a cabo una apuesta decidida por la profesionalización de las di-

recciones, para hacerlas más competentes y eficaces en el desarrollo de sus funciones. La realidad nos muestra que son necesarios directores altamente formados, con autoridad y capacidad de liderazgo para dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

Por eso, además de la obligatoria formación inicial, es necesaria una formación continua, mediante la organización y desarrollo de actividades de actualización y perfeccionamiento, como cursos, seminarios, conferencias, jornadas, foros de debate, etc.

Las necesidades de formación para el ejercicio de la Dirección de los centros docentes pueden centrarse en cuatro bloques: marco normativo y procedimiento administrativo, organización escolar y gestión de los recursos, habilidades para el ejercicio de la dirección, evaluación y calidad.

Para este amplio enfoque habría que solicitar la colaboración de directores expertos en la gestión de centros docentes, inspectores, técnicos de gestión económica, de recursos humanos, de procedimientos administrativos, de servicios jurídicos y cuantos otros expertos parezcan oportunos.

Probablemente garantizar esta formación continua puede no ser suficiente motivación para reducir ese alto porcentaje de centros sin candidatos a la dirección porque son muchos los frentes que se abren en el día a día, pero sin duda nos será de gran ayuda a quienes ya pertenecemos a un equipo directivo y necesitamos ser buenos profesionales para dar las muy variadas y acertadas respuestas que se esperan de nosotros.

*Queremos
contar tanto con vuestras
opiniones como con
vuestra colaboración,
que este proyecto funcione
depende del esfuerzo
de todos.*

*Necesitamos
que os animéis a colaborar
y aportéis artículos,
reflexiones, opiniones,
lecturas, todo aquello
que pueda mejorar y
completar esta publicación
digital.*

*Esperamos
vuestras colaboraciones,
enviadlas a la dirección
de correo electrónico*

feaeearagon@gmail.com

Beneficios e interrogantes de los programas bilingües

Reyes Borderías Clau
Inspectora de Educación de Huesca

Deseo que este artículo sirva de reflexión a todos aquellos profesores y responsables de la Administración Educativa, conscientes de la innovación que supone usar los idiomas como vehículo de instrucción y comunicación, y lograr un dominio de las competencias académicas y lingüísticas en las dos o más lenguas enseñadas. Dicho dominio, muy superior al de los programas tradicionales, en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha contribuido a dotarlos de un bien ganado prestigio. Así los llamados programas bilingües, PB, AICLE o CLIL, siglas todas ellas que hacen referencia a “actividades en contexto escolar en la cual la lengua extranjera se usa como herramienta en el proceso de aprendizaje de un contenido curricular (asignatura / área / disciplina) no lingüístico y en la cual tanto la LENGUA como el CONTENIDO tienen un papel importante

Las razones que llevan a que, en el siglo XXI, la enseñanza bilingüe se esté extendiendo en el contexto escolar, se concentran en una única idea: **la mejora de la calidad de la educación.**

Una persona considerada “bilingüe” es aquella que se expresa con fluidez en dos idiomas. Para alcanzar el dominio de la lengua no ha sido suficiente, lo hemos podido comprobar, estudiar la propia lengua extranjera. Cuando a la propia práctica de la lengua extranjera se superpone el estudio de distintas áreas, se llega a la adquisición de conocimientos en geografía, ciencias, historia etc y la lengua extranjera pasa a ser un verdadero vehículo de comunicación. La L2 se convierte de esta manera en una lengua que sirve para aprender y adquiere un status similar al de la lengua escolar, L1, (en la Comuni-

dad Autónoma de Aragón en un porcentaje muy elevada es coincidente con la lengua materna). Los alumnos tienen conciencia de la utilidad que representa estudiar en dicha lengua, ya que sirve para comunicar algo. Lo de AICLE

Son, en consecuencia, varias las razones por las que en todas las Comunidades Autónomas, en nuestro país, se está apostando por la introducción de una lengua extranjera desde edades tempranas y aún más, aunque de diferentes maneras, por la enseñanza bilingüe con un mayor número de horas de exposición a la L2. Aunque es demasiado pronto para obtener resultados a nivel nacional de una evaluación de las enseñanzas bilingües, a nuestro entender, los beneficios de dichas enseñanzas son evidentes. Por lo que es coincidente en todas las Comunidades el aumento de peticiones de escolarización en los colegios en los que existe esta oferta educativa, sobre todo en el idioma inglés. Los padres, preocupados por el nivel de conocimiento de sus hijos en lenguas extranjeras, han encontrado en esta nueva propuesta una solución.

Revisada la amplia bibliografía existente, intentaremos destacar los aspectos positivos en la aplicación de dichos programas, aspectos cognitivos, intelectuales y sociales, así como los interrogantes y desafíos que plantea la iniciativa bilingüe.

Con objeto de facilitar la lectura de este artículo, hemos agrupado dichos aspectos en diferentes grupos, sin que eso suponga una parcelación en los beneficios e interrogantes, ya que están íntimamente relacionados entre sí.

A) Aspectos positivos de los PB en edades tempranas

❖ ASPECTOS LINGÜÍSTICOS : fonético y semántico

Es extensa la bibliografía que apunta ventajas en la introducción de las lenguas extranjeras en edades tempranas. Son frecuentes los artículos encontrados que insisten en la enseñanza precoz de los idiomas, así como departamentos de Didáctica de Lenguas, en distintas Universidades, nacionales e internacionales que postulan la teoría de que el **factor edad** es decisivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ya a los tres años, el niño tiene una enorme flexibilidad intelectual para imitar, aprender y sobre todo para fundirse en la cultura de lo ajeno

Autores como Penfield (1987), Tilden (1999) neurocirujanos canadienses, precisan que el niño posee una plasticidad del cerebro especial para el aprendizaje de lenguas y aún más, ésta decrece a partir de la pubertad. No son pocos los teóricos que postulan la introducción de la L2 desde la infancia a la pubertad por las siguientes razones:

- Los niños aprenden el sistema de la lengua aunque no tengan grandes contenidos que decir
- Asimilan mejor la pronunciación
- Poseen más facilidad de imitación
- Ausencia de complejos y mayor espontaneidad
- Tienen menos interferencias de la lengua materna (escasas vivencias)
- Soportan mejor las actividades orales

Centrándonos en el bilingüismo aditivo o tardío, nos preguntamos si existe un periodo crítico, es decir una edad o periodo determinado de la vida biológica más allá del cual el aprendizaje de una L2 puede resultar incompleto o irrecuperable en algún



aspecto de la competencia lingüística respecto a la que normalmente se alcanza en la L1.

Empezando por los aspectos fonológicos, durante el primer año de existencia extrauterina los niños son capaces de adquirir el sistema fonológico completo de cualquier lengua, periodo después del cual esta sensibilidad universal desaparece. También se ha comprobado que a partir de los siete u ocho años se aprende una L2 con dificultades para producir sonidos nativos distintos a los de la L1. (Mackay 1995).

Es decir, hay autores que afirman categóricamente que si fuera cuestión de determinar la existencia de un periodo crítico en sentido amplio para los aspectos fonológicos, éste se situaría alrededor, no de la adolescencia, sino del primer a séptimo año de edad, de allí la defensa de la introducción de las lenguas extranjeras desde el inicio de la escolarización.

Hay que señalar, por otro lado, que el alumno entra a utilizar una L2 en un momento en el que no es temeroso ni tiene vergüenza de su imagen social, como por ejemplo ocurre en Secundaria, edad de la "pre-adolescencia", en la que se

soporta difícilmente la diferencia y la mirada del otro, que uno imagina deliberadamente crítica.

En edades tempranas se es capaz de entender y reproducir idénticamente los sonidos de otros idiomas desconocidos. Conforme la edad avanza las dificultades fonéticas serán mayores, por las razones anteriormente descritas.

No obstante, no debemos olvidar que el uso de la lengua extranjera en el ámbito académico es altamente descontextualizado, y más en nuestro contexto social monolingüe, por lo que depende principalmente de pistas lingüísticas. Cummins (1994) recalca que los niños que aprenden una segunda lengua, por lo general desarrollan sus competencias conversacionales o BICS muy rápidamente (en dos o tres años en un alta exposición a la L2) Sin embargo, demoran más tiempo en desarrollar las funciones académicas de la lengua o llamadas CALP, debido a que éstas también requieren niveles superiores de desarrollo cognitivo. Los adultos no pueden evitar el análisis interno de los elementos lingüísticos de la lengua. Por lo que son varios los investigadores que establecen un periodo mínimo de cinco años de instrucción académica sistemática para que los alumnos puedan obtener niveles competenciales en todos los aspectos de la lengua, no sólo en el conversacional.

Junto a este aspecto lingüístico, y a su vez beneficio, tan concreto, como es **la fonética** en las primeras fases de aprendizaje de lenguas, es indudable que contemplar registros de lengua específicos de un área, por ejemplo de Conocimiento del Medio, debería ampliar el léxico utilizado por el alumno así como permitir una mejora considerable de la competencia comunicativa del alumno de un programa bilingüe.

