



Forum Aragón

Forum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 4

aragon@feae.es

marzo 2012



Formación y dirección de centros

Fórum Aragón núm. 4

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

Zaragoza, marzo de 2012

JUNTA DIRECTIVA DE FEAE- ARAGÓN

Presidente: Ángel Lorente Lorente
Secretario: Fernando Andrés Rubia
Tesorero: Fermín Mateo Ibero
Vocales: Carmen Calvo Villar
José Miguel Lores Peco
Lucía Berges Lobera
M^a José Sierras Jimeno
Pilar Salaverría
Teresa Escabosa

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

COMITÉ EDITORIAL

Ángel Lorente Lorente, Fermín Mateo
Ibero, Carmen Calvo Villar, José
Miguel Lores Peco, M^a José Sierras,
Pilar Salaverría y Teresa Escabosa

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
aragon@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 2174-1077

Imagen de portada: Carlos Hué impar-
tiendo el curso para directores.

SUMARIO

Editorial

Dirección de centros y política educativa 3

Actividades de FEAE

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

Formación y dirección de centros

Liderazgo y coaching en la función directiva de los centros: una
metodología para la formación 7

Carlos Hué

A agenda comum de entidades académicas e a formação dos profes-
sionais da educação no Brasil 12

Márcia Angela da S. Aguiar

Un cambio de rumbo en la dirección escolar 14

Fernando Andrés Rubia

Una experiencia de formación en centros de equipos directivos 19

Pilar Salaverría, Isabel Garza y Teresa Escabosa

Entrevista

Francesco Tonucci: "El reto actual es pasar de una escuela para pocos
a una escuela para todos" 20

Remedios Rodríguez Beltrán y Fernando Andrés Rubia

Artículos y colaboraciones

Programa de atención domiciliaria: una experiencia práctica 24

Lucía Rodríguez Soler y Ángela M^a Hernández García

El PROA: una contribución a la enseñanza inclusiva 27

Carmen Argón y Fermín Mateo

Entrevista a Marino Andrés, nuevo presidente del Consejo Escolar
de Aragón 33

Carmen Calvo Villar

Visita a una escuela sin aulas: Hellerup Skole, Dinamarca 35

Mario Torrado Ezquerro

Otras voces, otras miradas

Trabajar la salud es desarrollar la educación y viceversa 37

Javier Gállego Diéguez

Noticias y eventos

En Noviembre, se ha celebrado el *III Congreso Innova: Innovar para
transformar la educación* 41

Recortes y movilizaciones en Educación 41

Se celebra en Bilbao el VII Congreso *Migraciones Internacionales en
España* 42

Por un compromiso ético 42

I Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa
en Barcelona

¿Tienes ya tu Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)? 42

The Stockholm Summit 2012 44

OCDE: "Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y
escuelas en desventaja" 44

Lecturas

Libros seleccionados 45

Revistas 50



Dirección de centros y política educativa

Durante este mes de marzo de 2012 se está desarrollando el concurso de méritos para ocupar un centenar de direcciones vacantes en los centros docentes de Aragón a partir del 1 de julio de 2012. Tras hacer un tratamiento de los datos provinciales publicados por el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte en su web “educaragon”, observamos que solo se han presentado un 37,6 % de candidatos para los 101 centros en los que va a estar vacante la dirección. Comparándolo con el dato de 2011, fecha en la que hubo un 45 % de candidatos, se aprecia en 2012 un leve descenso. Sigue predominando el candidato único y está bastante equiparado el número de varones con el de mujeres, si bien hay que señalar que abundan las profesoras en el caso de los colegios públicos y, en menor medida, en los institutos. Si bien es cierto que algunas de las vacantes corresponden a pequeños colegios rurales donde no hay profesorado estable, los datos de 2012 acrecientan los del curso pasado: en 2011 la Inspección tuvo que proponer directores en un 45 % de los centros, mientras que en 2012, va a tener que proponer directores en un 62 % de los centros.

Por otro lado, de los directores que tenían opción a la renovación para un nuevo periodo de 4 años, en 2012 solo lo han solicitado el 50 %, dato ligeramente superior al 47 % de los directores que la solicitaron en 2011. Todos estos datos nos llevan a sostener con preocupación que en nuestro sistema educativo no resulta atractivo ser director y que es negativo forzar al profesorado para que ocupe por designación un puesto en el que debería participar la comunidad educativa para su selección. Desde el Forum de Aragón, queremos hacer una pequeña aportación para animar al profesorado a que se plantee dirigir su centro con un proyecto desde la formación y la información. En primer lugar, hemos logrado que más de 30 docentes de centros sostenidos con fondos públicos de Zaragoza estén realizando un curso sobre *competencias profesionales, gestión directiva e inteligencia emocional*; en segundo lugar, este nuevo número de nuestra revista electrónica lo hemos dedicado a reflexionar y a presentar experiencias sobre la Dirección escolar, elemento fundamental para que nuestros centros aprendan a organizarse mediante un buen liderazgo directivo que se plantee el éxito escolar y los resultados de todos los alumnos.

Para concluir queremos hacer dos breves referencias a la actual política educativa estatal y autonómica. A lo largo de este trimestre se han producido intervenciones del nuevo Ministro de Educación y Cultura en sede parlamentaria que han producido preocupación en muchos centros públicos y concertados. Ante el anuncio de una nueva reforma, la comunidad educativa muestra su hartazgo por los continuos cambios legislativos -en este caso, plantean modificar la ESO, los ciclos formativos de grado medio y el Bachillerato-. Por ello, como ya lo hizo en su día el FEAE estatal, conviene recordar de nuevo la necesidad de un pacto de Estado por la Educación, ya intentado por el anterior Gobierno. Otra preocupación sentida en todos los centros son los recortes en educación, unos están siendo anunciados; otros ya han sido realizados en algunas Comunidades Autónomas. En cuanto a nuestra Comunidad Autónoma, la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte va a mantener a mitad de marzo una serie de reuniones con los directores de los centros docentes de Aragón para comunicarles las 25 propuestas para la mejora del sistema educativo en nuestra Comunidad, bajo el lema “Educación: libertad y calidad”. Algunos de estos datos ya se han publicado en la prensa aragonesa, a partir de un diagnóstico que ha hecho el grupo de educación constituido a principio de curso. Tras este primer contacto entre centros y la nueva Consejera, corresponderá a los propios directores, centros y comunidades educativas valorar si esas propuestas van a ser beneficiosas para la educación aragonesa.

Ángel Lorente Lorente
Presidente de FEAE-Aragón

Noticias de FEAE-Aragón

Asamblea de socios en noviembre

El martes 8 de noviembre celebramos la asamblea de FEAE-Aragón en el IES Goya de Zaragoza con la asistencia de doce socios.

Comenzó la reunión con un informe del presidente sobre la reunión del Consejo General de FEAE en Lleida a la que asistió junto a nuestro compañero Juan Salamé. En esta reunión se propuso a Aragón como organizador de las próximas Jornadas Estatales que tendrían además carácter internacional al coincidir con el III Congreso Ibero-brasileño.

A continuación informó también del desarrollo de las XXII Jornadas estatales de Lleida el pasado octubre que tuvieron como temática la evaluación y la mejora profesional, al que asistieron alrededor de 150 inscritos. Ángel Lorente destacó la buena organización y el perfecto desarrollo de las actividades así como la participación de los asociados de Cataluña.

Seguidamente se abordó la propuesta del Forum estatal sobre la organización del III Congreso Ibero-brasileño. Las previsiones con las que se cuentan son un número de asistentes aproximado de 350 personas (200 asistentes de Brasil y Portugal y 150 de España). Ángel Lorente reconoció que la propuesta es una oportunidad pero que requiere una gran capacidad organizativa y mucha dedicación durante el próximo año. Propuso, si la asamblea aprobaba organizar el evento, un plan de trabajo con siete comisiones y seis aspectos de gestión imprescindibles. Al acabar su intervención

sondeó a los asociados para conocer su opinión y su disponibilidad. La respuesta general fue de poca disponibilidad, falta de experiencia pero de buena voluntad. A título individual hubo buena disposición pero quedó clara la falta de capacidad de nuestra asociación por el escaso número de miembros activos y la falta de disponibilidad de tiempo. Uno de los compañeros además puso en duda la posibilidad de recibir subvenciones suficientes para abordar el evento teniendo en cuenta los recortes y la falta de recursos de la administración educativa actual.

La conclusión fue que aunque la Junta actual lleva un tiempo trabajando en la renovación de la asociación con la incorporación de nuevos miembros y aumentar así nuestra capacidad de trabajo, en estos momentos aún no hemos alcanzado el nivel necesario.

El presidente informó que comunicaría a la organización estatal nuestra falta de recursos personales para abordar un Congreso de estas dimensiones y ofrecernos en los próximos años para asumir unas Jornadas de carácter estatal.

En el punto siguiente se trató la propuesta de actividades del curso 2011-12. En relación con la revista electrónica recordó que acababa de aparecer el número 3 y ya se está preparando el número 4 sobre la dirección educativa y propuso trabajar también sobre el número 5 dedicado al fracaso escolar. En diciembre está programado una actividad con compañeros jubilados a partir de sus biografías profesionales y mirando al futuro de la educación.

También está prevista una cena-coloquio con algún representante de la administración educativa que presente las líneas fundamentales del Departamento en política educativa. Por último, está previsto un curso de formación sobre dirección escolar e inteligencia emocional en el que se

cuenta ya con la colaboración de nuestro compañero y especialista en la materia Carlos Hué.

La Jornada Interforos de la Corona de Aragón en la que participaremos será organizada esta vez por el Forum de la Comunidad Valenciana en mayo y se realizará en Valencia o Elche. El tema serán los Planes para combatir el fracaso escolar.

También entra en las previsiones mantener contactos con ADIDE-Aragón y la Asociación de Directores de Zaragoza y Aragón

Para terminar se informó a la asamblea de las altas y bajas que se han producido así como de la situación económica. En el último año se han dado de alta diez asociados y se ha previsto un sistema para que los socios que se jubilen se mantengan con una cuota simbólica de diez euros (dejando de recibir la revista OGE). En cuanto al balance de cuentas destacar que faltan por cobrar dos subvenciones por valor de unos 1.800 euros que se esperan ingresar a finales de año, pero está pendiente también de abonar 1.400 euros al Forum estatal de las cuotas de los asociados.

Información sobre compañeros

Si en el número anterior nos hacíamos eco del nombramiento de nuestra compañera de la Junta Carmen Calvo Villar como consejera del Consejo Escolar de Aragón, ahora queremos aprovechar para felicitar también al compañero Carlos Hué que ha pasado a formar parte del mismo Consejo.

En el Boletín *Full Informatiu* núm. 13 de nuestra asociación de Baleares podemos leer que nuestro compañero Javier Orduña se ha trasladado a Les Illes y se ha incorporado al FEAE balear.

Merienda-tertulia pasado, presente y futuro de la educación en Aragón

El día 20 de diciembre nos reunimos en la Facultad de Educación de Zaragoza para escuchar a varios de los compañeros que se han jubilado para que nos hablaran de su dilatada experiencia. Primero intervino Teresa Vicente que hizo un magnífico resumen de su trayectoria, recorriendo poco a las anécdotas y entrando de lleno en planteamientos más reflexivos. Alrededor de una mesa bien surtida, a pesar de la crisis, intervino Tomás Yago que traía su intervención bien preparada y ordenada por décadas. Desde el final del franquismo y la transición democrática hasta la actualidad fue desgranando numerosos recuerdos de un activismo militante desde la renovación y la innovación educativa hasta la organización y la resistencia sindical. Destacó su participación en colonias alternativas o los cambios metodológicos y de *currículum* que se abordaron en el área de conocimiento del medio desde el grupo Clarión.

Por último participó Ramón Sabaté que resumió gráficamente su trayectoria profesional, con experiencias comunes con Teresa y Tomás, en un comienzo reivindicativo encadenado en la sede de la delegación Provincial y un casi final de

etapa como Director Provincial. Entre medio, numerosas experiencias de trabajo y grandes esfuerzos por contribuir al cambio en la educación.

Dialnet

Nos hemos puesto en contacto con la Fundación Dialnet de la Universidad de La Rioja para indexar los artículos de nuestra revista en su base de datos. La Fundación nos ha facilitado la tarea y a partir del tercer número quedan registrados todos los artículos. Además, a través de su archivo quedan alojados los textos y se pueden descargar para su lectura. Queremos aprovechar para agradecer el interés y la colaboración mostrados por la Fundación.

De esta forma podremos certificar a nuestros colaboradores su participación en la revista de forma que pueda serles útil en algunos de los procedimientos administrativos.

En esta página podéis conectar con Dialnet y ver la revista y los artículos del número pasado.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=16455>

Curso de dirección de centros en Zaragoza

Ha comenzado ya el curso sobre dirección de centros que terminará en el mes de marzo en el IES Goya de Zaragoza. Las dos primeras ponencias sobre inteligencia emocional y dirección de centros corren a cargo de Carlos Hué. Ángel Poza interviene sobre la responsabilidad jurídica de los directores y en la última sesión se exponen diversas experiencias de cen-

tros públicos y concertados y de tutorización de directores.

Antes de finalizar el plazo de inscripción alcanzamos ya el límite de inscripción, y nos vimos obligados a rechazar algunas de las solicitudes. Una vez más estamos muy satisfechos de la respuesta de los compañeros a nuestra formación.

En esta ocasión, entre los asistentes se encuentran 17 directores y 8 miembros de equipos directivos; y por etapas 17 son de Infantil y Primaria, 12 de Secundaria y 1 de Universidad.

Como en anteriores ocasiones contamos con la desinteresada colaboración del IES Goya de Zaragoza que nos ha cedido un aula acondicionada durante las cuatro sesiones que dura el curso. Aunque la tercera y cuarta que tiene un formato de charla y mesa redonda se harán en el salón de actos para poder acoger a otros interesados.

Carlos Hué ha tenido un gran éxito en sus talleres en los que trabaja el autoconocimiento y la autoestima y otros aspectos del pensamiento emocional. Su esfuerzo y dedicación (sus sesiones duran más de tres horas y no hace descanso), su continua provocación y su sentido del humor ha complacido a todos.

Próximas Jornadas estatales en Zaragoza

Juan Salamé, encargado de la organización en Zaragoza de las próximas Jornadas de FEAE que son a la vez III Congreso Ibero-Americano de Política y Administración de la Educación nos informa de sus actuaciones. El subtítulo será Gestión Pedagógica y Política Educativa. Desafíos para la mejora de la formación y profesionalización de los educadores.

Las Jornadas se desarrollarán entre los días 14 y 17 de noviembre y se celebrarán en el Palacio de Congresos de Zaragoza, en la avenida de Ranillas en el recinto de la Expo. Existe un programa inicial pero se irá



definiendo poco a poco. La organización corre a cargo de FEAE y ANPAE.

Noticias de FEAE Estatal

Reunión del Consejo de FEAE en octubre

El 13 de octubre se reunió en Lleida, previo a las Jornadas el Consejo estatal de FEAE con la participación de nuestros compañeros Juan Salamé y Ángel Lorente.

Entre los temas abordados destacamos el Plan de trabajo para el curso 2011-2012. En él se recoge la organización del próximo encuentro de los Foros de la antigua Corona de Aragón en la Comunidad Valenciana, el encargo de organizar las próximas Jornadas al Forum de Aragón o la preparación de una cena coloquio en Madrid en el mes de febrero.

También se abordaron algunas de las dificultades económicas por las que atraviesa la revista OGE, que a pesar de contar con más de 4.000 suscriptores se enfrenta con problemas de coste. Sin embargo, no se adoptó ninguna decisión y se pospuso para la próxima reunión después de valorar algunas propuestas.

Se propuso la celebración de las próximas Jornadas estatales en Aragón pero también se sugirió hacerlas coincidir con el III Congreso Iberoamericano. Se acordó que Aragón consultase con sus asociados sobre la posibilidad de asumir la tarea, aunque Juan Salamé se ofreció para formar parte de la Comisión organizadora.

A continuación la Junta informó del balance económico y del presupuesto del próximo año, para acabar con las intervenciones de los presidentes de los diferentes Foros e informar de sus planes de trabajo, así como del corresponsal.

Jornadas estatales en Lleida

Entre los días 13 y 15 de octubre se celebraron en Lleida las XXII Jornadas Estatales de FEAE con el tema: "La evaluación para la mejora profesional".

Entre las ponencias presentadas destacó la intervención de Roser Salavert, ex responsable de escuelas públicas de Nueva York, que disertó sobre la evaluación profesional en EE. UU. También Albert Serra que habló sobre la evaluación del servicio público educativo.

Además se reservaron espacios para el debate y se analizó la evaluación tanto desde un punto de vista académico como desde un sentido más amplio que abarcaba diferentes responsables del ámbito social. En el primero intervinieron profesores renombrados como Joaquín Gairín o Serafín Antúnez y en el segundo, responsables del ámbito sanitario y la comunicación. También participó la vicepresidenta de EFEA, Ana Patricia Almeida, para presentar el modelo portugués de evaluación profesional.

Las Jornadas fueron un éxito y contaron además con actividades culturales tan espectaculares como la realización de un castellet por un grupo local.

Los interesados en las ponencias podéis solicitar a Ángel Lorente que os las proporcione. Es posible que se puedan descargar más adelante en internet.

Reunión del Consejo de FEAE en febrero

El pasado sábado 25 se celebró en Madrid la reunión del Consejo de FEAE con la participación de



Fernando Andrés en representación de la Junta de Aragón.

Durante la reunión se abordaron temas de interés relacionados con la revista OGE y las intervenciones internacionales (Leiden), así como el Congreso Iberoamericano. También se abordó la prórroga por un año del mandato de la Junta.

Noticias de EFEA Europeo

En octubre se publicó el tercer boletín del año 2011 con numerosa e interesante información. Por ejemplo, que dentro del Programa de Visitas Recíprocas está prevista la asistencia y encuentro, entre el 20 y el 25 de abril, en la ciudad holandesa de Leiden. El tema a tratar será las competencias en educación.

También nos informa de la presencia de la presidenta Zita Götte y de la vicepresidenta Ana Patricia Almeida en Lleida en las Jornadas estatales de FEAE.

Nos informan además del apoyo que están dando a la puesta en marcha de un consorcio con la Manchester Metropolitan University para la creación de un título europeo de Administración y Gestión Educativa.

Como siempre, para más información os remitimos a la página web del EFEA. El último boletín os lo podéis descargar en castellano en la siguiente dirección:

http://www.fae.es/docs/2011_new_sletter_octubre.pdf

Formación y dirección de centros

En esta ocasión comenzamos nuestro tema del mes con un trabajo del Dr. Carlos Hué sobre liderazgo y *coaching* de la dirección de los centros. A continuación, contamos con la colaboración de Márcia Angela Aguiar, presidenta de ANPAE, que nos acerca a la formación de los profesionales de la educación en Brasil. Fernando Andrés aborda en su artículo el modelo de dirección escolar en nuestro país y las dificultades que presenta para un adecuado funcionamiento. Para terminar, Pilar Salaverría, Isabel Garza y Teresa Escabosa nos presentan su experiencia de formación en centros de equipos directivos.

Liderazgo y coaching en la función directiva de los centros: una metodología para la formación

Dr. Carlos Hué

Doctor en Ciencias de la Educación y Psicólogo
Asesor técnico del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón
Miembro de FEAE-Aragón

En un reunión reciente acerca del futuro de la política educativa en mi Comunidad Autónoma, se señalaba que una de las líneas estratégicas debería pasar por dotar a los centros de una autentica autonomía nacida del liderazgo de sus equipos directivos y, para ello, se hacía necesario incrementar su formación. En los últimos años, en todos los ámbitos se habla de liderazgo, y, más recientemente, de coaching. En el mundo empresarial palabras como coach o coaching, han venido a complementar a líder y liderazgo. En este artículo pretendo acomodar a los centros educativos estos dos tipos de términos.

En muchos de los cursos que sobre liderazgo e inteligencia emocional vengo impartiendo en centros educativos, en centros de formación del profesorado y diversas universidades del país, se me replica que por qué tenemos todos que ser líderes, a lo que les respondo que existen, al menos, cuatro tipos de liderazgo: el liderazgo sobre nosotros mismos,

que consiste en tener claro cuál es tu papel como persona, primero, y como docente, después; el liderazgo docente que supone conseguir del alumnado la confianza suficiente para dejarse motivar por nosotros por el aprendizaje de las competencias correspondientes a nuestra asignatura; el liderazgo directivo que es propio de los docentes que integran los equipos directivos; y, finalmente, el liderazgo social, político, científico, artístico, religioso, etc. que es aquél que ostentan aquellos que la sociedad los considera como tales. Está claro, que el primer tipo de liderazgo le corresponde a todas las perso-

nas, incluidos todos los alumnos y, de ahí, que nuestro trabajo a lo largo de la educación obligatoria será ayudarlos a que lo consigan; el segundo, el liderazgo docente, es condición de toda la función docente y, por ello, debe ser desarrollado por maestros y profesores; el tercero, corresponde únicamente a aquellos docentes que ostenten cargos directivos en los centros; y, por último, el liderazgo social que quedará reservado para aquellos docentes que quieran serlo y que cuenten con el apoyo suficiente en la sociedad.

Y, entonces, ¿qué relación guarda el coach, el coaching con el liderazgo? Diríamos que el coaching sería una función ejercida normalmente por personas con liderazgo, por docentes líderes en tanto que se vinculen en una tarea de orientación muy personal con alguno o varios de sus alumnos. También, aquí, surge una pregunta ¿qué diferencia existe entonces entre coaching y la función tutora u orientadora que se viene desarrollando en los centros? La diferencia no es sino de profundidad. La tutoría se ejerce con todos los alumnos de un aula; la orientación se lleva a cabo con un determinado número de alumnos de varias aulas; pero el coaching es una acción específica sobre un determinado



número de ellos con un componente emocional muy importante que llega a establecer una vinculación de fuerte confianza con el coach.

El coaching es un modo de ejercer la orientación, que supone liderazgo y que utiliza metodologías emocionales basadas en la confianza profunda. Es esa función en la que la relación entre coach y “coachee” (así se llama al orientado) sea tal que el primero genere una total confianza en el segundo, y que el segundo consiga a través de esta confianza a descubrir todo su potencial personal, social y profesional. Es decir, coach es aquel profesional, podríamos decir, mentor, capaz de ayudar al orientado a una profunda revisión interna y externa, de su personalidad, de su competencia social, y de su capacidad profesional que consiga en un relativo espacio de tiempo un cambio sustancial en su vida.

Una vez aclarados estos términos nos preguntaremos ¿qué relación guardan con la función directiva de los centros? Diríamos que el liderazgo y el coaching son dos competencias que facilitan en gran manera la función directiva. Por principio, según hemos dicho, todo buen docente posee ese liderazgo docente sobre sus alumnos y además ejerce la función orientadora en la tutoría, por tanto, tiene, ya, de entrada, esas dos competencias en un nivel académico. Ahora bien, la función directiva añade a la función académica la función organizativa y, en ella, es especialmente importante el liderazgo de equipos y el coaching sobre determinados miembros de los mismos. Así, los integrantes de los equipos directivos se verán beneficiados de una formación específica en competencias emocionales que les permitan dirigir equipos de alumnado, profesorado, familias, personal de administración y servicios, comunidad social... Los/as directivos/as de un centro educativo aumentarán su competencia a través del desarrollo de las técnicas de liderazgo y de las técnicas de coaching a través del método de pensamiento emocional.

El método de pensamiento emocional

El método de pensamiento emocional fue desarrollado como consecuencia de mi participación en los últimos años en procesos formativos con docentes y otros profesionales y publicado en 2007 con el título *Pensamiento emocional. Un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo*. En 2008, la editorial Wolters Kluwer publicó una adaptación de este método al profesorado con el título *Bienestar docente y pensamiento emocional*, y que viene siendo utilizado en procesos de formación de docentes tanto en la variante de curso, y más bajo la fórmula de formación en centros. El método tiene su origen, en parte, en el modelo de inteligencia emocional creado por Salovey y Mayer en 1990 y que tuvo una gran difusión por Daniel Goleman en 1995.

El método de pensamiento emocional desarrolla siete competencias emocionales; las cuatro primeras son referidas a uno mismo; las tres restantes, se refieren a nuestra relación con los demás. Las cuatro primeras competencias son autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación. Las tres competencias restantes son el conocimiento de los otros, su valoración y, finalmente, el liderazgo como

síntesis de todas las anteriores competencias.

