



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 5

aragon@feae.es

junio 2012



Dirección de centros

Fórum Aragón núm. 5

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

Zaragoza, junio de 2012

JUNTA DIRECTIVA DE FEAE- ARAGÓN

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

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

COMITÉ EDITORIAL

Ángel Lorente Lorente, Fermin Mateo
Ibero, Carmen Calvo Villar, José
Miguel Lores Peco, M^a José Sierras

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: Actividades
acuáticas en el Mar de Aragón, Caspe

SUMARIO

Editorial

Un final de curso polémico 3

Actividades de FEAE

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

Dirección de centros

Liderazgo escolar e influencias del asociacionismo 6

Isabel Arbués Castán

La dirección de un Centro Rural Agrupado 10

Luis M. Mallada Bolea

Equipos directivos en centros públicos de educación de personas
adultas 17

Mariano Pardo Ara

Algunas peculiaridades sobre la dirección de los centros
concertados 19

José Luis Sampériz Cinca

Apuntes sobre "El desarrollo profesional" de los directores de los
centros docentes 23

Ángel Lorente Lorente

Reo de la justicia o *superman* del liderazgo 27

Francico Javier Zurita

Entrevista

Enrique García Pascual, decano de la Facultad de Educación de la 28

Universidad de Zaragoza

Fernando Andrés Rubia

Artículos y colaboraciones

Encuentro Interforums: "La convivencia en positivo desde la
organización" 32

María José Sierras Jimeno

La escuela autorreflexiva como motor de cambio 34

Remedios Rodríguez Beltrán

Políticas educativas conservadoras y desigualdades sociales: la crisis
como coartada 36

Fernando Andrés Rubia

Actividad física en el recreo: una buena oportunidad para educar 42

Ángel Navarro Vicente

Otras voces, otras miradas

El velo educado 46

Blanca Merino Casallo

Noticias y eventos

El departamento de Educación presenta sus 25 medidas 49

Polémica en Francia por los deberes escolares 49

Recortes presupuestarios y movilizaciones en Educación 49

Estudio de marzo del CIS 50

Marco estratégico Zaragoza 2020 de Ebrópolis 51

Lecturas

Libros seleccionados 52

Revistas 54

Editorial



Nos acercamos al final de curso en los centros docentes y los equipos directivos se afanan por ultimar la organización y el funcionamiento antes de las merecidas vacaciones, tanto para profesores como para los alumnos. Con esta nueva entrega de nuestra revista electrónica, ofrecemos a nuestros lectores un segundo número dedicado casi monográficamente a la *Dirección escolar*, con artículos y colaboraciones de profesores, directivos de la escuela pública y concertada y de inspectores de educación, en un momento en el que muchos profesores van a formar parte de nuevos equipos directivos a partir del día 1 de julio, seleccionados o designados por la Administración. De este modo el *Forum de Aragón* pretende contribuir al desarrollo profesional y a la actualización de los directivos de nuestra Comunidad Autónoma.

En segundo lugar, es obligado hacer un breve balance de un curso que termina que será recordado con sentido crítico por el profesorado, sobre todo del de la enseñanza pública, y por buena parte de la comunidad educativa por las diversas medidas adoptadas por el Gobierno central y por los autonómicos: desde la congelación de los sueldos de los funcionarios y de los profesores de la concertada hasta otras reformas y medidas dirigidas a la reducción del gasto público. Posiblemente los asociados de Fórum, como otros muchos ciudadanos harán valoraciones diferentes de la situación en función de la opción ideológica que tengan desde el punto de vista educativo. En todo caso, ha sido un curso tenso marcado por las movilizaciones de una comunidad educativa profundamente preocupada. Hay miedo al futuro, lo que vendrá parece igualmente incierto y nadie consigue transmitir serenidad y confianza; todos creemos que sin el apoyo necesario de Europa no saldremos, pero ésta no responde a nuestras expectativas como esperamos. La crisis económica, lejos de moderarse, parece agudizarse más a cada momento, los ciudadanos perciben que sus salarios bajan, que el desempleo no sólo no disminuye sino que continúa creciendo, que la banca recibe todo tipo de ayudas europeas y que los servicios básicos (sanidad y educación), de seguir así, pueden deteriorarse gravemente.

En el caso de Aragón, el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte se ha esforzado en declarar que las ratios establecidas en las enseñanzas son las establecidas en la LOE y que no se han adoptado otras medidas tan drásticas como en otras CCAA, ni se ha optado por una segunda bajada del sueldo de los funcionarios docentes. Por otro lado, el gobierno aragonés ha puesto en marcha sus primeras iniciativas de política educativa. En marzo pasado, la Consejera reunió a los directores de los centros para explicar las medidas para la mejora del sistema educativo que ha diseñado su Departamento. Por primera vez en mucho tiempo volverá a prolongarse el curso hasta septiembre para algunos alumnos de la ESO con materias pendientes, medida que era reclamada por el profesorado de Secundaria. También se está tramitando la ley de autoridad del profesor, pero ante otras preocupaciones mayores para la comunidad educativa ha quedado en un segundo plano. Así, socialmente preocupa el incremento del gasto familiar con la desaparición de los programas de gratuidad de los libros de texto y el probable incremento de precios del comedor escolar. La estructura de formación del profesorado va a sufrir una profunda transformación que conlleva una más que notable reducción de los Centros de Profesores y de Recursos rurales: habrá un nuevo modelo de formación, apostando por la formación en centros. Programas de gran repercusión como Escuela 2.0, cofinanciado por el Ministerio puede quedar reducido a la dotación de pizarras digitales; también se han anunciado transformaciones que afectarán a los programas bilingües, que van a ser reconfigurados mediante un nuevo modelo a partir de 2013-14. Finalmente, la Universidad de Zaragoza, por boca de su rector, se ve asfixiada sin recursos y teme que las subidas en el precio de matrícula desincentive el estudio.

Ante este panorama educativo, el FEAE siempre ha apostado por *un pacto de Estado por la educación* y también por defender que la educación es un derecho básico, un instrumento de desarrollo y de promoción social, económica y cultural. Por ello, desde el *Forum de Aragón* deseamos que el Departamento ponga todo su empeño en el *diálogo* y *la negociación*, en generar confianza, apostando por un futuro basado en la formación de todos los ciudadanos sin exclusión.

Finalmente, deseamos a todos nuestros asociados y a nuestros lectores un buen final de curso y un merecido descanso. Estaremos de nuevo con todos en octubre.

Ángel Lorente Lorente
Presidente de FEAE-Aragón

Noticias de FEAE-Aragón

Curso de dirección de centros en Zaragoza

El 28 de marzo concluimos el curso sobre *Competencias profesionales de los directivos: gestión de centros e inteligencia emocional*, un poco más tarde de lo previsto ya que nos vimos obligados a modificar la fecha de la última sesión por las convocatorias de directores de la Consejera. La valoración, una vez más, ha sido muy positiva tanto por el número de participantes, alrededor de 30 profesores, como por el desarrollo del mismo y por la evaluación que han hecho los asistentes.

Entre los apartados mejor valorados se encuentran los contenidos del curso, las intervenciones de todos los ponentes, la coordinación del curso y la utilidad del curso para la práctica diaria en el centro.

Entre los aspectos negativos se señalan los siguientes: algunos consideran que el curso debería haber sido más largo, o centrarse en un solo bloque, hay quien ha considerado que ha habido una excesiva carga legislativa, otros consideran que las sesiones han sido largas.

En el apartado de temas para próximos cursos nos proponen los siguientes: gestión de calidad, normativa básica, convivencia y gestión de conflictos y por último el liderazgo pedagógico.

La valoración que hemos hecho los encargados de la organización ha sido muy positiva, tanto por el interés y el numeroso grupo de inscritos, más de 35 inicialmente, como por su participación en los talleres y en las charlas así como de la asistencia.

En cuanto tengamos los certificados validados por la administración los haremos llegar a los asistentes.

Cambios en la Junta

En la última reunión de la Junta, celebrada en el mes de abril, y a petición del interesado, se ha producido el siguiente intercambio de responsabilidades: nuestro compañero Fermín Mateo ha dejado la tesorería y ha pasado a ocupar una vocalía, mientras que Pepe Lores deja la vocalía para hacerse cargo del puesto de tesorero.

III Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación en Zaragoza

Juan Salamé, encargado de la organización del III Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación, nos ha enviado información sobre sus gestiones. Se trata aún de un programa provisional pero que se aproximará al definitivo.

Las Jornadas se desarrollarán entre los días 15 y 17 de noviembre, de jueves a sábado, en Zaragoza. La organización corre a cargo de FEAE, ANPAE y el Forum de Portugal.

El Congreso desarrollará el tema de la Gestión Pedagógica y la Política Educativa: desafíos para la mejora de la formación y profesionalización de los educadores.

Entre los temas que está

III Congreso Iberoamericano

Del 15 al 17 de noviembre de 2012, las asociaciones FEAE España, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) y FPAE (Fórum Português de Administração Educacional) van a celebrar, en Zaragoza, el III Congreso Iberoamericano. El tema acordado por las tres asociaciones es: "GESTIÓN PEDAGÓGICA Y POLÍTICA EDUCATIVA: Desafíos para la mejora de la formación y profesionalización de los educadores".

El Siglo XXI ha planteado nuevas situaciones en el campo de la educación: cambios sociales profundos, nuevos conocimientos en torno a las tecnologías informáticas que necesitan una seria reestructuración de los conocimientos que todo sistema educativo debe transmitir. Educación y Formación ya no son dos elementos que no se miran. Hoy son dos necesidades que se complementan y forman lo que podemos llamar "educación formativa".

Los cambios que demandan las sociedades de nuestro mundo globalizado no podrán surtir efecto sin los correspondientes cambios en la gestión pedagógica y en la dirección de los centros educativos con la pertinente definición de la política educativa que requieren estos cambios y estas demandas.

Estos son los primeros desafíos cuya solución incidirá directamente en la transformación positiva de los sistemas educativos para responder a lo que piden los ciudadanos de este siglo. Para ello, debatiremos con los compañeros y compañera de Brasil, Portugal, España y demás países de América del Sur que nos acompañarán durante estos días. Abrirá los debates Don Federico MAYOR ZARAGOZA con se puede ver en el programa del Programa que se publica. Se busca la mayor participación posible. Por eso se han previsto una serie de mesas redondas especiales con representantes de cada asociación y país participante y mesas redondas plenarias con la intervención de conferenciantes internacionales. Los ejes que se debatirán girarán en torno a temáticas como la supervisión, la evaluación, la formación de cuadros, el papel de las familias...

Os animamos a participar y a compartir con todos las experiencias que nos vienen de allende los mares. Para más información, dirigiros al Forum de vuestra comunidad o al Forum del estado español.

Os esperamos.

Juan Salamé

previsto abordar en mesas redondas plenarias se encuentran los siguientes:

- Política y gestión educativa en Iberoamérica.
- La calidad de la educación y sus implicaciones en la política y la gestión pedagógica.
- Formación y profesionalización de los docentes y gestores educativos: políticas y prácticas.

En sesiones especiales y también mediante mesas redondas se tratarán temas como:

- Gestión pedagógica y prácticas de enseñanza y aprendizaje en la dimensión de la diversidad y la inclusión social y cultural.
- La evaluación y la supervisión en el contexto de las políticas y directrices de los gobiernos central, regional y local.
- El papel de la universidad en la formación de los profesionales de la educación para la calidad y la innovación educativa.
- El centro educativo y su entorno social: los consejos de escuela y el papel de la familia.
- La participación de la comunidad educativa en el proyecto pedagógico como factor de mejora de la calidad.
- La financiación de la educación y la gestión económica de los centros educativos.
- La regulación educativa de los gobiernos central y regional, la autonomía de las escuelas y la calidad del aprendizaje.
- Dirección escolar: formación, profesionalización y democracia.

Estas mesas redondas estarán coordinadas por representantes de

los Foros de los tres países organizadores: Brasil, Portugal y España.

La asociación brasileña que participa en la organización ha lanzado también información en la página de ANPAE:

<http://www.anpae.org.br/website/>

VII Encuentro Interforums de Valencia

El pasado día 19 de mayo se celebró en la ciudad de Valencia, en el I.E.S. *Districte Marítim*, el VII Encuentro de los Foros de la Antigua Corona de Aragón, en esta ocasión el tema elegido fue la convivencia y el título de la convocatoria fue **La convivencia en positivo desde la organización escolar**.

Acudieron a la convocatoria nuestros compañeros María José Sierras y Juan Salamé. Los dos intervinieron en representación del Forum de Aragón: Juan participó en una mesa redonda exponiendo La Carta de Derechos y Deberes de la comunidad educativa y su elaboración; mientras que María José participó en la segunda sesión de la mañana, después del descanso, exponiendo una experiencia sobre mediación y resolución de conflictos de su centro.