Concluyendo, podemos afirmar que **no está clara la existencia de un periodo crítico uniforme para todas las capacidades lingüísticas sino que los distintos subsistemas de la lengua (fonología, semántica, gramática)**

ca) son diferencialmente sensibles a la edad. Las investigaciones han apuntado a que solamente en el caso fonológico cabría hablar de periodo crítico en el sentido estricto de la palabra, refiriéndose a los primeros años o edad precoz, por lo que rápidamente podemos pensar en el acierto de contar con auxiliares de conversación o colaboradores nativos, en la etapa de Infantil y Primaria.

Por lo que la enseñanza precoz de una lengua extranjera a través de la enseñanza de otros contenidos académicos, atractivos y estimulantes para los alumnos, puede ser una variable de éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, y muy en concreto en la adquisición de los aspectos fonológicos

❖ ASPECTOS COGNITIVOS

Uno de los beneficios principales de la enseñanza AICLE, apunta la bibliografía revisada, es la promoción del **bilingüismo aditivo**, es decir, que los alumnos aprenden segundos idiomas y culturas sin olvidar los suyos propios. Este proceso se basa en **la interdependencia lingüística común** existente entre las diferentes lenguas.

Cummins (2002) y Baker (1997), demuestran a lo largo de sus estudios que el aprendizaje de las lenguas "facilita la transferencia de determinados conocimientos académicos y lingüísticos entre ellos". Lejos de dificultar el aprendizaje y de repercutir negativamente en el progreso de los alumnos el bilingüismo fomentará la creatividad y flexibilidad cognitiva (Genesee, 1999) al hacer que los alumnos tengan que **descifrar más información** que si estuvieran en un contexto escolar monolingüe. Se les obliga, en definitiva a usar constantemente los recursos que poseen en las dos lenguas, a desarrollar un mayor número de estrategias de comunicación y de resolución de problemas. Los procesos de aprendizaje de lenguas son similares y en la actualidad las ventajas derivadas de esa Competencia

Lingüística Común (Common Underlying Proficiency) entre las diferentes lenguas son incontestables, para los estudiosos de la Didáctica de Lenguas

Cabe citar, como interesante, entre otros, por lo pionero que fue en su época, el estudio comparativo que Peal y Lambert, ya en 1962, hicieron en Montreal. Los resultados de los test de inteligencia verbal y no verbal, de alumnos bilingües francés- inglés y de alumnos monolingües en la edad de 9-10 años, constataron una cierta superioridad intelectual de los bilingües que se atribuía a una cierta flexibilidad cognitiva resultante de pasar de un sistema de símbolos al otro. Estas ventajas cognitivas vinculadas al desarrollo del bilingüismo se encontraban fundamentalmente a nivel de tareas creativas, habilidades metalingüísticas y creatividad verbal.

En Estados Unidos, en experiencias de lenguaje dual los alumnos de programas bilingües mostraron avances significativos tanto en matemáticas, como en lectura y escritura en los dos idiomas, castellano e inglés, (Howard, Christian y Genesee, 2003), además de desarrollar mayor creatividad y flexibilidad cognitiva que los compañeros de programas monolingües. Estos resultados, en aquel momento, provocaron que tanto padres como maestros y los propios alumnos, tres colectivos con un papel determinante en el éxito de los programas, los apoyaran de manera inequívoca (Lindholm-Leary, 2001)

En estos momentos sería muy atrevido por no decir imposible apoyar estas conclusiones de manera contrastada en los programas bilingües de nuestra Comunidad Autónoma, ya que no se han realizado, dada la juventud de los programas bilingües en Aragón estudios rigurosos o evaluaciones externas.

Como hemos dicho anteriormente **la transferencia de conocimientos beneficia metalingüística e intelectualmente** al tener que pasar de su lengua materna y/o escolar a

la lengua extranjera; los alumnos de las clases bilingües deberán usar constantemente los recursos de los dos o más idiomas con un esfuerzo añadido y finalmente de manera natural e inconsciente. Aquí, es de suponer que tendrán ventaja aquellos alumnos con mayor escolarización y dominio en su L1, ya que poseerán una mayor variedad de recursos académicos y lingüísticos que les permite aprender la L2 con mayor rapidez y facilidad.

❖ ASPECTOS HUMANOS Y SOCIALES: motivación

La importancia de introducir las lenguas extranjeras desde edades tempranas, sea Infantil o Primaria, sobre el plano de la personalidad de los alumnos es un aspecto muy destacado.

La importancia y ventaja del **factor motivación**, en cuanto a dimensión predisposicional del aprendizaje es, teóricamente, enorme, como lo confirman numerosos trabajos, destacando los estudios del español Francisco Ramos, destinado en la actualidad de la Universidad de Loyola Marymount de Los Ángeles (California, EEUU). Todos estos estudios señalan el carácter actitudinal y motivacional, independiente del cognitivo, asociado íntimamente con el rendimiento de la L2.

No es la misma motivación la que encuentra un alumno que debe aprender una L2 para integrarse en una sociedad donde se habla esa lengua, ejemplo Cataluña, que en un contexto escolar monolingüe como el que nos encontramos en los centros en los que se ha implantado, por ejemplo, el Programa Bilingüe Francés-español en Aragón. En el contexto escolar la L2 pasa a tener una motivación distinta. El alumno no la necesita cuándo sale del colegio, pero sí la necesita para comprender y en su caso "aprobar" el ANL (área no lingüística); estas palabras textuales, entresacadas de las visitas a los centros, las podemos vincular a la idea de Duverger, concentrada en la

frase "*Il apprend mieux puisqu'il en a besoin*", cuando habla de la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera. Es decir, el alumno necesita la lengua para acceder a los contenidos del ANL. Por lo que se deduce que la motivación, sin ser tan profunda como en otros contextos socio-lingüísticos, caso de Comunidades bilingües, es imprescindible para el éxito de la implantación y desarrollo de la enseñanza bilingüe. Se trata, en nuestro caso, de una **motivación de carácter escolar**.

Para lograr una mayor motivación y una participación activa de los alumnos en el desarrollo de las clases, la enseñanza deberá girar en torno a **actividades, temas y trabajos de interés para los alumnos** que permitan incorporar opiniones personales y conocimientos previos. Así se conseguirá que usen el idioma de forma constante, incluyan en sus expresiones los conocimientos académicos aprendidos y muestren, al mismo tiempo, sus verdaderos niveles académicos y lingüísticos

Ya en el sistema educativo desde muy joven se va a descubrir otra lengua y otra cultura. Se va a adquirir una **apertura intelectual** necesaria en un mundo global. Se irá encontrando a lo largo de los cursos elementos nuevos para reflexionar en una ética y marco que tendrá en cuenta lo que es diferente, lo ajeno, contribuyendo evidentemente a adquirir esa tan nombrada y difícil competencia de "aprender a aprender"

No se puede hablar de competencia comunicativa en L2 sin atender a los elementos culturales de dicha lengua. Aprender una lengua extranjera es entrar en un mundo desconocido, es cuestionarse sobre nuestro propio sistema de interpretación de la realidad. Se dice que la enseñanza que utiliza dos lenguas y dos culturas tiende a reducir los espacios que separan esas culturas y lenguas.

Expuestos los beneficios que con carácter general, supone la

aplicación de la EB en el sistema escolar, no es de extrañar, que los centros bilingües sean altamente **valorados por las familias**.

Y por último, recordar que la enseñanza bilingüe había formado parte, en otra época, de un sistema destinado, únicamente, a una elite social y económica. Ya desde hace algunos años el hecho de incorporar la "educación bilingüe" en la escuela pública imprime un sello de calidad, digna de destacar, en la enseñanza y aprendizaje de los idiomas.

B) INTERROGANTES DE LOS PB EN EDADES TEMPRANAS

El hecho de incorporar una L2 en la etapa de Infantil y en la instrucción de un ANL, ya en Primaria, conlleva dudas, interrogantes y desafíos que con el tiempo deberán resolverse, de la misma manera que cualquier otro aspecto educativo que pueda resultar innovador y no generalizado en el sistema educativo.

Es evidente que la lengua es una dimensión fundamental de toda educación escolar, tanto como objeto de estudio, como vector o instrumento para el aprendizaje. Los diseños escolares, y la situación de las lenguas en dichos diseños, determinan objetivos, explícitos o no, más allá de los puramente escolares. Por lo que es de suponer que no siempre la implantación de un modelo bilingüe queda exento de **tensiones y ambigüedades**

Presentamos, en tres grandes bloques, los interrogantes que más preocupan en la enseñanza bilingüe:

❖ EL NIVEL COMPETENCIAL DEL ALUMNO

Son frecuentes las dudas que aparecen en cuánto a la consecución de objetivos y contenidos del ANL en otra lengua extranjera así como la repercusión en la competencia lingüística global de la alumno. Los padres manifiestan una cierta incertidumbre por la inci-

dencia de los programas bilingües en el nivel del idioma y ante todo, como acabamos de apuntar, en el nivel final competencial de un ciclo o etapa.