1. Autoconocimiento

El auto conocimiento es la puerta del pensamiento emocional. Es el primer eslabón del liderazgo directivo docente. Los integrantes de un equipo directivo deben tener un conocimiento certero de sus capacidades, de sus fortalezas, pero también, de sus defectos, de sus debilidades. Precisamente, uno de los aspectos que fomentan la confianza en un líder o en un coach es reconocerlo

como una persona inacabada, que conoce sus limitaciones y que lucha también por superarlas. En todas las escuelas de negocios los directivos aprenden que la primera actividad de su tiempo de trabajo ha de ser la reflexión individual y en silencio. Hoy, en el mundo del ruido, de los aparatos de música, de los móviles omnipresentes, se hace más necesario que nunca que los líderes directivos docentes reflexionen, piensen, mediten sobre la acción directiva. Schön nos hablaba de la reflexión en la acción. Por ello, será bueno que cada mañana, antes del comienzo de la jornada, nos acostumbremos a guardar cinco minutos de silencio nada más llegar a centro, para pensar y para planificar las actividades que de forma individual o como grupo vamos a llevar a cabo a lo largo del día. La introspección, veremos, es la primera subcompetencia que desarrolla este método.

2. Autoestima

El aula es un espacio de comunicación, de transmisión de conocimientos para provocar el cambio en la conducta de los alumnos



que genere la adquisición de competencias. Pero, la comunicación siempre es afectiva y está basada en la empatía, en el encuentro emocional entre profesor y alumno, y esto, también es válido para la gestión de personal que lleva a cabo el equipo docente. Ahora bien, la empatía se sustenta en la autoestima, es decir, la mejor comunicación se establece entre dos o más personas que tienen un nivel adecuado de autoestima. Si un docente, y que no diremos de un profesor de un equipo directivo, no posee suficiente grado de esta emoción positiva no puede establecer el tipo de comunicación que la función directiva en un centro requiere y mucho menos convertirse en coach. Así, al igual que nadie puede dar dinero si no lo tiene, ningún docente puede dar alegría, cariño, seguridad, si previamente no los posee. Esta es la razón por la que el método de pensamiento emocional considera ésta la principal emoción que los docentes debiéramos afianzar y que, ni en nuestra formación básica, ni en la formación universitaria de grado o postgrado, hemos recibido. De ahí, que el método dedica todo el segundo capítulo a conseguir que los maestros y maestras, los profesores y profesoras, los docentes aprendamos a valorar nuestras capacidades y competencias, seamos capaces de aceptar nuestras deficiencias y de plantearnos proyectos personales y de centro desde la alegría, desde el entusiasmo, desde el optimismo.

3. Control emocional

Si hemos comentado que la autoestima es la más importante de las competencias emocionales el control emocional es otra competencia que se encuentra en la base de la anterior. Normalmente, las personas que tienen un alto control sobre sus emociones negativas, desarrollan con facilidad emociones positivas respecto de sí mismos y respecto de los demás. Las emociones son ese

conjunto de respuestas fisiológicas que la naturaleza ha dotado a los animales y al ser humano para su defensa ante situaciones de peligro. Especialmente el miedo y la ira, que tienen su base fisiológica en el interior del cerebro, en la zona límbica, tienen la funcionalidad de hacer huir o de atacar cuando el animal siente en peligro su vida. Por ello, estas emociones que denominamos negativas tienen una gran función adaptativa en situaciones de riesgo para la persona como, por ejemplo, en las catástrofes. Los efectos de la puesta en marcha de estas emociones son, sin embargo, de un alto consumo de energía para el ser humano y, por ello, conllevan un sobreesfuerzo que no es conveniente para las personas.

*El método de
pensamiento
emocional desarrolla
siete competencias
emocionales; las
cuatro primeras son
referidas a uno mismo;
las tres restantes, se
refieren a nuestra
relación con los demás*

El problema de toda persona, del docente, y en especial, de los equipos directivos es estar ateridos por estas dos emociones, bien en su forma primaria, en forma de miedo, o bien, en forma de ansiedad, agresividad, estrés o angustia. Por este motivo, el método de pensamiento emocional ofrece un conjunto de ejercicios para que los docentes consigamos, de una parte, controlar las reacciones de nuestro cuerpo a través de técnicas como el control de la respiración, la relajación, el ejercicio, etc., y, de otra, controlar nuestros pensamientos negativos

para transformarlos en pensamientos positivos que nos ayuden a afrontar las difíciles situaciones que como equipo directivo tenemos cada día.

4. Motivación

En todos los foros de profesorado, con las familias, con la administración o a través de los medios de comunicación está presente la desmotivación del alumnado. La motivación es la puerta del aprendizaje y por este motivo, corresponde a la función docente en un primer nivel, y a la función directiva en su impulso, en un segundo nivel. Ahora bien, las teorías del aprendizaje nos dicen que los docentes conseguimos más a través de nuestra conducta ejemplarizante que a través de nuestros "sermones". De ahí que el alumnado requiere de profesores motivados, inquietos, entusiastas, pero, de ahí también, que nuestros profesores precisen de un equipo docente integrado, ilusionado, entusiasmado. Para conseguir este estado el método de pensamiento emocional nos propone reconocer que los profesores que integran el equipo docente somos antes que nada, personas. Por ello, se nos propone tener un proyecto vital importante a diez años vista, por ejemplo, realizado a partir de la técnica del DAFO emocional. Los docentes debemos tener objetivos a corto, medio, pero sobre todo, a largo plazo que nos ilusionen, que nos hagan vibrar como profesores, como maestros, pero también como personas.

Además, esta técnica será primordial en nuestro trabajo como coach de otros miembros de la comunidad educativa. Si hasta aquí hemos considerado las emociones referidas a uno mismo, ahora vamos a considerar tres competencias emocionales referidas a los demás imprescindibles en la función directiva.

5. Conocimiento del otro

Muchas veces comento en los cursos que imparto a docentes de todos los niveles la importancia de una tecnología tan sencilla como es una libreta. Los maestros y profesores que son capaces de anotar todos los días del curso sobre una sencilla libreta y destina cada una de las hojas para cada alumno o compañero donde anota anécdotas, apreciaciones, intereses, etc. verán que tienen una ascendencia creciente sobre el alumnado, profesorado y familias. Los miembros del equipo directivo tenemos que esforzarnos en conocer a todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Al principio, serán diez o doce, pero al finalizar el curso sería conveniente que, al menos, de la mayor parte, tuviéramos algo escrito en esa libreta. Esta es la única forma de pasar del prejuicio que todos tenemos sobre el resto de las personas que nos rodean, al juicio, a una apreciación justa y certera de esa persona. Por otra parte, el método de pensamiento emocional en este capítulo desarrolla también técnicas para la mejora de la comunicación no verbal imprescindible en la función directiva.

6. Valoración de los demás

Si hablábamos que la autoestima sería la principal de las emociones y sentimientos a desarrollar por parte de los integrantes de un equipo docente, la segunda y muy unida a aquella, se encuentra la empatía. La empatía es la capacidad para ponernos en el lugar del otro, de sentir como siente el otro, de pensar cómo piensan los otros profesores, el alumnado, padres y madres. Pero la empatía se fundamenta en la valoración de los demás. Valorar a los demás supone creer que lo que piensan, aunque no nos guste, tiene valor; que lo que les interesa, tiene valor, aunque lo despreciemos; que aquello que hace, tiene valor, aunque nos disguste. La empatía nos tiene que llevar a pensar y a actuar como si todos los miembros de la



comunidad educativa fueran importantes. Cuando un docente, pero sobre todo, cuando un directivo escolar considera las competencias, las capacidades, los intereses, las acciones de los demás como algo valioso, aumenta su ascendencia y su capacidad de organización, de implicación, de acción de todos ellos. Ahora bien, el método de pensamiento emocional no se queda ahí, sino que nos incita a expresarlo con palabras.

Hoy se habla de la autoridad del profesor y ésta sólo puede venir de un auténtico liderazgo

En todos los cursos que imparto hacemos un taller de “piropos”, esto es, enseñamos, nos enseñamos a ver sólo las cosas agradables de los demás y a decírselas. Es impresionante cómo cambia un centro educativo en el que el equipo directivo aprende a utilizar todo el día esta técnica.

7. Liderazgo

Esta competencia es la síntesis y el resultado de todas las demás. Los directivos que se conocen bien, que gozan de alta autoestima, que poseen un alto control emocional, que se muestran entusiastas, motivados, que conocen a la mayor parte de los miembros de la comunidad educativa y que los valoran y, además, se lo

dicen, desarrollan competencias de liderazgo. Hoy se habla de la autoridad del profesor y ésta sólo puede venir de un auténtico liderazgo. Ahora bien, el liderazgo al equipo directivo de un centro no le llega por el nombramiento por parte de la Consejería correspondiente, sino que nace sólo de la confianza del resto de los miembros de su comunidad educativa. La confianza se consigue desde el desarrollo integral de las competencias que nos muestra el método de pensamiento emocional; desde el trabajo y el aprendizaje continuado de metodologías activas y participativas; desde el aprendizaje de técnicas de coaching que permitan hacer crecer, ser cada día más a las personas que nos rodean y que reconocen que junto a nosotros más que junto a otras personas van a conseguir sus metas. La confianza nace de la seguridad y de la capacidad de mejorar a los que nos rodean.

Hemos considerado cómo las competencias que desarrolla el método de pensamiento emocional pueden ayudarnos a mejorar nuestra capacidad en la función directiva a través del desarrollo del liderazgo y del coaching. De ahí que los maestros y maestras, los profesores y profesoras que integramos los equipos docentes podamos beneficiarnos de este método para desarrollar nuestra capacidad de liderazgo respecto de la comunidad educativa, de una parte, y nuestra capacidad para ayudar a desarrollar específicamente a algunos de sus miembros a través del coaching, de otra.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (Coord.) et al., 2001. *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Bisquerra, R., 2000. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., 2008. *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., 2009. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Castilla del Pino, C. 2000. *Teoría de los sentimientos* Ed. Tusquets, Barcelona.
- Damasio, Antonio, 2010. *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona Destino
- Domènech, Joan, 2010. *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó
- Extremera Pacheco, Natalio y Fernández Berrocal, Pablo, 2002. *El autocontrol emocional: claves para no perder los nervios*. Málaga: Arguval.
- Gaja Jaumeandreu, Raimon, 2001. *Bienestar, autoestima y felicidad*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gallego Gil, Domingo y Gallego Alarcón, María José, 2004. *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Goleman, Daniel, 1998. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, Daniel, 1997. *La Inteligencia emocional* Barcelona: Kairós.
- Goleman, Daniel, 2006. *La inteligencia social*. Barcelona: Kairos
- Goleman, Daniel, 2009. *Inteligencia ecológica*. Barcelona: Kairós
- Guillera i Aguilera, Llorenç, 2006. *Más allá de la inteligencia emocional*. Madrid: Thompson Editores.
- Hernández, P., 2002. *Los moldes de la mente*. La Laguna. Ed. Tafor.
- Hué, Carlos, 2011. Competencias directivas y liderazgo emocional. En Bris, Mario. *El liderazgo educativo: los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Ministerio de Educación, IFIE.
- Hué, Carlos, 2011. Clima de trabajo, participación, convivencia y pensamiento emocional. En Bris, Mario y Zaitegui, Nélida. *El liderazgo educativo: proyectos de éxito escolar*. Ministerio de Educación, IFIE.
- Hué, Carlos, 2011. *Clima de trabajo, participación, convivencia e inteligencia emocional*. En Liderazgo educativo. Proyectos de éxito escolar. MEC. (en DVD)
- Hué, Carlos, 2008. *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Hué, Carlos, 2007. *Pensamiento emocional*. Zaragoza: Mira.
- Hué, Carlos, 2004. *Aplicaciones de la inteligencia emocional*. En Iglesias Cortizas, M^a José (Coord.), *El reto de la educación emocional en nuestra sociedad*. Coruña: Universidade da Coruña.
- Hunter, Erika M, 2007, *El pequeño libro de las grandes emociones*. Zaragoza: Los libros del Comienzo.
- MacDonald, John, 2004. *Resolver los conflictos con éxito*. Pamplona: Ediciones Gestión 2000.
- Marina, José Antonio, 2011. *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Marina, José Antonio, 2011. *La educación del talento*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Marina, José Antonio, 2005. *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Pacual, V., y Cuadrado, M. (Coords.), 2001. *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Redorta, J., Obiols, M. y Bisquerra, R., 2006. *Emoción y conflicto*. Barcelona: Paidós.
- Servan-Schreiber, David, 2004. *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.
- Simmons, Steve y Simmons, John C. (1998) *¿Cómo medir la inteligencia emocional?* Edit. EDAF
- Soler, Jaume y Conangla, M. Mercé, 2004. *La ecología emocional*. Barcelona: Amat
- Trompenaars, Fons y Hampden-Turner, Charles, 2010. *Innovación en tiempos de crisis*. Madrid: LID Editorial empresarial.
- Torrabadella, Paz., 1998. *Cómo desarrollar la inteligencia emocional* Ed. Integral, Barcelona
- Vallés Arándiga, Antonio, 2000. *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

A agenda comum de entidades acadêmicas e a formação dos profissionais da educação no Brasil

Márcia Angela da S. Aguiar

Profesora titular del Centro de Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE)

Doctora por la Universidad de Sao Paulo (Brasil)

Presidenta de la Asociación Nacional de Política e Administración da Educação (ANPAE)

A construção de uma agenda político-acadêmica comum das entidades educacionais em relação à gestão da educação e da escola e à formação dos profissionais da educação.

As lutas sociais pela consolidação da democracia, no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, como é amplamente reconhecido, impulsionaram a reorganização de diferentes segmentos no campo educacional, em especial na educação superior, na defesa da gestão democrática e da valorização dos profissionais da educação nos sistemas de ensino, nas escolas da educação básica e nas universidades. Destacam-se, em tal processo, por seu papel indutor, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, e, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE.

Estas entidades da sociedade civil brasileira, com histórias, características sócio-políticas e perfis de atuação diferenciados, conseguiram construir propostas políticas e pedagógicas convergentes ao focalizarem a gestão escolar e educacional, bem como a formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação. Neste contexto, cabe ressaltar o protagonismo da ANFOPE que, em meados da década de 1980, assumiu, no debate educacional, no país, a concepção da *base comum nacional*, bandeira do movimento dos educadores pela formação e profissionalização do magistério, em oposição à concepção de *currículo míni-*

mo para a formação do profissional da educação (AGUIAR, 2006).

Esta tese ganhou força no final da década de 1990, quando a Comissão Nacional de Especialistas de Pedagogia da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação formulou, em 1999, uma proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia com o seguinte princípio:

O curso de Pedagogia forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional¹

O contexto político-pedagógico da época, contudo, não favoreceu a análise desta proposta de diretrizes curriculares no âmbito do Conselho Nacional de Educação, órgão normativo do sistema educacional brasileiro, o que só foi ocorrer após um conflituoso período de debates, e com ampla movimentação por parte da ANFOPE, ANPEd, ANPAE, CEDES e Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, dentre outros sujeitos políticos coletivos, em 2006, quando aconteceu oficialmente a definição das diretrizes para o curso de Pedagogia².

¹ Cf. Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia – 6-5-1999. Disponível em: www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm Acesso: 10/05/2005.

² Atualmente, este curso é responsável, no Brasil, pela formação de professores para a

Há que se levar em conta, no entanto, que a concepção do curso de Pedagogia, conforme o princípio acima referido, além de fazer parte de pautas de várias lutas dos educadores em prol da qualidade da formação inicial e continuada dos profissionais da educação que atuam nas várias instâncias do sistema educacional, constituiu, também, um forte elemento de aglutinação das entidades da sociedade civil aqui em destaque. A sua atuação, no âmbito dos movimentos sociais, sedimentou o caminho de construção da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, importante movimento de aglutinação do campo educacional em todos os níveis, cujo processo se deu, graças à permeabilidade do Governo Lula (2003-2010) para as demandas sociais.

A formação e a valorização dos profissionais da educação como patamares indispensáveis ao exercício da gestão democrática da educação e da escola: itens de debate na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010)

Na CONAE 2010, a formação e valorização dos profissionais da Educação foram debatidas tendo como pressuposto a instituição do Sistema Nacional de Educação, reivindicação dos educadores brasileiros desde há

educação infantil e para o ensino fundamental, bem como para a atuação em atividades de coordenação, supervisão, planejamento e gestão da educação nas escolas, nos sistemas de ensino e em instituições da sociedade civil que se configuram como outros espaços sociais de aprendizagem para além da escola formal.

muito, e no contexto das políticas educacionais. Chama-se a atenção para a questão da profissionalização, que integra tanto a formação quanto a valorização desses profissionais. Dentre as orientações da Conferência em destaque, sublinha-se o entendimento de que ambas as facetas dessa política são indissociáveis.

É importante considerar que a luta histórica das entidades educacionais, acadêmicas e sindicais, em prol da formação e valorização dos profissionais da educação no cenário nacional, ao ser incluída como um dos itens fundamentais do Documento – Referência da CONAE 2010, ganhou, enfim, grande visibilidade. Propõe-se, neste Documento, que leva em conta a legislação vigente, as necessidades das instituições e sistemas de ensino de garantirem um padrão de qualidade na formação dos que atuam na educação básica e superior, propugnando o cumprimento das normas estabelecidas, conforme se depreende do seguinte contexto discursivo:

[é necessária] a institucionalização de uma Política Nacional de Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, garantindo o cumprimento das leis: nº 9.394/96, nº 12.014/09 e nº 11.301/2006. Essa política deve articular, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condição de trabalho e carreira. Acrescenta-se a esse grupo de ações, o acesso [à carreira do magistério somente] via concurso público (BRASIL, Doc. Final, 2010, p.78).

Esta indicação, atinente à formulação de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, desdobrou-se, assim, em dois campos específicos, mas articulados com programas e

ações direcionadas à formação de profissionais e à sua valorização. É oportuno destacar que o referido documento focaliza ações de formação e de valorização para os profissionais do magistério, bem como para os demais profissionais da educação, “mesmo que basicamente se assentem sobre as mesmas premissas, princípios e concepções” (idem, p. 78).

Outra conquista das entidades educacionais refere-se à inclusão da proposta de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação. Esta proposta foi assimilada e estendida para todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação profissional, de jovens e adultos, do campo, escolar indígena, especial e quilombola) da educação básica.

Em busca de um Plano Nacional de Educação que consolide avanços para a formação cidadã e a gestão democrática da educação numa perspectiva da emancipação humana.

O reconhecimento da centralidade da formação dos profissionais da educação, e da gestão democrática da educação e da escola, (esta entendida como conteúdo indispensável da formação e como espaço de exercício democrático), constitui um avanço no campo das políticas educacionais recentes.

A luta incansável das entidades acadêmicas citadas para inscrever, nas agendas políticas e administrativas das diversas esferas de governo, proposições que visam valorizar a formação e a atuação dos profissionais da educação, atingiu um novo horizonte com a realização da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010.

Tais proposições, ao serem incorporadas ao Documento Final da CONAE, mostram, de um lado, a sua pertinência, bem como o reconhecimento sociopolítico da legitimidade e propriedade de demandas de grupos organizados do campo da

educação. E, de outro lado, mas concomitantemente, mostram-se um elemento motivador para a continuidade das lutas conjuntas destas entidades no sentido da construção de patamares mais elevados para a educação brasileira.

Ultrapassada esta etapa de disputas de concepção da educação escolar e de projetos educacionais na Conferência, as entidades acadêmicas juntam-se a outros setores da sociedade brasileira em uma luta maior e que está em curso, qual seja, a de garantir que as indicações e proposições aprovadas na CONAE sejam efetivamente incorporadas ao novo Plano Nacional de Educação (2011-2020). A intervenção dessas forças sociais no debate que se trava a respeito do projeto de lei (PL 8.035/2010) que o Executivo Federal enviou ao Congresso Nacional (espaço das disputas democráticas), para apreciação e aprovação do PNE 2011-2020, será crucial para transformar em lei o que hoje ainda constituem demandas e boas intenções dos educadores comprometidos com a defesa da qualidade social da educação no País.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, pp. 707-727, jul.-set., 2010.
- AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projeto no campo da formação dos profissionais da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, pp. 819-842, out. 2006.
- BRASIL. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação*, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.
- DOURADO, L. F. (Org.) *Plano Nacional de Educação 2011-2020: avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG-Autêntica, 2011.

Un cambio de rumbo en la dirección escolar

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo

La innovación es lo que distingue al líder de sus seguidores

Steve Job

El modelo de dirección y de selección

Desde los inicios del sistema democrático el modelo de dirección de centros y de selección de sus miembros ha sido inestable e indefinido, principalmente por dos razones: por la tensión entre dos concepciones diferentes de la dirección y por la escasez de candidatos. La primera causa gira en torno a dos modelos o polos contradictorios: el modelo democrático, participativo, en el que la dirección responde a las demandas de la sociedad y de la comunidad educativa, siendo elegido por los representantes de la comunidad misma; frente a un modelo más jerárquico que le hace depender de la administración y ponerse a su servicio, convirtiendo la dirección en correa de transmisión de los proyectos institucionales. Ninguno de los dos ha llegado a aplicarse de manera solvente y más bien se ha tendido a hacerle pendular entre las dos posiciones. Unas veces, sobre todo con la LOGSE, en el que la elección dependía directamente del Consejo Escolar, respondía una visión más democrática y otras, a partir de la LOPEG intentando reubicarlo en un terreno de dependencia más próximo a la administración educativa.

Comenzó el sistema de selección dejando la tarea en manos del Consejo Escolar, máximo órgano de

decisión y representación de los centros. Pero el modelo no funcionó, pocas veces se postularon varios candidatos y con propuestas diferenciadas entre las que poder optar, además como el profesorado ha gozado de mayoría (su representación ha estado siempre sobredimensionada), siempre pudo imponer al candidato más afín a sus intereses. Después se cambió a una comisión *ad hoc* formada por profesores, padres y representantes de la administración, obligando a los aspirantes a presentar un proyecto de dirección en el que quedaran reflejados sus planes y propuestas. El problema

con el que nos encontramos ahora es que los proyectos de dirección, como en general todos los documentos que generan los centros educativos, están estereotipados y burocratizados. Responden literalmente a los fines preceptivos pero reflejan mal las propuestas, si las hay, y adolecen de escasa concreción (se definen grandes objetivos pero no se especifica cómo alcanzarlos), además carecen de una propuesta adecuada de evaluación. Tampoco con este modelo suelen presentarse varios candidatos para elegir y algunos de los miembros de la comisión (sobre todo los que son representantes de la administración) desconocen la situa-

ción del centro, tienen poca información objetiva y, en consecuencia, acaban actuando por criterios corporativos (la mayoría son miembros de equipos directivos de otros centros).

Como vemos, ni con un sistema ni con otro se ha conseguido resolver el problema de la falta de candidatos, así que la administración ha optado por favorecer la continuidad de los directores existentes prorrogando su mandato mediante una evaluación más formal que real (basada en un documento de autoevaluación) ya que todos o casi todos los candidatos superan la prueba, y de esta forma se refuerza el modelo de director cuasi profesional.

La administración ha optado por favorecer la continuidad de los directores existentes prorrogando su mandato mediante una evaluación más formal que real

Toda esta indefinición lo que ha permitido es que se haya impuesto un modelo corporativo carente de liderazgo, de tal forma que el director se ha puesto al servicio de sus iguales, los profesores y se ha convertido por un lado, en su principal valedor, situando los intereses del grupo por encima de los del centro y por otro, en un agente con pocas iniciativas, especialmente en los aspectos más sensibles al profesorado para evitar enfrentamientos y conflictos en los que, por otra parte, siempre lleva las de perder. Su tarea se dirige principalmente a resolver



los posibles conflictos con las familias y a lidiar con la administración y sus supervisores. El profesorado detenta el poder porque la dirección carece de competencia en aspectos fundamentales como la selección del profesorado, la gratificación o el reconocimiento profesional o incluso la capacidad de sancionar ciertos incumplimientos. El profesorado es mayoría en todos los órganos de gobierno y tiene capacidad para bloquear de forma activa las decisiones adversas. Alumnos y familias están infrarrepresentados y su capacidad de influir es tan restringida que es fácil entender porque cada vez participan menos en las elecciones y órganos de gobierno, pero también son los más perjudicados pues las decisiones fundamentales se adoptan sin contar con ellos.

Ante esta situación, al director solo le queda como margen de acción afrontar y resolver los conflictos derivados de las diferencias internas en el grupo profesional, en el que sí se le suele reconocer autoridad o capacidad mediadora. Como el profesorado no es un grupo monolítico sino que por el contrario es muy heterogéneo por formación, áreas de conocimiento y experiencias profesionales, debe responder a las diferentes tensiones que pueden producirse: por ejemplo, en los colegios entre infantil/primaria, especialista/generalista; en los institutos entre ESO-bachillerato/FP, dirección/departamentos, y en ambos entre la CCP/Claustro, y otras derivadas de las diferencias entre generaciones, géneros o particularismos, etc. El director ostenta en realidad un poder poco real, más bien simbólico y representativo, que se muestra con mayor autoridad con los padres y los alumnos (se le exige, muchas veces, que haga de muro de contención) y en relación con los profesores como mera correa transmisora.