En la sección de artículos y colaboraciones encontraréis una información más minuciosa del desarrollo del Encuentro, nuestra compañera María José se ha encargado de transmitirnos los detalles más importantes.

En la imagen, remitida por FEAE de la Comunidad Valenciana, podéis ver una representación de los asistentes, terminado el Encuentro.



Noticias de FEAE Estatal

Próxima reunión de la Junta de FEAE en Zaragoza

En el mes de julio, concretamente el día 7, nos visitarán los compañeros del FEAE para celebrar una reunión extraordinaria de la Junta con la intención básicamente de preparar el III Congreso Ibero-Americano.

En el orden del día se encuentran temas como las XXIII Jornadas de FEAE y su celebración conjunta con el Congreso Ibero-Americano y aspectos organizativos del mismo. Parece ser que también aprovecharán para resolver algunos asuntos pendientes y realizarán una visita a los espacios destinados al Congreso.

Noticias de EFEA Europeo

Nuevo boletín informativo

En marzo nos llegó el Boletín de EFEA en el que nos informaban de la futura visita a Leiden en Holanda de un grupo de asociados de diferentes países. También anunciaban la nueva revista *Estudios Europeos en Gestión Educativa* (ESEM). Los compañeros nos invitan a participar en próximos números, los interesados podéis obtener más información en la página de EFEA o dirigiéndose a nuestro compañero Juan Salamé. De hecho, gracias a Xavier Chavarría hemos enviado la información del curso realizado durante los meses de febrero y marzo de formación de directivos.

http://www.fea.es/docs/2012_new_sletter_invierno.pdf

Dirección de centros

Iniciamos este Monográfico con la colaboración de Isabel Arbués, presidenta de ADIZAR, que aborda el liderazgo desde la perspectiva del asociacionismo. A continuación, Luis Mallada nos acerca a los Centros Rurales Agrupados, Mariano Pardo nos introduce en el mundo menos conocido de la dirección de centros de adultos. José Luis Sampériz nos descubre las peculiaridades de la dirección de centros concertados. Ángel Lorente nos explica cómo se desarrolla la formación institucional de los nuevos directores. Para terminar F. Javier Zurita, director de un instituto zaragozano y participante en el último curso de formación de directores que organizó el *Forum*, nos da su particular visión, de forma testimonial, de la dirección de centros.

Liderazgo escolar e influencias del asociacionismo

Isabel Arbués Castán

Presidenta de la Asociación de Directores de Zaragoza (ADIZAR)
Directora del I.E.S. Gallicum de Zuera (Zaragoza)

El Concepto de Liderazgo aparece por primera vez en el ámbito de la dirección escolar en el artículo 132 de la LOE, siendo una de las competencias del director y viene definido como:

Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro

Según una publicación de la OCDE de 2009 y titulado *Mejorar el Liderazgo Escolar. Herramientas de trabajo*, el **Liderazgo Escolar es una prioridad en la política educativa en todo el mundo**. Una mayor autonomía escolar y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares han hecho que sea esencial reconsiderar la función de los líderes escolares. Es un ejemplo de cómo este concepto se ha erigido como una de las competencias que un director debe tener para el ejercicio de su profesión y de cómo se contempla como objetivo de mejora continua.

De entre las múltiples definiciones de liderazgo se puede elegir la siguiente como un más ejemplo sencillo y claro:

La capacidad de influir positivamente en el otro para el logro de un fin valioso, común y humano bajo una planificación basada en un análisis objetivo de la realidad.

Y qué más valioso, más común y más humano que la educación de adolescentes en un centro escolar. Siempre bajo un gran número de condicionantes que pasaremos a desglosar a continuación y la influencia de la evaluación y la elaboración de planes de mejora que vertebran los objetivos a cumplir.

Un líder se puede identificar a nivel muy general si cumple las siguientes variables:

- *El líder tiene una **cota de poder superior** que el resto de los miembros del grupo.*

- *El líder **involucra** a otras personas.*
- *Gestiona la capacidad para usar las diferentes formas del poder para **influir** en la conducta de los seguidores*
- *Persigue **objetivos valiosos** para el conjunto.*

Podemos encontrar numerosos estudios que nos hablan de un buen número de posibilidades de gestionar un centro educativo desde el liderazgo, cada uno desde una perspectiva diferente y proponiendo gestiones tan distintas como el trabajo desde la creatividad (Ángeles Gervilla), desde la resolución de conflictos (José Antonio Pareja) o partiendo de una dirección eficaz (Manuel Cuevas) entre otras.

En cualquier caso, todas ellas y muchas más nos permiten acercarnos al mundo de la gestión escolar a partir del liderazgo de los directores de los Centros Escolares desde diferentes experiencias. Valorarlas y encontrar denominadores comunes a todas ellas que nos permitan identificar rasgos esenciales en un buen líder pedagógico es lo que pretendo en este artículo.

Debido a la rapidez con que se ha extendido el concepto de líder pedagógico, a la proliferación de estudios, al análisis del ejercicio de la dirección escolar y a la diversidad de ejemplos de líderes en los equipos directivos, se hizo un interesante estudio a nivel europeo que logra encontrar un buen número de elementos que nos ayudan a encontrar los principales rasgos y a establecer variables (**estudio LISA: (Leadership Improvement for Students Achievement)**).

LISA es el primer proyecto europeo en el que líderes escolares, profesores e investigadores trabajaron en una alianza tripartita en el mismo nivel con un enfoque innovador.

El objeto central de LISA es analizar cómo influye la mejora del Liderazgo en el rendimiento del alumnado.

Por lo tanto, de alguna manera analiza el papel de los directores, los estilos de liderazgo, las actitudes y prácticas que pueden desempeñar para contribuir a la mejora y la eficacia de la escuela, los resultados educativos, especialmente de las competencias básicas de los estudiantes, tal y como son examinados en el marco del programa PISA.

- El **objetivo** de este estudio europeo es **explorar el impacto del liderazgo escolar** en la gestión de los centros y en los resultados de los alumnos. De alguna manera procede de la curiosidad por ligar los resultados de PISA de algunos países con el liderazgo escolar y a partir de aquí, **definir** qué actitudes y prácticas de los directores contribuyen en mayor grado a la mejora del rendimiento de los alumnos y a la eficacia y calidad de los centros docentes.
- El informe LISA establece **cinco tipos de liderazgo**, en función de el elemento en que se basa o promueve :
 - **Liderazgo Pedagógico**: centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en su desarrollo y supervisión, proveyendo de recursos y conocimiento, con la vista puesta en los indicadores y logros educativos.
 - **Liderazgo Emprendedor o empresarial**: promueve la participación de los actores externos, familias, comunidad educativa, y la cooperación de instituciones, organizaciones y empresas, generando confianza y una imagen positiva.
 - **Liderazgo Estructurado**: requiere la instauración y aplicación de normas claras, la delimitación de competencias y el establecimiento preciso de funciones, prioridades y objetivos, procurando siempre un buen clima escolar.
 - **Liderazgo Participativo**: propugna la cooperación y el compromiso, la comunicación abierta, el consenso, la autonomía del profesorado y la participación activa en la toma de decisiones, y en la generación y despliegue de una visión compartida.
 - **Liderazgo de desarrollo del personal**: impulsa la formación y fomenta el desarrollo de los profesores; está pendiente del reconocimiento de la excelencia y de los logros, dándoles publicidad y difusión, informando de los buenos y no tan buenos docentes.

Este estudio muestra el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje de los estudiantes y que se da generalmente de forma indirecta a través de otras personas, procesos o factores organizativos. A través del uso de diferentes estilos de liderazgo los líderes escolares pueden influir directamente en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los profesores que, a su vez, diseñan las prácticas en el aula para el aprendizaje de los estudiantes.

El informe establece un listado de importantes **variables** intermedias que inciden en las condiciones bajo

las cuales el profesorado puede funcionar bien, lo que puede conducir a mejorar el rendimiento académico. Cada una de esas variables puede relacionarse con uno o más de los estilos de liderazgo mencionados y sus actividades de liderazgo implícitas.

- Clima de aprendizaje,
- Enfoque del líder en torno a temas educativos;
- Misión escolar clara, oportunidades para el estudio de los alumnos,
- Expectativas del profesorado;
- Interacción profesor-alumno,
- Clima profesional;
- Satisfacción del profesorado con el trabajo,
- Orientación al éxito de los profesores,
- Evaluación y retroalimentación de las prácticas;
- Compromiso de los profesores con la escuela,
- Énfasis del profesorado en lo académico,
- Orientación de los objetivos del personal al éxito,
- Estructura de la clase enfocada a la acción y a los resultados
- Las principales **conclusiones** a las que llega este informe son:
 - El papel que desempeña el **director es crucial para la mejora del rendimiento académico** de los alumnos, a pesar de que la influencia es indirecta, ya que se desarrolla, generalmente, a través de otras personas, procesos o factores organizativos.
 - Los líderes escolares deben actuar en un **contexto cada vez más turbulento** y menos predecible, donde la paradoja, la ambigüedad y la incertidumbre se convierten en norma.
 - En la mayoría de los países LISA el estilo de liderazgo predominante es el **emprendedor /empresarial** y en segundo lugar el **estructurado**.
 - Cada **líder tiene su propia mezcla única**. Como era de prever, no hay un patrón concreto que destaque en importancia entre los estilos de liderazgo porque la situación de cada líder está muy contextualizada. Por lo tanto, los líderes en cada centro siguen y deben seguir su propio camino, utilizando su propia receta y experiencia. Pero la receta debe ser construida por la **escuela actuando como comunidad de aprendizaje**. En cierto sentido, podría ser lo que se denomina "liderazgo distribuido", la formación de alianzas entre los diferentes sub-grupos dentro de la escuela y la creación de una comunidad escolar de responsabilidad compartida.
 - **Más y variados estilos de liderazgo**. Una de las conclusiones más importantes es que los líderes escolares deben estar bien informados y ser capaces de utilizar más estilos de liderazgo de los aquí presentados y recogidos en el gráfico/marco que se muestra más abajo. Esto les puede ayudar en diferentes situaciones pro-

blemáticas derivadas de los diferentes contextos en los que operan. En efecto, gracias al proyecto LISA los líderes escolares tienen un marco global de estilos y variables que pueden utilizar como un marco para la mejora de la escuela.

- **Vocabulario Común.** Es interesante que gracias a este informe se ha creado un vocabulario y lenguaje común para ser usado entre los miembros del grupo LISA y mediante estas definiciones y lenguaje comunes se puede mejorar nuestra capacidad de teorizar en el campo de dirección escolar usando una más concreta y precisa terminología. **Tal vez no deberíamos estar hablando del estilo de liderazgo más eficaz sino más bien de los estilos de liderazgo más útiles.**

Los directores de las provincias de Zaragoza, Huesca y Teruel nos hemos asociado en tres asociaciones provinciales que forman parte de ADIARAGÓN, aglutinadora de la comunidad de Aragón, que a su vez forma parte de FEDADI. FEDADI es la Federación Estatal de Asociaciones de directivos de Centros Educativos de las diferentes comunidades autónomas españolas que se constituyó en Murcia en 2005. Esta federación es un referente para la gestión escolar pues unifica criterios a este nivel y además forma parte de ESHO una asociación del mismo tipo pero a nivel europeo.

Las ventajas del asociacionismo entre los directivos de la educación las podemos encontrar en tres vertientes:

- Establece mecanismos de relaciones horizontales y verticales.
- Favorece el conocimiento de experiencias de excelencia educativa y promueve el ejercicio de las mismas.
- Mantiene y fomenta el análisis crítico de la realidad educativa que nos rodea.

Como mensaje de la Federación son de destacar las señas de Identidad que ésta ha acordado por medio de representantes de todas las Asociaciones federadas:

- Representar ante el MEC y demás organismos estatales al conjunto de las Asociaciones que la integran.
- Establecer intercambios de opiniones y experiencias entre los directivos, para la mejora continua de los centros.
- Promover iniciativas de mejora, actualización y consideración de la función directiva.
- Defender la Escuela Pública como garantía de cohesión social y de igualdad de oportunidades.
- Someter a debate y estudio las diferentes cuestiones que en cada momento sean de interés mayoritario.