En definitiva, en la actualidad, en España no se han realizado estudios comparativos entre los niveles finales de competencia que desarrollan alumnos que han seguido un programa bilingüe desde Infantil hasta el final de la E. Primaria, tanto en lengua castellana como en lengua extranjera como en el área no lingüística impartida en la L2, en comparación con los alumnos que han seguido una educación monolingüe a lo largo de estas dos etapas.

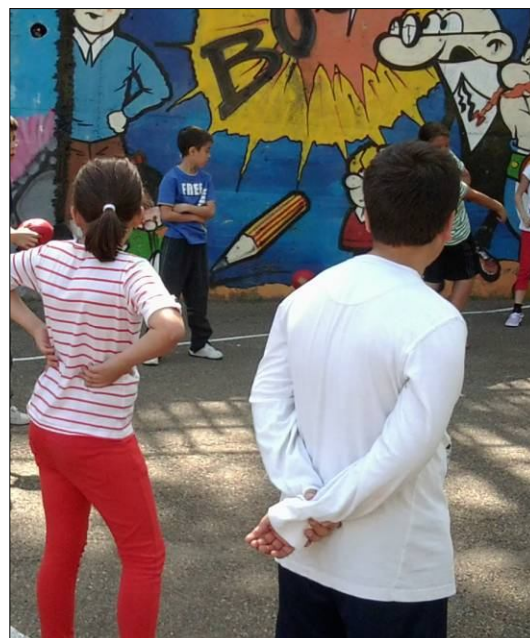
Habrà que esperar unos años, partiendo de los resultados de la investigación sobre bilingüismo, desde la propia Universidad y con los centros protagonistas para poder presentar datos fiables y contrastados que nos ayuden a ir respondiendo a esos lógicos interrogantes.

Cabe recordar que en el curso 2009-2010 se hicieron públicos los datos de un estudio realizado por un equipo de expertos universitarios dirigidos por el profesor de la Universidad Pablo Olavide de Sevilla, Francisco Lorenzo, sobre niveles competenciales de los alumnos en aulas bilingües en Andalucía.

Sería deseable poner en marcha evaluaciones generales en todas las CCAA para conocer y valorar las competencias lingüísticas de los alumnos que han seguido enseñanza bilingüe desde Infantil y Primaria.

❖ LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Nadie niega que el aprendizaje de otras lenguas desde un enfoque plurilingüe e intercultural sea una necesidad social y, por tanto, un componente básico de la formación de los ciudadanos, por lo que el adelantar la enseñanza de un idioma o impartir diferentes materias en



la nueva lengua debería garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa y de las distintas competencias generales (que, por cierto, también hace tiempo que Europa demanda). Esta garantía queda en el aire si todo ello no va acompañado de un **verdadero cambio curricular y metodológico y de una forma de trabajo profesional y colectiva diferente**

Es evidente, y por ello no excepcional, que en la implantación de una experiencia bilingüe las verdaderas dificultades, y por ende los mayores desafíos se encontrarán en el **cambio metodológico** que supone para el profesorado impartir un ANL, en lengua extranjera,. Por lo que el esfuerzo que hay que invertir en **la formación específica del docente de la enseñanza bilingüe** es considerable. El gran impacto que se produce en el centro no sólo es organizativo sino que llega, en lo más profundo, a la ordenación curricular

Por lo que el docente necesita una formación orientada a la enseñanza bilingüe, tanto en Primaria como en Secundaria, en función de las características de cada etapa. La escasez de profesorado preparado específicamente para estos programas se identifica como uno de

los obstáculos para la puesta en práctica de este tipo de enseñanza.

El esfuerzo de las diferentes Administraciones Educativas en el plano de la formación y actualización lingüística es destacable, aunque no siempre suficiente.

❖ LA GENERALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Uno de los aspectos que se debate, con frecuencia, en el contexto de la enseñanza bilingüe es la de **extender este tipo de instrucción a todos los alumnos** o bien restringirla a un grupo seleccionado de estudiantes, bien sea de manera voluntaria por la opción de los padres o bien por parte de los centros, en función del rendimiento académico del alumno.

Los argumentos a favor de la postura de la selección de alumnos hacen hincapié en la posible carga y trabajo extra que supone hacer frente a un área o materia en una lengua extranjera que, a su vez, no se domina totalmente. Se cree que sólo los alumnos aventajados obtienen buenos resultados en este tipo de enseñanza. Esta manera de pensar es lo que ha propiciado en tiempos pasados la creación de "secciones bilingües" en los centros escolares, obteniendo resultados espectaculares. En lugares como Francia, Alemania ha sido tradicional que sólo un porcentaje de la población escolar, en el nivel de Secundaria formara parte de estos programas, porcentaje seleccionado atendiendo al rendimiento académico y a los logros escolares obtenidos. Muy recientemente estos mismos países se están planteando la posibilidad de impartir experiencias bilingües con estudiantes de capacidad académica más baja.

Nos encontramos, por lo tanto, con experiencias, en los últimos años, que han demostrado que el factor que determina el éxito o el fracaso no es sólo el potencial cognitivo del alumno sino **el tipo de enseñanza** que se aplica, centrándose en objetivos y metodología utili-

zada en las clases, que haga posible la enseñanza de contenidos.

Es sorprendente conocer las experiencias llevadas a cabo en escuelas de enseñanza profesional en el Palatinado del Rin, en Alemania, que han demostrado que es posible utilizar una lengua extranjera en la enseñanza de contenidos en este contexto. Las condiciones previas son el convencimiento de los alumnos y profesores de que este tipo de enseñanza aporta un valor añadido a su futuro profesional y la preparación concienzuda de los estudiantes para llevarla a cabo.

Está claro que la enseñanza debe transmitir la motivación para usar la lengua extranjera en contextos, muy dispares, en los que la atención



se concentra más en el **mensaje** que en la forma. La prioridad del mensaje sobre la corrección lingüística es el centro de la enseñanza AICLE. Por eso, de manera recurrente, nos encontramos con la necesidad de que el docente tiene que realizar modificaciones importantes en su enfoque del área o materia.

Por lo que sería muy útil tener en cuenta un **"continuum" de diferentes situaciones escolares**. No será lo mismo implantar programas bilingües en los niveles de Infantil y Primaria que en los niveles de la Secundaria o Formación Profesional, ya las propias etapas tienen sus

propias características. Por otro lado, tendremos que centrar en nuestro sistema educativo, las finalidades y los objetivos de su implantación en cada uno de estos niveles.

Nuestra Comunidad Autónoma ha creído firmemente en la implantación de estas iniciativas, en la etapa de **Primaria**, de manera generalizada en cuanto a tipo de alumnos; en la línea de "puede y debe llevarse a cabo sin ningún tipo de restricción en el acceso". Se trata de una enseñanza normalizada, en una etapa globalizada, que debería llegar a la totalidad de los alumnos del centro considerado bilingüe, sin por ello olvidar lo que eso supone en la atención a la diversidad.

Por lo que aunque no es un tipo de enseñanza generalizada, sí que forma parte de la oferta educativa ordinaria, abierta a todos los alumnos de un mismo centro, y **sin criterios de admisión**

El hecho de la "selección de alumnos" sigue siendo un foco de polémica difícil de contemplar con una solución única y válida para todos.

Cabe añadir que la problemática y el debate relacionado con la generalización de este tipo de enseñanza no sólo se refiere al ámbito de la selección de alumnos, sino a otras barreras fáciles de identificar como son la escasez de profesorado, la dificultad para encontrar los materiales curriculares, el nº de alumnos por aula, los problemas organizativos en el centro escolar, y no cabe duda, que **el alto coste de su implantación**, si, evidentemente, se quiere llevar a cabo con una mínima calidad.

Por lo que las dificultades y obstáculos para la generalización de la enseñanza bilingüe, y en edades tempranas es evidente. Es de imaginar que estas barreras sean la causa para que la enseñanza de tipo AICLE no se imparta como oferta escolar ordinaria y sean cada vez más los países que autorizan proyectos piloto, de duración limitada con este tipo de enseñanza.

CONCLUSIONES

Analizados los beneficios y los interrogantes que rodean las iniciativas bilingües, podemos concluir diciendo que las dudas de la enseñanza bilingüe no se resumen afirmando que dicha enseñanza es buena o mala, sino **analizando los factores que influyen en que sea una experiencia educativa válida o no**. Las variables que inciden en el aprendizaje en un programa bilingüe serán muchas, como podemos intuir en lo expuesto en este breve artículo.