Entre las consecuencias más graves que se derivan de la subordinación de la dirección de los centros al poder corporativo del resto de maestros o profesores se encuentra la apropiación profesional de la educa-

ción y de la enseñanza. Es decir, son los profesionales los que definen los contenidos y los límites de su actividad a su conveniencia, así como los rasgos y las características principales de su tarea. Una muestra de ello son los discursos generados en los últimos años que ponen cada vez más el acento del éxito escolar en el ámbito familiar frente a la actividad de aula. Si la familia no se emplea a fondo en los estudios de sus hijos la escuela no puede hacer nada, se dice, y quien

no hace los deberes en casa es incapaz de aprobar. De ahí que las tareas (los llamados deberes) escolares que se deben realizar en casa son cada vez más numerosos y tienen más peso en la evaluación del alumno. Así se desvía el protagonismo de las tareas desarrolladas en el aula a las que se hacen fuera de ella, y la responsabilidad del profesor se traslada a la familia y al alumno, en vez de asumir cambios en el currículo o en la metodología, exigimos cambios en la familia.

En cuanto a la falta de candidatos creo que sin duda tiene que ver precisamente con esta indefinición que pone a los equipos bajo el control determinante de los profesores, sin poder real para establecer una línea educativa ni medios para dirigir la tarea a los posibles fines. A pesar de los estímulos económicos, que han alcanzado ya un nivel relevante, no se ha conseguido mejorar. Tampoco las sucesivas reformas han modificado la situación y sigue manteniéndose la precariedad: un gran número de los nuevos directores siguen siendo propuestos por la

administración, ante la falta de candidatos.

Otros factores han contribuido también a desdibujar el modelo, como la inestabilidad educativa provocada por la falta de consenso entre las principales fuerzas políticas o el proceso descentralizador que puso en manos de las comunidades autónomas las competencias y la gestión educativa. En general, las administraciones no han dotado de recursos a los directores para establecer unos objetivos educativos compartidos (con toda la comunidad educativa) e implementar unas vías

diversas y adaptadas a las diferentes realidades sociales para alcanzarlos. Lo peor, como dice Tedesco (2011), es que cuando la descentralización se realiza sin fortalecer la capacidad de la administración para fijar metas, medir resultados y compensar diferencias, lo que se erosiona es la capacidad para alcanzar el objetivo de una educación de calidad para todos. Es decir, perdemos todos.

La falta de liderazgo

El informe TALIS, elaborado por la OCDE en 2009, se basó en un estudio dirigido a directores y profesores de secundaria obligatoria de veinticuatro países. En él se presentaba dos modelos complementarios de liderazgo: el primero, el liderazgo pedagógico, se caracteriza por que la dirección del centro establece entre sus prioridades unos objetivos educativos, favorece el desarrollo del currículo y la formación del profesorado, además su trabajo está orientado a alcanzar dichos objetivos y utiliza los resultados de los alumnos para revisar los objetivos educativos y adaptar el currículo. Estos directo-



res prestan apoyo a los profesores cuando se enfrentan a las dificultades educativas en el aula y colaboran y lideran el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la mejora tanto de la práctica docente como del trabajo de los alumnos y de las actividades de clase.

El segundo sería el liderazgo administrativo, este modelo se caracteriza por la gestión de los procedimientos administrativos y por el impulso que la dirección da a la participación de la comunidad educativa: familias, profesores, alumnos... así como a la asunción de responsabilidades por parte de todos ellos. Abunda en la responsabilidad del director ante la comunidad educativa y valora si los directores transmiten a los nuevos profesores las instrucciones y los enfoques de enseñanza aprobados, si dedica una parte importante de su tiempo a mejorar la capacidad docente de sus profesores y a que estos alcancen los objetivos del centro y por último si el director traslada a las familias iniciativas y nuevas ideas para favorecer su participación y mejorar sus compromisos. También incluye en este apartado la gestión de las normas y el seguimiento que hace de su cumplimiento por parte de todo el personal, la adecuación y buen criterio en la elaboración de los horarios y la planificación de las clases y el ambiente de convivencia y buen clima de trabajo conseguido en el centro. Por supuesto se incluye también los trámites administrativos del centro.

Pues bien, en el estudio encontramos que los institutos españoles se caracterizan por tener unos directores con un liderazgo administrativo inferior a la media de los países estudiados y el liderazgo pedagógico más bajo de todo el estudio. El informe refleja claramente la falta de competencia de los directores y el mal funcionamiento del sistema. Otra aportación interesante del informe es que los directores que ejercen un destacado liderazgo pedagógico son, en general, también

los que mejor ejercen el liderazgo administrativo. Es decir, que no son modelos incompatibles y que aquellos que desempeñan mejor su tarea lo hacen en sus dos facetas, mos-



trando una gran competencia.

De nuevo creo que no debemos dejar de lado algunos otros datos que son indirectamente tan significativos como los anteriores. Destaquemos que habiendo más profesoras que profesores, sin embargo hay más directores que directoras.

*Los institutos
españoles se
caracterizan por tener
unos directores con un
liderazgo
administrativo inferior
a la media de los
países estudiados y el
liderazgo pedagógico
más bajo de todo el
estudio*

Podemos encontrar muchas causas para este bajo liderazgo femenino pero entre ellas se encuentran al menos una importante diferencia entre la percepción que tienen unos y otras del puesto directivo que lleva

a una menor implicación o a retirarse antes que competir. El informe destaca también en el caso español la nula capacidad no sólo para seleccionar profesorado, establecer las condiciones laborales, reconocimientos profesionales o sanciones, sino también para desarrollar el principio básico de autonomía de centros y la adaptación del mismo a las características socio-económicas del contexto.

Por último destacar que el informe TALIS pone de relieve la falta de preparación (formación) pedagógica de nuestros profesores. Nuestro sistema educativo además apenas contempla la orientación, la tutorización y la formación de los nuevos profesores. Lo cierto es que además, cuando lo hace, de nuevo vemos que la implementación de los criterios establecidos se aleja radicalmente del objetivo planteado. No es ningún secreto que tanto las prácticas de los alumnos de magisterio y del máster de secundaria como de los funcionarios en su primer año están muy lejos de una verdadera tutorización y orientación. Las prácticas de la mayoría de estos futuros profesores son en realidad el comienzo de su socialización profesional en las que se transmiten las culturas profesionales preexistentes que muchas veces son un impedimento para el cambio, la mejora o la innovación.

Una última cuestión relativa a los hasta ahora no mencionados equipos directivos. Cabe preguntarnos si los llamados equipos han funcionado como tales o se han convertido muchas veces en compartimentos estancos en los que dirección, jefatura de estudios y secretaría desempeñan restrictivamente las tareas establecidas en la normativa y alguna establecida por costumbre o tradición. La experiencia dice que pocos equipos funcionan como tal y por tanto estaríamos ante otro fracaso del modelo.



Tan es así que a mi modo de ver se debería revisar las tareas que desempeñan todos ellos porque fácilmente se podría concluir que la figura del secretario es prescindible. Podríamos seguir aquí la tradición de países como Alemania, en la que un administrativo desempeña las tareas del secretario con la supervisión del director. El volumen principal de trabajo de la secretaria de un colegio es la gestión del comedor y no parece razonable que éste abandone sus tareas en el aula con los alumnos para llevarlas a cabo.

Podemos simplificar los equipos manteniendo la figura de la dirección y la de la jefatura de estudios que podría corresponderse con la subdirección de los alemanes, complementada eso sí, como hasta ahora con el número de adjuntos necesarios que requieran los centros más grandes y complejos.

Cómo mejorar la situación

Desde distintos ámbitos se plantea la cuestión del liderazgo como instrumento para mejorar los resultados escolares, aplicando reformas en la organización y en la implicación del profesorado. Creo que con el actual sistema es muy difícil que un director presente el perfil de líder pedagógico, capaz de encabezar iniciativas que definan los objetivos compartidos por toda la comunidad educativa y las diferentes estrategias para alcanzarlos.

Tal como están las cosas, los objetivos de la escuela difícilmente pueden coincidir con los intereses particulares del profesorado, si estos últimos no cambian drásticamente. Por eso, lo habitual es, más bien, directores con la habilidad de no enfrentarse al poder real del colectivo pero a la vez capaces de involucrar a los mismos en pequeños cambios y mejoras que parecen imprescindibles para el mantenimiento del *status quo* o como mucho para un cambio ralentizado. El mantenimiento prolongado de una misma dirección, de este tipo, enlazando varios mandatos tiene también el inconveniente de la *rutinización*. Con el tiempo todas las iniciativas, incluidas las más innovadoras, acaban formando parte de una rutina que convierte los procesos en meras acciones mecánicas.

Probablemente la falta de una carrera docente, es decir, la falta de estímulos reduce el grupo del profesorado innovador o preocupado por la mejora. A lo que se añade unaseudocarrera profesional basada por un lado en la antigüedad, es decir en el simple paso del tiempo para obtener mejoras económicas y por otro en el abandono de la actividad de aula con la promoción hacia otro tipo de tareas. Paralelamente me parece que la formación del profesorado que actualmente se oferta (formación en centros) está abocada también al fracaso ya que concentra

sus esfuerzos en los intereses de los centros, y éstos, son francamente muy restringidos y no son tanto de grupo como individuales.

La evaluación (del sistema, profesores, directores...) debería ser algo más que un examen a los alumnos o un simple cotejo de resultados académicos. Deberíamos abordar la evaluación de la dirección como un aspecto fundamental para la mejora, teniendo en cuenta las prácticas docentes, el desarrollo y las adaptaciones del currículo, las metodologías, los trabajos de los alumnos y las actividades de clase. Y por supuesto, teniendo en cuenta las experiencias que tenemos, debería ser independiente.

En mi opinión hace falta que la cultura de la evaluación llegue a los profesores, a los departamentos, a los ciclos y a las direcciones de los centros. Para ello sólo hace falta seguir un esquema sencillo: definir unos objetivos y valorar su grado de consecución, analizando los procesos que nos han llevado al lugar en el que nos encontramos.

Probablemente la falta de una carrera docente, es decir, la falta de estímulos reduce el grupo del profesorado innovador o preocupado por la mejora

Los objetivos deben ser específicos en cada centro teniendo siempre muy presente el contexto social en el que se encuentra y las características de las familias de los alumnos. Y para ello hace falta un documento claro, nada estereotipado, que responda con claridad a las cuestiones planteadas. La evaluación de la dirección debe tener en cuenta también los indicadores relacionados con las tareas que desempeña: asesoramiento, coordinación, organización,

clima, control, difusión de información y gestión. La administración debe contribuir a través de sus supervisores a establecer los objetivos y consensuarlos con los centros. Pero una vez alcanzado el acuerdo es responsabilidad del centro poner los medios para alcanzarlos y de los supervisores colaborar, pero también exigir, que se alcancen.

La institución escolar debe abrir las puertas a la comunidad y contribuir al empoderamiento de las familias. Este paso permitirá desmontar el poder corporativo y sustituirlo por modelos más participativos y en definitiva más democráticos

También creo imprescindible un



giro en la mayoría de las direcciones escolares, orientado a conocer mejor

el barrio o la localidad en la que se encuentra el centro, estudiar los rasgos sociales, económicos y culturales que los caracteriza, pero de una forma real conociendo a las familias en su entorno, y poner en marcha un plan de intervención educativa adaptado que mejore los aprendizajes. Los *Proyectos Educativos de Barrio* son un aglutinante de intereses y esfuerzos de la comunidad y de los profesionales facilitando el entendimiento, la coherencia y la continuidad en los diferentes centros arraigados en una misma zona. No cabe ninguna duda que en la escuela pública hoy predomina la diversidad en las familias mientras que el grupo de profesores es bastante homogéneo desde un punto de vista social, cultural y económico, pero lo más importante es la distancia que hay entre la realidad social de los profesores y la de los alumnos y sus familias. Los directores y los profesores no conocen adecuadamente esta diversidad y suelen hacerse una imagen errónea de la misma, se mantienen frecuentemente los tópicos e incluso se pretende que el origen no influye en los resultados si el alumno simplemente se esfuerza.

La formación de directores es fundamental pero tiene que ser sistemática y prolongada en el tiempo. En una interesante conferencia que impartió Mats Ekholm (2010) sobre el modelo educativo sueco, contaba que allí la parte principal de la formación de los directores se desarrolla en los tres primeros años iniciales de su nueva trayectoria y está financiada por el Estado. Los directores realizan estudios sobre sus propias escuelas y las localidades donde se encuentran, además prueban y aplican diferentes ideas sobre la dirección. Tienen encuentros frecuentes con otros compañeros directores con los que se reúnen en seminarios y comparten experiencias, dificultades, información, orientaciones... También, y esto no es secundario, realizan lecturas y las comentan.

Pero parece necesario empezar por reconocer la importancia de la sociedad en la educación y abrirse a la participación a través de la comunidad del entorno en el que está ubicado el centro. La institución escolar debe abrir las puertas a la comunidad y asumiendo todos los riesgos contribuir al empoderamiento de las familias. Este paso permitirá desmontar el poder corporativo y sustituirlo por modelos más participativos y en definitiva más democráticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, Antonio (2011), "La situación de la dirección en la actualidad. Luces y sombras. Comparativa de las distintas comunidades" en *Organización y Gestión Educativa*, 2, págs. 9-12.
- Campo, Alejandro (2010), *Herramientas para directivos escolares*, Madrid, Wolters Kluwer.
- Ekholm, Mats (2010), *Responsabilitat, autonomia i avaluació per a la millora dels centres educatius*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- TALIS (2009), *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Tedesco, Juan Carlos (2011), "Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina" en Marchesi, Tedesco y Coll (coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Madrid, OEI/Fundación Santillana, págs.77-86.

Una experiencia de formación en centros de equipos directivos

Pilar Salaverría Cobos

Directora del C.E.I.P. Josefa Amar y Borbón de Zaragoza

Isabel Garza Ballestín

Jefe de Estudios del C.E.I.P. Josefa Amar y Borbón de Zaragoza

Teresa Escabosa Carabayo

Directora del C.E.I.P. Tenerías de Zaragoza

Cuando hace varios cursos ya se nos pidió colaboración en la formación de equipos directivos, explicando temas como “relaciones institucionales” u “organización de centros de primaria” nuestro planteamiento fue en un principio, preparar unas ponencias, con toda la teoría que considerábamos imprescindible que conocieran, unida a la que a nosotras también nos habían dado en nuestra formación. Comprobamos que no era suficiente, que eso no se correspondía con la formación que nos hubiera gustado recibir, y solicitamos al inspector responsable del curso la posibilidad de que las ponencias sobre los temas se desarrollaran en nuestro centro. Nuestra petición fue inmediatamente bien acogida al explicarle los objetivos de la actividad que detallaremos a continuación.

La formación en el centro pretendía aportar la parte teórica sobre los temas relacionados a la vez que se iba enlazando cada dato, punto, aspecto... con cuestiones prácticas del centro, con realidades que podíamos mostrar en el momento o contextualizar.

Esta formación se ofrecía tan solo a profesores que accedían a la dirección de los centros.

En la última fase de formación se había planificado, según nos

explicaron, teniendo en cuenta las valoraciones que de ponencias anteriores habían hecho directores ya en activo. A partir de dichas valoraciones se observaba la necesidad de una fase más práctica en los centros, en la línea que estábamos llevando a cabo. Esta fase se complementaría con tutorización de un pequeño grupo de futuros directores.

Después de valorar y tener en cuenta las aportaciones de las personas que han realizado y siguen un seminario de formación, observamos la necesidad de realizar una tutorización con un seguimiento a lo largo del primer año puesto que las cuestiones que van surgiendo día a día requieren consultas, contrastar informaciones, datos concretos, etc.

La actividad de tutorización en este curso se está llevando a cabo a través de un seminario de formación organizado desde el CPR, cada tutor lleva el seguimiento de siete u ocho miembros de equipos directivos. La actividad se abrió no solo a directo-

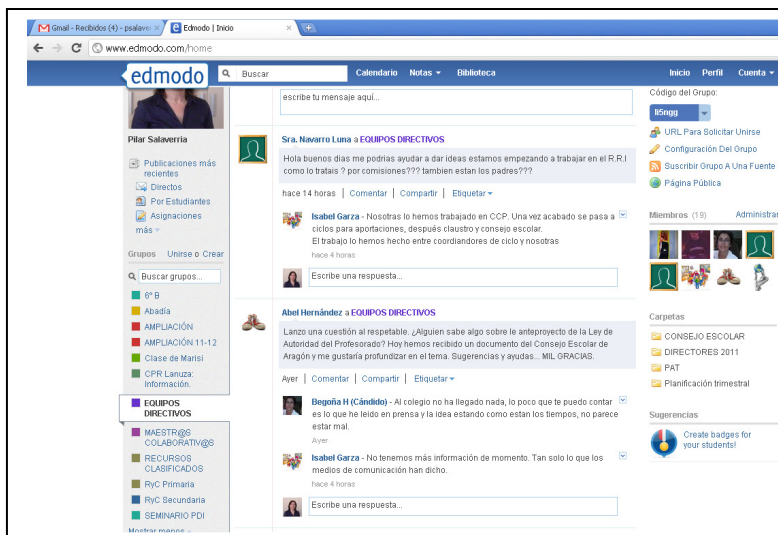
res, también a Jefes de estudios y secretarios, pues consideramos que la formación debe contemplarse desde el punto de vista de equipos de trabajo. La capacidad de reacción ante las diversas cuestiones que aparecen continuamente en un centro, requieren de una formación común, compartir dudas y respuestas, que aporten a ese comienzo del equipo la cohesión imprescindible para conseguir confianza en su labor.

Realizamos tres sesiones presenciales y se lleva a cabo especialmente un seguimiento utilizando la plataforma EDMODO.

Esta herramienta nos permite estar en contacto continuo, plantear dudas o peticiones que al mismo tiempo son vistas por todo el grupo y en las que cualquier miembro puede participar aportando más datos, soluciones, documentos, etc.

Están organizadas también carpetas en las que se van depositando documentos como:

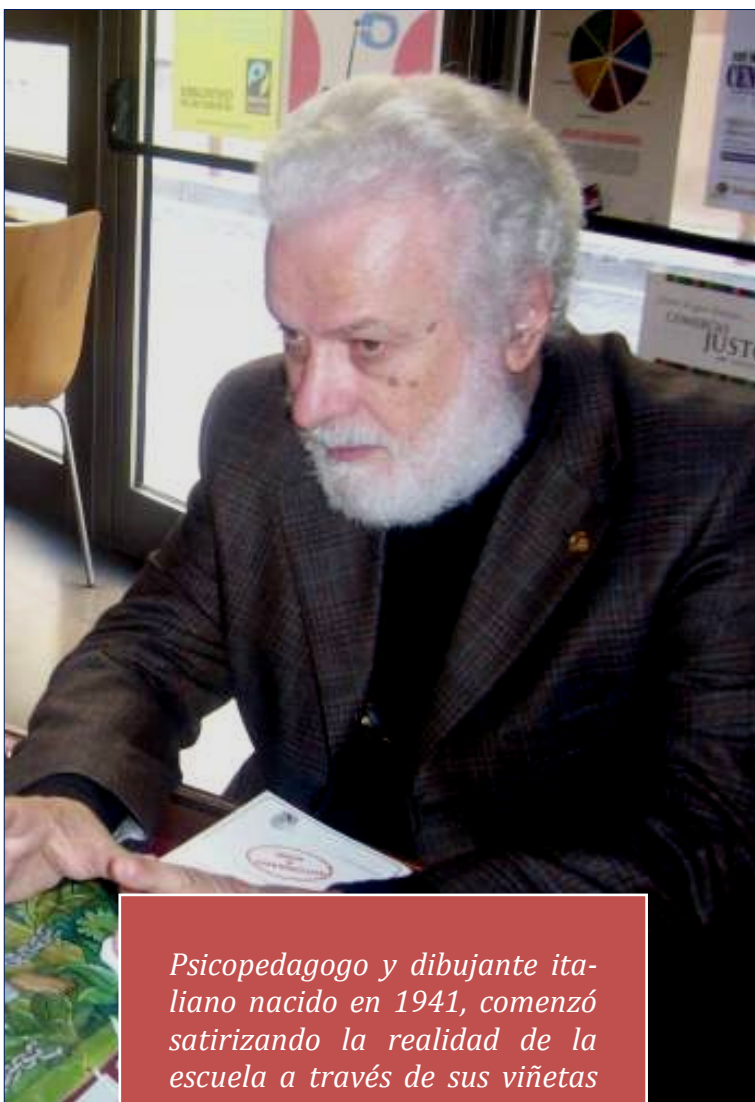
Formación y/o renovación de un Consejo escolar. Documentos del PAT: Otros: enlaces, documentos varios,... Nos permite al mismo tiempo organizar el calendario tanto de actividades como de reuniones o clasificar en la biblioteca cada uno sus materiales.



Francesco Tonucci: “El reto actual es pasar de una escuela para pocos a una escuela para todos”

Francesco Tonucci visitó la ciudad de Zaragoza en octubre invitado por la Dirección General de Participación Ciudadana del Gobierno de Aragón. Tonucci dedicó varios días a intervenir en diferentes actividades relacionadas con la infancia y la participación. El primer día compartió con los niños del barrio Oliver un World Café en el que escuchó las propuestas de los pequeños relacionadas con la participación en el barrio, la ciudad y la escuela. Al finalizar la actividad, los niños tuvieron la oportunidad de preguntarle sobre sus proyectos alrededor de la infancia. Muy amablemente nos hizo un hueco al terminar el IV Encuentro sobre Participación Infantil y Adolescente.

Queríamos empezar pidiéndote tu opinión sobre esa preocupación, tan extendida entre los profesionales de la educación, al ver que la sociedad actual cambia a gran velocidad y sin embargo, la escuela parece parada, a veces incluso ausente ante el cambio brutal al que asistimos. Realmente, ¿la escuela actual da respuesta a la sociedad el momento?



Psicopedagogo y dibujante italiano nacido en 1941, comenzó satirizando la realidad de la escuela a través de sus viñetas con la firma Frato. Trabajó como maestro y como investigador en el Instituto Psicológico del Consejo Nacional de Investigación italiano. En 1991 puso en marcha el Proyecto “Ciudad de los niños” de la que se ha creado una red internacional a la que pertenecen importantes ciudades del mundo.

Primero querría decirles que hace poco participé en todo el trabajo de la Universidad de Sevilla sobre el manifiesto pedagógico “No es verdad”, no sé si lo conocéis. Lo apadriné y participé en su presentación. Yo creo que debajo de toda esta preocupación está el debate de si la escuela de hoy es mejor o peor que la escuela de antes, si los maestros de hoy son mejores o peores y si los alumnos de hoy son mejores o peores. Presentado así, me parece que el problema está mal planteado porque la escuela que yo viví, como alumno, era una escuela para pocos, porque la mayoría de mis compañeros que empezaron en la escuela conmigo, la dejaron rápido... en quinto de primaria no quedaban ni la mitad ¡en quinto de prima-

ria! En tercero de primaria ya se perdía mucha gente ¿Qué significa que fuera una escuela para pocos? Era una escuela que tenía como objetivo completar la educación familiar, por lo cual, los que seguían en la escuela tenían que ser pocos. En mi tiempo, hablamos de los años cuarenta, casi todos empezaban, un número muy bajo pasaban a la enseñanza media, muchos pasaban

por la formación profesional y después al trabajo y otros muchos también se perdían antes. Por lo cual, los que seguían en la enseñanza media y después en la universidad eran hijos de familias que tenían, digamos, una cultura. Yo era una excepción porque venía de una familia humilde, la mayoría de los compañeros que siguieron tenían también un poder económico.

Estos niños aprendían las bases culturales en la familia: tenían padres que leían libros por sí mismos, que leían por trabajo y que leían a los hijos. Tenían bibliotecas, iban a conciertos, viajaban de vacaciones... Estas familias pedían a la escuela que completara esta formación. Y la escuela asumía este papel raro de enriquecer la formación familiar. Con esto se entiende, por ejemplo, por qué nosotros en lengua teníamos dos notas: una de italiano y otra de caligrafía. Escribir bien era una competencia útil para quien tenía que llevar un cargo público, por ejemplo, en un despacho. Años antes, no es mi época, había como disciplina la retórica, es decir, cómo hablar en público. Así se justifica una escuela que se preocupa desde los primeros años de enseñar una historia lejana: nosotros empezamos pronto a estudiar a los fenicios que casi es un lujo y una geografía exótica, y si uno se pregunta por qué, qué sentido tiene, la razón es ésta, porque enriquece la cultura que se adquiría en casa.