El pasado año esta asociación convocó dos congresos nacionales en los que, en la búsqueda de acuerdos en

cuanto al concepto de **Liderazgo Escolar**, se pudo elaborar un decálogo de **competencias** que un líder de un Instituto de Enseñanza Secundaria debe tener:

1. Comportarse en todo momento con integridad, honestidad y coherencia.
2. Ser un experto desde el punto de vista técnico y profesional: a nivel normativo, pedagógico, curricular y de utilización de las TIC, y dominar un idioma extranjero.
3. Saber analizar los asuntos y solucionar problemas, especialmente en la gestión de conflictos y de convivencia, en general.
4. Promover la innovación y saber gestionar el cambio.
5. Practicar el desarrollo personal; procurar siempre la formación continua y la autoevaluación.
6. Centrarse en los resultados: saber establecer objetivos consensuados y comprometerse con ellos, responsabilizarse de su desarrollo mediante actuaciones específicas, y evaluar su cumplimiento riguroso.
7. Desarrollar habilidades comunicativas, tanto de forma interpersonal como públicamente, transmitiendo con convicción mensajes provechosos para el centro y significativos para las personas y los equipos, dedicando, además, un esfuerzo especial en conectar el centro con el entorno escolar.
8. Inspirar y motivar a la comunidad educativa hacia la calidad, entendida como el éxito escolar que conjuga excelencia y equidad. En todo caso la calidad se concretará en la obtención de los objetivos que el centro se ha propuesto.
9. Construir un sistema de relaciones que favorezca un clima escolar adecuado, que propicie el desarrollo personal y profesional de todos los componentes de la comunidad educativa, y que permita la colaboración, el trabajo en equipo y la difusión de las buenas prácticas.
10. Desempeñar su tarea con una visión a largo plazo a través del Proyecto Educativo de Centro

En los últimos años, también en Zaragoza, ADIZAR ha buscado reforzar esta competencia entre los directores de esta provincia por medio de diferentes cursos y charlas cuyas conclusiones quisiera esbozar:

Al hablar de Liderazgo escolar no podemos obviar que en el ámbito de la educación, el líder es también gerente. Al director se le va a medir en términos de **eficiencia y eficacia** para lograr las metas y objetivos establecidos en el Centro Educativo. Asimismo se le va a valorar la capacidad para marcar los objetivos apropiados y la capacidad de reducir al mínimo los recursos usados para alcanzar los máximos objetivos programados. El Director de un centro de Secundaria debe gestionar desde la **planificación**, el análisis de los resultados y la **evaluación** de los objetivos, para desde allí



dirigir la elaboración de los **planes de mejora** que permitan conocer los procesos puestos en marcha, sus puntos débiles y sus fortalezas. Se trata de un sencillo y claro proceso de **gestión de calidad** que en los centros educativos debe ponerse en marcha y que permite una evaluación de los procesos que se llevan a cabo en los Centros Escolares.

Pero ser líder no sólo consiste en dirigir actividades escolares y extraescolares y ser un buen gestor económico y administrativo, además del referente que para él suponen la evaluación de los objetivos planificados, el Director debe **conocer todos los procesos** que tienen lugar en el centro educativo. Haber vivido experiencias semejantes a las actividades que realizan los miembros del equipo con el cual se trabaja, le permite ser sensible a la realidad del centro, al fin y al cabo es un profesor. Además, el Director debe saber cómo gestionar su influencia para incidir en la conducta de los miembros de la comunidad escolar, sin olvidar nunca el objetivo planteado por él y el fin planteado por todos.

Por último hay algunos elementos que ningún Director debería perder de vista para gestionar un centro como un auténtico líder. Tienen más que ver con las relaciones de grupo tanto dentro como fuera del centro y con la capacidad de reciclado a nivel legislativo, organizativo y personal, que agrupo de la siguiente manera:

- Es necesario gozar del **apoyo del Claustro** de profesores y del Consejo Escolar. La ley no establece esta condición para el nombramiento del Director, pero es obvio que un Director sólo puede ser líder si goza del apoyo del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar del Centro que dirige.

- Tener **experiencia en equipos de trabajo**, puesta en marcha de programas y **proyectos de innovación**. No se trata de un requisito para ser Director, sin embargo el conocimiento de las dinámicas de los pequeños grupos y de la puesta en marcha de variadas experiencias pedagógicas da al Líder un bagaje necesario para poder impulsar proyectos que mejoren el ejercicio docente, la convivencia del centro o nuevos ejercicios de renovación pedagógica.

- Es verdaderamente importante para la comunidad escolar que la **transición de un equipo directivo a otro** sea "**amable**", que los cambios se produzcan con carácter de continuidad, respetando la idiosincrasia del centro y las aportaciones del claustro. Por supuesto que no es una condición para la puesta en marcha del ejercicio de la dirección, pero es evidente que la aparición de un nuevo líder será más fácil si dispone de un periodo de tiempo de adaptación favorecido por quien lo deja. Sería algo parecido a lo que sucede con el viaje de las grullas. Sucede que, con el cambio de estación, estas aves, dirigen sus vuelos hacia lugares más cálidos en invierno, y más frescos en verano. En esos momentos se les ve volar en forma de "V". De manera que el vértice lo ocupa siempre una grulla, que lidera el grupo, pero cuando esta se cansa le cede el puesto al ave que va a su lado, y así

sucesivamente. De esta manera el objetivo marcado, que es llegar a otras latitudes se consigue gracias al liderazgo compartido del grupo.

- No se debe olvidar la **formación previa en legislación y normativa**, pero también su **actualización**. Es primordial que el acceso a la función directiva se haga con una buena base legislativa, y una gran soltura en la **resolución de casos prácticos** que se pueden encontrar en todos los centros de secundaria. A la vez debe tener competencias suficientes para resolver cualquier caso novedoso que se le pueda presentar.

- A la vez es importante mantener actualizadas sus **relaciones** con otros **directores** tanto del entorno provincial o autonómico como con compañeros de otras comunidades. El conocimiento de la legislación y aplicación de la misma es interesante y mejora la visión de la realidad de un centro educativo. El ejercicio de la dirección requiere una buena relación con las **instituciones** con que se relaciona de forma vertical, Servicios Provinciales, Servicio de Inspección, ayuntamientos..., pero sin ninguna duda, la relación horizontal reporta grandes beneficios que van desde reforzar el compromiso de la dirección hasta el conocimiento de otras prácticas distintas a las conocidas.

- Debido a la gran cantidad de relaciones que se mantienen desde la Dirección escolar es imprescindible mantener un buen nivel de **formación en habilidades sociales e inteligencia emocional**, haciendo hincapié en la resolución de conflictos. No olvidemos que estos aparecen en diferentes niveles y el Director no puede olvidar sus funciones, fundamentalmente reguladas en el artículo 132 de la **LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**:

- No podemos obviar la importancia en los centros educativos en la actualidad del diagnóstico, evaluación y **planes de mejora** a partir de los objetivos planteados por el propio centro y que el Director debe liderar.

- Asociado al director va siempre un equipo de personas que favorecen el éxito o fracaso de los objetivos planteados. Por eso quiero destacar la importancia en la formación de un Equipo Directivo cohesionado y competente.

REFERENCIAS

- OCDE. (2008). *Mejorar el Liderazgo Escolar*, Volumen 1: Política y Educación
- OCDE. (2008). *Mejorar el Liderazgo Escolar*, Volumen 2: Herramientas de trabajo.
- LISA (2009). *The leadership cocktail. A highly contextual mix*
- <http://www.fedadi.org/>

La dirección en un Centro Rural Agrupado

Luís M. Mallada Bolea
Inspector de Educación

Resumen

El presente artículo tiene por objeto hacer un estudio de las peculiaridades y notas de carácter singular que tiene la Dirección de centros en el ámbito de los Centros Rurales Agrupados.

La escuela rural tiene unas características que la hacen diferente, y por supuesto la gestión y organización del modelo "Centro Rural Agrupado" (en adelante CRA), también nos presenta unas peculiaridades tan características que podemos decir que no son transferibles a otras organizaciones educativas. A lo largo del presente artículo se realizará un análisis de las influencias, sinergias y demás interrelaciones que se dan en un modelo de estas características que delimitan su gestión y su dirección.

Hemos podido observar a lo largo del trabajo realizado para la presentación de este artículo que la singularidad en la Dirección es transversal y que afecta desde el liderazgo pedagógico, a la administración de los recursos, y pasando como un tamiz por toda la estructura organizativa. Por todo ello, hemos considerado que podemos aportar una visión de uno de los aspectos de mayor relevancia en la vida de los centros como es la Dirección, al ser un ámbito de estudio y trabajo muy poco manido.

Fundamentamos todo el trabajo en la Comunidad Autónoma de Aragón, en la que por su orografía y dispersión demográfica tiene el modelo objeto de estudio un protagonismo relevante, contando en el curso 2011-2012 con 75 CRA, distribuidos por provincias en la siguiente proporción: Huesca: 22; Zaragoza: 26 y Teruel 27. Se ven implicadas 354 localidades, 910 unidades y 9814 alumnos¹

Introducción

El mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos, ha sido tratar a todos los niños como si fueran variantes del mismo individuo, y de este modo encontrar

la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera.

Howard Gardner (1994) *Phi Delta Kappan*²

Aunque la mitad de los aragoneses se concentra en una sola capital, nos encontramos con una realidad ineludible, existen en Aragón zonas rurales con una densidad de población de 12 personas por kilómetro cuadrado, sus pueblos son todavía garantes de la identidad de esta tierra.

Entre caminos sinuosos, más allá de las sierras turo-lenses, de las riberas llanas del Ebro, de las cimas escarpadas de los Pirineos o las planicies de los Monegros, las escuelas son el oxígeno del medio rural. Centros educativos que en su funcionamiento son la puerta de entrada al desarrollo y a la cultura de todo el pueblo.

Las escuelas, y sobre todo las de los pueblos son en esencia y por encima de todo, niños y adultos que aprenden, se acompañan y entienden. Niños que estrenan el mundo, miran, callan, esperan, atienden, juegan, sonríen, sueñan... y todo ello, acontece en la magia de un

espacio que huele tiza, a un lápiz recién afilado, a pinturas y a libros; la escuela rural tiene su propio sino, su propia esencia y sus propios, ricos y múltiples sentimientos.

En la escuela rural aragonesa no hay separación entre la vida y la escuela. Los niños se reconocen en otros niños, en la mirada de su maestra, en el mundo que cada día se construye en esa única aula que ocupan esos únicos cinco o seis niños que en el pueblo hay. La escuela rural aragonesa, es un auténtico foro de interacción, donde los padres hacen talleres, las madres preparan obras de teatro, los abuelos les cuentan cuentos, en la escuela rural de muchos pueblos no hay monitores de



¹ Informe del Consejo Escolar de Aragón del curso 2009-2010.

² Cita extraída del libro de Tomlinson C. A. (2001) *El aula diversificada*, p. 29.

actividades extraescolares, hay padres y madres que pasan más tiempo con sus hijos.

La escuela rural aragonesa está muy vinculada a la innovación. Los proyectos más comprometidos, más complejos y con mayor determinación se han afrontado a mi juicio, en muchas escuelas de nuestros pueblos.

Por eso cuando pasamos por una escuela rural y vemos una luz encendida, sabemos que la escuela está viva y que crece allí la vida. Y se nos escapa una sonrisa que ilumina el corazón, porque no todo en la escuela rural es un camino fácil de recorrer, quede esto muy claro, que aunque de este primer texto se puedan extraer ideas muy positivas y emocionantes, nadie ha dicho ni podrá decir que ese camino que recorren juntos maestros, alumnos, padres y madres, sea un camino sencillo.

Finalidad

La finalidad de este artículo se centra en conocer y desarrollar un estudio, un trabajo que nos permita llevar a cabo un análisis introspectivo del modelo de organización que se está utilizando en el ámbito rural aragonés, y que además se ha hecho extensivo a la casi totalidad del territorio español, y de las implicaciones que del mismo se derivan en el quehacer de los directores de los CRA.

Durante muchos años y probablemente inspirados en las ciencias naturales, juntamente con el paradigma predominante del positivismo, los científicos se enmarcaron en la corriente conocida como cuantitativa. Pero hoy sabemos que no todos los fenómenos naturales son reducibles a expresiones matemáticas; que no todos los hechos que constituyen la realidad son analizables experimentalmente; que no todas las hipótesis válidas pueden confrontarse con la realidad a la que se refieren y que en el área de las Ciencias Humanas, esas objeciones se agravan todavía más. En ellas conceptos tales como leyes, experimentos, medidas, variables, control y teoría no significan lo mismo que en las ciencias naturales. "Por tanto, el término *ciencia* no se puede aplicar con el mismo sentido a la percepción, a la cognición, a la motivación. Al aprendizaje, a la psicología social, a la estética, al estudio de la creatividad o al estudio empírico de fenómenos relevantes en los dominios de las humanidades". (Tomlinson, C. A. 2001. *El aula diversificada*.)