Se observa que cada práctica docente, es única, en la que se cruzan y complementan distintas variables, pero es evidente que existen algunas de ellas que son irrefutables y que condicionarán el éxito en el desarrollo de dicha experiencia. Tan solo apuntamos algunas de estas variables, como punto de partida a la reflexión y susceptibles de posteriores estudios:

- Ordenación curricular: continuidad y calidad
- Metodología Didáctica: comunicativa
- Tiempo de exposición: interferencias. Cantidad versus Calidad
- Estabilidad de los docentes que intervienen en el programa
- Formación del Profesorado: lingüística y metodológica
- Edad de inicio del aprendizaje.
- Diversidad del alumnado: ritmos de aprendizaje diferentes
- Número adecuado de alumnos por aula
- Proyecto global de centro
- Apoyo de la Administración

La clave del éxito de un programa bilingüe no depende exclusivamente de una variable, son, en efecto, muchas las que influyen: tantas como personas que, de manera directa o transversal intervienen en dicha enseñanza.

Docentes, directivos, investigadores, formadores, responsables de la Administración Educativa, entre ellos la Inspección de Educación, deben estar convencidos de la enorme importancia y de los benefi-

cios de estos programas, en el marco de una educación plurilingüe.

"Queda mucho camino por andar, muchos aspectos por mejorar, pero, sin duda alguna, estamos convencidos de que la enseñanza bilingüe es una excelente medida para preparar a nuestros alumnos a la futura ciudadanía europea."

Bibliografía

BAKER, C. 1997 Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid: Cátedra.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA 2005. "Plan de Fomento del Plurilingüismo: hacia un nuevo modelo metodológico" consultado en

<http://www.juntadeandalucia.es>

CENOZ, J y GENESSE, 1998, "Beyond Bilingualism "Multilingualism and Multilingual Education. Clevedon, England: Multilingual Matters.

CONSEJO DE EUROPA, 2001, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, publicación en español del Instituto Cervantes, 2002-2004

COSTE, D. 2006 " De la classe bilingue à l'éducation plurilingue " .Le français dans le monde, n° 355, CLE International.

CUMMINS, J., 1978 " Metalinguistic development of children in bilingual education programs: from Irish and Canadian Ukrainian-English programs " In Paradis, ed., Aspects of bilingualism, Columbia (S.C), Hornebeam Press

CUMMINS, J., 2002. Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Madrid: Morata

DUVERGER, J Y MAILLARD, J.P, 1996 L'enseignement bilingue aujourd'hui, Bibliothèque Richaudeau/Albin Michel

DUVERGER, J. 2000. Actualité de l'enseignement bilingüe, le français dans le monde. Recherches et Applications, Paris, Hachette.

DUVERGER, J. 2005. L'enseignement en classe bilingüe, Paris, Hachette

DUVERGER, J. 2008. " De l'enseignement bilingüe à l'éducation plurilingüe. Le français dans le monde, n° 355, Paris, CLE International.

HOWARD, E., CHRISTIAN, D. Y GENESSEE, F. 2003. The development of bilingualism and biliteracy from grades 3 to 5. Center for Research on Education, Diversity and excellence. Santa Cruz, CA

LINDHOLM-LEARY, K. , 2001 Dual Language education. Clevedon, England: Multilingual Matters

PEAL, E /LAMBERT Peal, E./ Lambert, W.E. (1962): "The relationship of bilingualism to intelligence", in: Psychological Monographs 76/27, 1-23.

LORENZO, F. "Evaluación de competencias lingüísticas en centros bilingües" Universidad Pablo Olavide de Sevilla. Consultado en <http://www.elpais.com/andalucia/centrosbilingues>

SIGUAN, M y MACKEY, W.F. , 1986, Éducation et bilinguisme , UNESCO, Delachaux et Niestlé.

SIGUAN, M, 1992, La España Plurilingüe, Alianza, Madrid

SIGUAN, M "La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela" ponencias y comunicaciones presentadas en el XIX Seminario Internacional sobre "Lengua y Educación" celebrado en Sitges 1994] / coord. por Miguel Siguan

RAMOS, F , 2006 "Programas bilingües inglés-español en Estados Unidos y en España: dos innovaciones en las enseñanzas de idiomas" en Actas del XL Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español , pp334-342. Valladolid, España: AEPE

"Aprendizaje integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) en el contexto escolar europeo" <http://www.eurydice.org>

Ángel Puyuelo Jarné, director del I.E.S. Pablo Gargallo de Zaragoza



Dirigir un centro educativo es una tarea compleja que requiere muchas habilidades y que lleva a actuar cotidianamente sobre numerosos asuntos. Hablar con Ángel resulta fácil, tiene ese punto de guasa y ceremonia que como buen "fato" sabe manejar.

Algunos detalles de tu actividad diaria en los últimos cursos nos ayudaran a entender mejor la tarea de dirección en el Barrio de San José de Zaragoza.

A.P.: La dirección de un centro tiene muchos y diversos ámbitos: alumnos, profesores, padres, administración, el barrio y su entorno.

Son cada vez más frecuentes "las horas de terapia" a padres, alumnos

Lleva 28 años en el centro. Nació en Huesca en el verano de 1948. En el colegio San Viator realizó sus estudios primarios y de bachillerato. Hizo magisterio por libre y se examinó en Vitoria. Estudió Matemáticas en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Zaragoza. Fue profesor selectivo durante dos años enseñando Álgebra. En 1975 fue becado por la Caja de Ahorros de Zaragoza, Aragón y Rioja para hacer un curso de informática de los de entonces: diseño de sistemas, cobol, memoria artificial... Fue interino en el nocturno de la Magdalena (el actual I.E.S. Pedro de Luna). En 1978 aprobó las oposiciones por la especialidad de Matemáticas y se trasladó a Tarragona al instituto "Camp Clar" donde también fue director. En 1983 llegó a Zaragoza al I.E.S. Pablo Gargallo, los últimos 16 años ha sido el director del instituto. Este curso pone fin a su carrera profesional en la enseñanza formal.

profesores. Escuchar, escuchar, escuchar... las personas lo necesitan y veo que las cosas mejoran.

Se establecen lazos que perduran en el tiempo como la de los ex alumnos y sus padres que siguen manteniéndose unidos al centro. Tienen 30 o más años y profesiones muy variadas pero son las fuerzas vivas del barrio. Es una relación constante que ocurre cuando llevas más de 25 años en el centro, de los que además 20 he formado parte del equipo directivo: 4 años de jefe de estudios y 16 de director. Hay una emisora de radio, Radio La Granja, con la que colaboro y en la que intervengo cuando me invitan que está gestionada por ex alumnos del centro.

En general, soy el que toma en última instancia las decisiones: sobre asuntos de personal, instalaciones, muchos detalles de cada día, pequeños asuntos que hay que abordar y resolver.

¿Cuál es la tarea más difícil con la que tienes que enfrentarte desde tu posición en la dirección del Instituto?

A.P.: Quizá la tarea más difícil sea la relacionada con los asuntos de personal docente y no docente: el control y cumplimiento de los horarios, el control de las tareas. Es duro porque

acaba en enfrentamientos y no estamos preparados para asumir estas situaciones. Los profesionales que llevan muchos años parece que estén cargados de razón sólo por llevar más tiempo.

¿Qué relación tenéis con el barrio?

A.P.: No podemos olvidar a la Junta de Distrito, participo en la Comisión de Enseñanza, y ahora incluso en la Comisión de urbanismo ya que la prolongación de la avenida Tenor Fleeta afecta al instituto. No podemos dejar de estar presentes por el interés del centro. También trabajamos con la Asociación de Vecinos, por ejemplo en la Semana de la Enseñanza Pública, dando publicidad en el barrio de las actividades de la escuela pública. Además el Centro Sociolaboral que está ligado a la Asociación de Vecinos trabaja con sus alumnos de Jardinería en el huerto compartido. Ahora incluso se ha construido un invernadero. También mantenemos relaciones con los centros concertados del entorno. La idea es que todos nos dedicamos a la enseñanza y compartimos problemas comunes.

Con tu experiencia, que formación crees que debería caracterizar al director de un centro educativo del

siglo XXI.

A.P.: Te voy a contestar de forma telegráfica aunque creo que la formación debería ser muy amplia. Yo creo que un director debería estar formado en aspectos tan importantes como las relaciones sociales, la legislación, la gestión de centros, el liderazgo, la resolución de conflictos, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación... Lo más esencial es saber relacionarse con los demás.

¿Qué opinión te merece el sistema actual de selección de los directores?

A.P.: es un tema difícil... Por un lado no estoy del todo de acuerdo con la existencia de un cuerpo de directores, pero por otro tampoco puedes depender, como sucede ahora, del criterio de los que vas a dirigir. Hay que buscar un sistema que conjugue la independencia del director con la participación de los diferentes sectores y la representación de los mismos.

Varios artículos del monográfico de la Revista *Organización y Gestión Educativa* (marzo-abril 2011), indican que la sociología de las instituciones ha puesto de manifiesto que, como toda institución, el claustro tiende a conservar la cultura escolar establecida, es decir, el conjunto de modos de hacer y proceder que han sido habituales. Según tu experiencia ¿En qué medida la dirección de los centros queda al arbitrio del claustro?