Obra destacada

- *Con ojos de niño*, 1990
- *Como ser niño*, 1990
- *La ciudad de los niños, Un modo nuevo de pensar la ciudad*, 1991
- *¡Si no os hacéis como yo!*, 1995
- *Con ojos de maestro*, 1996
- *¿Enseñar o aprender?*, 1999
- *Cuando los niños dicen ¡basta!*, 2005
- *Los materiales: la arcilla, el color y la madera. Desde la escuela al hogar*, 2008
- *El niño en la ciudad*, 2009
- *El país de los cuadrados*, 2010
- *40 años con ojos de niño*, 2011

nemos que hacer es que hoy la escuela, aunque ha cambiado, se ha quedado anclada en una escuela para pocos. En medio de este proceso, se ha producido una revolución social y cultural profunda que empezó después de la II Guerra Mundial (para vosotros, en España, un poco más tarde por el tema de la dictadura) en los países del mundo occidental. Reconocieron el derecho al estudio a todos los ciudadanos y lo consiguieron. El cambio sustancial es que hoy efectivamente todos los niños italianos y españoles acceden a la escuela y terminan la etapa obligatoria. Pero ¿qué significa que todos vivan la experiencia de la escuela si la escuela no es para todos? Pues lo que produce es un choque que creo que justifica todos los fracasos que estamos conociendo y observando dentro de la escuela.

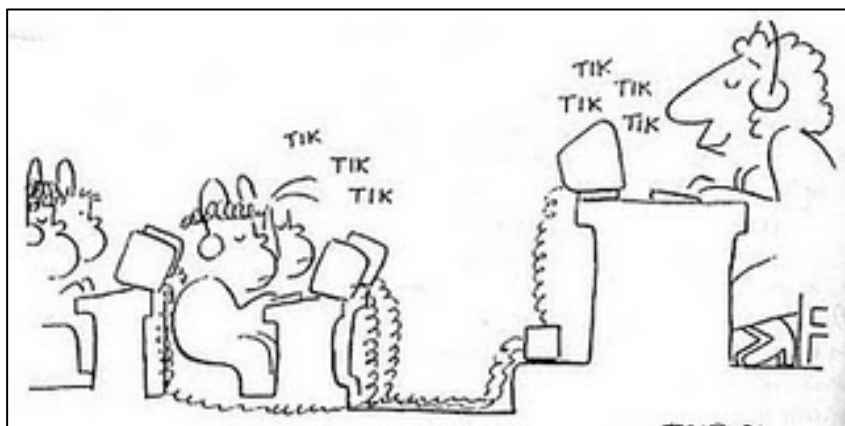
A pesar de que todos los niños llegan al final no aprenden porque reaccionan en contra. Se habla de crisis de atención, de déficit de atención. Yo siempre pregunto ¿qué significa eso? ¿Decimos que son deficientes de atención? ¿Pero sobre qué? Si es sobre algo que no les interesa, significa que son listos. Es importante tener la capacidad de desconectar cuando algo no tiene interés. Si la escuela no consigue involucrar a los niños y a todos los niños, claro que tendrán déficit de interés, hiperactividad, reacciones agresivas o rechazo...

¿Y cómo puede cambiar la escuela? ¿Cómo puede pasar a ser una escuela para todos?

Este es el tema básico. Yo creo que la escuela debería ser un lugar de escucha antes que un lugar de propuestas, porque en el momento que hace una propuesta divide la clase entre los que están interesados y los que no se sienten atraídos. Al contrario, la actitud de escucha es para todos porque yo estoy interesado en saber lo que dicen, lo que piensan, lo que saben... cada uno de los alumnos. Es una forma de aper-

Si la escuela no consigue involucrar a todos los niños, claro que tendrán déficit de interés, hiperactividad, reacciones agresivas o rechazo

Yo creo que el análisis que te-



tura y este es el momento en el cual la escuela se abre a cada uno, interesado en saber dónde está cada uno. Esta actitud básica de escucha tiene algunas consecuencias pedagógicas y prácticas. La primera es que no podemos llamar a las familias y decirles frases como: “Lo siento pero este niño no me sigue” o justificar la falta de resultado diciendo: “lo siento pero la familia no lo apoya”. Creo que son frases ilegales, que se deberían prohibir, un maestro no debería pronunciarlas, no puede pronunciarlas... no tiene derecho a decirlo. En una escuela para todos no es fácil pensar quien tiene que seguir a quien. Un maestro que dice: “este niño no me sigue” está diciendo una barbaridad. Así como decir “la familia no lo apoya”, como todos entran en la escuela podemos pensar que la mayoría de las familias no tienen útiles y recursos culturales para seguir y ayudar a sus hijos. Es probable, yo creo que es seguro, que la mayoría de las familias sabe menos que los hijos a nivel escolar. Esto significa que la escuela para sea para todos tiene que hacer cargo de las bases culturales que antes daban las familias. Por lo cual antes de empezar a pensar en el programa escolar, la escuela debería pensar en construir los cimientos, las bases, las raíces...

Cómo crees que deberían introducirse instrumentos básicos como son la lectura...

Los niños antes de llegar a la escuela tenían la experiencia de la lectura porque la recibían en voz alta por parte de los adultos de la casa, llegaban a la escuela con el deseo de aprender para hacer lo que hacían los mayores. ¿Cuántos de los alumnos de nuestras escuelas hoy viven la experiencia de escuchar en voz alta la lectura hecha por sus padres? Creo que ni siquiera todos los que podrían. La televisión, por ejemplo, produce un efecto negativo porque para leer a los niños tenemos que apagarla y como decía Gianni Rodari, los niños lo viven como un castigo no



como un premio. Para nosotros, cuando los adultos nos leían, cuando éramos pequeños, era un regalo pero no existía la competencia de la televisión. Esta es una experiencia que tiene que ofrecer la escuela.

“Lo siento pero este niño no me sigue” o justificar la falta de resultado diciendo: “lo siento pero la familia no lo apoya”. Creo que son frases ilegales, que se deberían prohibir, un maestro no debería pronunciarlas nunca

Estoy proponiendo a la escuela, a todos los niveles, pero es muy importante empezar desde infantil la experiencia de la lectura en voz alta de libros, no de cuentos o no sólo de cuentos. Es decir que yo leo todos los días media hora o veinte minutos un libro durante veinte o cuarenta días seguidos como un folletín o un culebrón... Esta es la experiencia de

la lectura. Después ofrezco a los niños aprender a leer ellos pero antes tienen que vivir la emoción, de conmoverse, emocionarse escuchando el relato. Esto es un poco la base de la lectura.

Tampoco parece que la expresión escrita se introduzca de forma eficaz, los profesores e quejan de que los niños tienen muchas faltas de ortografía, que no se expresan bien, que les falta creatividad.

El método natural de Freinet tiene mucho que ver con esto, él efectivamente lo propone en un ámbito que era la montaña francesa, muy parecida a la ciudad de hoy, donde tenemos muchos niños que no tienen familias con bases culturales de nuestro tipo, tienen bases culturales pero son las suyas. Los gitanos tienen las suyas, los inmigrantes también tienen las suyas y los pobres tienen las suyas. No son las nuestras. Por ejemplo, en escritura igual, Freinet propone la correspondencia escolar ¿por qué? Porque hay que escribir a alguien y hay que escribir algo. Al contrario de lo que es la costumbre de esta escuela que da deberes pidiendo que escriban no importa qué, no es para nadie, porque nadie lo va a leer... pero eso sí debe ser correcto.

¿Cómo podemos conseguir que los niños se sientan protagonistas en la escuela?

El otro elemento que sigue de esta idea general de una escuela que se abre a los niños y no los niños que se abren o se adaptan a la escuela es ofrecer un abanico amplio de lenguajes. Hoy una de las maneras con la cual la escuela se hace para pocos es la selección de los lenguajes. Hay dos o tres lenguajes privilegiados que son la lengua, la matemática y la física, poco más, lo demás no cuenta. Yo era un buen dibujante de pequeño y no contaba nada. Un gitano tiene a veces un habilidad manual que ninguno de nosotros tiene, una habilidad para la música, es una capacidad especial pero esto la escuela no lo reconoce. Si nosotros ofrecemos con igual dignidad experiencias de habilidades manuales, expresión corporal, expresión plástica, actividad científica que no sea el estudio de la síntesis clorofílica sino que sea observar un animal, cuidarlo, que sea tener una huerta, esperar que crezca un fruto para comerlo, para cocinarlo... el ciclo de la cerámica. Esta es la ciencia de la escuela y en esta ciencia entran todos y a veces con muchas más competencias. Por ejemplo, las minorías extranjeras o los gitanos tienen una capacidad de relación con animales que nuestros hijos no tienen o no conocen. Por lo cual ellos serían los que destacarían en este caso. Esta es la otra consecuencia de este planteamiento, es pensar, y estoy profundamente convencido de esto, que cada uno de nosotros tiene un ámbito de excelencia. Y el papel de una escuela que quiere ser para todos es buscar este ámbito de excelencia, darle valor y empujar sobre esto para desarrollar lo que falta pero con la satisfacción de que se reconoce lo que yo sé hacer mejor que todos los demás. Cada uno tiene un ámbito en el cual es el mejor y esto, si se reconociera, permitiría que los niños se sintiesen apreciados. Con mucha humildad, asumir esta actitud de escuchar y observar y



no siempre proponerse como la verdad, como la sabiduría, como la ciencia. Es una traición a la misma ciencia y a la sabiduría porque cuando en una escuela la ciencia se confunde con la verdad, estamos pasando de la ciencia al dogma y estamos en otro dominio totalmente distinto.

Cada uno tiene un ámbito en el cual es el mejor y esto, si se reconociera, permitiría que los niños se sintiesen apreciados.

¿Cómo debería ser la relación con nuestros alumnos y como deberíamos incorporar la diferencia en nuestras aulas?

La relación entre los maestros y los niños está bien representada en esta idea de la escucha, porque para escuchar a alguien hay que estar convencido de que los otros tiene

algo que decirnos y algo que merece ser escuchado. Nosotros trabajamos mucho en Italia sobre la integración de los minusválidos. Hay dos maneras para integrar, aquí se habla mucho de inclusión, a mí me gusta más integración. Se puede hacer de dos maneras: de una manera generosa, es decir, somos democráticos y por eso aceptamos a los que son diferentes. Esta es una manera muy pobre, lo recibo o lo acepto porque soy generoso. Y la otra es al contrario, es la que decía antes, la de estar seguro de que cada uno tiene algo que aportar al grupo, para enriquecer al grupo. Mi papel, el papel del maestro es ir buscando hasta que lo encuentre, porque muchas veces está muy escondido. Los niños mismos no se dan cuenta de que tienen

este tesoro porque viven en un mundo que lo desprecia. Con lo cual, los niños como niños y los niños problemáticos aún más, se dan cuenta que ellos no tienen nada y por eso reaccionan agresivamente, bullying, para existir. Si nosotros aceptamos su diversidad como valor, probablemente cambia toda la relación y claro si cambia con los niños cambia también con los padres. Los padres pueden entrar en la escuela, no como alguien humilde que no tiene nada que aportar, que va pidiendo por favor al maestro que acepte a un niño tan poco dotado, sino como padres orgullosos de tener un niño que es el mejor en algo.

A pesar de la premura el tiempo ha dado de sí lo suficiente para hacernos una idea del discurso de Tonucci. La despedida se hace apresuradamente, debemos marcharnos para que puedan cerrar el centro pero Seguiremos en contacto a través del correo electrónico, como dice Francesco: "el cordón umbilical de hoy".

Remedios Rodríguez Beltrán
Fernando Andrés Rubia

Programa de atención domiciliaria: una experiencia práctica

Lucía Rodríguez Soler

Ángela M^a Hernández García

Orientadora y profesora de atención domiciliaria

La educación debe garantizar una respuesta adecuada a la diversidad tratando de dar respuesta a los alumnos que, por diversas circunstancias, estén en desventaja social llevándolos a una situación de exclusión social.

Desde la Ley 13/1982 de 7 de abril, sobre la Integración Social de los Minusválidos (art. 29), encontramos referencias a la atención educativa de alumnos hospitalizados o convalecientes. A través de las diferentes leyes hasta la actual Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) se ha tratado de minimizar el efecto de las desigualdades originadas por este



tipo de circunstancias.

El caso que exponemos a continuación desarrolla un **Programa de Atención Educativa Domiciliaria** llevado a cabo durante este curso 2011/2012 con una alumna que, por convalecencia prolongada en su domicilio, no puede asistir a su centro educativo, estando este programa descrito en el artículo décimo de la Orden de 25 de junio de 2001, que regula la atención al alumnado en situación de desventaja por factores sociales, culturales o por graves dificultades de adaptación escolar.

El objetivo principal de los programas de atención domiciliaria es *garantizar la continuidad del proceso educativo*,

evitando el aislamiento. Se trata de facilitar la posterior integración escolar disminuyendo el desfase curricular que supone el periodo de inasistencia al centro debido a la enfermedad, así como responder a las necesidades afectivas, psicológicas y de aprendizaje que presentan los alumnos y alumnas en esta situación.

Dicho programa se desarrolla durante el periodo en que el alumno no puede asistir al centro, que a menudo se prolonga durante varios meses, y es atendido por profesores dependientes del Departamento de Educación.

En nuestro caso se realiza con una alumna con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad motórica, escolarizada en 1^º ESO en un centro situado en un entorno rural. Desde Educación Infantil ha sido intervenida quirúrgicamente de manera periódica, lo que ha supuesto periodos de convalecencia en los que no ha podido

FUNCIONES DEL PROFESORADO EN LA ATENCIÓN DOMICILIARIA

PROFESORADO DE ÁREA

- Programa individual de trabajo.
- Elaboración de materiales y tareas.
- Elaboración y pruebas.
- Asesoramiento del profesor de apoyo.

PROFESOR DE ATENCIÓN DOMICILIARIA

- Entrega y recogida de tareas.
- Explicación y apoyo en la realización de tareas.
- Organización del trabajo.
- Organización de tiempo (horario).

asistir al centro educativo, así como limitaciones en la movilidad. Se incorpora este curso al Instituto de Secundaria, que se encuentra en una localidad diferente a la de residencia.

Actuaciones previas

A principios del presente curso, a partir de la propuesta realizada por el EOEP, el equipo docente solicita la participación de la alumna en el programa de atención domiciliaria.

En cursos anteriores es atendida, durante los periodos de convalecencia, por maestros del CRA y la orientadora del EOEP que, de manera totalmente voluntaria y altruista, se organizan para ir al domicilio de la niña. Hasta el momento en que se recibe la resolución positiva del Servicio Provincial, en noviembre, el profesorado envía materiales a través de dos hermanos mayores que también están escolarizados en el centro.

La profesora designada para hacer la atención domiciliaria es una profesora a media jornada a la que se le amplía el horario en 4 horas semanales. Éstas se organizan en 2 sesiones de 2 horas cada una, incluyendo el desplazamiento al domicilio.

Desarrollo del programa

Para la puesta en marcha el proceso comienza con la imprescindible coordinación entre el profesorado de la alumna, el equipo directivo, el departamento de orientación, la profesora que realiza el apoyo y la familia de la niña.

Sería interesante dotar al alumno de un ordenador con conexión a internet para fomentar la comunicación y la interacción con los compañeros del aula ordinaria

En una reunión previa se determinan las funciones de cada uno de las partes implicadas en este programa.

En el día a día, el funcionamiento con la alumna consiste en revisar las tareas realizadas resolviendo las dudas que pudiera tener; entregar y explicar las nuevas tareas; y hacer un refuerzo general de las diferentes materias. Puesto que el tiempo es muy limitado se prioriza la explica-

ción de aquellas materias que más le cuestan o de las que tiene exámenes o tareas urgentes. El tiempo dedicado depende de las dificultades que presenta.

Pero además de esto debemos tener en cuenta que el profesor que realiza la atención domiciliaria tiene otras funciones importantes, como:

Incorporación al centro

Las medidas que se toman parten de una valoración de las necesidades educativas que presenta la alumna en el momento de la incorporación al centro.

Medidas a nivel de centro:

- Coordinación y apoyo a la familia ante las preocupaciones derivadas de los problemas físicos que todavía presenta.
- Coordinación entre la tutora, el jefe estudios, la profesora de apoyo y la orientadora para la toma de decisiones inicial y para el seguimiento posterior.
- Dar a conocer las necesidades de la alumna, así como las medidas adoptadas, a todo el profesorado.

Medidas a nivel de aula:



- Adaptaciones de acceso como la adecuación de la plaza en el autobús, acompañamiento desde el autobús hasta el aula, entrega de la llave del ascensor, adecuación de su ubicación en el aula (en un lugar en el que sea posible apoyar las muletas, estirar la pierna cuando lo necesite y que no sea de paso para minimizar riesgos), su ubicación en el comedor, y las entradas y salidas (suele salir y entrar la última). En los recreos se le permite quedarse en el aula.
- La acogida al centro y al grupo el primer día: la tutora de acogida realiza unas dinámicas de presentación e integración en el aula, seguidas de un pequeño recorrido por el centro.
- Actividades de autoestima en sesiones de tutoría.

Medidas a nivel individual:

- Unos días antes de la incorporación la profesora de atención domiciliaria le proporciona el horario de clases y un listado de materiales que va a necesitar en las diferentes materias.
- Adaptación Curricular Significativa en Educación Física.
- Adaptaciones curriculares no significativas para adecuarse al nivel de competencia curricular de la alumna en algunas materias, fundamentalmente adaptación de los materiales, ajustes

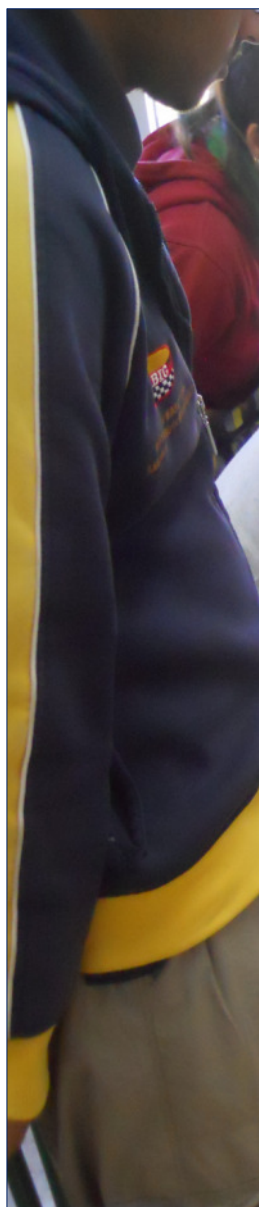
en los contenidos y ajustes en la temporalización.

La evaluación del programa ha puesto de manifiesto los logros pero también las necesidades de mejora. Hemos constatado, por un lado, que es necesario un mayor desarrollo de la normativa que regula este programa, con el fin de facilitar la toma de decisiones.

Además, es necesaria una mayor agilidad en los trámites de solicitud; dos meses perdidos es mucho tiempo cuando se trata de la escolaridad de un niño de 13 años. Por otra parte, la asignación horaria debería ir acorde a las necesidades del alumno, habiendo resultado en nuestro caso claramente insuficiente.

Respecto a la organización interna del programa, sería interesante dotar al alumno de un ordenador con conexión a internet para fomentar la comunicación y la interacción con los compañeros del aula ordinaria (videoconferencia, wiki, foro). En cuanto a la comunicación entre el profesorado, sería conveniente establecer mecanismos sistemáticos, como un buzón de entrada y salida de materiales o fichas de seguimiento.

Aunque aún queda mucho camino por recorrer, con esta experiencia hemos comprobado que el Programa de Atención Domiciliaria **resulta imprescindible para prevenir tanto el desfase curricular como el aislamiento social del alumnado convaleciente.**



BIBLIOGRAFÍA

Guillén, M., Mejía, A. (2002). *Actuaciones educativas en Aulas Hospitalarias. Atención escolar a niños enfermos*. Ed. Narcea.

VVAA (2011). *Legislación y política educativa con el niño enfermo hospitalizado y convaleciente*, publicado en

http://www.aulashospitalarias.es/wiki/index.php/Legislaci%C3%B3n_y_pol%C3%AAdtica_educativa_con_el_ni%C3%B1o_enfermo_hospitalizado_y_convaleciente.

Carta de la responsable de educación de ASPANOA a la Administración Educativa en relación a los programas de atención domiciliaria. En:

http://www.educaragon.org/files/Asociaci%C3%B3n_%20Padres_Ni%C3%B1os_Oncol%C3%B3gicos_%20Arag%C3%B3n ASPANOA.pdf

VVAA. *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Orden 1701 de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o que manifiesten dificultades graves de adaptación escolar.

El PROA: una contribución a la enseñanza inclusiva

Carmen Argón y Fermín Mateo Ibero

Profesores del I.E.S. Goya de Zaragoza

Introducción

Josefina Aldecoa, impregnada de la filosofía propia de la Institución Libre de Enseñanza que tanto influyó en su abuela y su madre, explicaba que *su criterio educativo se basó en el cuidado y respeto al ser humano: «formar personas en un mundo libre, tolerante, lleno de curiosidad intelectual y feliz»*. También destacó el especial valor que su madre confirió a la formación: *«siempre defendió que el único abismo entre los seres humanos es la Educación; y también defendió, como defendemos todos, que un gran país se vertebra a través de la Educación»*.

El Plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) surge en el marco de la cooperación entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas en el último trimestre del curso 2004-2005, al amparo del desarrollo del artículo 6 de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, y su finalidad es promover programas de cooperación territorial orientados a objetivos educativos de interés general, así como contribuir a la solidaridad interterritorial.

Las sociedades actuales conceden cada vez más importancia a la educación que reciben sus ciudadanos, con la certeza de que de ella va a depender tanto el bienestar individual como el colectivo. La sociedad aragonesa tiene el convencimiento de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones. La búsqueda de una educación de calidad se entiende hoy en día como un proceso encaminado a proporcionar los mejores resultados individuales y garantizar así los mejores resultados sociales. Se ve necesario atender a la

diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y dificultades que esa diversidad genera. Se trata en última instancia, de que todos los centros educativos asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolaridad sin exclusiones.

El Ministerio de Educación y Ciencia y el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, en el marco de la cooperación entre administraciones educativas promueven todo tipo de acuerdos y objetivos comunes que permitan mejorar la calidad del sistema educativo y garantizar su equidad elevando los niveles de éxito en las etapas educativas obligatorias. El “Programa de acompañamiento escolar” “PROA” responde a la necesidad de mejorar los índices de éxito escolar en determinados centros de educación secundaria que reciben alumnos en situación de desventaja socioeducativa. Para conseguir esta mejora se pretende actuar sobre una parte de los alumnos de estos centros, en campos que se consideran esenciales para que las perspectivas escolares de estos alumnos aumenten. Con ello se persigue, también, incidir en la totalidad del centro, en la medida en que la actuación sobre determinados colectivos de alumnos puede mejorar el clima del centro y cambiar las expectativas sobre el futuro escolar de todos.

Este programa se ha diseñado teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los alumnos que acumulan retraso al comenzar la educación secundaria necesitan un aumento del tiempo dedicado a las actividades escolares. Habitualmente carecen de iniciativa y autonomía para dedicar ese tiempo suplementario por sí mismos.

- En el comienzo de la educación secundaria se consolidan situaciones de “rechazo escolar”, proceso que se inicia al final de la educación primaria. Es necesario, por tanto, mejorar la relación de los alumnos con el centro.
- La mejora de las expectativas que tienen los alumnos sobre sus propias capacidades y el centro sobre su alumnado tiene una influencia decisiva en sus perspectivas escolares. Es necesario conseguir que estos alumnos de educación secundaria obligatoria obtengan resultados positivos y que adquieran resultados satisfactorios en todas las competencias básicas o al menos en una parte del currículo.
- La mejora de las perspectivas escolares requiere un desarrollo mayor de capacidades básicas. En particular, es esencial el trabajo asociado a la lectura y a la organización del trabajo y la adquisición de hábitos de estudio. En general, conviene recordar que se debe incidir también en la expresión oral y escrita y en la resolución de problemas.
- La implicación de las familias en el proceso educativo y mejorar la calidad de su relación con el centro. Para ello se debe alcanzar un compromiso con las familias de los alumnos acogidos al programa que facilite la participación de éstos en él y suponga la extensión de sus beneficios al ámbito de la participación de las familias en la formación de sus hijos.
- Las actividades que se realicen en el marco de este programa deben formar parte de la actuación global del instituto. Para conseguirlo es imprescindible la implicación del centro, aceptando y procurando la participación, coordinando las actuaciones y cola-

borando en su organización, su desarrollo y su evaluación.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se funda en el principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. Por otra parte, dado que la diversidad es un continuo y que las diferencias entre el alumnado son cada vez más crecientes en aulas y centros educativos, esta diversidad, ya habitual, debe ser progresivamente asumida con criterios de inclusión, considerando que todos los alumnos son "diversos" ante los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la institución escolar, porque son diferentes en su proceso de desarrollo personal mismo.