A través de la investigación podremos descubrir si realmente la escuela pública rural es una escuela residual dentro del sistema educativo, obsoleta, marginal en vías de desaparición o es por el contrario una escuela enclavada en una comunidad educativa interesada, motivada y abierta a las innovaciones y al contexto. Se puede convertir la escuela rural en un modelo de escuela, en una escuela que aprende y en una escuela de la que se puede aprender, no en la que se puede aprender, que eso parece claro, sino en un modelo que se podría copiar y extrapolar en algunos contenidos y salvando las distancias razonables para otras escuelas fuera del ámbito rural, está podría ser una de las preguntas claves, cuya respues-

ta puede alejar o acercar mucho una u otra de las teorías que acabamos de exponer.

De todas formas la escuela rural puede y debe convertirse en el núcleo cultural y dinamizador del pueblo, ya que los ámbitos competenciales que tiene son prácticamente nulos. En muchas localidades aragonesas, la escuela es el único espacio cultural existente e incluso, la única Institución que desarrolla actividades vinculadas con la educación formal e informal. "*No se trata de aumentar el número de actividades y de proyectos sectoriales con el pretexto de arraigar al niño, por encima de todo, a su medio, sino de hacer prevalecer los valores y códigos culturales que permiten ir construyendo un aprendizaje significativo y respetuoso con el entorno*". (Boix, Roser y V V. 2004, *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*, p. 15)

Y ya para finalizar con esta introducción apuntar una reflexión de carácter personal que, entre todos se ha querido que la escuela rural sea una escuela de calidad. Entre todos hemos construido espacios públicos integradores, tolerantes, democráticos y participativos. Nuestra escuela rural es el fruto del compromiso de la sociedad aragonesa. Entre todos mantendremos abiertas pequeñas escuelas con cinco niños, pequeñas escuelas que dejan escapar por sus ventanas los colores de los trabajos escolares, la risa de los niños, las canciones y las advertencias del maestro. De todas formas, es imprescindible apuntar para no perder el norte en el estudio, que las funciones y necesidades de la escuela rural en nuestros contextos varían según las zonas, los recursos, la población y la demografía, las decisiones político administrativas de gran calado son iguales para todos, pero las actuaciones políticas, centradas en la administración local son diferentes, éstas le pueden dar a sus escuelas un salto de calidad, que en este momento se echa en falta en las escuelas rurales.

Dos conceptos importantes: Concepto de escuela rural y Concepto de CRA

Dado que el sistema educativo está fundamentalmente orientado a un mundo urbano y a las mayorías, debemos pensar antes en el medio en que nos encontramos. Por ello es importante destacar una reflexión sobre el concepto, que no esta tan clara como a priori puede parecer.

Por tanto, y siguiendo varias perspectivas sobre el asunto que nos ocupa, podemos determinar las siguientes acepciones relacionadas con el concepto de escuela rural:

- El Consejo Escolar de Aragón: "*Tiene un concepto amplio y globalizador de lo rural. El ámbito rural abarcaría a los núcleos rurales y las cabeceras de comarcas. Deberíamos centrarnos en el ámbito escolar y reflexionar sobre los aspectos que comparten*

los centros ubicados en los núcleos rurales con los centros ubicados en las cabeceras de comarcas.”³

Quiere decirse en su acepción del concepto, que no distingue diferencias entre una localidad de 250 habitantes y otra de 5000. Esto afecta directamente a la organización de los Centros Educativos, ya que los que se encuentran en localidades pequeñas, son escuelas incompletas⁴ y no graduadas y las de localidades más grandes pueden tener hasta tres o cuatro vías. Es evidente que la organización de las mismas no tiene absolutamente nada que ver.

- Jordi Feu, distingue entre:

“Zona rural tradicional la mayoría de la población se dedica a tareas agrícolas o ganaderas con tecnología poco desarrollada y priman los valores propiamente rurales.

Zona rural en transición están influenciada por la crisis del medio rural entre las décadas 50 y 80. Se pierden esquemas tradicionales, emigración hacia la ciudad, ridiculización de lo rural.

Zona rural moderna. Han superado esa crisis y experimentan un resurgimiento gracias a la incorporación de la tecnología en las tareas agrícolas o ganaderas.” (J. Feu: *Escuela rural: apuntes para un debate*, p. 92)

- Roser Boix: “Entendemos por escuela rural la escuela unitaria y / o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de diferentes edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada”. (Boix, Roser y V V. 2004, *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*, p. 13)

Para dar respuesta a toda esta

diversidad se crearon y consolidaron organizaciones de escuelas rurales, que han recibido nombres diversos: Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña; Colegios Rurales Agrupados (CRA) en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Aragón, Asturias, Galicia y Madrid; Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana; Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias; Centros Públicos Rurales Agrupados (CPRA) en Andalucía, entre otros. (Boix, Roser y V V. 2004, *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*, p. 14).

Otra definición que nos puede ayudar es la que se da en el BOJA (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía)⁵: “se define escuela rural como aquella que es la única en la localidad, que tiene más de un nivel por profesor y aula. Se encuadran dentro de esta definición, las escuelas unitarias, pequeñas graduadas incompletas, fundamentalmente las de una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población.”

Concepto de CRA

Después del análisis del término escuela rural y de comprobar la complejidad que entraña el acuñar su concepto, parece oportuno focalizar nuestro esfuerzo y centrarlo en el concepto de CRA.

“Un CRA es un Centro Rural Agrupado, esto significa que agrupa diferentes localidades dentro de una zona próxima. Es como si fuese un Centro ordinario de una ciudad pero con “los pasillos muy largos” (en ocasiones de más de cincuenta kilómetros). Se deriva por tanto que son Centros con autonomía propia, con un Equipo directivo, con la misma línea educativa, con un Proyecto Educativo de Centro, con un Proyecto Curricular, con un Claustro de profesores y con un Consejo Escolar en el que se vean representadas todas las localidades que pertenecen al CRA. La primera dificultad era establecer los ámbitos de cada uno de ellos. La orografía aragonesa, la distribución geográfica y otros aspectos de las escuelas aragonesas

no facilitaban esta tarea.” L. M. Mallada Bolea (2004), *Alternativas a la organización en el ámbito rural. Anales UNED*, pp. 240.

Es importante significar que la génesis del modelo CRA se origina a nivel estatal con varios proyectos que acaban implantándose con rango normativo a través del

³ Jornadas Educación y modernización en Aragón en el S. XX (2003).

⁴ Entendemos escuelas incompletas, aquellas que no tienen por falta de alumnos, todas la unidades en la estructura del Sistema Educativo, tanto en la etapa de Infantil como de Primaria. Debe quedar expresamente matizado que el término “incompletas”, no tiene ningún matiz peyorativo, sino que describe la falta de alumnado y por tanto la necesidad de no poder atender a una graduación por niveles, lo que implica grupos heterogéneos de edad en un mismo espacio educativo. (aula)-. L. M. Mallada Bolea “Alternativa a la organización escolar en el ámbito rural”.

⁵ BOJA del 26 de abril de 1988, desarrollado con motivo de la creación de los Centros Públicos Rurales Agrupados.



R.D. 2731/1986, de 24 de diciembre sobre la constitución de colegios rurales agrupados de Educación General Básica. En S. Berlanga (2003). *Educación en el medio rural*, p. 66.

Al fin, se llevó a cabo la constitución de los CRA, pero quedaba darles el contenido y las responsabilidades de un centro ordinario.

Una vez puesto en funcionamiento este sistema organizativo escolar en el mundo rural, se detectó claramente que los problemas organizativos eran importantes y que el tratamiento que la administración tendría que darles debería pasar por contemplar sus peculiaridades y características y no adaptando las medidas establecidas para los centros ordinarios, sino estableciendo unas propias.

Los Centros Rurales Agrupados han aportado unas ventajas evidentes frente a las concentraciones, escuelas hogar e incluso a la Educación Compensatoria.

En los Colegios Rurales Agrupados se puede dar respuesta a las limitaciones de la escuela rural: relacionales, curriculares, organizativas...

Pero es un sistema que requiere una dotación de recursos materiales y humanos adaptada a sus necesidades y características, puesto que, si no le dotamos de estos recursos estamos abocados a volver a repetir errores anteriores. Hay que tener en cuenta que cada realidad será distinta.

La dirección de los CRA

Nos podemos amparar en un gran número de estudios e incluso en la propia normativa educativa básica (LOE), para concluir y convenir que la dirección de cualquier centro educativo es un indicador de calidad del mismo. La importancia de la dirección de los centros no puede ser discutida y en el caso que nos ocupa tampoco, es más, si cabe podemos indicar que en un contexto tan diferente y complejo todavía tiene una mayor relevancia. Es importante no olvidar que una de las grandes finalidades de la conformación del modelo CRA fue que los centros no perdiesen su identidad y sobre todo que no se debilitasen en su estructura organizativa, es decir, que con diferentes poblaciones cercanas se constituye un centro que tiene carácter propio, y sus órganos de gobierno tanto unipersonales como colectivos, primero se mantienen y segundo se constituyen de forma única y con representación para todas la unidades del CRA.

Como indica Stephen Ball (1989) "*los centros son organizaciones débilmente articuladas*". Personalmente, estoy de acuerdo con el autor y con la defensa que hace de la indicación, pero quiero añadir que en el caso de los CRA todavía podemos entender que se maximiza al tratarse de centros que ni si quiera comparten físicamente el espacio y esto, no cabe duda, que todavía hace que a priori puedan ser organizaciones con menos cohesión y con mayores dificultades organizativas. Aunque como veremos posteriormente, esto no es exactamente así.

Las competencias profesionales de los directores se amparan en las funciones que deben desarrollar para lograr que las instituciones que dirigen tengan el mayor aprovechamiento y eficiencia posible, y además que ofrezcan un servicio público de calidad (en la escuela rural no existe, al menos en Aragón, ningún centro privado)⁶. En este punto nos vamos a detener y analizar con mayor profusión en las consecuencias y connotaciones específicas que se derivan de la dirección de un CRA. Para ello partiremos de las funciones que normativamente nos indica la Ley Orgánica de Educación de 2006 y tomándolas como referencia, se irá realizando un análisis sobre las mismas que nos permitan matizar las particularidades que presenta la Dirección de un CRA.

Aspectos generales

Cuando nos referimos a la escuela rural y por supuesto también a la organización CRA, debemos tener muy presente que en este medio y concretamente en cuanto a educación se refiere, todo tiene un rasgo distintivo con relación a cualquier centro enclavado en el medio urbano. Los tiempos son diferentes porque la distribución de los mismos debe estar muy bien pautada y planificada al tener en la misma sala educativa alumnos de muy diferentes edades; la metodología es más activa y conforma en muchos casos verdaderas comunidades de aprendizaje de forma muy natural; los recursos didácticos están más adaptados porque las propuestas editoriales nunca se hacen pensando en las minorías; la coordinación entre el profesorado es más compleja ya que tienen menos oportunidades de interacción; en algunas ocasiones la pérdida de referencia del nivel para los alumnos y para el profesor complica la evaluación, pero en la mayoría de las situaciones la enriquece porque la hace más individualizada... podríamos seguir enumerando un gran número de aspectos que de forma más o menos explícita condicionan la organización de un centro educativo de esta tipología. Si incidimos de forma focalizada en el trabajo del director de un CRA podemos indicar, con carácter general, pues más adelante realizaremos un estudio en profundidad y entrando detalladamente en lo nuclear del asunto, que en un centro rural agrupado, los problemas de gestión administrativa no son muy agudos pues, como ejemplo, no se tiene que gestionar un comedor para 500 comensales, o bien, las Asociaciones de madres y padres de alumnos no tienen casi nunca el ánimo de interferir en la gestión, como lamentablemente ocurre en más ocasiones de las deseables en la escuela urbana, la gestión del centro no implica un ejercicio que afecte a 700 familias con los susceptibles o potenciales problemas que se pueden generar... pero no queremos olvidar, ni debemos hacerlo, que tiene otras notas que no son precisamente situaciones que favorezcan la gestión, ni la administrativa, ni la pedagógica, ni la organizativa.

⁶ Entendiendo el concepto de escuela rural que defiende Roser Boix y al que yo personalmente me suscribo.

Por mencionar algunas cuestiones, se puede destacar que solamente hay un CRA en toda la Comunidad Autónoma que dispone de un proyecto bilingüe en inglés, que la dispersión geográfica del personal docente dificulta su control, que cada curso se producen cambios que afectan a más del 50% de la plantilla, que en muchas ocasiones es incluso muy difícil conseguir que el Equipo Directivo tenga cierta continuidad, cuestión que no ocurre con los directores, pues de los 26 CRA que hay en la provincia de Zaragoza, en 21 de ellos, los directores son de la zona y/o tienen un arraigo de años con el ámbito en el que se ubica el CRA, y por tanto un compromiso más que visible y tangible con su entorno⁷. Hay muchas más cuestiones que van a surgir y que abordaremos a lo largo del artículo, pero me ha parecido interesante anticipar en estas líneas algunas situaciones que están en el alero.