A.P.: Bueno, déjame que discrepe, piensa, en primer lugar, que la Comisión de Coordinación Pedagógica ha asumido en la práctica las funciones del Claustro, y en segundo lugar, en el día a día, es el director el que toma las decisiones. Los claustros muy numerosos no son operativos.

Carmen Calvo Villar



Eventos y publicaciones

Código deontológico de la profesión docente

El Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias aprobó en su sesión plenaria de noviembre de 2010 establecer el Código Deontológico de la Profesión Docente que debe ser asumido y aceptado por todos aquellos que ejercen esta profesión: maestros de educación infantil y primaria, profesores de secundaria así como aquellos que desempeñen una función educativa y docente en centros de enseñanza infantil, primaria, secundaria y formación profesional. Se establece también que el cumplimiento de estos compromisos y deberes corresponderá a cada uno de los colegios oficiales a través de sus estatutos y sus mecanismos disciplinarios.

Este documento, que creemos es de gran interés y debería ser conocido por todos los profesionales de la educación porque establece el marco ético profesional, se concreta en los siguientes apartados:

Introducción

La educación tiene por objeto lograr el máximo desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y emocionales de las nuevas generaciones, y al propio tiempo permitirles adquirir los elementos esenciales de la cultura humana. Tiene por tanto una doble dimensión, individual y social, íntimamente entrelazadas, cuyo cultivo constituye la base de una vida satisfactoria y enriquecedora.

Dado que los seres humanos no nacen con el bagaje de conocimientos, actitudes y valores necesarios para vivir una vida personal plena y desenvolverse en una sociedad, es necesario facilitarles al máximo su consecución, por medio de la acción educativa. De ahí deriva la importancia de la función docente, que tiene como meta la formación integral de las personas jóvenes como seres individuales y sociales. El desempeño de esta tarea conforma una de las profesiones más necesarias cuando un pueblo desea configurar una sociedad justa, armónica y estable.

Para alcanzar tales objetivos la sociedad debe garantizar la libertad de cátedra, el derecho de todos los alumnos a aprender y la igualdad de oportunidades educativas. La profesión docente requiere la dignidad, el reconocimiento, la autoridad y el respaldo necesarios para su desempeño.

El correcto ejercicio de la profesión docente no puede concebirse al margen de un marco ético, que constituye su sustrato fundamental y que se concreta en un conjunto de principios de actuación:

1. Dado el proceso de desarrollo personal en que se encuentran los destinatarios de la acción educativa, los docentes tienen la responsabilidad de prestar una atención permanente a la influencia de sus acciones sobre los educandos, por cuanto suelen servir de pautas de conducta. Ello implica guiarse por los **principios de responsabilidad y ejemplaridad** en su actuación.
2. Igualmente, dado que los valores cívicos fundamentales de nuestra sociedad deben ser la justicia y la democracia, orientados al mantenimiento de una convivencia social armónica, el profesional de la docencia deberá regirse en todo por dichos criterios de actuación. Y para respetarlos, no perderá nunca de vista los **principios de justicia, veracidad y objetividad** en sus actuaciones.
3. La infancia y la adolescencia son etapas decisivas en la formación de la personalidad. Y para que este desarrollo alcance libremente su techo, es preciso que los docentes se guíen por el **principio del respeto y la empatía**, como condición para propiciar los sentimientos de seguridad y autonomía en los educandos.
4. La convivencia escolar es un excelente aprendizaje para la convivencia social, por lo que los docentes cultivarán los **principios de solidaridad y responsabilidad social**, con vistas a la formación de ciudadanos activos y responsables.
5. Con el fin de formar ciudadanos autónomos, maduros y con criterio propio, es necesario que el profesional docente ponga todo su empeño en el desarrollo del **espíritu crítico** propio y de sus alumnos, de modo que aprendan a valorar, juzgar y sopesar la veracidad, alcance e importancia de cuanta información reciban a través de distintos medios.
6. Sin perjuicio de la legítima compensación que el docente tiene derecho a recibir por el trabajo que realiza, su actuación se regirá por el **principio del desinterés**.
7. Dado el cambio continuo al que está sometida la labor de la docencia, así como el marco institucional y social en que se desarrolla, el docente debe adoptar como guía de conducta el **principio de formación permanente** que le permitirá responder del mejor modo a los desafíos que continuamente se le plantean.

Teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones que se establecen en la tarea docente y la responsabilidad que implica, así como la necesidad de armonizar las normas establecidas con los imperativos éticos, se hace necesaria la concreción de todos estos principios generales en un Código deontológico, que detalle todos y cada uno de los compromisos y deberes del buen profesional. Dicho Código debe servir para que el profesor

conozca y asuma plenamente sus obligaciones, pero también para que la sociedad le otorgue la confianza y la autoridad necesarias para alcanzar la educación de calidad que anhela y demanda para sus hijos.

Por todo ello, el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Estado Español establece el siguiente Código Deontológico de la Profesión Docente, que deberá ser asumido y aceptado por cuantos ejercen esta profesión, esto es, los Maestros de Educación Infantil, los Maestros de Enseñanza Primaria, los Máster en Enseñanza Secundaria, así como cuantos desarrollen una función educativa y docente en centros de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y de Formación Profesional.

La vigilancia del cumplimiento de los compromisos y deberes recogidos en este Código corresponderá a cada uno de los Colegios Oficiales, a través de sus estatutos y sus mecanismos disciplinarios.

1. Compromisos y deberes en relación con el alumnado

1.1. Contribuir activamente al ejercicio efectivo del principio constitucional del derecho a la educación por parte del alumnado.

1.2. Promover la formación integral del alumnado a través de una atención personalizada y una relación de confianza que contribuya a fomentar la autoestima, la voluntad de superación y el desarrollo de las capacidades personales.

1.3. Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo.

1.4. Proporcionar al alumnado un sistema estructurado de conocimientos y habilidades que le permita avanzar en su desarrollo personal, dar respuesta adecuada a las nuevas situaciones que se le planteen y acceder en las mejores circunstancias posibles a la vida adulta y a una ciudadanía activa.

1.5. Atender adecuadamente a la diversidad de circunstancias y situaciones personales del alumnado, ofreciendo a todos la posibilidad de desarrollar sus capacidades y profundizar su formación en los distintos campos del saber.

1.6. No adoctrinar al alumnado, fomentando el desarrollo del juicio crítico y ecuánime sobre la realidad y sobre sí mismos y promoviendo la búsqueda de la verdad como principio rector del saber.

1.7. Adoptar todas las medidas precisas para salvaguardar la libertad, la dignidad y la seguridad física, psicológica y emocional del alumnado.

1.8. Atender y encauzar adecuadamente las reclamaciones legítimas del alumnado en el ejercicio de la docencia y de la función tutorial.

1.9. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales del alumnado de que se disponga en el ejercicio profesional de la docencia.

2. Compromisos y deberes en relación con las familias y los tutores del alumnado

2.1. Respetar los derechos de las familias y los tutores en relación con la educación de sus hijos, armonizándolos con el ejercicio de la autoridad docente y con el cumplimiento de los proyectos educativos adoptados.

2.2. Favorecer la cooperación entre las familias y el profesorado, compartiendo la responsabilidad educativa en los temas que afecten a ambas partes y propiciando una relación de confianza que promueva la participación a través de los correspondientes órganos y asociaciones.

2.3. Proporcionar a las familias y los tutores la información necesaria acerca de los proyectos educativos del centro, la programación docente y los criterios de evaluación establecidos en el ámbito que corresponda.

2.4. Proporcionar a las familias y los tutores información acerca del proceso educativo de sus hijos, el grado de consecución de los objetivos propuestos y las eventuales dificultades que se detecten, así como la orientación adecuada a dichas circunstancias.

2.5. Respetar la confidencialidad de las informaciones proporcionada en el ejercicio de sus funciones por parte de las familias o tutores.

3. Compromisos y deberes en relación con la institución educativa

3.1. Mostrar el máximo respeto al proyecto educativo del centro sin perjuicio del ejercicio de la libertad de cátedra.

3.2. Respetar y hacer respetar las normas de funcionamiento del centro y colaborar en todo momento con sus órganos de gobierno, los departamentos didácticos, los servicios de orientación psicopedagógica, las tutorías y cualesquiera otros servicios de la institución.

3.3. Favorecer la convivencia en los centros educativos, contribuyendo a mantener un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, utilizando los cauces apropiados para resolver los conflictos que puedan surgir y evitando cualquier tipo de violencia física o psíquica.

3.4. Velar por el buen estado de mantenimiento y limpieza de materiales e instalaciones, inculcando en los alumnos el respeto a los bienes comunes y públicos.

3.5. Ejercer con dedicación las responsabilidades directivas o de otro tipo que se desempeñen, manteniendo canales abiertos de consulta y debate en el centro y actuando como modelo de conducta ante los compañeros.