Destinatarios

El programa está dirigido a los centros de educación secundaria entre cuyo alumnado haya una proporción significativa de alumnos en desventaja desde el punto de vista educativo, tras haber analizando la composición de su alumnado en relación con las posibles causas de desventaja educativa: pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, situación en un entorno con escasez de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de

lengua materna igual o diferente de la utilizada en el centro, etc.

Se destina, por consiguiente el PROA a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en los tres primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, a través del trabajo o apoyo organizado en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, de la mejora en el hábito lector y de la incorporación plena al ritmo de trabajo ordinario y a las exigencias de las diferentes materias. En nuestro Centro se organiza en dos grupos de alumnos de 1ª de la ESO, uno de 2ª, y otro de 3ª, lo que hacen un total de cuatro grupos, que trabajan de modo simultáneo de lunes a jueves, a lo largo del curso escolar.

Proceso de selección del alumnado

Los alumnos de educación secundaria obligatoria, que presenten dificultades y problemas en el aprendizaje, son seleccionados por el equipo de profesores de cada uno de los grupos, a propuesta del tutor. Dichas dificultades en el aprendizaje pueden concretarse prioritariamente en:

- Deficiencias en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales básicas.
- Ausencia de hábitos de trabajo, escasez de motivación por el estudio etc.
- Retraso en el proceso de maduración personal.
- Escasa integración en el grupo y en el centro.
- Dificultades de atención y apoyo en el ámbito doméstico.



Se entiende que, en general, los alumnos destinatarios no pueden recibir el acompañamiento y apoyo suficientes en el seno familiar, sin que esto sea óbice para que pueda alcanzarse un compromiso familiar explícito para la participación en el programa.

Se implica de manera muy determinante el tutor, la familia, el departamento de Orientación y, por último, las Jefaturas de estudio.

Finalmente, dejar muy claro que no hay que pensar que cualquier conducta es admisible. Los alumnos tienen que proteger el derecho de sus compañeros a la educación. Es muy importante para mantenerse en el Programa y cumplir con los objetivos del mismo dar valor a la dedicación y al esfuerzo del alumno en el trabajo diario con su grupo de clase, dando especial importancia a los valores personales como: respeto, honestidad, bondad, generosidad, tolerancia, madurez, positivismo, disciplina, motivación, autocontrol, autoestima y autocritica; y valores sociales como el compañerismo, solidaridad, responsabilidad, espíritu de trabajo y participación, aptitudes emprendedoras, interculturalidad y diversidad.

Objetivos del programa

1. Potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar de estos alumnos mediante la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo; alentar el estudio, proponiéndoles formas de trabajo eficaces; mejorar en habilidades y actitudes asociadas a la lectura.
2. Mejorar su integración social, en el grupo y en el centro.
3. Facilitar la integración en el Instituto.
4. Asentar conocimientos y destrezas de las áreas instrumentales.

Organización

Los alumnos participantes en el programa acuden al centro durante cuatro horas semanales. En este

tiempo tienen ocasión de leer de manera guiada y trabajar las actividades propuestas en clase. Los profesores llevarán a cabo las funciones de guía y orientación proporcionando, en su caso, los materiales adecuados, resolviendo dudas y ayudando en el desarrollo de actitudes y hábitos de organización del tiempo, planificación del trabajo, concentración y constancia en su elaboración y calidad en la realización y expresión de los resultados. El instituto procurará que durante estas horas la biblioteca escolar permanezca abierta y a disposición de los alumnos, tanto si participan en el programa como si no lo hacen.

El acompañamiento y apoyo lo llevan a cabo cuatro profesores del propio centro que, además de las funciones anteriores, contribuyen a reforzar en los alumnos los aprendizajes no alcanzados en clase y a revisar contenidos y procedimientos no suficientemente asimilados. Uno de los profesores participantes actúa también como coordinador, con las siguientes funciones:

- Responsabilizarse directamente del funcionamiento del programa, sin perjuicio de que el equipo directivo sea el responsable principal.
- Marcar las pautas y asegurar la coherencia en el trabajo.
- Actuar de enlace con los tutores. Pensamos que esta coordinación es fundamental y garantiza un porcentaje mayor de éxito en el Programa.
- Asegurar la integración del programa en el funcionamiento ordinario del centro.

La eficacia del programa depende, en buena medida, de su integración en el funcionamiento del Instituto. Debe pasar a formar parte de los recursos con los que cuenta el centro para hacer frente a los problemas de aprendizaje de una parte de los alumnos. Es necesario, por tanto, la participación voluntaria y el compromiso del Claustro, que, además de facilitar su implantación y desarrollo, ha de colaborar en su

organización y en su evaluación. El Equipo directivo se debe responsabilizar de su funcionamiento, junto con el profesor coordinador. Entre otras exigencias, esto lleva consigo:

- Contribuir a la organización y a la integración del programa en el funcionamiento del centro.
- Llevar a cabo la selección de los alumnos participantes de acuerdo con los criterios expuestos y negociar con las familias dicha participación.
- Seleccionar a los profesores que se harán cargo de las actividades del programa.
- Colaborar en la valoración de los resultados.

Implicación de las familias

El buen funcionamiento del programa y su eficacia a medio plazo requiere el acuerdo activo de las familias de los alumnos participantes. Se pretende mejorar también la relación de la familia con el centro y su implicación en las actividades escolares de los alumnos. El compromiso de la familia debe:

- Apoyar la asistencia de los alumnos a las actividades del programa.
- Hacer más visible, ante el alumno, el interés por su evolución escolar.
- Mejorar, en cantidad y en calidad, la relación con el centro, adquiriendo el compromiso de asistir a las reuniones y citas individuales a las que se les convoken.

Para fomentar la participación de la familia en los centros escolares, nosotros estamos dando los primeros pasos en el proceso de transformación constante que implica una Comunidad de Aprendizaje: cuando se ofrece la oportunidad real de participar y decidir sobre los diferentes aspectos relacionados con el centro escolar, todos (familia, voluntariado, docentes, todo el mundo, todos los agentes y/o estamentos implicados en la escuela de una u otra forma) nos animamos y nos

comprometemos. La familia también ha cambiado: la inserción laboral del padre y de la madre y la conciliación de la vida laboral y familiar que no siempre resulta posible ha reducido el tiempo disponible para estar pendientes de los hijos. A esto se suman nuevas formas más tolerantes de educación de los jóvenes en el seno de las familias.

El papel de las familias es apoyar a la escuela. Los padres tienen su función educativa y la escuela es el “trabajo”, la tarea o el cometido de sus hijos. Se trata de respetar a los profesores y si estos les dicen que su hijo ha tenido un mal comportamiento o un bajo aprovechamiento académico, antes de dar la razón a sus hijos y atender exclusivamente las excusas de sus hijos, se debe escuchar al docente. Por tanto, es necesario implicar a las familias en la educación de los hijos, cambiar la mentalidad y convencerse de que lo más importante es dedicarles el tiempo necesario.

En la educación siempre se recogen los frutos del esfuerzo y de la responsabilidad, pero hay que sembrar para ello y esperar a recogerlos. Tener hijos es educar, dirigir, corregir, premiar, amar, hablar y sobre todo, en cada edad, poner límites para que en cada momento sepan qué se puede hacer y qué no se debe hacer. Merece la pena intentarlo. En cada límite que pones aparece un conflicto, y ese conflicto nos genera desazón, angustia y estrés; y con el ritmo de vida que llevamos, cedemos sin reflexionar para evitar el conflicto. Para poner límites, tenemos que estar de acuerdo ambos padres, y ello implica compartir un proyecto común sobre cómo queremos educar a nuestros hijos.

El papel de la administración

La Administración educativa adquiere los siguientes compromisos frente a los centros participantes:

- Aportar los recursos económicos necesarios para la aplicación del programa.

- Proporcionar la formación necesaria a los profesores y coordinadores de los centros.
- Proporcionar los materiales adecuados para la puesta en marcha del programa.
- Mantener una estructura de apoyo a los centros que facilite la resolución de los problemas de organización o de otra índole relacionados con el programa.
- Facilitar los instrumentos para la valoración de los resultados del programa.

Valoración y evaluación del programa

La valoración del programa se realizará a partir del análisis de los resultados escolares de los alumnos así como a través de breves encuestas realizadas a tutores y equipos de profesores sobre el progreso del alumno en su autoestima, integración social, etc. y, al alumno, sobre la mejora de este último en satisfacción personal, confianza en sí mismo, relación con los compañeros, con los profesores, etc. Asimismo, se recabará la opinión de las familias sobre su satisfacción con el programa y su percepción sobre la evolución escolar de los alumnos. Los indicadores de evaluación harán referencia a los objetivos y actuaciones señalados que siguen:

- Respecto a los alumnos participantes: se medirá la mejora en la situación académica y en el aprendizaje (número de materias superadas, número de alumnos que pasan al curso siguiente, mejora en la actitud, índice de asistencia a clase y a las sesiones de acompañamiento, porcentaje de clases a las que acude con el trabajo realizado, etc.) Asimismo servirá para medir el grado de autoestima y confianza en sí mismos de estos alumnos y su relación con los profesores y compañeros.
- Respecto a los profesores y a la coordinación del programa: se medirá el grado de satisfacción

de los alumnos con su profesor y con las actividades que les propone, la relación del profesor con el tutor y los equipos de profesores y la integración del programa en las actividades cotidianas del centro.

La participación de un centro en el programa va dirigida a conseguir que sus alumnos obtengan mejores resultados. De acuerdo con ello, los indicadores principales para la evaluación del programa se concretan del siguiente modo:

- Mejorar las competencias básicas.
 - Proporción de alumnos que obtienen resultados globalmente satisfactorios.
 - Resultados en las áreas instrumentales.
 - Tasas de abandono escolar en la ESO.
- Junto a estos indicadores principales, la evaluación tomará en cuenta otros indicadores como:
- Satisfacción de profesores, alumnos y familias.
 - Nivel de conflictividad en el centro.
 - Grado de implicación de las familias (número de contactos anuales con ellas,...).

Los valores de estos indicadores serán obtenidos a partir de la información de la evaluación académica de los alumnos y de encuestas breves a profesores, padres y alumnos.

Profesorado

El profesorado tratará de conjugar la

metodología moderna y tradicional, no se excluyen mutuamente, ni siquiera en un momento determinado de la clase. Si un profesor está utilizando una de ellas, esto no significa que no pueda recurrir casi de forma simultánea a la otra. Piense en la didáctica moderna en términos de fomentar el pensamiento crítico o la creatividad, lo que llamamos constructivismo. Esto también se puede conseguir sirviéndose de métodos de enseñanza tradicionales: ejercicios, deberes, ejemplos... Ambas formas de enseñar son en realidad complementarias.

Se elige por decisión del Equipo directivo, una vez divulgado ampliamente el perfil del profesorado que se requiere: fácil comunicación con el alumnado, inteligencia emocional, gestión de las emociones para que influya positivamente en los alumnos, bien preparados en función de los Ámbitos a impartir, con vocación, y lo más importante es que se sientan elegidos. La tarea de educar exige el compromiso generoso y vocacional de quienes se dedican a ella, y tiene como compensación el haber contribuido a formar personas, poniendo en juego los valores más excelsos a los que se debe aspirar. Esa tarea abarca muchos ámbitos y el reconocimiento reconforta e impulsa a buscar metas mayores pero este no siempre se produce, lo que provoca el desaliento del profesorado, sobre todo cuando compara los medios de la escuela actual



con los que a otras generaciones nos toco padecer, y quizá ese sea uno de los motivos de frustración entre los docentes: nunca habíamos dispuesto los docentes de tantos medios y recursos para llevar adelante nuestro trabajo.

La biblioteca escolar

El papel de la Biblioteca Escolar es fundamental para nosotros. Con esta línea de actuación se pretende que las bibliotecas escolares se conviertan en un lugar idóneo para el fomento de la lectura y el acceso a las diversas fuentes de información y a su tratamiento, además de proporcionar un lugar donde puedan trabajar los alumnos que no dispongan en su casa de espacio, recursos o apoyo. Los objetivos que se plantean son:

- Fomentar la lectura como requisito esencial del aprendizaje y recurso de gran utilidad para el entretenimiento y el ocio.
- Habilitar la biblioteca, al menos en determinados días, como lugar de trabajo.
- Ofrecer a alumnos y profesores información en diferentes soportes y formatos para satisfacer las necesidades curriculares, culturales y complementarias.
- Facilitar el acceso a fuentes y servicios de información externos y fomentar su uso por parte de alumnos y profesores.
- Promover, en torno a la lectura, encuentros entre los diferentes sectores de la comunidad escolar.
- Incorporar el uso de la biblioteca como un recurso habitual de las actividades desarrolladas en el PROA.
- Mejorar las instalaciones de la biblioteca y adquisición de fondos.
- Lectura dialógica: resulta muy interesante abordar la lectura dialógica enmarcada en una más amplia concepción de aprendizaje que tiene sus fundamentos en las prácticas “comunidades de

aprendizaje”, teorías “Freire, Habermas, Searle”) e investigaciones (INCLUD-ED) más relevantes de la actual sociedad de la información, situando en este nuevo contexto las aportaciones dialógicas anteriores. Los centros que han adoptado esta concepción de aprendizaje dialógico están consiguiendo mejorar y acelerar el aprendizaje de la lectura y la escritura del alumnado.

La convivencia escolar

Esta línea de actuación pretende conseguir una mejora de la convivencia en los centros de Educación Secundaria favoreciendo la comunicación y las relaciones interpersonales. Lo que se pretende con el plan de convivencia escolar es lo siguiente:

- Favorecer en el alumnado los principios y valores en los que se sustenta la convivencia democrática.
- Desarrollar y mejorar en los miembros de la comunidad educativa las habilidades sociales que favorezcan la convivencia escolar.
- Impulsar la comunicación entre los miembros de la comunidad escolar estableciendo los canales oportunos.
- Prevenir conductas problemáticas y aplicar estrategias de resolución de conflictos, como mediación, diálogo, etc.

El profesor, en cooperación con el alumnado, establecerá las normas internas de convivencia en el seno del grupo y las estrategias para prevenir y resolver los pequeños conflictos cotidianos. Asimismo, hará partícipes a las familias de los aspectos del programa de convivencia que se van a trabajar y las orientará sobre la forma de abordarlos en el entorno familiar.

La mejora de la comunicación es otro aspecto importante que debemos tener en cuenta en el PROA. Para conseguir en el centro un clima escolar seguro y gratificante es im-

prescindible una comunicación fluida entre sus miembros, solo así se podrán modificar conductas y mejorar el rendimiento del alumnado. Por ello en este programa se propone que el centro habilite los instrumentos y canales oportunos para la comunicación entre los componentes de la comunidad escolar.

Como medida general, hay que recordar que un centro requiere cuidado en su aspecto físico para que se respire un clima amable y acogedor y todos, profesorado, alumnado, etc. pueden llegar a apreciar el centro como algo propio y valioso; este es, sin duda, un factor de primer orden para la prevención de la violencia escolar. Por ello se recomienda que, a ser posible, se realicen proyectos y campañas de ambientación, en las que participe toda la comunidad escolar, que mejoren el aspecto externo del centro y lo den a conocer a la sociedad.

Recursos

El Gobierno de Aragón puso en marcha a lo largo del curso pasado en el Centro el Programa Escuela 2.0, lo que ha significado que el PROA se desarrolla en las aulas equipadas con las infraestructuras garantizando el acceso los recursos disponibles en Internet. El Proyecto Escuela 2.0 es un proyecto de integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs) en los centros educativos que contempla el uso personalizado de un ordenador portátil por parte del alumno. Pero no se trata sólo de dotar a cada alumno de un ordenador personal, se trata también de poner en marcha las aulas digitales del siglo XXI dotadas de la infraestructura tecnológica y de conectividad básicas para abrir las aulas a la realidad. Esto nos ha permitido disponer de una red de cableado en las Aulas, y del suministro e instalación de pizarras digitales interactivas PDI, con sus correspondientes ordenadores y mesas dotadas de armarios para la gestión del software y programas de utilización de las mismas. El alumnado ha reci-

bido instrucciones muy claras: el ordenador miniportátil es propiedad de la Administración; El miniportátil es una herramienta de carácter individual para su utilización didáctica en el aula. En ningún caso se le podrá dar al ordenador cualquier otro uso; El alumno se compromete al buen uso y conservación del ordenador; Los miniportátiles vienen configurados con programas para su utilización didáctica. Queda totalmente prohibida la instalación o desinstalación de cualquier clase de aplicación no autorizada desde el instituto.

Propuestas para el futuro

Las propuestas de futuro se centran en las dificultades que algunos de nuestros alumnos y alumnas encuentran al enfrentarse al aprendizaje de los idiomas. Dada su importancia en un mundo globalizado, esto nos lleva a estudiar y plantear la posibilidad de proponer a la Administración educativa un PROA en la modalidad de INGLÉS, para el próximo curso, pues las necesidades y las carencias detectadas son muchas. Además, en no pocas ocasiones, se hace imposible la ayuda familiar en el ámbito de la enseñanza de las Lenguas extranjeras, principalmente, en el caso del alumnado procedente de países latinoamericanos.

Las hermanas Jessica y Evelyn comenzaron la andadura del PROA cuando se encontraban en 1º de la ESO, y ahora están en 4º, sin haber perdido curso y muchas veces, al igual que otros alumnos, me preguntan “¿Por qué no hay PROA en 4º?” Son dos de las alumnas que más me conmueven por su esfuerzo incesante para intentar para acercarse al ritmo de aprendizaje del resto de sus compañeros y es muy gratificante observar como lo van consiguiendo.

También es necesario reconocer el trabajo y la apuesta decidida por la implantación del PROA por parte del Grupo de convivencia y del profesorado que ha colaborado en él a lo largo de estos cuatro cursos de andadura. También queremos expresar un recordatorio y reconocimien-

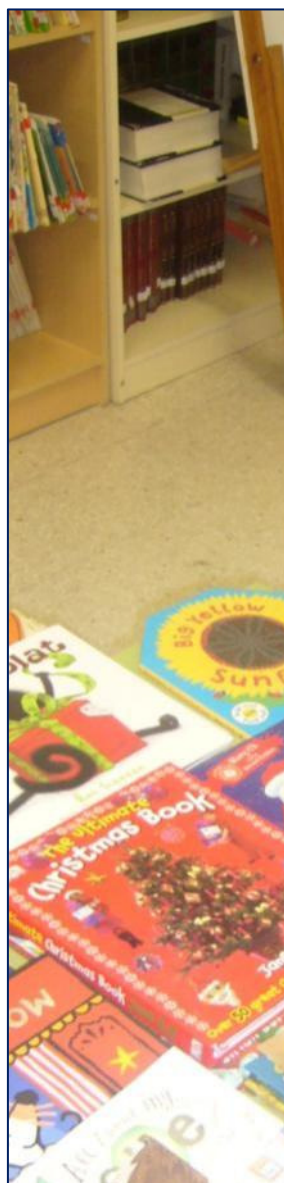
to muy especial para Mercedes Miranda, profesora de Matemáticas - recientemente fallecida-, que formó parte del primer equipo PROA en el IES Goya así como a la tenaz, entusiasta e incansable labor de Pilar Escolano (actualmente destinada en el IES Luis Buñuel), principalmente en el inicio de este camino.

El maestro es una persona con el suficiente valor como para seguir trabajando al servicio de sus alumnos, de los padres de estos y, en definitiva, de la sociedad. Y sólo el trabajo de los profesores y su disposición van a hacer realidad la disminución del fracaso escolar, gracias a su esfuerzo e implicación. Por tanto, es necesaria una apuesta firme y decidida desde la Administración por el mantenimiento y fortalecimiento de los Programas de acompañamiento escolar (PROA), que incluso deberían ampliarse para acoger al alumnado con mayores capacidades; así lo reclamamos algunos el Pacto por la educación que intentó poner en marcha el anterior ministro de Educación, Sr. Gabilondo. Con toda seguridad es la respuesta más adecuada para generar la igualdad efectiva de oportunidades. La igualdad se construye y se aprende y los profesionales que trabajamos en las aulas, tenemos una responsabilidad extraordinaria en la transmisión de valores, garantizando una educación inclusiva para el alumnado más desfavorecido del sistema educativo en Aragón.

En las reflexiones que hacía el primer ministro británico, David Cameron, a

propósito de las terribles revueltas juveniles que han sufrido en su país, muy parecidas a la que hubo en Francia no hace tanto, decía *que* “no hay valores, que los jóvenes no tienen proyectos de vida”. Nada más lejos, de mi propia experiencia personal, los que sufrimos el dolor y la enfermedad, valoramos nuestra vida y la de los demás de manera muy especial, y la ayuda recibida por toda la Comunidad educativa del Centro a lo largo de este proceso y, en especial, por parte del alumnado nos hace pensar que desde la EDUCACIÓN en Aragón, muchas cosas estaremos haciendo bien cuando recibimos esa respuesta tan desprendida y solidaria de nuestros jóvenes. Por tanto, ese es el camino que debemos

recorrer juntos cada día, con entusiasmo, dedicación y sin desfallecer. Como decía Woody Allen «me preocupa el futuro porque es donde voy a pasar el resto de mis días». Necesitamos seguir disminuyendo el fracaso escolar y procurar a nuestros alumnos una sólida formación con la que mejor puedan enfrentarse a los futuros desafíos, y para que no vuelva a ocurrir que tantas familias vean truncados sus proyectos de vida por la crisis económica y financiera. Por último, solo nos queda por resaltar y reconocer el apoyo en materia de asesoramiento y de recursos ofrecido por la Unidad de Programas del Servicio Provincial de Educación de Zaragoza a lo largo de estos años y sin el cual no hubiera sido posible el funcionamiento del Programa de acompañamiento escolar.



Entrevista a Marino Andrés García, presidente del Consejo Escolar de Aragón

Marino, ¿Qué es el Consejo Escolar de Aragón?

Debería empezar diciendo: “me alegro que me hagas esta pregunta”, porque es la que me hicieron muchos cuando me nombraron. Tengo que reconocer que yo mismo no lo conocía muy bien y dado que consideré que es un órgano semidesconocido, incluso dentro de la comunidad educativa, me propuse, como uno de los objetivos prioritarios como presidente, “darlo a conocer”; por lo tanto, te agradezco que me des la oportunidad de hacerlo a través de vuestra revista.

El Consejo Escolar de Aragón es el máximo órgano consultivo, de asesoramiento y de participación social en la programación general de la enseñanza no universitaria de Aragón. No es pues un órgano de gobierno, como lo son los Consejos escolares de los centros, sino que su función es estrictamente la de “dar consejo”.

Has dicho también que es un órgano de participación social, ¿cómo se lleva a cabo en el Consejo Escolar de Aragón esa participación?

La propia Ley, a que antes he hecho referencia, garantiza esta participación social estableciendo una composición del Consejo que permite que en él estén representados todos los sectores sociales de Aragón que tienen algo que ver con la educación: los profesores, los padres, los alumnos, el personal de administración y servicios de los centros docentes, los titulares de los centros privados, las centrales sindicales, las organizaciones empresaria-



Este aragonés nacido en Luesma en 1949, es Catedrático de Enseñanza Secundaria de Lengua Castellana y Literatura, inició su andadura profesional en el Colegio Universitario de Teruel en el curso 1975/76 y la culminó en la Inspección Educativa del Servicio Provincial de Zaragoza el 31 de agosto de 2011. Ha sido Secretario del IES Pablo Gargallo, Secretario y Director del IES Jerónimo Zurita, Coordinador de prácticas de estudiantes, Presidente y Vocal de Tribunales de acceso y de premios extraordinarios y por encima de todo, profesor de Lengua. Desde septiembre es el Presidente del Consejo Escolar de Aragón.

les, la administración de la Comunidad Autónoma de Aragón, la Universidad de Zaragoza, las personas destacadas en asuntos educativos, las administraciones locales, los movimientos de renovación pedagógica y las Cortes de Aragón.

El Consejo Escolar de Aragón está formado por 54 consejeros, propuestos por el sector al que representan, por el Presidente, que es

nombrado por el Gobierno de Aragón de entre personas de reconocido prestigio en el ámbito educativo y el Secretario.

La participación también se pone de manifiesto en el funcionamiento del consejo, a través de los grupos de trabajo y de las comisiones.

Has comentado que su función es “dar consejo”, ¿sobre qué aspectos lo hace y cuáles son sus competencias?

El Consejo Escolar de Aragón ha de ser consultado preceptivamente sobre muchos aspectos, que sería prolijo enumerar aquí y que son recogidos en el punto 1 del Artículo 16 de la Ley de Consejos escolares de Aragón, además también, por iniciativa propia puede formular al Departamento propuestas relacionadas con la Educación, realizar estudios sobre cuestiones que afecten a la enseñanza no universitaria dentro del ámbito de las competencias de la Comunidad Autónoma y ser consultado sobre cuantas cuestiones estime pertinentes el Departamento de Educación.