Partiendo de las funciones reseñadas en la norma básica en el artículo 132 de la LOE, iremos una a una realizando un breve análisis desde nuestra perspectiva para analizar en qué medida afecta a la Dirección en los CRA:

- a) Representar a la Administración educativa en el centro, ostentar la representación del centro y hacer llegar a la Administración educativa los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.*

Esta función que de por sí tiene una complejidad bastante elevada, se hace más creciente en el caso de los CRA ya que aunque la comunidad educativa es más pequeña, está más dispersa y además pertenece a diferentes realidades. Digo esto, porque aunque las localidades de los CRA pertenecen en la mayoría de los casos a diferentes pueblos cercanos, en ocasiones la relación social entre ellos no es demasiado fluida y los intereses en muchas ocasiones no se comparan. Y esto supone un esfuerzo añadido para el director que tiene que aglutinar los planteamientos y aspiraciones que se encuentran confrontados.

Para la asunción de esta función es muy importante un equipo directivo unido, que tenga una visión global y general de lo que es un CRA y de su significado, no puede

el director permitirse el lujo de tener una percepción particularizada o focalizada de alguna de las localidades. Esto suele darse en algunas ocasiones en favor de la cabecera del CRA, como centro administrativo del centro.

- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo escolar.*

Relativo a las implicaciones que tiene esta función, cabe subrayar que es muy difícil dirigir todas las actividades que se desarrollan en el centro, porque el director no está físicamente en todas las localidades, ni por supuesto puede participar de forma directa en las diferentes actividades que se plantean en todo el centro.

Es fundamental que la dirección y coordinación de las actividades que se desarrollen en el centro se haga de forma eficaz, ecológica y respetuosa. Con este fin, se deben tener muy presentes las tradiciones y cultura de cada localidad, prestarles apoyo y comprensión y para ello se debe estar siempre detrás y participando activamente en la coordinación y a la vez dejando la autonomía necesaria

para el desarrollo de las diferentes propuestas de acuerdo a los intereses de quienes las plantean. Otra cuestión diferente, es lo relativo a las actividades que de forma institucional se plantean para todo el centro, como pueden ser las jornadas culturales, los encuentros interlocalidades o actividades muy al uso en este medio, como la asistencia al CRIE de los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria, donde el director debe ejercer un liderazgo organizativo que pondere al alza las actividades que son seña de identidad del CRA.

- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar*

planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.

Es conocido por todos los profesionales que se dedican al estudio de la gestión y organización de instituciones educativas que uno de los problemas que presentan estas es la poca claridad e indefinición en el planteamiento de los objetivos de su proyecto educativo. En este caso, en la mayoría de las organizaciones CRA, los objetivos están bastante claros por dos motivos: primero, porque el direc-



⁷ Datos obtenidos a través de los Inspectores del Servicio Provincial de Zaragoza que tienen CRA como centros de referencia.

tor suele conocer muy bien el centro y su contexto, y segundo, porque éste a su vez cambia de forma más lenta. En cuanto al hecho de ejercer la dirección pedagógica, la propia idiosincrasia de este tipo de centros la favorece de forma exponencial pues llegan muchos maestros al mundo rural con escasa o nula experiencia docente, y es en este punto donde el director y el jefe de estudios deben ejercer un liderazgo y una influencia casi tutorial. En cuanto a la propuesta de innovaciones, ya se ha mencionado al principio del artículo que son muy variadas y numerosas las que se realizan en la escuela rural porque es como un mini sistema educativo, en el que la innovación se da con mucha facilidad en aspectos tan importantes como el método, los tiempos, las agrupaciones de alumnos, las TIC, la naturaleza como aula... y el director todo esto lo tiene que potenciar, favorecer y participar de forma colaborativa.

Es de gran relevancia señalar en este punto la importancia que tiene el director para dinamizar fomentar la coordinación en cada una de las etapas y el hecho de que tenga una buena capacidad organizativa para conseguir la mayor eficiencia de la tarde pedagógica de los miércoles.

d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.

Esta función podemos denominarla como neutra pues es de obligado cumplimiento para todos los directores el ser los garantes de la ley en los centros y por tanto los primeros cumplidores de la norma.

e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.

Para el desarrollo de esta función, debemos tener presente que el personal del centro solamente se ve una vez a la semana en sesión de tarde y que el resto de la jornada laboral semanal se encuentra cada cual en su localidad de adscripción, y evidentemente esta situación dificulta al director todo lo relacionado con el control o asesoramiento. Por tanto, aunque la norma le confiere esta función y de facto ya debe cumplirse, en la práctica supone una mayor dificultad. Es obligado comentar en esta función la adscripción de profesorado itinerante a los CRA como una característica inherente a los mismos que permita impartir las especialidades en las diferentes aulas.

f) Favorecer la convivencia en el centro, mediar en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de las normas de organización y funcionamiento, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar.

Es muy destacable en los CRA un objetivo primordial que es común a todos ellos: Mejorar la socialización y convivencia en el centro por razones obvias, hay pocos alumnos en las localidades y hay que darles la oportunidad de que se conozcan e interactúen. En cuanto a la convivencia en referencia a los conflictos que pueden ocasionarse en el centro, hay una cuestión muy relevante que los directores deben controlar en la medida que puedan, y es que los problemas entre alumnos exceden el ámbito escolar y se traspasan al ámbito local y familiar... hay oca-

siones que se proyectan problemas de mayores sobre los niños. Se dan estas situaciones por ser poblaciones muy pequeñas en las que las relaciones son muy estrechas, en la mayor parte de las ocasiones para bien, pero en otras también para ejercer de forma muy negativa.

g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.

Esta función se da casi de forma natural, normalmente la colaboración de las familias es magnífica, la relación con las pocas Instituciones que hay en el entorno también, fundamentalmente con el ayuntamiento, y la relación con el medio es constante tanto a nivel cultural como curricular, se puede decir que la escuela rural tiene un gran privilegio en este sentido.

Es muy destacable la relación de complementariedad que se da entre los CRA y el CRIE, como dice Bernal "el modelo CRA-CRIE constituye una alternativa válida, interesante y operativa" J. L. Bernal (2006). *Comprender nuestros centros educativos*. P.156. Es francamente interesante la complicidad que se da entre los "CPR rurales", los CRIE y los propios CRA.

h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas.

Es muy importante debido fundamentalmente a la organización de las aulas, ya que muchas de ellas son aulas no graduadas, que desde la dirección del centro se estimule y cuide con el mayor énfasis las distintas evaluaciones, tanto las internas, como las externas o las que se desarrollan con matices de ambas. Es de gran relevancia que se produzca en este proceso un trabajo en equipo y colaborativo abanderado por la dirección del centro, ya que en un CRA puede ser muy común que haya alumnos de infantil y primaria y que el contacto con los especialistas sea más esporádico, por ello se justifica y se demanda esa colaboración, ya que el maestro que está al frente de la clase adolece de alguna de las especialidades que imparte. Por tanto, y por concluir con este apartado, podemos indicar que ante una organización que presenta una mayor complejidad didáctica, pedagógica y organizativa, se deben implementar mayores controles y evaluaciones que nos guíen y orienten por el mejor camino.

Es muy referencial indicar que los resultados académicos de los CRA, según la investigación realizada por Mallada, están en la media del alumnado que reciben los IES tanto de la escuela del ámbito rural como del ámbito urbano.

i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.

De los dos Órganos colegiados de gobierno de los centros, en el caso que nos ocupa la convocatoria y presi-

dencia del Claustro de profesores no tiene ni mayores ni menores diferencias o ventajas con respecto a otras instituciones educativas, si salvamos el hecho de que la composición del claustro cambia con demasiada frecuencia y esto es inequívocamente un lastre. Pero donde observo mayores dificultades es en el otro órgano de gobierno de los centros, el Consejo Escolar. En él además de sumarse la cuestión descrita para el Claustro, debemos añadir que su composición no permite nunca que en el mismo estén representados todos los ayuntamientos del ámbito del CRA y que en la mayoría de las ocasiones tampoco haya representantes de los padres de todas las localidades del CRA. Obviamente, todo esto hace que la participación se vea muy mermada y también que la información se proyecte a la comunidad educativa de forma muy sesgada e incompleta.

Es adecuado que la dirección del centro invite como oyentes a los representantes de todos los ayuntamientos, aunque solamente uno tenga voz y voto. También es interesante que se proponga alguna estrategia para que los representantes de los padres, respetando la norma y la participación democrática se turnen para que puedan participar en el menor tiempo posible todas las localidades.

Con respecto al representante por elección del AMPA, ocurre lo mismo, pero en este caso de forma más grave, porque el AMPA más representativa siempre es la misma, la de la localidad mayor.

j) *Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.*

Esta puede ser otra de las funciones aparentemente neutras, pero que sí tiene matices en los CRA. Se dan con frecuencia colaboraciones muy importantes entre la administración local, y la administración provincial, comarcal y autonómica, pero para ello es fundamental un director dinámico con ideas y con planteamientos para que salgan adelante diferentes mejoras para su centro. Aquí juega el director un papel determinante, rol que en cualquier otro tipo de organización educativa no se da.

k) *Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.*

En este punto, el director de un CRA, debe para su desgracia proponer en demasiadas ocasiones los nombramientos y ceses de sus equipos directivos por la movilidad e inestabilidad de las plantillas en sus centros. También esto supone que tenga en muchas ocasiones una oferta muy condicionada para elegir a los miembros de su equipo y por tanto puede darse la situación lógica de que a menores opciones, menor calidad en los maestros susceptibles de formar equipo con él.

l) *Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.*

Conclusiones

Simplemente, y para dar fin al artículo, indicar que el principal objetivo del modelo CRA, y por el cual deben guiarse los directores y la organización escolar de sus centros es *"la atención educativa al alumnado en todas las áreas de la etapa de educación infantil y primaria, independientemente del número de alumnos matriculado, sin tener que desplazarse a otras localidades para cursar esos estudios, y sin perder calidad en el proceso"*. L. M. Mallada Bolea (2006): *Los centros rurales agrupados en la comunidad autónoma de Aragón. Anales. UNED*, p. 140.

No cabe duda que queda mucho trabajo por hacer, pero tengo personalmente una gran confianza en la fórmula que se da en la escuela rural: la ilusión, empuje y fuerza de los que empiezan y la experiencia, sentido de la responsabilidad y amor por su trabajo de los que han decidido quedarse como proyecto profesional y de vida en las escuelas rurales de nuestra Comunidad.

Como indica Bernal *"los conceptos de "igualdad de oportunidades y derecho a la educación implican dedicar más recursos a este medio, pero no en forma de ayuda caritativa, sino entendiéndolo como un derecho fundamental"*. J. L. Bernal (2006). *Comprender nuestros centros educativos*, p. 155.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boix, Roser y V. V. (2004) *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. p. 15.
- Feu, J. (2003) "Escuela rural: apuntes para un debate" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 327, pp. 90-94.
- Bernal, J. L. (2006) *Comprender nuestros centros educativos*, p. 155.
- Ley Orgánica de Educación. 3 de mayo de 2006.
- Mallada Bolea, L. M. (2004) "Alternativas a la organización en el ámbito rural" en *Anales*, UNED, Calatayud, pp. 239-251.
- Mallada Bolea, L. M. (2006) "Los centros rurales agrupados en la comunidad autónoma de Aragón" en *Anales UNED*, Calatayud, pp. 133- 154.
- Ball, J. S. (1989) *La micropolítica de la escuela*, Madrid, Morata.
- Berlanga, S. (2003) *Educación en el medio rural*, p. 66.
- Tomlinson, C. A. (2001) *El aula diversificada*, pp. 16-17.

Equipos directivos en centros públicos de educación de personas adultas

Mariano Pardo Ara

Director del CPEPA Casa del Canal de Zaragoza

Un Centro Público de Educación de Personas Adultas tiene, en principio, la misma estructura organizativa que cualquier otro centro público educativo.

La primera diferencia que nos encontramos es que un Centro de Educación de Personas Adultas lleva adscrito un ámbito territorial. Todas las actividades educativas para personas adultas en ese ámbito, sostenidas con fondos públicos, deben coordinarse desde el centro.

Las unidades de estos centros se computan con el número de profesorado funcionario, además de una por cada aula de convenio que tenga adscrita de su ámbito territorial.

Eso ya supone que en los órganos de gobierno del centro (Claustro del Profesorado, Consejo Escolar y Órganos de coordinación docente) deben estar representadas todas estas entidades y personas que trabajan en el ámbito.

Las diferencias se hacen palpables entre la zona urbana y la zona rural.

Los centros urbanos suelen contar con todo su profesorado funcionario y asumen la coordinación del ámbito a través del Consejo Escolar y de los equipos docentes, donde se integra el personal o sus representantes, de los convenios con entidades sin ánimo de lucro.