3.6. Velar en toda circunstancia por el prestigio de la institución en que se trabaja, contribuyendo activamente a la mejora de su calidad.

3.7. Colaborar con la institución y con las autoridades educativas en cuantas consultas e informaciones se realicen para un mejor ordenamiento de la tarea educativa.

4. Compromisos y deberes en relación con los compañeros

4.1. Aportar los propios conocimientos, capacidades y aptitudes con el fin de crear un clima de confianza que potencie el buen trabajo en equipo.

4.2. Colaborar lealmente con los compañeros y con el personal que participa en la educación para asegurar una actuación colectiva coordinada que redunde en beneficio del alumnado y del cumplimiento de los objetivos educativos de la institución.

4.3. Respetar el ejercicio profesional de los compañeros de profesión, sin interferir en su trabajo ni en su relación con el alumnado, las familias y los tutores.

4.4. Mantener la objetividad en la apreciación del trabajo profesional de los compañeros, mostrando el debido respeto a sus opiniones y utilizando las vías establecidas para manifestar la disconformidad con su actuación.

4.5. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales de los compañeros de que se disponga en el ejercicio de cargos de responsabilidad.

5. Compromisos y deberes en relación con la profesión

5.1. Desarrollar con profesionalidad la enseñanza en el ámbito docente que corresponda, actuando con autonomía y atendiendo a las necesidades de desarrollo del alumnado, a la normativa establecida y a los proyectos educativos del centro en que se desempeña la tarea docente.

5.2. Desarrollar un ejercicio profesional que demuestre unos altos niveles de competencia, un buen dominio de la especialidad y una conducta adecuada a los principios constitucionales que constituyen el fundamento de la convivencia ciudadana.

5.3. Asumir la responsabilidad propia en aquellos ámbitos de actuación que son competencia profesional de los docentes.

5.4. Asumir la obligación de la formación permanente, dado el avance constante de la ciencia, de las nuevas tecnologías y de la realidad social.

5.5. Contribuir al progreso de la profesión a través de la actualización didáctica y científica, el perfeccionamiento profesional, la investigación y la innovación educativa.

5.6. Contribuir a la dignificación social de la profesión docente y defender y hacer respetar los derechos que le corresponden.

6. Compromisos y deberes en relación con la sociedad

6.1. Asumir y cumplir los deberes de ciudadanía, actuando con lealtad a la sociedad y a las instituciones, en el marco de la Constitución española y la normativa vigente.

6.2. Desarrollar una actuación docente acorde con los valores

que afectan a la convivencia en sociedad, tales como libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto y sentido crítico.

6.3. Promover una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía y el logro de una convivencia basada en la igualdad de derechos, la ausencia de discriminación, la libertad personal, la justicia y el pluralismo.

6.4. Contribuir al desarrollo del espíritu crítico y de actitudes reflexivas y comprometidas con la mejora de las condiciones en que se desenvuelve la vida social y la relación sostenible con el entorno.

6.5. Colaborar activamente en la dinamización de la vida sociocultural de su entorno.

Aprobado por el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en su sesión 6 de noviembre de 2010.

Más información en:

http://www.consejogeneralcdl.es/cod_deon.html

Celebrado en Zaragoza el III Foro de Debate Estrategia 2020 de Ebrópolis

El martes 25 de enero se celebró en el Centro Joaquín Roncal de Zaragoza el III Foro de Debate Estrategia 2020 organizado por Ebrópolis sobre el futuro de Zaragoza y su entorno, con el título: *Ciudad, ciudadanía y cohesión social. Una ciudad para las personas.*

Las intervenciones se centraron en los aspectos sociales, educativos y relacionales de la ciudad. Moderado por Miguel Miranda, decano de la facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo de la Universidad de Zaragoza, comenzó con la intervención de Mares Rodríguez de Ebrópolis que explicó las líneas prioritarias del área social de la Estrategia 2020 y las propuestas en este ámbito. Mares Rodríguez destacó el principal valor de la estrategia para Zaragoza que son las personas, con unos valores comunes, que aportan una ciudadanía crítica en una ciudad abierta e incluyente. A continuación desarrolló el modelo de un nuevo paradigma de ciudad basado en la gobernabilidad y la calidad democrática y la apuesta por una ciudad como espacio de convivencia.

A continuación intervino Ignacio Celaya, Director General de Participación Ciudadana que habló sobre la participación de calidad en el sistema democrático. Intervinieron también M^a Jesús Martínez de la Red



Aragonesa de Entidades Sociales para la Inclusión; Pilar Aguerri de Zaragoza Vivienda Y Javier Rodríguez del Ayuntamiento de Zaragoza y Francisco Faló, Director General de Salud Pública.

Destacar por último, la intervención de Manuel Pinos, Director General de Política Educativa, que intervino señalando las líneas principales de la educación en Aragón en los próximos años. En primer lugar la aplicación y desarrollo de la LOE, en segundo lugar, el desarrollo de los objetivos educativos europeos de la década 2010-2020 y por último la aprobación de la Ley de Educación de Aragón presentada en las Cortes. Propuso que las líneas estrategias de la educación del futuro fueran definidas a partir del éxito escolar para todos, y afirmó que la escuela no es la solución para los problemas de la sociedad pero sin la escuela tampoco hay solución. Recordó también la importancia de la participación de las familias en la educación y el papel de las ciudades educadoras. Además, en su breve intervención señaló la importancia de intervenir en el futuro educando para la incertidumbre, para la rebeldía y para la utopía.

Los interesados pueden acudir a la página web de Ebrópolis donde pueden encontrar las presentaciones de los ponentes:

<http://www.ebropolis.es/web/arbol/interior.asp?iArbol=155&idNodo=164>

F. A. R.

Recomendaciones del Consejo de Europa sobre el racismo y la intolerancia

La Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) del Consejo de Europa publicó su cuarto informe sobre España en febrero de 2011. A lo largo de 211 apartados analiza los casos que se han dado en nuestro país en los que hay dudas sobre el respeto de los Derechos Humanos. En esta ocasión el ECRI destaca en el ámbito educativo la recomendación de la nueva legislación nacional (LOE) del reconocimiento de una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares públicos y privados concertados de los alumnos con necesidades de apoyo educativo. Sin embargo la ECRI reconoce que la ley no se aplica adecuadamente y que ha recibido informes sobre la existencia de escuelas "gueto" de niños inmigrantes o gitanos en algunas partes del país y de "prácticas discriminatorias en el proceso de admisión que permiten a los colegios concertados seleccionar a los alumnos".

También constata que el criterio de proximidad, que es el aplicado con más asiduidad en la asignación de alumnos contribuye a agravar el problema. "como los inmigrantes y los gitanos suelen vivir en comunidades,

gran número de alumnos de esos grupos asisten a una escuela determinada, más cercana a su residencia, mientras que otras escuelas en la misma zona reciben menos alumnos, en su mayoría españoles".

La ECRI recomienda que las autoridades españolas "revisen el método de admisión de los alumnos en los centros públicos y privados concertados para garantizar una distribución equitativa de los alumnos españoles, inmigrantes y gitanos en los diferentes centros escolares".

En cuanto a los alumnos gitanos constata los bajos resultados en la enseñanza secundaria obligatoria aunque elogia las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación para combinar empleo y formación. También expresa su preocupación por las altas tasas de analfabetismo de los niños gitanos, especialmente de las niñas. La ECRI recomienda encarecidamente que las autoridades españolas tomen medidas para reducir significativamente la tasa de abandono escolar de los alumnos gitanos en la enseñanza secundaria. También recomienda que faciliten el acceso de los jóvenes a los programas de formación profesional, prestando especial atención a las niñas y mujeres gitanas. La ECRI recomienda además que sea obligatoria en el plan de estudios para todos los alumnos españoles la contribución positiva de la población gitana a la historia y la cultura nacional. Señala además que esta información debería figurar también en el programa de formación del profesorado.

Además de tratar algunos aspectos sobre las poblaciones minoritarias en nuestro país y especialmente el reconocimiento de la diferencia religiosa, aborda la incorporación en los currículos escolares de la materia de educación para la ciudadanía y derechos humanos en el plan de estudios de primaria y secundaria. Destaca que esta asignatura está destinada a asegurar que todos los estudiantes estén expuestos "a los valores de la ciudadanía en una sociedad democrática, cuyo objetivo es el pleno desarrollo de la personalidad en un clima de respeto de los principios democráticos de convivencia y de los derechos humanos". Destaca además contenidos como la diversidad social, cultural y religiosa, el respeto de las diferentes costumbres y modos de vida, la discriminación y la injusticia social.

El documento se puede obtener en este enlace de Internet:

<http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Spain/ESP-CBC-IV-2011-004-ESP.pdf>

Maestras. Exposición organizada por el día de la Mujer

La Universidad de Zaragoza con motivo del Día de la Mujer organizó un homenaje a las maestras que, en la mayoría de los casos de forma anónima, han contribuido con su esfuerzo a la promoción de la mujer y a la alfabeti-

zación de la población. Como dice la propia presentación de la exposición: "Enseñaron a leer y a escribir, a comportarse y a pensar, ofreciendo saberes y experiencia, soporte y afecto".