Además debe elaborar, con carácter anual una memoria sobre sus actividades y un informe sobre la situación del sistema educativo de la enseñanza no universitaria en Aragón.

¿Qué aspectos se observan en ese informe?

Para la elaboración del informe se ha formado un grupo de trabajo coordinado por el Vicepresidente y por el Secretario del Consejo del que forman parte consejeros de prácticamente todos los sectores.

En el informe se observan, se analizan y se estudian los datos de toda la Comunidad aragonesa rela-

cionados con la demografía, recursos humanos, alumnos, centros, programas, servicios complementarios, otras instituciones relacionadas con la educación, normativa y financiación. Además se incluye una perspectiva comparada de estos datos y se aporta un apartado de propuestas de mejoras.

El Consejo Escolar de Aragón debe ser consultado sobre muchos asuntos. ¿Cómo se elaboran los informes?

La Ley 5/1998, a la que antes me he referido, establece que el Consejo Escolar de Aragón funcionará en pleno, en comisión permanente y en comisiones específicas, además hay un Reglamento de funcionamiento, en el que se precisa el funcionamiento del pleno y de la comisión permanente.

Una vez recibida en el Consejo la petición de Informe, se remite a todos los consejeros y teniendo en cuenta que, como máximo, disponemos de un mes para emitir el informe, como presidente en el que se ha delegado la competencia de designar ponencia, nombro un coordinador de la misma y, buscando la máxima y variada participación, se da un plazo para que se sumen los consejeros que estén interesados en formar parte de esa ponencia, a continuación la nombro y esta elabora una propuesta de informe que se eleva a la Comisión permanente y que se remite a todos los consejeros para que formulen las enmiendas que consideren oportunas, después la Comisión permanente estudia la propuesta y las enmiendas y aprueba un proyecto informe que se presenta al pleno del Consejo quien, teniendo en cuenta las posibles enmiendas presentadas a la comisión permanente que fueron rechazadas y no retiradas, elabora el informe solicitado.

Como ves, es un proceso bastante complejo pero que garantiza la participación de todos los sectores de la sociedad aragonesa que forma parte del Consejo.

¿Cómo ha sido posible un acuerdo casi unánime en el informe del calendario escolar?

Gracias a la buena disposición de todos. Había algún aspecto del mismo en el que las posturas eran muy distantes y en cuanto hubo una propuesta equilibrada y pedagógica, cediendo todos algo se logró un acuerdo, como decías, casi unánime para elevar al Departamento un informe sobre los criterios generales para la elaboración del Calendario escolar.

Espero que el Departamento, que es a quien compete hacerlo, valore en cuánto vale la comprensión y el esfuerzo de todos y proponga un calendario teniendo en cuenta los criterios del Consejo Escolar de Aragón.

¿Cómo se relaciona el Consejo Escolar de Aragón con otros Consejos?

En este aspecto, hay que diferenciar las relaciones con otros Consejos de ámbito territorial y las habidas con los Consejos Escolares Autonómicos y con el del Estado. Todos ellos son Consejos consultivos, de asesoramiento y de participación.

En relación con los primeros, la Ley 5/1998 establece la posibilidad de existencia de nuestro Consejo y además la de otros consejos provinciales, comarcales o municipales y, hasta ahora, solamente se han creado algunos Consejos municipales. Uno de los objetivos que me planteé cuando tomé posesión de la presidencia del Consejo fue contactar con ellos y poder establecer relaciones que nos permitan intercambiar opiniones, dudas, problemas y unificar posturas.

Para ello vamos a convocar próximamente una primera reunión que nos permita establecer posteriores contactos y unificar criterios, y pedirles que nos aporten sus informes para ser tenidos en cuenta en la elaboración de nuestro informe sobre la situación general de la enseñanza no universitaria en Aragón.

En relación con los Consejos Escolares autonómicos, hay que destacar que tradicionalmente ha sido

muy estrecha, ya van veinte encuentros de Consejos en los que se han estudiado diversos asuntos generales de los que se hicieron los informes pertinentes que se remitieron a las autoridades educativas pertinentes. Ahora estamos en la preparación del vigesimoprimer encuentro que se llevará a cabo en La Rioja y que reflexiona sobre la figura del profesor, principalmente sobre el acceso a la función, sobre la preparación y sobre la formación.

En relación con el Consejo Escolar del Estado, los presidentes de los consejos escolares de las comunidades autónomas formamos parte del Pleno del mismo y además, juntamente con su presidente, la Junta de Participación Autonómica del Consejo Escolar del Estado con unas determinadas atribuciones.

Bueno, veo que estás muy ocupado y creía que al jubilarte lo que buscabas era descansar, ¿por qué te jubilaste y cuáles fueron las razones por las que aceptaste la propuesta de ser el Presidente del Consejo?

Difícil respuesta, sobre todo porque las decisiones parecen contrapuestas, pero no lo son. La decisión de solicitar la jubilación tenía un plazo y las circunstancias personales de aquel momento recomendaban hacerlo tomé la decisión y me jubilé, y no me arrepiento de haberlo hecho. Las razones de aceptar la presidencia del consejo, diez días después de ser efectiva mi jubilación, fueron diversas, en primer lugar porque no podía decir que no, sino agradecer la confianza depositada en mi, y además porque siempre tuve curiosidad por todos los aspectos de la enseñanza. Esta curiosidad ha hecho que me haya dedicado a la **docencia** en Educación Secundaria y en la Universidad, a la **gestión**, primero del centro como secretario o director y después a la **inspección**.

Me faltaba este otro aspecto que se me propuso y consideré que todavía podía aportar algo en un campo que siempre ha sido mi profesión.

Carmen Calvo Villar

Visita a una escuela sin aulas: Hellerup Skole, Dinamarca

Mario Torrado Ezquerro

Director del C.E.I.P. Rosales del Canal de Zaragoza

@mariotorradoe

¿Cómo reaccionaríamos si como usuarios de una futura escuela por construir tuviéramos la oportunidad de elegir su diseño?

Eso ocurrió en Hellerup, al norte de Copenhague. Ante la necesidad de construir un nuevo centro escolar, los futuros usuarios fueron consultados para definir el tipo de escuela que les gustaría. Como resultado, recibieron un edificio específicamente diseñado para coincidir con sus visiones.

En el II Congreso de Escuela 2.0 celebrado en Zaragoza, participó una profesora de Hellerup Skole para presentar su colegio “sin aulas”. Mi compañero Alberto (@agarridodiez), el Coordinador del Proyecto Bilingüe de nuestro colegio y yo le manifestamos que nos entusiasmaría ir a visitar su escuela. Ella accedió encantada y preparamos la visita para finales de agosto, ya que en Dinamarca el curso comienza a mitad de ese mes.

Tan pronto como te acercas a Hellerup Skole, encuentras algo que sorprende: no hay vallas que aislen el edificio del entorno. Los espacios de juegos del colegio son abiertos, accesibles en cualquier momento. Junto a las áreas de superficies planas, hay un paisaje modelado con escaleras, mesetas de colores, balcones y puentes, donde los niños pueden sentarse, jugar, moverse. Otro aspecto que llama la atención es que no se forman filas para entrar al centro. Los niños entran al edificio

conforme van llegando y se incorporan a su lugar. Apenas había comen-



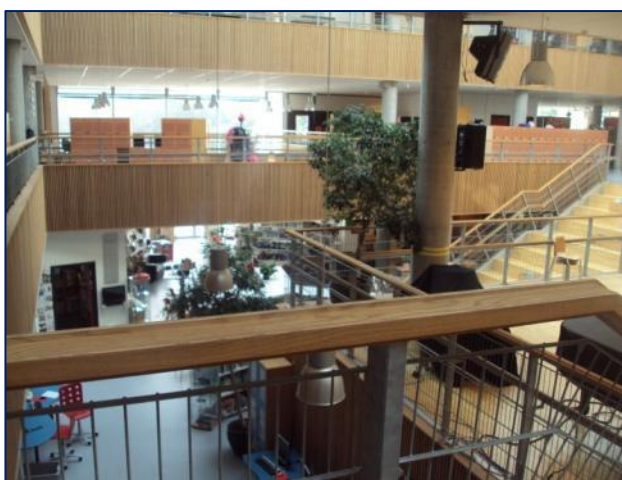
zando el curso, por lo que los padres de los más pequeños (5 años) se quedan con sus hijos un momento a modo de adaptación: se sientan con ellos, hablan, manipulan algún juego o material y antes de que sea la hora de comenzar abandonan el edificio.

Nada más acceder a la entrada se siente un ambiente muy especial. Nos encontramos con unos enormes

nos puedan esparcirse por el suelo para el juego y el aprendizaje.

El corazón del edificio es un área abierta con una gran escalera de madera que significa mucho más que un mero hueco que da paso de un nivel a otro. Una gran cantidad de actividades tienen lugar en este espacio de accesos: debates, enseñanzas, trabajos en grupo, lugares de lectura, parte del mobiliario de la biblioteca, presentaciones y proyecciones de películas para grandes grupos. De hecho, el atrio central responde a uno de los pilares fundamentales de la filosofía de este colegio: **ser una escuela en red**, con ágiles y cercanas conexiones, en el que las distancias físicas y psicológicas se han minimizado.

Mientras las funciones centrales se asocian a la escalera, la enseñanza más específicamente curricular se lleva a cabo en las zonas periféricas al atrio central. Son las áreas donde los alumnos desempeñan gran parte de su desarrollo y aprendizaje. Están organizadas por edades similares y cuentan con su propio profesorado, sus materiales, etc. Hay en ellos pequeños espacios o ambientes, pero sin paredes. Estas zonas suponen la base de los niños en su rutina diaria, y les proporciona una sensación de seguridad. Las zonas pueden ser sub-divididas en espacios más pequeños con la ayuda de unidades móviles tales como paredes de armarios, biombo y estanterías. El diseño de estas zonas coincide con las edades de los niños.



muebles zapateros, ya que todos, niños y adultos, protegen el suelo con unas calzas de plástico. Así se fomenta que todos sean conscientes de lo importante que es cuidar la instalación, y también que los alum-



En todas las zonas hay una cocina, la cual está abierta al uso de adultos y alumnos, y su presencia da unas posibilidades infinitas en el desarrollo del currículo a todos los niveles. También se encuentran zonas de trabajo colaborativo, individual, por parejas; zonas de búsqueda de información empleando tecnologías digitales; zonas más acogedoras para estar todos juntos y escucharse y mirarse unos a otros. Hay espacios acondicionados para la lectura: sillones, sofás o escaleras enmoquetadas. Los debates tienen su lugar en foros de escalones. Sean cuales sean las disposiciones, no hay una estructura que se asemeje a la forma tradicional de aula que conocemos: pupitres mirando a una pizarra. Las reuniones de gran grupo tienen lugar en un espacio hexagonal donde todos se ven las caras. No existen lugares de atención unidireccional, todo está diseñado para que se posibilite una interacción entre todos.

El profesorado recibe formación especial para trabajar en un edificio así. Además, no cualquier metodología cabe en este tipo de centros. Una metodología realmente activa, participativa para los alumnos, que facilite la adquisición de las competencias básicas y destrezas que se alinean con lo que los alumnos realmente necesitan hoy día es lo que tiene cabida en Hellerup Skole. Por el contrario, los enfoques

pasivos, unidireccionales, y dinámicas en las que los alumnos no participan activamente en su aprendizaje, y en las que el conocimiento se extrae únicamente de un libro de texto, memorizándolo sin sentido, no caben en esta escuela modelo del siglo XXI.

Tras sesiones de 45 minutos o una hora, hay pequeños descansos. Existe un periodo de descanso más largo, de 30 minutos. Cada zona regula sus periodos pequeños de descanso dependiendo de las necesidades de ese día. Puede ser que una actividad necesite unos

los alumnos aprenden en movimiento, acudiendo a los lugares que necesitan en su actividad de aprendizaje. Al ser ésta la dinámica desde que se escolarizan, todo es fluido. Pero también hay zonas preparadas para un trabajo más estático, en las que se trabaja individualmente o en grupos. Por cierto, estos estilos de aprendizaje mencionados son objeto de evaluación en colegio Hellerup.

Es cierto que en Dinamarca existen mayoritariamente escuelas tradicionales de aulas, como las que conocemos aquí en España, y realmente fue un salto cualitativo el que realizaron al lanzarse a construir un edificio así. Se tuvo un especial cuidado en comunicar a las familias el modo de trabajo que un edificio de estas características supone. Pero en



estos pocos años de andadura, han descubierto que una escuela así, modelo del siglo XXI, acompañada de la formación necesaria para el profesorado, ha dado un impulso extraordinario en la adquisición de destrezas por parte de los alumnos. Tanto docentes como familias están encantados con la visión y la puesta en marcha del proyecto educativo y, de hecho, la Comunidad de Hellerup ya no se plantea

centros educativos que no estén alineados con esta filosofía educativa en este tipo de espacios. Una vez más, se demuestra que, especialmente en el ámbito educativo, un diálogo entre todos, los que deciden y los usuarios finales, funciona.

minutos más, entonces descansan un poco más tarde. Dinamarca es un país que adolece de luz solar, especialmente en los meses invernales. Por ello, celebran la luz con grandes ventanas. Por supuesto, el hecho de no haber paredes que separen los espacios ayuda que la luz se expanda dentro del edificio.

Es normal ver trasiego de personas en las partes centrales del edificio, entre diferentes áreas, pero en ningún momento se tiene sensación de caos. Hay ocasiones en las que

centros educativos que no estén alineados con esta filosofía educativa en este tipo de espacios. Una vez más, se demuestra que, especialmente en el ámbito educativo, un diálogo entre todos, los que deciden y los usuarios finales, funciona.



Otras voces, otras miradas

En esta ocasión hemos invitado al responsable del programa de Educación para la Salud del Gobierno de Aragón a presentarnos uno de los más conocidos y apreciados programas educativos que se desarrollan en nuestra comunidad, probablemente sea también el más antiguo y que más ha evolucionado hasta consolidarse como uno de los más coherentes por sus planteamientos. También es el que tiene un mayor reconocimiento nacional e internacional.

Trabajar la salud es desarrollar la educación y viceversa

Javier Gállego Diéguez

Dirección General de Salud Pública
Gobierno de Aragón

En Aragón existe una experiencia de colaboración entre salud y educación desde hace más de 25 años que ha permitido el desarrollo de programas conjuntos, la formación de un profesorado capaz de integrar la salud desde una perspectiva integral, la identificación de modelos de buena práctica y la existencia de numerosos centros educativos que han institucionalizado la salud como un componente importante de su proyecto educativo. Esta trayectoria ha sido posible por la existencia de puntos en común entre la política educativa y la política sanitaria.

En primer lugar hay que recordar que la salud es una tarea que rebasa las competencias del sistema sanitario. La salud ha sido definida en la reciente Ley 33/2011 General de Salud Pública *como una forma de vivir autónoma, solidaria y gozosa*, actualizando la definición pionera de la fundación de la OMS (Organización Mundial de la Salud) que estableció que la salud *no es solo la ausencia de enfermedad sino un estado de bienestar físico, psíquico y social*. Los servicios sanitarios, como los hospitales y los centros de salud están encargados de hacer la prevención y la asistencia de las enfermedades pero la promoción de la salud es una responsabilidad colectiva, intersectorial e interdisciplinaria.

Integrar la salud en el sistema educativo no significa tener un espacio para la atención de las enfermedades, sino considerar que los centros educativos son lugares de convivencia donde es posible crear condiciones positivas para la salud. La promoción de la salud es un proceso dirigido a aumentar

el control sobre los determinantes de la salud, que tienen que ver entre otros con las habilidades personales, las condiciones de vida, el entorno y el apoyo social. Un centro educativo tiene oportunidades de potenciar la salud y el bienestar de la comunidad educativa si tiene en cuenta las cinco estrategias de promoción de la salud definidas en la Carta de Ottawa (1.986)¹:

1. *Políticas y reglamentos escolares*. Las normas del centro favorecen los determinantes de la salud y crean condiciones para que las opciones más saludables sean las más fáciles de tomar (ejemplo en los almuerzos, convivencia, métodos de



trabajo, participación), teniendo en cuenta las características del contexto del centro.

2. *Entorno educativo saludable*. El ambiente físico del centro ejerce una gran influencia educativa, tiene que estar libre de riesgos, ser seguro y respec-

tuoso con el medio ambiente. El clima social del centro es un factor muy importante en la convivencia, en las relaciones alumnado-profesorado y que influye en la salud y bienestar de la comunidad educativa. El ambiente del centro es una manifestación del denominado "currículo oculto" que puede ser, o no, coherente con el propuesto explícitamente por el centro.

3. *Desarrollo de habilidades personales*. La educación para la salud incluida en la programación educativa tiene sobre todo la finalidad de desarrollar actitudes y habilidades personales que permitan al alumnado la gestión de su propia salud.

4. *Participación en el centro educativo*. La implicación de las familias y del alumnado es un elemento

La salud en la educación

¹ OMS (1.986) *Carta de Ottawa de la promoción de la salud*. Accesible en www.paho.org/spanish/HPP/OttawaCharterSp.pdf

clave para promover la corresponsabilidad en los aspectos que tienen que ver con los determinantes de salud. La colaboración y alianzas con las asociaciones y entidades de la zona facilita que las actuaciones del centro trasciendan al entorno.

5. *Servicios de salud, alimentación y actividad física.* Los servicios que se prestan desde el comedor escolar y las instalaciones deportivas del centro deben favorecer un uso saludable y positivo para la salud, seguridad y bienestar de la comunidad educativa. La coordinación con los servicios del centro de salud y otras entidades sociales deben responder a las necesidades de los diferentes tipos de alumnado.

Los centros educativos que tienen una opción por promover la salud y el bienestar de la comunidad educativa comparten los cinco valores establecidos en la *Red Europea de Escuelas por la Salud*, tal como fueron definidos en la Conferencia de Vilna (2.009)²: *Equidad*, porque su labor repercute en la reducción de desigualdades; *Sostenibilidad*, porque reconocen la necesidad de entrelazar la salud, la educación y el desarrollo de manera duradera; *Inclusión*, porque aprovechan la diversidad y fomentan las buenas relaciones de la comunidad educativa; *Empoderamiento*, porque buscan la participación y la capacidad de acción de todos los miembros de la comunidad escolar; y *Democracia*, porque ponen en práctica el ejercicio de los derechos y la asunción de responsabilidades. En España existe un amplio acuerdo sobre los modos de promover la salud en los centros educativos apoyado por los ministerios de Sanidad y de Educación³.

La salud y la educación están mutuamente interrelacionadas (UIPES, 2.009 y 2.010)^{4 5}. Uno de los determinantes principales de la



Figura 1: Niveles de implicación de los centros educativos respecto al tratamiento de la salud

salud es el nivel educativo de las personas que se relaciona positivamente con indicadores de esperanza de vida y hábitos saludables. También un buen estado de salud facilita mejores resultados educativos. Asimismo, los centros educativos que adoptan un enfoque global de escuela promotora de salud mejoran los resultados académicos porque actúan sobre los factores socio-emocionales que tienen influencia en los aprendizajes. Estos factores son: las relaciones alumnado-profesorado, entre el claustro de profesores, y las relaciones escuela-comunidad; la cultura de la escuela, el ambiente del aula; y las relaciones entre iguales. El sentimiento de pertenencia al centro educativo es un factor protector. Los estudios demuestran que los jóvenes que se sienten a gusto en su centro educativo y que se relacionan con un adulto de referencia tienen menos probabilidades de emprender conductas de alto riesgo y más posibilidades de obtener buenos resultados académicos.

La educación para la salud en el centro educativo

Los contenidos de salud están integrados desde los años noventa de manera transversal en las diferentes áreas del currículo de educación infantil, primaria y secundaria. En la actualidad así está dispuesto en los decretos de enseñanzas mínimas del estado y en las órdenes de currículo de Aragón. Así por ejemplo en la ESO los objetivos y contenidos de salud se incluyen en las siguientes materias: Ciencias de la naturaleza; ciencias sociales, geografía e Historia; educación física; educación para la ciudadanía; y lengua castellana y literatura. Sin embargo este abordaje de manera transversal puede ocasionar que no se aborden explícitamente los contenidos y que se tenga una visión dispersa y fragmentada de la salud. Además se hace un énfasis en los contenidos conceptuales y no especialmente en los que tienen que ver con los procedimientos, habilidades y actitudes. Por ejemplo en la educación secundaria los efectos adversos del tabaco, alcohol y otras drogas son bien conocidos y en donde hay que hacer hincapié es en los aspectos relacionados con la identidad personal, la presión del grupo, el disfrute del tiempo libre y la influencia de la publicidad. Integrar la educación para la salud en el medio educativo no es incluir un listado de contenidos de salud sino favorecer un crecimiento armónico de la personalidad de los escolares, desarrollando un proceso educativo (desarrollo de competencias), socio-cultural (participación en iniciativas sociales) y de promoción de la salud (vivencia de experiencias coherentes con la salud). Desde esta visión globalizadora, los objetivos de la educación para la salud son:

- Reconocer la salud como derecho y como responsabilidad personal, incorporando conocimientos, actitudes y hábitos saludables.
- Analizar los determinantes de la salud en las situaciones sociales y condiciones de vida del propio contexto, desarrollando la capacidad crítica para tomar las decisiones que

² Escuelas mejores a través de la salud. 3ª Conferencia Europea de Escuelas Promotoras de Salud. 15-17 de junio de 2.009. Vilna Accesible en bit.ly/xDfZdl

³ SALVADOR, T. y SUELVE, J.M. (2.009) *Ganar salud en la escuela: Guía para conseguirlo*. Accesible en bit.ly/zClqOK

⁴ UIPES (2.009) *Generar escuelas promotoras de salud: Pautas para promover la salud en la escuela*. Accesible en bit.ly/AuRgl7

⁵ UIPES (2.010) *Promover la salud en la escuela: De la evidencia a la acción*. Accesible en bit.ly/zn45Scr

faciliten la gestión autónoma de la propia salud.

- Comprender que la salud es una responsabilidad social, desarrollando la capacidad de participar en la búsqueda conjunta de soluciones para promover factores de protección y eliminar los riesgos para la salud.

En Aragón la Comisión Mixta Salud-Educación formada por representantes de la Dirección General de Salud Pública y la Dirección General de Política Educativa coordina las actuaciones de promoción de la salud en los centros educativos. Se contemplan diferentes niveles de implicación de los centros educativos respecto al tratamiento de la salud, como se puede ver en la figura 1. Por supuesto el nivel básico y obligatorio es el abordaje de los contenidos previstos en el curriculum de primaria y secundaria que alcanza a todos los centros edu-

Programas de educación para la salud

Desde hace más de diez años, desde la Comisión Mixta de Salud-Educación del Gobierno de Aragón se ofrecen una serie de recursos de educación para la salud a los centros educativos. Facilitan el tratamiento de los principales contenidos de salud de manera que cada centro puede elegir los recursos más adecuados a la realidad de su alumnado. Se trata de materiales validados y

experimentados, creados dentro y fuera de Aragón, que se integran fácilmente en la dinámica educativa para ser utilizado por el propio profesorado y buscan la mayor participación del alumnado. La finalidad de los recursos de educación para la salud es acercar aspectos de la vida cotidiana del alumnado y plantear una reflexión y maduración que les permita tomar las decisiones más adecuadas relacionadas con su salud (alimentación, sociabilidad, sexuali-

desarrollo personal y social del alumnado, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, ligadas con las competencias básicas, a partir del tratamiento de la salud en las dimensiones personal, relacional y ambiental.

El programa de educación para la salud en primaria, incluye como recurso principal *La Aventura de la Vida* para segundo y tercer ciclo de primaria, que como propuesta educativa flexible y atractiva facilita el

abordaje por parte del profesor con el grupo del aula la autoestima, las habilidades para la vida y los hábitos saludables. Es un material elaborado por la Fundación EDEX de Bilbao y con una amplia trayectoria y reconocimiento nacional e internacional.

Además se ofrecen los siguientes recursos: *So/Sano*, para promover la protección solar y la prevención del cáncer de piel; *Almarabú*, el más

veterano de los recursos elaborado en Zaragoza por el profesor Carlos Álvarez para ciclo inicial (higiene, prevención de accidentes, alimentación); *Dientes sanos*, para fomentar la salud bucodental y la alimentación. En el presente curso 2011-12 el programa de educación para la salud en primaria es realizado en 252 centros educativos de Aragón, con la participación de 1.588 profesores que trabajan con 28.400 alumnos de educación primaria.