En los centros comarcales rurales, con menos profesorado funcionario por lo general, las actuaciones por convenio con las entidades locales suelen conllevar un mayor aporte en número de profesorado en el claustro, como órgano de coordinación pedagógica.

El Claustro del profesorado, presidido por el Director, está integrado por la totalidad del profesorado, tanto funcionario como contratado por otras Administraciones Públicas, que presta sus servicios en el ámbito territorial durante todo el curso escolar. Además del profesorado de las Aulas Adscritas al Centro. (En virtud de los convenios o resolución de convocatorias del Departamento de Educación y Ciencia del Gobierno de Aragón (anexo III del BOA, 23/08/00)).

La normativa actual propone que de acuerdo con las características de estos Centros y con la normativa establecida para los Centros de Educación de Personas Adultas autorizados, funcionarán al menos los siguientes órganos de coordinación docente:

- Comisión de Coordinación Pedagógica
- Departamento de Orientación
- Departamento de Enseñanzas Iniciales

- Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares
- Departamento de Matemática y Naturaleza.
- Departamento de Comunicación y Sociedad.
- Responsable de Calidad

Sirva como ejemplo la estructura organizativa del centro donde trabajo, un centro de la zona urbana.

La organización de los horarios del Centro, teniendo en cuenta que contamos con un horario de actividades muy amplio, desde las 8:30 hasta las 22 horas, complica la realización de actividades conjuntas del profesorado. La única solución, efectiva, que hasta ahora hemos encontrado es reservar los viernes por la mañana para estas tareas.

El Proyecto Educativo de nuestro centro, recoge esta alternativa y las programaciones generales anuales organizan los viernes de cada mes para las reuniones de los diferentes órganos colegiados y de coordinación pedagógica. La estructura queda como se detalla a continuación, y creemos que es conveniente mantenerla:

- **Claustro-Comisión de Coordinación Pedagógica:** Teniendo en cuenta que el Claustro lo formamos los diez profesores/as del Centro y, la C.C.P. está formada por ocho, nos resulta más operativo unificar las reuniones de ambos órganos y no repetir sesiones. Este será el órgano colegiado de coordinación pedagógica del centro que asume las funciones del Claustro y de la C.C.P. Así mismo, integra las funciones del **Responsable de Calidad**, del **Departamento de Orientación**, y del **Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias**. Participa en él todo el profesorado del Centro.
- **Equipo Docente de Enseñanzas Iniciales:** Incluye el **Departamento de Enseñanzas Iniciales**. Realiza una sesión mensual y, una vez al trimestre, incluye a los representantes de las entidades adscritas al centro, como órgano coordinador del ámbito territorial. Participa en él todo el profesorado relacionado con las Enseñanzas Iniciales.
- **Equipo Docente de Educación Secundaria para Personas Adultas:** Integra las funciones de los **Departamentos didácticos de Comunicación y Sociedad y de Matemática y Naturaleza**. Está integrado por todo el profesorado que imparte enseñanzas en ESPA.

La soledad del corredor de fondo (liderar un trabajo en equipo)

Casi todo el mundo estará de acuerdo que el sector de la educación es particularmente estresante. Este aspecto se acentúa más, si cabe, en las personas que ejercen funciones directivas. Causando síntomas como cansancio, menor capacidad de concentración, tendencia a evitar el contacto con otras personas y sensación de impotencia para hacer frente a los problemas.

Uno de los factores de riesgo que desencadena ese estrés es la baja dedicación docente (menos horas de clase a la semana). Somos profesionales que dedicamos la mayor parte de nuestro horario a actividades relacionadas con la gestión y la administración (aumentada en la zona rural con la representación de la administración en las comisiones de selección del personal de convenios y en la gestión con las comarcas y los ayuntamientos del ámbito territorial del centro); algo que no guarda excesiva relación con nuestra profesión docente, en la que nos encontramos más a gusto, más capacitados y más gratificados profesionalmente.

Todo lo relacionado en los apartados anteriores habla de equipo, grupo, coordinación... lo que me lleva a la conclusión de que es fundamental el trabajo en equipo.

En cada Centro Público de Educación de Personas Adultas se debe trabajar en equipo. Y ya hemos constatado la diversidad de procedencia de las personas que nos podemos encontrar

trabajando en el centro. El equipo necesita un líder, capaz de tirar del carro, coordinando a todas y cada una de ellas; adaptándose a estas circunstancias particulares.

El mundo de la Educación Permanente está siempre en constante evolución. Sólo tenemos que echar un vistazo a los últimos veintitantos años de Educación Permanente en Aragón. Han cambiado circunstancias sociales, legislación, nuevas ofertas formativas, nuevos planteamientos de organización, y a una velocidad mucho más rápida que en otros niveles educativos.

Esto ha supuesto una gran capacidad de adaptación para el profesorado que ha participado en la Educación Permanente y fundamentalmente en los equipos directivos que han liderado y coordinado las evoluciones con gran esfuerzo personal.

Las circunstancias no han sido las mismas en todos los ámbitos. La zona urbana ha contado con equipos más estables y con el personal más homogéneo en cuanto a su situación administrativa y profesional.

En la zona rural la casuística es impresionante. Centros más o menos estables con ámbitos territoriales am-

plios, centros en ámbitos territoriales con poblaciones muy pequeñas y distantes que cuentan con muy poco profesorado funcionario que debe asumir todas las tareas de gestión y coordinación, centros en los que el profesorado cambia constantemente...

Los viajes se hacen imprescindibles, por carreteras no siempre adecuadas, en ámbitos muy despoblados y con localidades no siempre cercanas y bien comunicadas. Quizá, la soledad del corredor de fondo se plasme más en la zona rural.

La experiencia ha demostrado que la coordinación y el intercambio entre los diferentes equipos han funcionado y han servido para paliar en parte esta soledad. Los grupos de trabajo, los seminarios, las jornadas, las reuniones, han posibilitado que casi todos nos conozcamos bastante y que participando juntos nos haya sido menos dificultoso enfrentarnos con éxito a las constantes evoluciones y cambios.

Partimos de la necesidad de un liderato de la administración. Un equipo que desde la propia administración sea capaz de coordinar, facilitar recursos y sobre todo apoyar a los equipos directivos de todos los centros. Han pasado varias personas por esa labor y, en mayor o menor medida, todos agradecemos desde la soledad de la dirección, el apoyo y el poder contar con personas cercanas y capaces de ayudarte a resolver los problemas cotidianos de la evolución rápida de la educación permanente.

A nivel del propio centro, también aparece la necesidad de

un equipo -siempre en equipo- que lidere, dirija, coordine, proponga y sea capaz de animar al resto de las personas del centro a participar en un proyecto único y diverso, que garantice una educación permanente de calidad y adaptada en lo posible a las necesidades de la población del ámbito correspondiente.

Fundamental también la coordinación y el intercambio de experiencias entre los equipos directivos de los diferentes centros. El trabajo de unos, la experiencia de otros, la intuición y la profesionalidad de todos, nos animan a seguir bregando por adaptarnos, sin la soledad que puede traer el aislamiento, huyendo del estrés y facilitándonos la satisfacción profesional.

El director de un Centro de Educación de Personas Adultas es una persona, pero debe sentirse respaldada y apoyada por su equipo directivo, por su equipo de profesorado, por el resto de compañeros directivos de otros centros de educación de personas adultas y por la administración. Sólo así se evitará la soledad y le permitirá el liderazgo en un proyecto conjunto.

Los grupos de trabajo, los seminarios, las jornadas, las reuniones, han posibilitado que casi todos nos conozcamos bastante y que participando juntos nos haya sido menos dificultoso enfrentarnos con éxito a las constantes evoluciones y cambios.

Algunas peculiaridades sobre la dirección de los centros concertados

José Luis Sampériz Cinca

Director del colegio Buen Pastor de Zaragoza

Al plantearnos el tema de la dirección en los centros concertados, es inevitable empezar resaltando la importancia que en nuestros colegios tiene el **Proyecto Educativo del Centro** (PEC), documento obligatorio que, según determina la LOE, ha de incluir: a) los valores, los objetivos y las prioridades de actuación; b) la concreción de los currículos, el tratamiento transversal en las áreas de la educación en valores y otras enseñanzas; c) la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia; y d) el carácter propio, en el caso de los centros privados concertados.

En muchas ocasiones, las administraciones educativas tienden a **regular y a ordenar el sistema educativo** exclusivamente desde la perspectiva y el régimen jurídico de los centros públicos. Esa perspectiva, además de ser inadecuada -porque el sistema educativo es plural-, puede derivar en una homogeneización de los centros en aspectos estrictamente educativos y organizativos, en detrimento de la singularidad de la oferta educativa de los centros privados concertados y, consiguientemente, de la pluralidad y libertad de enseñanza.

En el caso de los colegios católicos, esta **singularidad** es nuestra principal razón de ser. Nuestro proyecto específico, que profundiza en esa singularidad, nos da sentido, aún en un contexto legislativo que tiende a olvidarla.

En los centros concertados, por tanto, además de tener en cuenta el aspecto legislativo, que garantiza que la propuesta que formulamos se ajusta a lo exigido por la legislación vigente y puede adaptarse a las peculiaridades que demanden las comunidades autónomas a los centros educativos de su ámbito territorial; tiene un papel fundamental el aspecto institucional, que permite sistematizar y contextualizar nítida y dinámicamente el carácter propio y las opciones de la institución titular del centro.

Carácter propio

El **carácter propio o ideario** define el propósito de la institución titular y puede incluir, entre otros, aspectos de organización, metodología, didáctica, pastoral, modelo de persona y de comunidad educativa, la misión, visión y valores, identidad y cultura organizativa. Establece un modelo antropológico, axiológico, ético y religioso que

será la base del modelo educativo, pedagógico, didáctico y pastoral del centro educativo.

El carácter propio ofrece las claves de calidad del centro, el fundamento de su propia razón de ser y sus rasgos distintivos como institución educativa en la sociedad. Actúa como **poso histórico**, porque recoge su identidad desarrollada históricamente desde su fundación, y como **motor de futuro**, porque desarrolla la hoja de ruta para seguir navegando con una misma orientación.

Dentro del ideario es muy importante la **visión** que la institución tiene sobre la realidad, la educación, los problemas y retos del futuro. Propone el horizonte hacia donde caminamos y la imagen de sí misma que quiere proyectar en la sociedad.

Las organizaciones con visión deben ver la realidad presente y cercana, prever el futuro con sus avances y carencias (generar ilusión recogiendo el sueño fundacional que hizo posible el origen de la institución) y ver el cambio que se necesita para hacer el recorrido desde el estándar "real" de nuestros centros y llegar a un estándar "ideal", enterrando la inercia y generando la pro-actividad necesaria para adelantarse a los problemas.

Asimismo, plantea la **misión** que tiene en la sociedad y en la Iglesia. Ésta propone unos ejes que serán los pilares de todos los objetivos y tareas del proyecto educativo. No sólo justifica las tareas a desarrollar, sino la misma existencia de la institución y su razón de ser.

La misión de una organización es la hoja de ruta que marca los proyectos, las tareas y los objetivos a emprender. La misión de una institución titular de centros católicos está estructurada en torno a los principios del humanismo cristiano, es decir, a la vivencia de una espiritualidad que crece si crece la humanidad de sus gestos, aprendizajes, obras y personas.

Finalmente, los **valores**, que actúan como motores que movilizan el proyecto educativo, la convivencia y el sentido de pertenencia a la institución, y se caracterizan por ser reflejo de lo más positivo que tenemos, generar dinamismo y construir nuestra cohesión comunitaria. Son la infraestructura de nuestra cultura organizativa, tanto emocional como comunicativa y referentes en nuestra forma de vivir, convivir y trabajar.

El carácter propio ofrece las claves de calidad del centro, el fundamento de su propia razón de ser y sus rasgos distintivos como institución educativa en la sociedad.

Estos valores aportan dirección y orientación a los equipos directivos y equipos de educadores de nuestros centros, indispensables para que juntos podamos remar de forma coherente y coordinada hacia los mismos fines últimos marcados en nuestro carácter propio, y encierran las claves para jerarquizar los criterios a seguir en la toma de decisiones, tanto en las cotidianas más sencillas, como en las grandes decisiones trascendentes.

En definitiva, estos **rasgos de identidad** conforman la personalidad o el ser de la institución y su razón de existencia.

Son muchos los aspectos desde los que podemos definir la identidad de un centro católico que ofrece un proyecto educativo diferenciado.

Al definir su propia identidad, el titular de un centro educativo católico presenta ante la sociedad una oferta educativa, diferenciada de otras, que se concreta en un proyecto de escuela, de persona, de iglesia y de sociedad, que se ofrece a la libre aceptación de los diferentes miembros de la comunidad educativa y que responde al cumplimiento de una misión específica.