Paralelamente el día 7 se celebró una mesa redonda con la participación de varias maestras y el día 8 una conferencia de la profesora Rosa Domínguez sobre maestras ilustres.

La exposición, en el Paraninfo, permaneció abierta hasta el 10 de abril. Se trató de una modesta contribución concentrada en una sala del edificio en la que pudieron verse apenas unos paneles con la imagen y una breve información de maestras de diferentes épocas, algunas de ellas ya reconocidas, como Ana Mayayo, Palmira Pla o Esperanza Sánchez Arbós. Además en dos vitrinas aparecían expuestos algunos libros del siglo XIX y XX sobre la educación de la mujer, materiales didácticos y textos de reflexión sobre la coeducación. Cabe destacar la idea de esta mini exposición pero también parece necesario abordarla en un futuro con los medios que se merece.

¿Cuál es el propósito de la educación?

Se trata de una iniciativa de debate que ha surgido en el Reino Unido y que está generando aportaciones muy interesantes. Con esta pregunta y la frase: "Vamos a iniciar un debate que nadie pueda ignorar" han puesto en marcha un proyecto en Internet con un gran número de seguidores y sobre todo opiniones y argumentos. La página en la que ha empezado esta original idea es:

<http://purposed.org.uk>

También hay una versión en español:

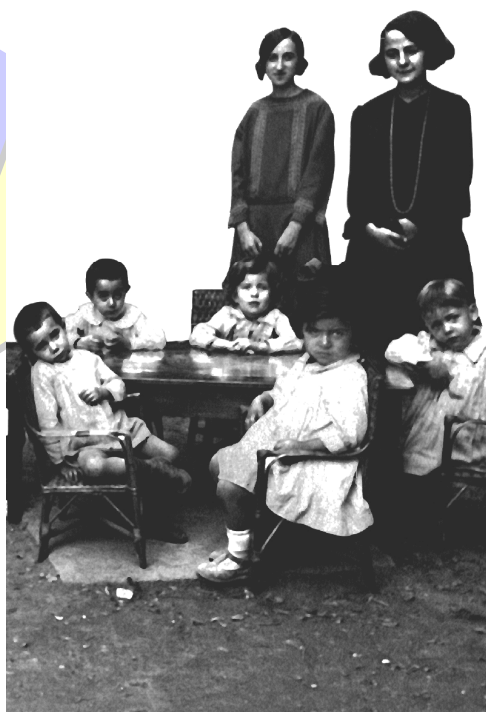
<http://purpose.org.uk/es>

Y en Twister cuenta con estas dos direcciones:

<http://twitter.com/purposededucation>

<http://twitter.com/purposedES>

8 marzo
Día de la mujer
maestras



organiza: **Universidad Zaragoza**
colabora: **Gobierno de Aragón**
patrocinador: **Gobierno de Aragón**

III Congreso de Redes de Innovación educativa. Innovar para transformar la educación

Entre el 11 y el 13 de noviembre de 2011 se celebrará en Madrid el III Congreso del portal y de la Red Innova. El Congreso quiere dar respuesta a ¿qué significa la innovación educativa en el siglo XXI? Y ¿cómo pueden contribuir las redes a la transformación de la educación.

En primer lugar se plantean el nuevo contexto social de la innovación, es decir, los cambios profundos en nuestros referentes: el modelo de sociedad, de familia, de infancia, de juventud, del estado del bienestar, del marco socio-económico y laboral... Pero además establecen los siguientes ámbitos temáticos de trabajo:

- Innovación, educación y territorio. Coordinado por Manuel Martín de Cuadernos de Pedagogía.
- Organización e innovación y autonomía de centros. Co-

ordinado por Jaume Aguilar del Moviment Educatiu del Maresme.

- Innovación y Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC). Coordinado por Lucía Sánchez Nadal de Escuela de Papel.
- Innovación en los planteamientos curriculares competenciales. Coordinado por María Teresa Hernández de la federación de Movimientos de Reforma Pedagógica (MRP) de Madrid.
- Innovación en la tarea educativa. Coordinado por Xosé Manuel Souto del Proyecto GEA-CLIO (Innovación en Didáctica de las Ciencias Sociales).
- Innovación y la transformación universitaria. Coordinado por Juan Bautista de Innovación Universitaria.

Para más información se puede consultar la página del Portal Innova o dirigirse a Lourdes Pérez, gestora del Portal:

www.portalinnova.org
portal.innova@gmail.com

Educación para la ciudadanía en estado puro

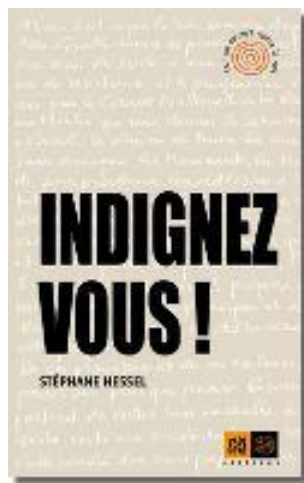
Indignez vous!

Stéphane Hessel

Indigène Editions, Montpellier (2011)

(Hay ya edición en español en la editorial Destino y acompañado de un texto de José Luís Sanpedro)

¿Se puede aprender a ser mejor ciudadano leyendo a un anciano indignado, de origen judío, miembro de la Resistencia francesa, deportado a un campo de concentración y coautor de la Declaración de los Derechos Humanos?



Indignez vous! Se trata de un pequeño libro, diríamos un folleto de 32 páginas (el texto comienza en la página 9 y termina en la 22), escrito por Stéphane Hessel, un hombre de 93 años con un gran bagaje a sus espaldas. Nacido en Berlín en 1917, se trasladó a Francia cuando tenía siete años. Su padre, Franz Hessel, era alemán y judío, dedicado a la escritura y a la traducción, su madre

también fue escritora y pintora. Se nacionalizó francés en 1937 y fue de los primeros en ponerse al lado del general De Gaulle durante la II Guerra Mundial. Miembro de la Resistencia, entró de forma clandestina en Francia en 1944 y fue detenido por la Gestapo. Fue torturado y deportado al campo de Buchenwald. Dos días antes del día marcado para su ejecución, cambió su identidad por la de un muerto y huyó. Detenido de nuevo, volvió a huir. Terminada la guerra fue funcionario de Naciones Unidas y uno de los doce redactores de la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU de 1948. Su compromiso le ha llevado a defender a los argelinos durante la guerra con Francia, a la defensa de los "sin techo" y de los extranjeros en general.

Hessel escribe esta obra pensando en los jóvenes y recuperando el discurso de la resistencia a la ocupación alemana y como dice su título lo hace desde la indignación que le produce la situación del mundo actual. Dirige su enfado contra el consumo y las relaciones basadas exclusivamente en la competencia. Pide una insurrección pacífica contra el menosprecio del débil, contra

la insolidaridad o la exaltación del dinero, logrando convertirse paradójicamente en un *best seller* que ha vendido, en su edición francesa, más de un millón de ejemplares.

En esta pequeña-gran obra defiende a los trabajadores inmigrantes a los que se les niega los papeles pero también a los palestinos de Gaza, víctimas del estado de Israel. Hessel cree en el derecho internacional, en la paz para Oriente Medio y en un mundo sin violencia. Para el autor, la última década del siglo XX fue esperanzadora porque cayó el muro de Berlín y aumentó la sensibilidad ecológica y humanitaria. Sin embargo, la primera década del siglo XXI ha sido lo contrario: la distancia entre los más ricos y los más pobres ha aumentado, de nuevo ha aparecido la crisis y la insolidaridad. Y en Francia (no sólo allí), la presidencia de la República exalta el dinero, las diferencias y la exclusión con "ese horrible término de identidad nacional".

Hessel aboga por una insurrección pacífica contra el consumo masivo, contra el desprecio a los más débiles y contra "la competencia de todos contra todos". Ataca el poder del dinero "que tanto combatimos, nunca fue más insolente y egoísta, con servidores en las más altas esferas del Estado". También afirma que "la actual dictadura internacional de los mercados financieros amenaza la paz y la democracia". Por último, reivindica la actitud del resistente (tan cercana en su vida) y anima a cambiar las cosas apelando al sentimiento que anida en todos nosotros: la rebelión contra la injusticia.

Estamos ante un alegato contra la indiferencia dominante y a favor de la insurrección pacífica de la ciudadanía. La propuesta está dirigida sobre todo a los jóvenes, se trata de cambiar indiferencia por indignación, por «insurrección pacífica».

Un último mensaje: «ya es hora de que la preocupación por la ética, por la justicia, por el equilibrio duradero prevalezcan».

F. A. R.

El polémico uso de las TIC en las aulas

Dilemes polítics i docents de l'ús de les TIC a l'aula. El cas dels Estats Units.