El programa de educación para la salud en secundaria, incluye como recurso fundamental *Cine y Salud* y los recursos de *¡Órdago!* (prevención de adicciones), *Pantallas Sanas* (usos adecuados de internet, televisión,

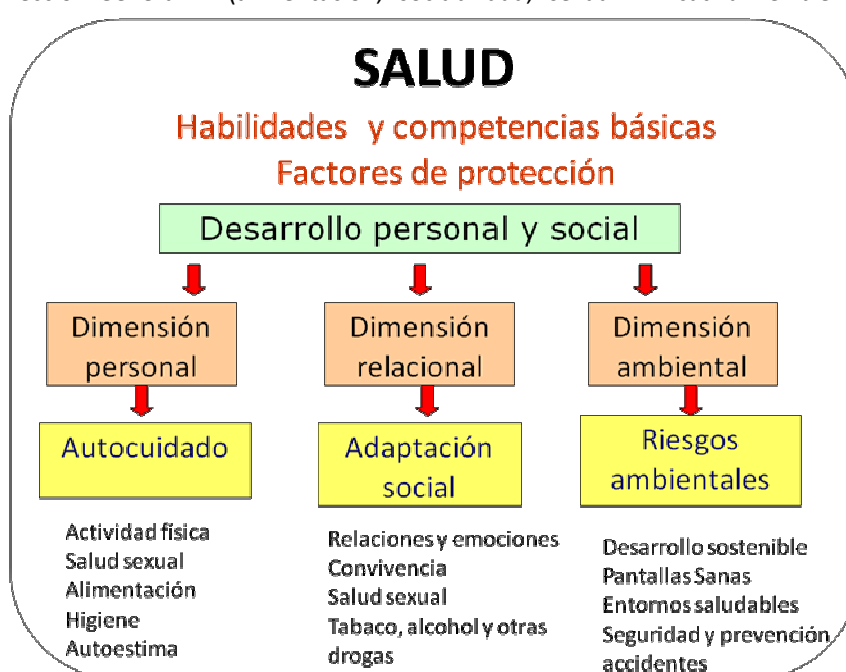


Figura 2: Marco para integrar la salud en los centros educativos a partir de las dimensiones personal, relacional y ambiental.

dad, consumos de tabaco, alcohol y otras drogas, actividad física, relaciones y emociones, autoestima, autocuidados). Los centros educativos que solicitan los recursos de educación para la salud se comprometen a desarrollarlos durante el curso escolar como una opción de centro y a participar en la evaluación del mismo mediante un cuestionario para el profesorado participante. La información y solicitudes de los recursos de salud se hacen a través de servicios.aragon.es/pes. Para evitar la fragmentación y dispersión de contenidos, el programa de educación para la salud en primaria y en secundaria parten del marco globalizador que se representa en la figura 2, donde el acento se pone en el

móviles, videojuegos) y *Retomemos* (prevención abuso de alcohol y educación sexual). *Cine y Salud* es una iniciativa aragonesa que tiene por finalidad fomentar la responsabilidad de los adolescentes para adoptar las actitudes y comportamientos más adecuados, ante los aspectos más relevantes de salud pública en la adolescencia (las drogas, la alimentación, la sexualidad, la salud mental). El cine es un recurso atractivo y fácil de utilizar que permite profundizar en el área emocional, en el desarrollo de habilidades personales, y refleja situaciones de la vida cotidiana de los jóvenes para poder reflexionar sobre las mismas. La evaluación indica que el material es útil para lograr los objetivos de educación para la salud propuestos (81%), que facilita el interés y la participación del alumnado (80,9%), y que la satisfacción del profesorado es buena (85,3%). Un aspecto innovador es la creación de mensajes audiovisuales por el alumnado sobre temas de salud, que el *Festival de cortometrajes y spots Cine y Salud* estimula a los centros educativos a producir videos realizados por el alumnado de secundaria con el apoyo de sus profesores. La investigación de Gabelas (2.011)⁶ realizada sobre la creación de cortometrajes como proceso de promoción de la salud ha identificado como los adolescentes participantes en *Cine y Salud* mejoran la comprensión del lenguaje audiovisual, aumentan su creatividad, aprenden a trabajar en equipo, y promueven la corresponsabilidad en los mensajes de salud. Los mejores trabajos son editados en formato DVD para su uso educativo en los centros y también puede consultarse en el canal de Youtube del SARES

www.youtube.com/saresaragon.

Más información puede obtenerse

en www.cineysalud.com, la descarga de materiales puede hacerse en bit.ly/tk3oiy.

Pantallas Sanas es una propuesta aragonesa que tiene como finalidad que los entornos digitales puedan ser espacios saludables, promoviendo un uso adecuado y positivo de las TIC, hay materiales educativos para toda la comunidad escolar y un material didáctico para 3º y 4º de ESO. Más información en www.pantallassanas.com y la descarga de recursos en bit.ly/sFEEmC. En el curso escolar 2.011-12 el programa de educación para la salud en secundaria es llevado por 166 centros, con la implicación de 1.728 profesores que realizan su tarea educativa con 37.876 alumnos.

Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud

Otro nivel de mayor implicación es el de los centros educativos pertenecientes a la *Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud* constituida en 2.008. Forman parte aquellos centros que tienen un compromiso por la salud y el bienestar de la comunidad educativa integrado en su proyecto educativo, que cumplen una serie de requisitos y son acreditados por un periodo de tres años por la Comisión Mixta Salud-Educación. Son centros en los que está institucionalizado los valores y fines de la promoción de la salud y existe un equipo con un compromiso de mantenimiento de las actuaciones de al menos tres años. La *Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud*, ha establecido cinco determinantes de salud principales en el medio escolar: Alimentación saludable; actividad física; salud emocional y convivencia; consumos de sustancias (tabaco, alcohol y otras drogas) y de pantallas (internet, móviles, televisión,...); y entorno saludable y seguro. En la actualidad hay 88 centros educativos reconocidos como escuelas promotoras de salud. Se puede obtener más información en el blog de la red Redescuelasaragon.blogspot.com y en bit.ly/AsTUKA. El último nivel de impli-

cación es de aquellos centros educativos que pertenecen a la RAPPs (Red Aragonesa de Proyectos de Promoción de la Salud) y desarrollan una tarea de innovación en educación para la salud y con proyección comunitaria al entorno. Normalmente son equipos interdisciplinares e intersectoriales que rebasan el entorno educativo. El recurso *SolSano* dirigido a la protección solar, ahora extendido a todos los centros de primaria de Aragón tuvo su origen en proyecto de Huesca integrado en esta red. Puede consultarse el blog de la RAPPs

Redaragonesaproyectospromocionsalud.blogspot.com/ y bit.ly/zQ30aT.

Conclusiones

Los centros educativos como espacios de convivencia y de trabajo son lugares óptimos para desarrollar iniciativas de promoción de la salud que tengan en cuenta los principales determinantes de salud de la infancia y adolescencia en el contexto de la vida cotidiana de su alumnado (convivencia, relaciones y emociones, actividad física, alimentación, entorno saludable y seguro). Además cuando se mejora el clima escolar, el conocimiento de las situaciones del alumnado, las relaciones en la comunidad educativa, también es más fácil que mejoren los resultados educativos. El desarrollo de iniciativas de educación para la salud no consiste en introducir nuevos temas o facetas, sino en dar una visión integrada de la salud, potenciar las habilidades personales y promover la responsabilidad del alumnado. Por consiguiente la tarea del profesorado no es hacer de profesional sanitario o de experto sino desarrollar procesos educativos adaptados a las necesidades del grupo para la maduración y el desarrollo personal y social del alumnado que les permitan afrontar la gestión de la salud propia y colectiva. La experiencia y recorrido de los centros educativos aragoneses confirma que abordar la salud refuerza su proyecto educativo y es considerada una experiencia positiva para el centro.

⁶ GABELAS BARROSO, J.A. (2.010): *La creación de un cortometraje: un proceso de mediación en la promoción de la salud del adolescente*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense. Accesible en eprints.ucm.es/11632/

En noviembre, se ha celebrado el III Congreso Innova: Innovar para transformar la educación



Entre los días 11 y 13 de noviembre se ha celebrado en Ávila el III Congreso de Redes de Innovación Educativa. Innova es una agrupación en red de las asociaciones más activas en el ámbito de la educación. En este congreso se han abordado aspectos tan interesantes como la Innovación y el territorio, la organización y la autonomía de centros, las TIC, el *currículum* y las competencias, las tareas educativas o la transformación universitaria.

Os recomendamos que os descarguéis los documentos que son un resumen de los debates y las conclusiones de los grupos participantes:

http://www.portalinnova.org/main/document/document.php?cidReq=IIICONGRESOINNOVA&curdirpath=%2FCONCLUSIONES_III_CONGRESO

También podéis encontrar algunos videos de los resúmenes de los grupos de trabajo y más información en <http://www.portalinnova.org/>

Recortes y movilizaciones en Educación

Tras la victoria electoral del Partido Popular en las elecciones generales se han producido nuevos recortes en los servicios públicos, especialmente en el ámbito educativo.

Los presupuestos aprobados para 2012 incluyen nuevos recortes, añadidos a los ya producidos en el 2011. En 2011 se calcula que la inversión en educación se redujo en más de 2.300 millones de euros, mientras que en 2012 llegarán a los 3.000 millones.

Encabeza la lista de recortes Cataluña con una bajada del 13,3% respecto al 2010. Le sigue Navarra con 11,6% y Murcia con 9,5%, Aragón recorta también por encima de la media del estado con un 6,4%. Pero el problema se acentúa porque no sólo hay menos dinero sino que además hay más alumnos: casi 320.000 alumnos más en las etapas no universitarias en todo el territorio español. Juan B. Martínez, autor de un estudio para CC.OO. piensa que en tres años la inversión por alumno bajará en un 15%. Teniendo unas tasas de abandono temprano

muy elevadas, del 28%, resulta preocupante el recorte y sus consecuencias.

Los recortes se aplican de forma desigual y con criterios diferentes en cada comunidad autónoma. En el País Vasco, el plan PROA ha perdido un 30% del presupuesto en Secundaria y en Baleares ha desaparecido. Los fondos de que disponen los centros para gastos de mantenimiento se han visto reducidos en Madrid y Castilla y León; se ha llegado a extremos como en Barcelona, donde el consorcio formado por la Generalitat y el Ayuntamiento ha limitado el uso de papel higiénico. En la Comunidad Valenciana no llegan recursos a los centros que acumulan deudas. En algunos institutos los alumnos acuden con mantas por falta de calefacción.

A todo ello se suma la reducción de miles de profesores interinos (13.000 en la escuela pública, según distintas estimaciones sindicales, sobre todo en Madrid, Cataluña, Galicia, Navarra y Castilla-La Mancha) poniendo más horas de clase a los funcionarios. Esta reducción, a su vez, hace casi imposible en muchos puntos de España mantener apoyos y desdobles.

Las quejas en Cataluña son mayores porque la bajada es también superior al resto un 13,3%, incluyendo universidades. La consejería de Enseñanza de la Generalitat aplica los recortes sobre todo en los sueldos, la gestión y la construcción de centros. Aunque algunos centros se quejan de que no les sustituyen a los profesores en baja.

En algunas comunidades, como Asturias, Murcia, Madrid y La Rioja aunque ha bajado el dinero destinado a la enseñanza en general en los últimos dos años, sin embargo ha aumentado los ingresos destinados a los colegios concertados. En Asturias, ha crecido un 10% (91 millones) frente a una bajada general del 4% (330 millones); en Murcia, un 5,6% de subida frente a un 9,5% de bajada; en La Rioja, un 2,5% de subida frente a un 8,5% de bajada; y en Madrid, un 4% de descenso (unos 192 millones de euros), con una subida en la concertada del 4% (35,6 millones).



No se puede decir que la concertada se esté salvando de la crisis, pues el saldo global de su presupuesto desde 2010 es negativo (unos 260 millones menos, un 4,5%), con fuertes bajadas en Cataluña y Extremadura. Además, los retrasos en los pagos han llegado a poner en peligro colegios en Castilla-La Mancha, Baleares y Comunidad Valenciana.

Por otra parte, el ministro José Ignacio Wert ha anunciado medidas como la ampliación del bachillerato y de la Formación Profesional a tres cursos y la reducción de la ESO o la sustitución de la *Educación para la ciudadanía* por un área de educación cívica y constitucional. También anunció que la mayor parte de las comunidades autónomas no convocarían oposiciones y a continuación cambió los temarios.

En las ciudades aragonesas se han realizado ya concentraciones y manifestaciones en defensa de la Escuela Pública y aumenta la preocupación del profesorado ante la perspectiva del próximo curso. Se ha constituido además una Plataforma por la Educación Pública en Aragón que ha puesto en marcha los siguientes recursos de información y comunicación:

mareaverdearagon@gmail.com

@mareaverdezz

www.plataformaeducacionpublicaragon.wordpress.com

Se celebra en Bilbao el VII Congreso Migraciones Internacionales en España

Entre los días 11 y 13 de abril se celebrará en Bilbao el VII Congreso sobre migraciones en España organizado por la Universidad del País Vasco. En esta ocasión el congreso aborda el tema de la Movilidad humana y la diversidad social. Entre los ejes temáticos del congreso se encuentra un área titulada Inmigración, escuela y sistema educativo de especial interés ya que se presentan experiencias educativas innovadoras relacionadas con la inmigración, se analizan las políticas educativas y la equidad, y nuevas perspectivas en investigación sobre educación e inmigración. Los temas se agrupan en los siguientes apartados:

- Trayectorias escolares: éxitos y fracasos de los escolares de "origen migrante" en el sistema educativo (pueden incluirse a los "no migrantes").
- Familias, sistema educativo y contextos de diversidad cultural: las relaciones de las familias de "origen migrante" y la escuela (pueden incluirse a los "no migrantes").
- Aulas "especiales" para atender a los migrantes: dispositivos específicos para la acogida y atención de las poblaciones de "origen migrante" en las escuelas.
- Igualdad y distribución escolar: concentración y segregación de los escolares de "origen migrante".

Por un compromiso ético

La Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña ha hecho público un documento titulado "Compromiso ético del profesorado" que recoge la reflexión y la práctica de muchos profesionales ante lo que se ha dado en llamar un cambio de paradigma: económico, social pero también educativo. Sus autores nos invitan a leerlo desde la experiencia y el pensamiento para enriquecerlo y hacerlo propio.

El compromiso tiene varios apartados y abarca la infancia y juventud y su educación, las familias con las que compartimos responsabilidades, el centro, el entorno del centro, la realidad social y uno mismo.

Es una declaración que nos reconcilia con nuestro trabajo y con las personas que nos rodean. Merece la pena leerlo y asumir el compromiso. Podéis bajaros el documento en:

<http://www.mrp.cat/images/stories/codietic/compromiso.pdf>

I Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa en Barcelona

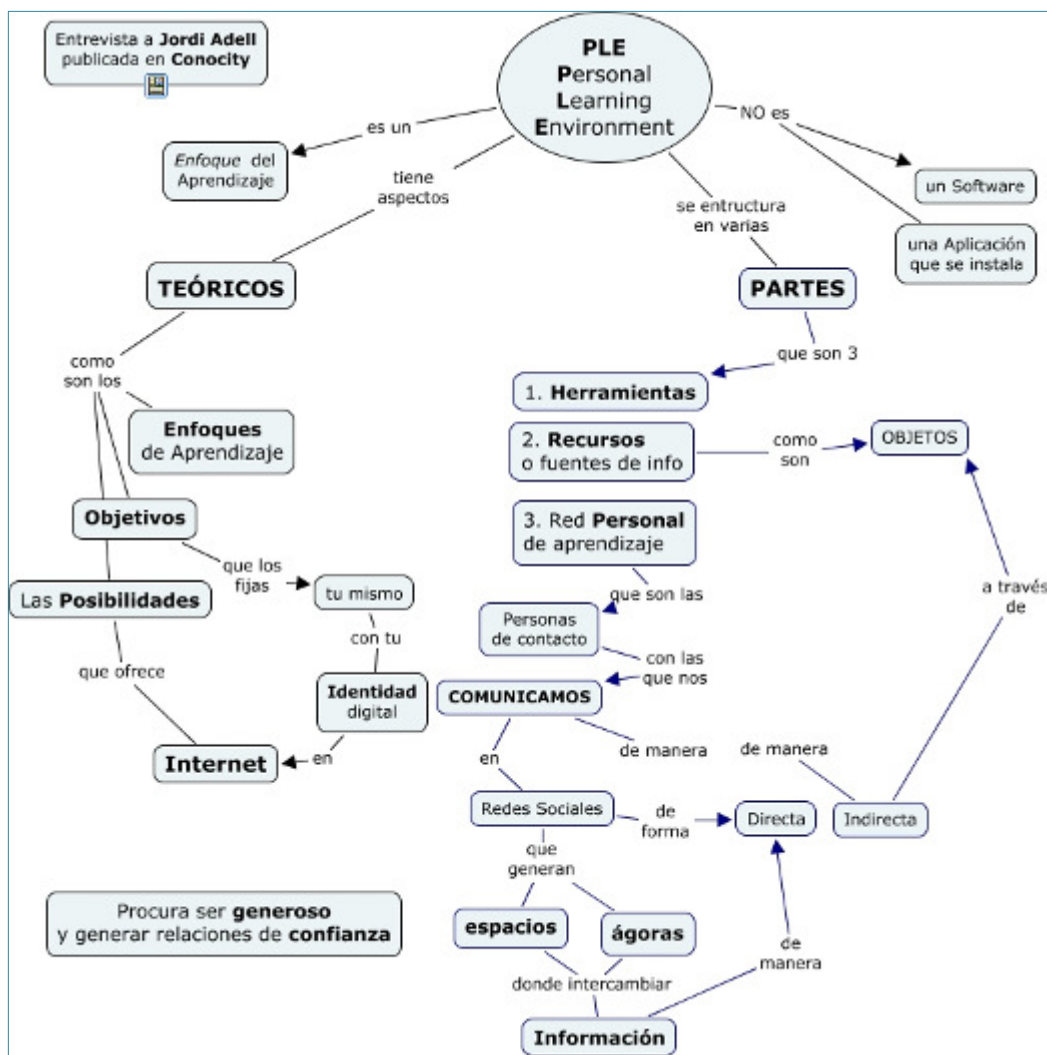
El 5 y 6 de julio se celebra en Barcelona el I Congreso Multidisciplinar de Investigación Educativa. En España, el fraccionamiento de la investigación educativa en diferentes áreas de conocimiento dificulta su contribución a la mejora de la educación. En otros países es habitual los encuentros anuales entre investigadores en educación de muy diferentes disciplinas. El Congreso está organizado por la Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa (AMIE). Podéis obtener más información en la página web del Congreso:

<http://amieedu.org/cimie/>

¿Tienes ya tu Entorno Personal de Aprendizaje (PLE)?

El Entorno Personal de Aprendizaje, conocido como PLE (siglas en inglés de Personal Learning Environment) ha sido definido por Dolors Reig, psicóloga social y experta en Educación 2.0 como una "colección autodefinida de servicios, herramientas y dispositivos que ayuda a los estudiantes a crear sus Redes Personales de Conocimiento, poniendo en común nodos de conocimiento tácito (personas) y nodos de conocimiento explícito (información)".

Las ideas básicas del PLE se basan en la teoría del aprendizaje conocida como Conectivismo, esta teoría



Jordi Adell, profesor de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Universitat Jaume I añade una sexta sugerencia:

f) Agrega tu lifestreaming (son sitios que permiten juntar toda la información de lo que vamos haciendo en la red y compartirlo) y suscríbete al lifestreaming de otros. Su propuesta de herramienta para lifestreaming es [Friend-feed](#). Jordi Adell sitúa esta herramienta en el centro de su PLE.

Para los interesados, no está de más saber que Twitter, Facebook o Google+, también ofrecen servicios de lifestreaming.

Por último y a partir del cuestionario de Sue Waters,

entiende que los seres humanos adquirimos las habilidades digitales del mismo modo que las redes, es decir, por la conexión a los nodos o fuentes de información.

Los usos del PLE van desde la gestión del conocimiento como herramienta de aula hasta la gestión de nuestro propio proceso de aprendizaje. Pero lo importante es que "potencia la conversación y el aprendizaje social a través de la conectividad y de la interactividad".

El PLE abre a cualquier estudiante un horizonte amplísimo de conocimiento, con imprevisibles conexiones, pero también al profesor un desarrollo profesional continuo y abierto.

Sue Waters, editora de [The Edublogger](#), hace estas cinco propuestas o recomendaciones (a partir de una encuesta a 160 personas que han desarrollado ya su propio PLE) para iniciarse en el Entorno Personal de Aprendizaje:

- Crea una cuenta en Twitter.
- Inicia tu propio blog.
- Suscríbete vía RSS a los blogs de otros.
- Comienza a usar servicios de marcadores sociales.
- Únete a alguna comunidad en Ning (se trata de una plataforma online para usuarios que permite crear sitios web sociales y redes sociales).

podemos extraer unas recomendaciones para que ellos que se decidan a comenzar a trabajar con todas estas herramientas:

- Comenzar lentamente y contar con la ayuda de un mentor o persona con experiencia.
- Utilizar el mismo nombre de usuario en todas las herramientas.
- Compartir en la red tanto como se toma de ella.
- Preguntar tanto como se contesta.
- Probar las herramientas nuevas antes de decidir si son o no útiles.
- Hacer comentarios en los blogs de otras personas.

El cuadro ha sido obtenido de los blogs "e-learning conocimiento en red" y "TIC y TIC", en los que podréis encontrar más información y orientación:

<http://nanotice.blogspot.com/2011/07/que-es-un-ple-entorno-personal-de.html>

<http://e-learning-teleformacion.blogspot.com/>

Para los más interesados os recomendamos los artículos de Jordi Adell y Linda Castañeda que circulan por la red.

The Stockholm Summit 2012

Del 28 al 30 mayo de 2012 se celebra en Estocolmo una cumbre de directores de centros educativos. La Cumbre de Estocolmo de 2012 es la tercera y última, volverá a reunir directores de colegios, investigadores y otras personas de todo el mundo para discutir y aprender unos de otros sobre la experiencia de la función directiva y el papel del director a caballo entre las demandas políticas y las prácticas pedagógicas.

El programa incluye profundizar en las herramientas y responsabilidades del liderazgo pedagógico tanto en educación primaria como secundaria en una época y un mundo cambiante.

Esta será la última cumbre, la idea inicial era organizar reuniones entre los directores de los colegios a nivel local y regional con investigadores para discutir cuestiones urgentes sobre los cambios en la educación y los nuevos retos.

Hasta ahora, los temas han sido el liderazgo, especialmente el liderazgo para el cambio, la necesidad de un conocimiento profundo de los procesos de cambio, los problemas relacionados con la calidad, los sistemas y los fundamentos de la evaluación y su seguimiento y, por supuesto, los desafíos de la globalización.



En la convocatoria de este año el trabajo se centrará en las responsabilidades, especialmente sobre las condiciones para el aprendizaje. ¿Qué necesitamos saber para ser capaces de liderar los cambios y encontrar los principios rectores para la creación de una educación para el futuro?

Los interesados encontrareis más información en la página siguiente:

<http://www.stockholmsummit.se/>

OCDE: “Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja”

La OCDE publicó en febrero un documento de gran interés en el que abordaba el problema del fracaso y abandono escolar prematuro. Un problema que precisamente aqueja gravemente a nuestro país con unas tasas elevadas de los dos fenómenos.

El documento propone cinco medidas preventivas:

1. Eliminar la repetición de curso, ya que es una medida cara y poco efectiva y sustituirla anticipando medidas de apoyo.

2. Evitar la separación temprana y retrasar la selección de estudiantes hasta la educación secundaria superior (bachillerato y F.P.). La selección temprana tiene un efecto negativo sobre los alumnos con niveles bajos. También propone limitar la cantidad de materias.
3. Regular la elección de centros para evitar la segregación y el aumento de las desigualdades. La OCDE opina que la plena libertad de elección de centro provoca la segregación por capacidades y niveles socio-económicos y genera mayores desigualdades.
4. Para asegurar la equidad y la calidad, la financiación debe garantizar el acceso a la educación, usando fórmulas ponderadas que tengan en cuenta los costes más elevados que requieren una atención de las desventajas.
5. Diseñar trayectorias equivalentes de educación media superior (Bachillerato y F.P.) para garantizar que el alumnado las concluya.