La cultura organizativa

Para llevar a cabo este proyecto educativo es necesaria la existencia de una **cultura organizativa**, que defina las estructuras axiológicas y simbólicas que condicionan el comportamiento de las personas y grupos que pertenecen a dicha organización.

La cultura organizativa tiene una doble utilidad: aporta un sistema de significado para los miembros de dicha organización, y constituye un elemento de identidad que distingue a una organización de otras.

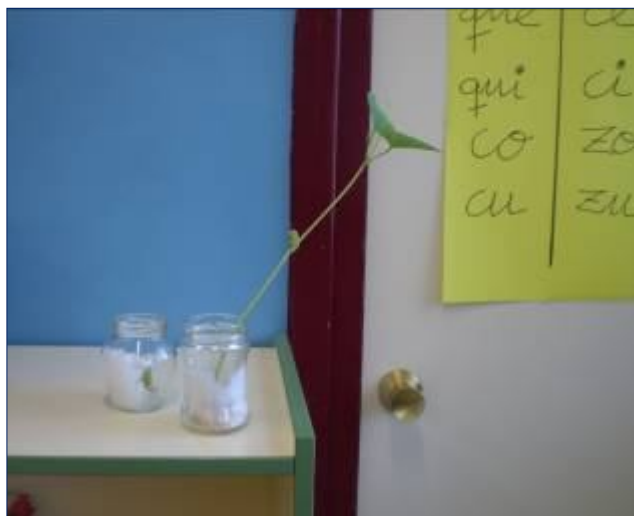
Podemos estructurar la propuesta de cultura organizativa institucional ideal en tres dimensiones: a) La cultura emocional y comunicativa: qué rasgos serán la base de las relaciones, los métodos, las formas de trabajar, dialogar y decidir. b) El mapa de competencias del educador: qué competencias se van a priorizar en la selección, formación y el emprendimiento de proyectos. c) El estilo de liderazgo institucional: qué perfil y competencias se van a demandar a los miembros de nuestros equipos directivos y otros cargos de responsabilidad y coordinación.

Una institución necesita clarificar cuál es su cultura organizativa y transmitirla con claridad, porque desde la misma se pueden unificar muchos criterios de actuación para que sean coherentes con el proyecto educativo. Actuando sobre la cultura organizativa centraremos la atención sobre poco más de una docena de patrones organizativos. En caso contrario, deberemos ocuparnos

de cada conducta en particular, es decir actuar reactivamente sobre cientos e incluso miles de conductas puntuales.

Muchas organizaciones sólo saben actuar reactivamente ante los acontecimientos. Las organizaciones inteligentes son aquellas que son conscientes de la cultura que forja el entramado de los acontecimientos, que los explica y asume. En nuestras organizaciones, **el método para transmitir un tipo ideal de cultura organizativa es propositivo y positivo**, de forma que es asumido de forma autónoma por cada persona.

El problema mayor no es tanto estar ante una u otra cultura organizativa, sino ante una continua **indefinición de los estilos organizativos**. Lo peor es dar por supuestos unos principios que sólo algunos tienen claros o tener unos principios explícitos, pero que luego sean otros principios intangibles los que rigen la vida diaria. Esto produce una continua fuente de conflictos y una ambigüedad organizativa que paraliza a todo el centro educativo.



La cultura organizativa definirá la identidad, el ser de la institución en una faceta directamente relacionada con la vida concreta y con las relaciones que se potencian en la organización, el concepto de éxito, de eficacia, los métodos y los fines, las formas, la estética, la prioridad en las inversiones y los gastos, los principios que rigen una obra o reforma, cómo se enfo-

can los espacios, en qué es prioritario invertir el tiempo, etc.

La cultura organizativa se convierte en una estructura que **influye no sólo sobre la conducta colectiva, sino también sobre la individual**. Y las personas que pertenecen a una misma estructura, a pesar de que puedan tener una gran diversidad en su estilo personal y pedagógico, tienden a producir resultados similares.

Pondríamos como ejemplo en un colegio el análisis de los **patrones utilizados para afrontar un conflicto con un alumno**. Unas organizaciones activan los mecanismos normativos de castigo como primer paso, mientras que otras los activan como el último, sólo después de haber activado otros mecanismos pedagógicos positivos.

La estructura colectiva forjada en la cultura organizativa no es un entramado de valores o de métodos explícitos. La cultura organizativa actúa de forma sutil, en un plano latente, inconsciente. La labor del equipo directivo es hacerla consciente, potenciar los patrones posi-

vos y provocar cambios hacia otros esquemas culturales ideales.

Se trata de pasar de un modelo centrado en lo particular (el conflicto o la acción puntual, el educador o el alumno concreto) a un **modelo basado en la cultura organizativa global (con patrones organizativos y principios de personalización, aprendizaje y convivencia** que queremos que rijan nuestra cultura organizativa ideal).

La **segunda tarea es mejorar las competencias de nuestros educadores**, de forma que sean coherentes con esa cultura organizativa y respondan también de forma coherente a la misión, visión y valores de nuestra institución.

La tercera labor será configurar y concretar la **formación de las competencias de los equipos directivos para que sean líderes de esa cultura organizativa** y de esa competencia espiritual y motores del fin último que no es otro que lograr centros con inteligencia espiritual.

El concepto de “proyecto de dirección” es difícilmente compatible con nuestro concepto de proyecto educativo de centro. Un proyecto de dirección como programa de acción de un director o de un equipo directivo no tiene el mismo sentido ni alcance en los centros públicos y en los privados porque, en éstos, es el titular y el PEC quien marca las directrices fundamentales de funcionamiento.

Parece más adecuado hablar de una línea estratégica, planteada desde el foco amplio de la cultura organizativa, que se ocupa del estilo de liderazgo por el que opta la institución para sus equipos directivos.

Justificación de un sistema de gestión de calidad

Desde hace tiempo se está introduciendo la **cultura de la calidad y de la excelencia**, tanto en la **dirección y gestión** de organizaciones como en los centros educativos de Escuelas Católicas. No es tanto una moda, sino una consecuencia de las demandas de la sociedad actual y de los nuevos enfoques en dirección y gestión de organizaciones.

La base de este movimiento reside en: **priorizar lo esencial** sobre lo que no lo es; en **hacer mejor** todo lo que se quiere hacer; en **evaluar** la progresión del centro en la consecución de los objetivos del carácter propio y **corregir las deficiencias** que se detecten **analizando** en todo momento el impacto que sobre las comunidades educativas y sus entornos puedan tener las decisiones que se tomen en el seno del centro o de su institución titular y **hacer propuestas de mejora**.

Por este motivo, las instituciones deben **establecer mecanismos** para detectar sus necesidades y expectativas con cierta periodicidad, deben **ser proactivas**, poniendo en marcha planes y programas innovadores que

añadan valor, yendo por delante, anticipándose a los cambios, para prever y gestionar posibles riesgos, para **sistematizar actuaciones que son repetitivas**, para optimizar tiempos y recursos, para evaluar de forma que les permita detectar oportunidades de mejora, para **trabajar unificando (que no estandarizando) criterios**, creando o potenciando estructuras de participación y de coordinación en y entre las comunidades educativas y sus equipos.

Se trata de una **forma metodológica de enfocar la gestión del centro educativo**. Es, por tanto, **responsabilidad de la titularidad** liderar este cambio, lo que supone modificar formas de trabajo, orientando todo el trabajo interno de la institución y del centro para atender las necesidades y expectativas de todos los grupos de interés de los mismos. Esto significa que el foco de atención tiene que ser ellos, dichos grupos de interés, con sus características diferenciadas. Por tanto, todos los proyectos, planes, programas y actividades van a tener que estar orientadas a satisfacer dichas necesidades y expectativas desde la perspectiva u orientación del carácter propio. Sólo de esta manera estaremos trabajando en calidad.

Para que esto tenga sentido hay que tomar **decisiones de tipo estratégico** y que son, por tanto, competencia y responsabilidad de la titularidad. Decidir el camino o modelo a seguir es una decisión de máximo nivel, porque la calidad y trabajar en calidad no es una cuestión delegable, que corresponda al personal del centro. **La mejora y la innovación solo llegará a los centros, a la práctica docente y al aula si la titularidad y sus equipos direc-**

tivos lideran este cambio, apuestan por él y forman parte de la estrategia de la institución y de los centros. Una vez decidida la estrategia que podemos denominar “innovación en la dirección y gestión de los centros aplicando un modelo de excelencia” es el momento de establecer prioridades y elaborar un plan que concrete objetivos, acciones, recursos, personas y tiempos.

Liderazgo

Entendemos por liderazgo la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas. Esta influencia se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando la dirección logra alcanzar el consenso y movilizar a la Comunidad Educativa en torno a metas comunes.

Es necesario pasar de una dirección meramente burocrática a un liderazgo educativo, iniciando los cambios internamente y asegurando el clima adecuado, para garantizar que el éxito no quede al arbitrio de cada profesor.

El liderazgo ha de ser concebido como algo separado de la persona. El liderazgo debería estar en la escuela y no en la persona del director

El liderazgo ha de ser concebido como algo separado de la persona. **El liderazgo debería estar en la escuela** y no en la persona del director.

Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o educativo (mejora de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un **liderazgo centrado en el aprendizaje** (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización).

En el programa *Improving School Leadership* promovido por la OCDE, la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: (re)definir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar; adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva.

En el camino hacia una nueva dirección educativa nos encontraremos con muchas **dificultades**, como la inviolabilidad de las acciones que los profesores toman en clase, la atomización de la enseñanza e individualismo, la resistencia docente a cualquier tipo de supervisión u orientación y el aislamiento, que es uno de los principales enemigos de la mejora. Para superar todos estos obstáculos, el **liderazgo pedagógico** debe centrarse en mejorar la calidad de la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes, caminar hacia un liderazgo compartido o distribuido que lleva al liderazgo sostenible, y potenciar una continua formación y actualización de conocimientos y habilidades, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque hay que reponer la población de los líderes actuales.

Aplicación del modelo de gestión de calidad

La **aplicación del modelo de gestión de calidad** no puede ser considerado como un plan más de entre los que el centro realiza, sino que su filosofía y principios deberían empapar todos los planes y programas, considerándolos materia transversal en todos ellos. No obstante, para hacer operativo este modelo de calidad **es necesario fijar una metodología y facilitar la correspondiente formación a los agentes educativos** a fin de que conozcan y empleen estas herramientas.

Se trata de detectar las necesidades y expectativas de todos los **grupos de interés** del centro. No cabe la menor duda que la dirección de personas va a ser un pilar fundamental para realizar los cambios necesarios. En este sentido, es conveniente siempre asociar un **plan de lide-**

razgo de personas cuando se quiera poner en marcha cualquier nuevo proyecto, contemplando aspectos como:

- **Trabajo con el personal del centro**, sobre todo utilizando estrategias de comunicación con el fin de convencerles de las ventajas del nuevo proyecto, de lo que se puede perder en el centro si no se pone en marcha, de cómo se va a ejecutar y de los apoyos con los que van a contar. En definitiva, conseguir la implicación de las personas para que el proyecto se ejecute, dedicando el tiempo necesario para que todos sientan el proyecto como suyo.

- **Detección de las necesidades** que el personal pueda tener relacionadas con el proyecto en cuestión, para ser cubiertas a través de planes específicos de formación, dotación de recursos, tiempos y/o espacios físicos de trabajo.

- Creación o potenciación de **estructuras de participación y coordinación** y de espacios de debate y de reflexión, para generar cultura de mejora y cambio.

- **Reconocimiento del trabajo bien hecho** de las personas, agradeciendo el esfuerzo, felicitando por el buen hacer y los éxitos conseguidos y ofreciendo compensación de algún tipo (en tiempos de dedicación y permanencias, por ejemplo).

Otros grupos de interés son aquellos de los que la organización depende para su existencia, sin los cuales la misión de la institución no tiene sentido. Para un centro educativo son, sobre todo, las **familias y los alumnos**.

Para **planificar** con veracidad y viabilidad es necesario

conocer muy bien sus necesidades y expectativas para luego transformarlas en requerimientos a tener en cuenta en los diferentes proyectos, planes, programas y actividades. Este es el primer paso. En la planificación, cualquier proyecto comienza determinando cuáles van a ser incorporadas, cuáles no, y cuáles trabajadas para anticipar necesidades, sorprender a nuestros grupos de interés y añadir valor al servicio educativo.

Como las necesidades y expectativas evolucionan, **es necesario sistematizar con cierta periodicidad este estudio e investigación**, documentando un proceso que asegure esta sistemática y nutra a cualquier nuevo proyecto de información relevante y actualizada. Si no trabajamos así, es posible que estemos elaborando documentos sin sentido y con pocas posibilidades de que tengan impacto positivo en los alumnos y familias.