Larry Cuban

Editado por la Fundació Jaume Bofill y la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona (2011).

Comencemos diciendo que Larry Cuban es profesor emérito de Educación de la Universidad de Stanford y que

imparte cursos sobre la historia de la reforma escolar, el currículum y la enseñanza o sobre liderazgo escolar. Su experiencia, además, ha sido muy variada: desde profesor de secundaria, inspector de educación hasta profesor universitario.



Larry Cuban fue invitado a impartir una conferencia en el auditorio del MACBA de Barcelona en noviembre de 2010 en el marco de los *Debates de Educación*,

pensar el futuro de la educación. El texto que comentamos reproduce precisamente su conferencia.

Cuban parte de una premisa principal y desconcertante: “según muchos investigadores hay pocas pruebas fiables que apoyen que las inversiones en ordenadores hayan tenido resultados sustanciales en las prácticas básicas de los profesores o mejoras en los resultados de los estudiantes. Asegurar el acceso a las nuevas tecnologías, pues, no comporta ningún cambio sustancial en las prácticas de la enseñanza ni mejora los resultados académicos del alumnado.”

A partir de aquí intenta encontrar unas razones convincentes que expliquen este hecho. Para ello, desarrolla sus argumentos basándose en el dilema que se le plantea al profesorado durante el desempeño de su tarea, con o sin ordenador, entre dos roles tradicionales: el rol emocional y el rol académico.

La conferencia se puede bajar de la página web de la Fundació Bofill, para los más interesados pueden leer además una entrevista en la revista *Cuadernos de Pedagogía* de abril (núm. 411).

Revistas

Organización y Gestión Educativa, núm. 2, marzo y abril de 2011. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación.

El número 2 de la revista OGE de 2011, editada por FEAE conjuntamente con Wolters Kluwer, ha elegido como tema monográfico la formación de equipos directivos competentes y comprometidos, cuestión de enorme trascendencia para asegurar la mejora de la educación.

Parece existir una convicción general en relación con la necesidad de dotar a los centros docentes de equipos directivos competentes, estables y comprometidos, piezas clave para lograr la prestación de servicios educativos de calidad. Las administraciones lo están llevando al

primer plano de actualidad educativa y ello se deja sentir entre el profesorado. Sin embargo, a pesar de los sistemas de selección actuales, de los procesos formativos que se proponen para los directivos educativos y que enfatizan un liderazgo pedagógico y distribuido..., una parte importante de los puestos de dirección no se cubren por el sistema de concurrencia competitiva. El texto que presenta M. L. Fernández Serrat trata de explicar las características que conforman la identidad de los directivos, alejadas en muchos casos de la identidad docente, lo que influye a su modo de ver en la falta de motivación que se da entre los docentes para interesarse por el desempeño directivo.

El artículo inicial en el que A. Bolívar hace un recorrido panorámico por el desarrollo normativo de las autonomías del Estado español y muestra cómo éstas se encuentran inmersas en importantes procesos de transformación de la organización y funcionamiento de los centros. Esta preocupación está en consonancia con las prioridades internacionales que lidera la OCDE (véase informe TALIS), organización que ha señalado como prioridad la mejora del liderazgo escolar, liderazgo que debe trascender lo burocrático-administrativo e implicarse de lleno en los aspectos pedagógicos. Tras detenerse algo más en el modelo catalán, dotado de una importante autonomía, siempre orientado a la mejora de los resultados y vinculado a la rendición de cuentas, plantea reflexiones sobre cuestiones en las que es necesario seguir avanzando y que se tratan en los artículos posteriores: liderazgo pedagógico o centrado en la gestión; subordinación de la dirección a los claustros o a su proyecto de dirección y al educativo del centro, limitaciones del modelo de dirección escolar actual para ejercer un verdadero liderazgo pedagógico...



Los diversos textos que conforman la revista exponen diversas formas de concebir la dirección de los centros educativos en forma de artículos, experiencias y entrevistas, o presentan propuestas y herramientas para la formación de los directivos escolares. Los distintos contenidos, en palabras de la Directora de OGE, N. Zaitegi, comparten sobre la formación ideas comunes -debe dar respuesta a necesidades reales, que vayan más allá de la formación inicial; debe estar sujeta a evaluación; insuficiencia de la formación inicial y continua por sí solas para resolver los problemas que actualmente vive la dirección- y nos sitúan ante el horizonte educativo del 2020, al que se dirigen los objetivos de Lisboa, con pers-

pectiva de afrontar una realidad completamente distinta de la actual, cuyas demandas deberán ser atendidas por las instituciones educativas.

El liderazgo directivo, junto a la calidad y el trabajo del profesorado, es el segundo factor más valorado para el logro de aprendizajes, especialmente en contextos desfavorecidos. Las direcciones deben ser capaces de trascender lo burocrático y de dinamizar procesos de reflexión interna y de mejora, de mejorar la labor docente del profesorado en el aula y consecuentemente los aprendizajes de su alumnado. Se precisan direcciones críticas, competentes y comprometidas que impulsen cambios para la mejora. Las normas no lo logran por sí solas y hay un largo camino por recorrer sustentado en el trabajo de los equipos directivos -cuyas competencias extracta N. Zaitegi en su artículo- y en una mayor cuota de autonomía propiciada por la Administración. La dirección profesional debe ejercer un liderazgo pedagógico y distribuido, que se apoye en estructuras intermedias de participación y gestión, capaz de crear un buen clima escolar, de impulsar la formación de los docentes, al mismo tiempo que transforma su proyecto de dirección en un plan estratégico del Centro a medio plazo, teniendo en cuenta los resultados de evaluaciones externas (Orcáiz, M.).

Los directivos de los centros educativos son y serán una pieza clave para que el sistema sea de calidad y deberán ejercer un liderazgo pedagógico, distribuido y estratégico que deberá sustentarse en una sólida formación inicial y continua centrada en el desarrollo de las competencias profesionales necesarias. Hacia este punto señala el modelo de formación de directivos (Localizar, Articular, Particularizar, Incorporar, Compartir, Estructurar, Revisar, Operativizar, Socializar) del Grupo de Recerca en Organització de Centres que presenta J. Teixidó o el dossier elaborado de la mano de A. Campo, que nos presenta varias herramientas útiles para la elaboración de un plan de desarrollo profesional de directivos escolares tomando como elementos de contraste tres perfiles directivos (País Vasco, Inglaterra y modelo competencial ISLLC 2008).

Finalmente existe un interesante grupo de producciones que incorporan a la revista distintas experien-

El Fórum de Administradores de la Educación de Aragón lo formamos profesores de universidad, inspectores de educación, profesores de secundaria y formación profesional y maestros de infantil y primaria interesados en la organización y gestión educativa.

*Si estás interesado en formar parte de nuestra asociación envíanos un correo electrónico a aragon@feae.es
Nos pondremos en contacto contigo.*

cias e investigaciones en torno a la formación de los directivos docentes en Cataluña (J. Sabaté, M. Gorriz), en Andalucía (A.M. Gómez) y en Donostia-San Sebastián (M.L. Iriarte y M Uria).

La publicación de este número de OGE ha coincidido con el momento en que están a punto de concluir una parte importante de los mandatos de equipos directivos actuales, cuestión lo hace especialmente interesante.

José Miguel Lorés Peco

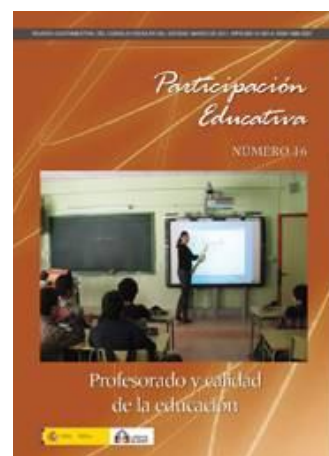
Participación Educativa, núm. 16, marzo de 2011. Editada por el Consejo Escolar del Estado.

Monográfico: Profesorado y calidad de la Educación

Se trata de un interesante número dedicado al profesorado en el que se abordan desde diversos puntos de vista la compleja tarea de la enseñanza y sus retos en el siglo XXI. Destacan aspectos como las competencias profesionales, el trabajo en equipo o la formación

inicial del profesorado que se aborda desde la perspectiva europea prestando una especial atención a los Grados de Infantil y Primaria y al Master de Secundaria. Entre las firmas más destacadas encontramos a Antonio Moreno, José Manuel Escudero o Alejandro Tiana. Este último dedica su artículo al nuevo código deontológico de los profesionales de la educación. Carlos Marcelo, de la Universidad de Sevilla, nos informa de los estudios internacionales realizados sobre la profesión docente.

En sus páginas de Tribuna Abierta podemos encontrar colaboraciones que abordan los dilemas éticos o el Master docente de Secundaria. Se trata de más de doscientas páginas de gran interés a las que podéis acceder a través de la dirección: <http://www.mec.es/cesc/es/revista/revista16.pdf>





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