Y otras cinco recomendaciones para las escuelas en desventaja con bajo rendimiento:

1. Fortalecer y apoyar a la dirección escolar. Programas de preparación, asesorías, tutorías, apoyos sistemáticos e incentivos.
2. Fomentar un clima y ambiente escolares propicios para el aprendizaje. Dar prioridad a las relaciones positivas profesor-alumno, identificar a los estudiantes con problemas, adecuar la tutoría, facilitar las transiciones, nuevas formas de organización, del espacio y del tiempo.
3. Atraer, apoyar y retener a maestros de alta calidad. Programas de tutoría para maestros noveles, mejorar las condiciones de trabajo, establecer incentivos.
4. Garantizar estrategias de aprendizaje eficaces en el aula. Se trata de asegurar que las escuelas siguen un curriculum para promover una cultura de altas expectativas y éxito escolar.
5. Dar prioridad a la vinculación entre las escuelas, los padres y las comunidades. Mejorar la comunicación para mejorar el esfuerzo y los resultados

Lo más sorprendente de estas propuestas es lo alejadas que se encuentran de las políticas educativas de nuestro gobierno y también de algunas de las posiciones que los representantes del profesorado han mantenido en los últimos años. Pero también destaca la advertencia sobre la libre elección de centro, uno de los caballos de batalla de nuestra educación en los últimos 30 años, que conduce a la segregación y al incremento de las desigualdades. No sólo la crisis nos hace olvidar las prioridades, también los intereses particulares y todas las vendas que nos queramos poner. El documento es breve y no tiene desperdicio, lo peor, la traducción.

<http://www.oecd.org/dataoecd/4/34/49620052.pdf>

La participación escolar, una asignatura pendiente

Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos

Feito Alonso, Rafael

Editorial Morata

Madrid (2011)

Si algo caracteriza a la escuela española no sólo es la falta de participación sino sobre todo la falta de debate sobre la participación. Parece que hayamos asumido que la realidad es la que es y no podemos cambiarla y que por tanto no merece la pena luchar por ella, en todo caso un lamentable desencanto.



Rafael Feito se plantea en esta obra el interrogante de la participación a lo largo del periodo democrático. En primer lugar constata que para

que exista una escuela democrática es necesaria la participación de los miembros de la comunidad escolar y que esta participación sea efectiva tanto por elección como por control y gestión de los centros.

Analiza a lo largo del libro las diferentes posiciones, en primer lugar el planteamiento de la Iglesia y de los sectores conservadores, con su defensa de la libertad de enseñanza, en la que prácticamente queda reducida la participación al mero hecho de la elección de centro. En segundo lugar el modelo progresista que se elaboró en la transición basado en la democratización y de la llamada "nueva escuela pública".

En tercer lugar aborda, con una gran capacidad de síntesis la elaboración de las leyes educativas elaboradas durante la democracia y el tratamiento que en las mismas se hace de la participación, completando la información con detalles fundamentales de las discusiones parlamentarias y de las posiciones ideológicas de las diferentes fuerzas políticas.

Otro aspecto destacado de su análisis es el lugar que ocupan las confederaciones de asociaciones de madres y padres y las diferentes concepciones que tienen de la gestión y el control escolar. La CONCAPA como una prologación del discurso de los titulares religiosos y la CEA-

PA como una organización reivindicativa que entiende la escuela como un lugar de consenso y apuesta por la mejora de la calidad educativa.

El último capítulo está dedicado a los escasos estudios, más reducidos los cuantitativos que los cualitativos, dedicados al funcionamiento de los Consejos Escolares y en el que se aprecia el lamentable estado de la participación, del control y de la gestión de los centros.

Se trata de un libro que aclara conceptos, que constata diferentes concepciones de un mismo asunto y que establece líneas de futuras investigaciones.

Por último, queremos destacar las conclusiones finales en las que Feito fija algunos de los principales problemas de la participación: que las leyes aprobadas por los gobiernos de diferentes signos han reducido la participación prácticamente a mera información, que el gobierno de los centros ha sido escasamente democrático, que los Consejos Escolares han reflejado la desconfianza de los diferentes colectivos aunque especialmente la desconfianza de los profesores hacia los padres, que los padres no han sido capaces de definir su función en estos órganos aunque tampoco tienen muchas posibilidades de intervenir en la gestión...

La participación de los diferentes sectores es muy diferente: los profesores lo hacen de forma plena (se comparte el poder y se participa individualmente) mientras que los padres oscilan entre una participación parcial (se puede influir en las decisiones pero no compartirlas) o seudoparticipación (los temas en los que se participa han sido decididos previamente) y los alumnos son un rotundo ejemplo de seudoparticipación.

Acabamos con una frase del autor: "Si la escuela ha de formar futuros ciudadanos demócratas su fracaso en este terreno debiera ser objeto de preocupación preferente".

F. A. R.

Herramientas para directores de centros educativos de primaria y secundaria

Herramientas para directivos escolares

Alejandro Campo

Wolters Kluwer

Madrid (2011)

El libro recoge diferentes dossieres de herramientas publicados en la revista de *FEAE Organización y Gestión Educativa*. Se trata pues de un recopilación de diferentes materiales que se pueden leer de forma independiente.

Cada herramienta viene precedida de una introducción explicativa de carácter teórico, en la que se argumenta su valor y después desarrolla una propuesta práctica que puede ser aplicable directamente o también puede ser modificada y ajustada a diferentes contextos.



El libro pretende contribuir a los directores y a la organización escolar de dinamismo y eficacia, a la vez que mejorar la competencia favorecer la estabilidad. El primer capítulo aborda el liderazgo y las prácticas básicas de la dirección, así mismo trata los retos que deben asumir las administraciones. El segundo

capítulo aborda el tema siempre complejo de la selección. En el capítulo tercero trata sobre la formación de los directores y en el siguiente la planificación personal de las oportunidades de aprendizaje. A continuación trata de la tutorización entre iguales, el coaching y el mentoring o también llamada investigación-acción para directivos. Se trata de una herramienta recomendable para mejorar la dirección de los centros.

Una vía política de regeneración pública

Le chemin de l'espérance

Hessel, Stéphane y Morin, Edgar

Editions Fayard

París (2011)

Después de la indignación de Hessel y de la vía de Morin hacia un planeta habitable llega *Le chemin de l'esperance*. Se trata de nuevo de una obra breve, muy breve, de unas 60 páginas en las que mano a mano, los dos autores abordan la situación de su país, Francia, y proponen una política diferente de reforma y transformación. Siguiendo el camino de la divulgación la obra es en gran parte un resumen de la posición que viene defendiendo Edgar Morin.

Como en escritos anteriores hay una apelación a la recuperación del sentido ético de la ciudadanía y abordan aquellos problemas que requieren una solución inmediata. La juventud, el empleo, las políticas económicas, el consumo, la solidaridad o las desigualdades son algunos de los aspectos más destacados que proponen en sus páginas.

Cómo no, la educación merece un capítulo principal (más del diez por ciento de sus páginas). Los autores proponen una democratización de la enseñanza, invertir la tendencia a la supresión de plazas de profesores y restituirles la dignidad. Para ello defienden la reforma de la formación de los maestros (recuperar las Escuelas Normales), revalorizando su tarea y orientando a los más experimentados hacia las zonas escolares más difíciles.

En cuanto a la enseñanza secundaria proponen que los adolescentes afronten los problemas de su vida personal como ciudadanos y habitantes del planeta, abordando los problemas globales y fundamentales de nuestra época. Para ello proponen no sólo enseñar conocimientos sino enfrentar a los jóvenes con la comprensión humana en toda su complejidad: oportunidades, riesgos e incertidumbres; planteando los problemas de nuestra civilización desde el punto de vista de nuestra vida cotidiana.

Por su parte, la universidad debe adaptarse a la realidad científica y social pero sin respuestas acomodaticias a los poderes económicos y administrativos. Propone romper la compartimentación entre las diferentes disciplinas y las áreas de saber (cultura humanista y la cultura científica). Propone una reforma del pensamiento basada en la búsqueda de la multicausalidad, una democratización de la enseñanza basada en el cambio de paradigma.

Aunque el libro se dirija al lector francés, en un mundo tan globalizado y con tantas dificultades comunes, su análisis y sus propuestas se pueden trasladar perfectamente a la realidad de nuestro país y generalizar al menos al territorio europeo.

F.A.R.



A vueltas con el curriculum

Diseño, desarrollo e innovación del curriculum

José Gimeno Sacristán y otros

Editorial Morata

Madrid (2011)

Se trata de una recopilación de artículos de obras anteriores relacionados con el curriculum. Probablemente los editores crean que una obra como esta, de envergadura menor, tendrá más éxito entre los futuros profesores, es decir, entre los estudiantes del master. Sea así o no, nos encontramos con capítulos artículos conocidos pero bien seleccionados y que nos han perdido vigencia aunque hayan pasado por ellos algunos años.



Los capítulos iniciales pertenecen a la pluma de Gimeno Sacristán y son una buena introducción para entender lo que significa el currículum y reconocer su falta de neutralidad. Sacristán explica con claridad que la cultura representada por los contenidos escolares no deja de ser una construcción peculiar que refleja los valores y la forma de entender la

escuela de un grupo social determinado. También aborda la diversidad humana y cómo la escuela obligatoria convierte la diferencia en desigualdad a través de la norma y del fracaso escolar.

“Los colores que yo iba mezclando me coloreaban a mí mismo”

Infancia en Berlín hacia el mil novecientos

Walter Benjamin

ABADA

Madrid (2011)

Se trata de una obra bellísima, apasionadamente literaria, del gran filósofo alemán Benjamin. A través de cuarenta y un breves relatos rememora su infancia en la ciudad de Berlín. Un tiempo y un espacio tan alejados pero a la vez paradójicamente tan cercanos a nosotros, pues reconocemos en su infancia la nuestra. Quizá porque todas las infancias se parecen y tengan algo de universal. También porque forman parte no sólo de un territorio íntimo sino además de un tiempo mítico. La mirada del adulto no puede evitar confundirse con los ojos del niño y emplear un lenguaje cargado de ternura y emoción.



Benjamin rememora con devoción y gran delicadeza, episodios de la escuela (una escuela para burgueses), paseos por el

parque (Tiergarten), visitas a la familia, el primer encuentro con la muerte, el despertar del sexo... Para este precursor de la escuela de Frankfurt, el colegio es un lugar inhóspito: “el profesor me quitó mi nombre al comenzar la clase” o “casi todo lo que sucedía en el aula me repugnaba” pero ¡ay, su maestra! Recordaba perfectamente las tarjetas postales que le enviara.

La escritura como primer gran aprendizaje: “aprendí a disfrazarme en las palabras, que propiamente eran nubes”. Es un libro que entenece, especialmente al maestro que observa cada día el despertar de sus alumnos, pero que a la vez nos lleva a reflexionar sobre el papel de la escuela y su contribución al despertar de niños como Benjamin que nos conmoverán con su pensamiento.

La infancia es un lugar mítico que nos reconcilia con la vida, dice Benjamin, que siempre hay un hada que nos concede un deseo pero pocos advierten que se ha cumplido. Sensaciones, detalles nimios que se repiten en las infancias de todos. A través de su infancia no sólo nos reencontramos con la nuestra sino también nos abre los ojos para ver la infancia de hoy

F.A.R.

Los peligros de hacer mala propaganda a la igualdad de género en la educación

Las niñas a clase. Una cuestión de justicia

Rosa María Mújica (IPEDEHP)

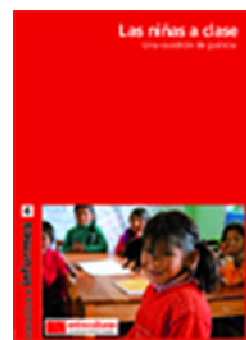
Entreculturas

Madrid (2011)

Rosa María Mújica expone en esta publicación los objetivos, metodología y resultados de la campaña llevada a cabo por la organización *Fe y Alegría* en la región peruana de Quispicanchi. Partiendo del estudio de este caso la autora utiliza este informe para promulgar y recordarnos la importancia del papel de la educación como cimiento para inculcar y construir una sociedad basada en los derechos humanos y la igualdad entre géneros.

Dos instituciones aúnan fuerzas en el proyecto “Promoción de equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi”: el Programa de Educación Rural Fe y Alegría 44 (PERFAL 44) y el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (del cual forma parte la autora del libro). Su objetivo general es promover la igualdad de oportunidades educativas para niñas y niños indígenas. La ONG jesuita Entreculturas apoya también esta iniciativa siendo además la encargada de la publicación de este informe.

En Quispicanchi, zona ubicada sureste de la geografía Peruana, la pobreza afecta al 75% de la población. La economía local basada en agricultura y pequeño comercio al por menor no da para abastecer en condiciones a sus 76.000 habitantes. Si a eso le añadimos que la atención sanitaria no llega al 60% y que el analfabetismo es del 52% (un ínfimo 3.8% del PIB se dedica a educación)



un proyecto cuyo propósito es el de inculcar valores como la igualdad de género y los derechos humanos puede resultar por lo pronto, a simple vista ambicioso.

A través de una red de 30 escuelas rurales se trabaja desarrollar una conciencia colectiva acerca de los derechos humanos e inculcar el significado de la igualdad de género. Varios puntos de vital importancia se tienen en cuenta a la hora de perseguir los objetivos referidos previamente.

El tema del bilingüismo es un aspecto primordial del proyecto dado que un 71% de los alumnos habla quechua en sus casas mientras que un 3.35% lo hace en castellano. Siendo las niñas las más arraigadas en el ámbito doméstico de forma que proveyendo el bilingüismo en la escuela se garantiza un acceso más equitativo al conocimiento. Se tiene muy en cuenta que una palabra en la lengua materna tiene más impacto y genera mejor acogida a la hora de transmitir valores.

La formación de los docentes es un punto constante de trabajo dado que el 53% carece de educación superior. También se han preocupado de proveerles de viviendas cercanas a sus lugares de trabajo para facilitar lo más posible su labor.

Para alcanzar los objetivos se han elegido poner en práctica metodologías lúdico-dinámicas con el fin de llegar a un mayor número de personas y cubrir a la vez un amplio abanico de edades. La metodología de intervención es llevada a cabo a través de la pedagogía del “jugando aprendemos”, dinámicas de grupo y socio-dramas. Los temas son tratados por los promotores del proyecto al mismo tiempo con profesores, madres y padres y con los alumnos. El involucrar a las familias de los estudiantes es otra de las bases para el éxito del proyecto. Se trabajan con ellos los mismos valores e ideas y a través de juegos y representaciones se intentan desenmascarar actitudes y reglas sexistas en su vida cotidiana.

Sin pretender en ningún momento quitar mérito a las personas que día a día trabajan por la noble causa de una so-

ciudad más justa, nos permitimos desde un punto de vista académico-teórico de la sociología del género analizar ciertos aspectos del informe que por otra parte, podrían ser extrapolados a un gran número de proyectos en los que se trabaja el tema de igualdad de género. Tomamos pues ejemplos encontrados en esta publicación para manifestar peligros comunes con los que nos encontramos al tratar el tema de igualdad de género en culturas diferentes de la occidental y lo hacemos con la finalidad de legitimar la tan digna lucha contra la discriminación sexual tan necesaria a la hora de avanzar en términos de justicia social.

La igualdad entre hombres y mujeres como concepto es un objetivo que resulta de la evolución de la ideología feminista en el mundo occidental y que en nuestra sociedad

está estrechamente unido a otro término controvertido como es el concepto de modernidad. Desde Weber hasta Guiddens pasando por Bauman muchos académicos han intentado conceptualizar el significado del término que Rousseau utilizara por vez primera en el *Contrato Social* para referirse al “*moder-niste*” (hombre moderno) en su evaluación de las características del hombre natural. El problema se manifiesta cuando se presta poca atención a la modernidad como proceso social y se acaba dando una interpretación inadecuada acerca de cuál es el camino a seguir para alcanzar las ventajas que los ciudadanos del mundo occidental disfrutaban en términos de educación, desarrollo económico y estado de bienestar. En muchos países del comúnmente conocido como Tercer Mundo no se han tenido en cuenta los prerequisites necesarios para el crecimiento económico y por lo tanto en muchos casos se ha perseguido un concepto de modernidad disfuncional.

La complejidad a la hora de tratar con la “igualdad de género” radica en la dificultad de juzgar realidades de otras partes del mundo tomando como baremo valores occidentales. Adoptando una visión etnocéntrica y usando conceptos como “modernidad”, “progreso” o “femi-

*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, experiencias,
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

nismo” la lente a través de la cual miramos distorsiona sobremanera la imagen que percibimos. Para que pueda darse la igualdad entre personas hay necesidades y derechos básicos que deben ser disfrutados por la totalidad de la ciudadanía.

Existe el peligro de ignorar la identidad individual de las personas asumiendo su pertenencia a un grupo y tomando un solo rasgo para resumir su esencia personal e identidad: en este caso la clasificación sexual basada en el aspecto externo de la genitalita, hombre/mujer. La perspectiva propuesta por el feminismo de la diferencia puede ayudar a establecer el diálogo entre culturas, renunciando a juicios etnocéntricos: abordar la igualdad de género admitiendo diferencias de identidad sexual y género de los individuos y demandando la igualdad de derechos y obligaciones, así como de roles sociales. No se trata sólo de trabajar la autoestima de las niñas y de hacerlas visibles en la sociedad. Se trata de reeducar tanto a ellos como a ellas en libertad para que cada individuo adopte los roles sociales y sexuales en los que se sienta más cómodo. Es este uno de los temas que se echa en falta en el informe, dado que apenas se hace alusión al tema de la educación sexual, tan vital en la lucha de la mujer por adueñarse de su identidad y de su cuerpo como individuo.

Es esperanzador el comprobar que hay partes de la Iglesia interesadas en promover valores de igualdad social y que incluso tienen en cuenta temas de discriminación respecto a las mujeres. Pero en el caso particular de este informe, el hecho de que organizaciones religiosas tomen parte en el proyecto genera un halo de duda acerca de la profundidad y eficiencia de los valores transmitidos ya que lamentablemente en este estudio no queda claro cómo o sí se está tratando el tema de la sexualidad. La identidad sexual es un factor ineludible a la hora de abordar la igualdad entre géneros y hubiese sido interesante hacer un mayor hincapié en este aspecto para evitar dejar caer al lector en dichas sospechas.

A la hora de presentar los resultados, nos encontramos con testimonios en forma de citas textuales de participantes del proyecto como evidencia de los avances conseguidos. Esto junto con la inclusión de gráficos erróneos y engañosos contribuye a que se eche en falta una presentación de resultados más tangible y empírica.

Los puntos expuestos previamente crean un halo paternalista y propagandista peligroso en todo el informe. Cualquier organización dedicada a luchar por la igualdad de género debería hacer justicia a esta causa teniendo como prioridad el rigor y la fiabilidad de los resultados expuestos. La lucha por los derechos de la mujer debe estar blindada a base de rigor investigador, esfuerzo y profesionalidad por parte de quienes la defendemos. No nos podemos permitir dar ninguna excusa a la opinión pública y a las instituciones para que se nos to-

men menos en serio tildándonos de idealistas o poco realistas.

Las escuelas rurales de una de las zonas más pobres de Perú están dando un ejemplo de la lucha por alcanzar una sociedad mejor desde los cimientos. Desde aquí reconocemos su trabajo y deseamos que los alumnos, docentes y familias de Quispicanchi sean una semilla de esperanza que crezca fuerte en este mundo de desigualdades y ojalá que el gobierno y la administración se tomen en serio la seguridad y el bienestar de estas y todas las familias peruanas para que los pasos hacia una sociedad más justa se den a nivel nacional y en la totalidad de la sociedad.

Blanca Merino Casallo
Socióloga y Máster en Género, Sexualidad y Cultura por la
Universidad de Mánchester, Reino Unido

Modelos europeos de éxito escolar: centros inclusivos y participativos

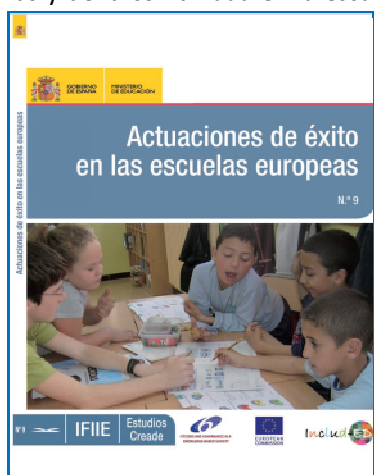
Actuaciones de éxito en las escuelas europeas
Ramón Flecha (coord. científico)
Ministerio de Educación
Madrid (2011)

El trabajo se basa en el proyecto INCLUD-ED que analiza qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, prestando especial atención a los grupos vulnerables o desfavorecidos. Para los investigadores, Europa necesita identificar estas estrategias para que sean empleadas por los legisladores, los gestores educativos, el profesorado, el alumnado y las familias. Éstas servirán para diseñar nuevas políticas que permitan alcanzar los objetivos de la estrategia Europea 2020, es decir, reducir las tasas de fracaso y abandono escolar prematuro y aumentar las de graduados y titulados.

El proyecto se plantea tres objetivos, realizar una revisión de las investigaciones sobre intervenciones educativas que contribuyen a reducir el fracaso escolar y la exclusión social; un estudio de los sistemas educativos de los estados miembros de la Unión Europea y de sus reformas más recientes; y un análisis de los resultados educativos que ofrecen las evaluaciones internacionales (los informes PISA, TIMMS y PIRLS).

Entre las aportaciones destaca que el modelo de escuela inclusiva no solo proporciona igualdad de oportunidades sino que además se compromete firmemente con la igualdad de rendimiento para todo el alumnado. Los autores han identificado cinco modelos principales de inclusión: grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva.

También destacan que la participación de las familias y de la comunidad en la escuela incide sobre el rendimiento del alumnado, dado que contribuye a mejorar la coordinación entre la escuela y el hogar, multiplicando al mismo tiempo los recursos de los que dispone el centro.



En el último capítulo del libro destacamos que de forma resumida y directa, aparecen una serie de recomendaciones dirigidas a la administración educativa, a los directores de los centros y al profesorado para adoptar las medidas más adecuadas sobre la agrupación del alumnado y sobre la participación de las familias. También aportan recomendaciones para las familias que facilitan el éxito escolar.

Se trata de un libro que profundiza en las actuaciones que el grupo CREA lleva realizando en los últimos años en línea con su propuesta de Comunidades de Aprendizaje pero que permite adoptar medidas a los centros que faciliten el éxito escolar sin mantener una línea de intervención educativa tan definida. Es un libro recomendable para directores y profesores de centros que aún piensan que se puede hacer poco por mejorar los niveles de aprendizaje de su alumnado, ya que propone medidas, entre ellas algunas de organización muy interesantes que realmente pueden contribuir a la mejora incluso entre los más escépticos.

Revistas

Convives. Revista digital de la asociación Convives, núm. 0, marzo de 2012.

Convives es una asociación que propugna la convivencia positiva en los centros educativos. Su presidente es Pedro Uruñuela y la directora de la publicación nuestra compañera y exdirectora de la revista OGE, Neli Zaitegi. Pedro Uruñuela se encarga de presentar la asociación y sus objetivos: aprender a vivir juntos y aprender a convivir y para ello trabajar por la equidad, el éxito de todos,



la inclusión y aprovechar la diversidad en lo que supone de enriquecimiento. Cuentan también sus planes de futuro: reuniones, elaboración de materiales y otros.

De los artículos destacar el trabajo de Carolina Alonso: “Construir la convivencia en nuestros centros” en el que aborda las actitudes violentas del profesorado y su control; “Gestión de aula y convivencia” de Juan Vaello Orts; “Más y mejor” de Maria Carme Boqué y “La convivencia escolar desde la perspectiva de la cultura de paz” de Sebastián Sánchez y Ana Sánchez.

Por último recomendamos la lectura de la experiencia asturiana del colegio público de Tremañes y la entrevista a Juan Gutiérrez, fundador de Gernika Gogoratuz.

ESHA Magazine, European School Heads Association, January 2012. Utrecht (Netherlands).

Bullying at school: Prevention and Intervention

La revista de la asociación europea de directores de centros educativos es una revista editada en varios idiomas que incluye textos de reflexiones y experiencias de sus asociados. En este número incluye un interesante artículo sobre la prevención y la intervención del acoso escolar, así como diversas experiencias de colaboración europea enmarcados en el programa Comenius. También aborda de forma destacada el desarrollo de la carrera profesional de los responsables de los centros. Por último, queremos recomendar un artículo en alemán sobre el éxito de Shangai en las pruebas PISA.



RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol. 5, núm. 1, enero de 2012. Monográfico: Formación Profesional.

En esta ocasión dedican su número monográfico a la Formación Profesional y han contado con la coordinación de Rafael Merino. Recomendamos el trabajo de Jordi Planas “Qué es y para qué sirve la formación profesional? De la VT a la VET”. Carmen Jaulín escribe “El sistema de formación profesional como correlato de responsabilidad de empresas y sindicatos. Análisis social de los modelos alemán, francés y británico”. Por su parte Andreu Termes “La recuperación académica en la FP: alcance y potencialidades, riesgos y límites”. Por último destacar el trabajo de Marina Ustrell Ibarz “La vía Profesional-Superior disminuye la desigualdad social en el acceso al sistema universitario.”



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