Es necesario pasar de una dirección meramente burocrática a un liderazgo educativo, iniciando los cambios internamente y asegurando el clima adecuado, para garantizar que el éxito no quede al arbitrio de cada profesor

Apuntes sobre “El desarrollo profesional” de los directores de los centros docentes

Ángel Lorente Lorente

Inspector de Educación
Presidente de FEAE-Aragón

Finaliza el curso escolar 2011-12 en el que se ha puesto de manifiesto, una vez más, la escasa respuesta del profesorado de la Comunidad Autónoma de Aragón para asumir el puesto de director de los centros docentes a través de los procesos de renovación y selección. Sabemos que es un problema estructural de nuestro sistema educativo nacional que nos lleva a plantear la necesidad de profesionalizar cada vez más el puesto de director. Mientras tanto queremos plantear algunas reflexiones, dirigidas sobre todo, a los directores noveles de Aragón, a todos los equipos directivos que continuarán ejerciendo la función directiva en el próximo curso 2012-13 y a aquellos profesores que en un futuro podrían animarse a presentarse para directores en sus centros en 2013. Se trata de algunos modestos apuntes sobre el desarrollo profesional de los directores para un mejor desempeño de sus competencias y para un mayor compromiso de la Administración con ellos.

1.- El desarrollo profesional de los directores: perspectiva nacional e internacional

Aplicar el concepto de *desarrollo profesional* de los directores en España tiene sus limitaciones. En cambio, en el ámbito anglosajón hay todo un conjunto de estudios, algunos pueden consultarse en la red, como: <http://www.education.vic.gov.au/proflearning/principal/devlearningframework.htm> y también en <http://www.redage.org/noticias/developmental-learning-framework-school-leaders>. En cuanto a este último, en esa dirección electrónica encontramos el "Marco de Aprendizaje de Desarrollo de Líderes Escolares" (en su título original y en lengua inglesa, "*The Developmental Learning Framework for School Leaders*"). Este marco describe las capacidades críticas que los líderes escolares requieren para establecer las condiciones de una enseñanza competitiva y de un aprendizaje de alta calidad. Así, se establece el desarrollo del liderazgo dentro de 5 posibles dominios -liderazgo técnico, liderazgo humano, liderazgo educativo, liderazgo simbólico y liderazgo cultural- y se hace una distinción entre los diferentes niveles de competencia. Por otro lado, este marco puede ser utilizado de diversas maneras, tales como:

- Auto-evaluación
- Rendimiento y desarrollo de exámenes
- Selección de directores
- Coaching y mentoring

- Liderazgo de la inducción y planificación; y finalmente y
- Diseño de actividades de aprendizaje profesional para docentes.

En nuestro país, también se escribe e investiga sobre liderazgo y dirección escolar (Bolívar, 2012, Teixidó, 2007). El modelo de Dirección vigente es el que establece la actual Ley Orgánica de Educación de 2006, en sus art. 131-139 y en cuanto a nuestra Comunidad Autónoma de Aragón todavía no se ha definido un modelo propio de Dirección escolar, si bien tanto en el proyecto de 2011 de la *non nata* Ley de Educación de Aragón, como en las 25 medidas de mejora de la educación de Aragón de 2012, se ha insistido en la importancia del liderazgo como elemento que garantiza la calidad de la educación que se imparte en nuestros centros educativos. Ahora bien, a diferencia de los modelos de dirección en el ámbito anglosajón o incluso en el francés -aunque sean sistemas educativos de muy distinta naturaleza-, en el caso español el problema radica en la inexistencia de una verdadera carrera profesional de los directores por lo que plantear el *desarrollo profesional* institucionalmente conduce a poco.

Con todo y con eso, me atrevo a plantear en este artículo algunos aspectos. Para ello, en primer lugar, me voy a apoyar, por analogía, en el concepto de *desarrollo profesional del profesorado* que vamos a tomar prestado de Imbernón (2007), pero marcando las diferencias, puesto que no es lo mismo ser docente en el aula que dirigir un centro. Como ya he señalado, hoy por hoy ser "director" no es una "profesión" en el sistema educativo español, pero sí un puesto de trabajo diferente al de profesor y que necesita cada día más una profesionalización y una preparación específica. Por analogía, planteamos que unir la formación al desarrollo de la profesión no es un fenómeno reciente: se trata de ver la formación, en este caso, de los equipos directivos, como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional. Por eso, el concepto de *desarrollo profesional* puede incluir aspectos como: la profesionalización de la función directiva, la formación inicial y la formación permanente de los directores y de sus equipos directivos, propuestas de formación para una nueva cultura profesional de la Dirección escolar, el papel de los servicios de apoyo externo a los centros y a sus equipos directivos, la investigación sobre

el liderazgo (Bolívar 2012) y sobre las competencias de los directores¹ y otros aspectos que aquí vamos a apuntar.

2.- La formación inicial de los directores

En Aragón, desde la LOCE y después con la LOE se puso en marcha un programa de formación inicial que se ha ido perfilando y adaptando tanto a la legislación vigente (LOE de 2006), como a las necesidades del sistema educativo en Aragón de acuerdo con las políticas educativas desarrolladas por los sucesivos gobiernos autonómicos. En 2012, el programa de formación inicial ha sido aprobado con rango de Resolución del Director General de Política Educativa y Formación Permanente de fecha 19 de abril de 2012, confiando la dirección del mismo a la Inspección de Educación y al mismo Servicio de Formación del profesorado. El programa está disponible en anexo de la Resolución:

<http://www.educaragon.org/files/ANEXOformacion%20inicial.pdf>. Destacaré los objetivos y contenidos de los puntos 1.8 y 1.9.:

Objetivos del curso teórico:

1. Capacitar a los futuros directores para desarrollar las competencias que les asigna el artículo 132 de la Ley Orgánica de Educación.
2. Crear las condiciones que permitan el desarrollo profesional y personal de los directores de los centros educativos, así como el desarrollo institucional y organizativo de sus centros, con el fin de centrar el ejercicio de la Dirección en el éxito escolar de todos los alumnos.
3. Potenciar la formación para el liderazgo, el trabajo en equipo y para la gestión de calidad.
4. Capacitar y estimular a los directores de los centros educativos para impulsar y formular proyectos de centro como instrumento de ejercicio de su autonomía, de desarrollo institucional y de mejora de la educación y de la enseñanza en sus centros.
5. Impulsar las competencias emocionales para poder dirigir un centro
6. Presentar las competencias del director en materia de personal
7. Presentar la normativa básica necesaria para la gestión y la administración del centro.
8. Adquirir la necesaria cohesión y dinamización del grupo de directores para posibilitar un mejor desarrollo del curso.
9. Presentar y conocer buenas prácticas y experiencias de directores de centro.
10. Potenciar el desarrollo profesional de los nuevos directores para que se actualicen y formen como di-

rectores a lo largo de su mandato, participando en posteriores actividades de formación permanente.

En consecuencia, los contenidos del curso teórico de 42 horas han tratado sobre:

- Los retos de la Dirección escolar ante los desafíos de la sociedad actual. El liderazgo
- La Dirección y su implicación en los procesos de evaluación de los alumnos.
- Las competencias básicas: implicaciones para la Dirección.
- Organización y funcionamiento de los centros. El GIR.
- Convivencia escolar
- Programas europeos
- Inteligencia emocional y competencias directivas.
- Gestión de calidad.
- Dirección de recursos humanos y gestión positiva de conflictos.
- Las relaciones de los Directores con las instituciones, las familias y el entorno sociolaboral.
- El director como representante de la Administración educativa. Las responsabilidades jurídicas de los centros docentes.
- El Director y la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma (central y periférica).
- Conocer experiencias y buenas prácticas de Dirección.

En la fase de prácticas, con una duración de 12 horas, a los directores noveles se les asigna un director-tutor y visitan su centro y conocen *in situ* su organización y funcionamiento y la gestión del día a día. Con esta fase se pretende:

Armonizar los contenidos adquiridos en las dos fases del curso teórico de formación con la práctica cotidiana en el ejercicio de la función directiva, en el caso de los participantes que deban realizar dicho curso.

- Adquirir habilidades prácticas en la gestión y resolución de los asuntos que competen a la función directiva y para la toma de decisiones cotidianas.
- Visitar centros docentes para observar directamente los procesos de gestión, organización y dirección, conociendo supuestos prácticos de la gestión del día a día.
- Motivar al profesorado participante para que adquiera un sólido compromiso con la función directiva.

A la vista de la formación recibida, los directores noveles seleccionados por concurso tienen que entregar a su tutor el proyecto de dirección presentado en el concurso de méritos, enriquecido y mejorado con los conocimientos adquiridos en el Programa de formación inicial; por otro lado, los profesores que habían sido “designados” directores por la Administración para un solo curso han de presentar asimismo un proyecto de dirección fundamentado tanto en las dos fases del Curso teórico, como en los apartados correspondientes al “Proyecto de Dirección” establecidos en el punto 5 del Anexo IV de la Orden de 28 de octubre de 2011 del Departamento de

¹ García Olalla, A. y Poblete M. : *El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos. Hacia la construcción de un modelo basado en competencias*. Disponible en:

<http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaci%C3%B3nINTROcompetencias.htm>

Educación, Universidad Cultura y Deporte por la que se aprueban las bases y se convoca concurso de méritos para la selección de directores de los centros docentes públicos no universitarios. La evaluación de cada participante la lleva a cabo una comisión formada por dos codirectores (un inspector en nombre de la DIE y el jefe de unidad del Servicio de Formación del Profesorado) y un asesor del CPR nº 1. Finalmente, este año, como innovación introducida en 2011, se quiere ofrecer una tutoría de directores noveles a lo largo del curso.

3.- La formación permanente de los directivos

La oferta de seminarios provinciales desde el curso 2010-11, a propuesta de la Dirección de la Inspección Educativa y del Servicio de Formación del Profesorado en la Comunidad Autónoma ha sido otra tarea importante que contribuye al desarrollo profesional no ya de los directores, sino de miembros de sus equipos directivos. El curso pasado se llevó a cabo en las tres provincias.

Este curso todavía no se dispone de datos y valoraciones finales de los tres seminarios que se han desarrollado en la provincia de Zaragoza, aunque la afluencia de directivos pone de manifiesto que hay una necesidad de actualización permanente: se han ofertado en los CPR nº 1 y “Juan de Lanuza” dos seminarios para directores de colegios de infantil y primaria y un seminario único para directivos de instituto, con cuatro sesiones de una mañana. Algunos de los temas tratados han sido: el liderazgo, la evaluación de las competencias básicas o la elaboración de planes de mejora (interesante aportación de F. Malpica). También querría destacar aquí la experiencia del CRP de Tarazona, única que se ha mantenido durante 7 cursos en Zaragoza y que, posiblemente desaparecerá, al suprimir ese CPR rural en 2012-13.

4.- La evaluación de los directores

Otro elemento importante que queremos esbozar en el *desarrollo profesional* de los directores, es la evaluación “formativa” de la función directiva para el desarrollo profesional, en el contexto de la organización de sus centros y de sus proyectos educativos y que a mi juicio, no debería ser individual, sino del equipo directivo completo.

Por más que se establezca en los proyectos de Dirección los firmes propósitos de autoevaluar a lo largo del mandato las líneas del proyecto y el desempeño de la función, creo que queda mucho camino por recorrer en este tipo de evaluación, diferenciada de otra evaluación más sumativa y pensada para la carrera docente del director. En ese sentido, en Aragón tenemos dos modalidades de evaluación externa y voluntaria, pero que supone una cierta rendición de cuentas, en dos momentos:

a) Para renovar el mandato de director/a

Este curso se ha publicado un segundo modelo de evaluación en Aragón para evaluar a los directores y proponer a través de un informe de la Inspección su evaluación definitiva a una comisión provincial. El segundo mo-

delo técnico, elaborado por la Dirección de la Inspección y aplicado por primera vez en este curso está disponible: www.educaragon.org/files/MODELO%20TÉCNICO%20EVALUACIÓN%20FUNCIÓN%20Difilename_1=RECTIVA.pdf. Cabe señalar que se trata de una evaluación voluntaria y que los datos de los dos últimos cursos descubren que solo solicitaron la renovación la mitad de los directores de Aragón y casi todos, salvo un caso en 2012, fueron evaluados positivamente por las respectivas comisiones provinciales.

b) Otro tipo de evaluación con más trayectoria se estableció en 2008 **para la consolidación del complemento específico**, mediante la publicación del Decreto 128/2008 de 24 de junio, del Gobierno de Aragón por el que se regula la consolidación parcial del componente singular del complemento específico por el ejercicio del cargo de Director de los Centros Docentes Públicos de Enseñanza no Universitaria de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 7/7/2008). En este caso cabe decir que la evaluación corresponde también a la Inspección, pero se encuentra muy burocratizada y se le debería dar más rigor y calidad a ese proceso de evaluación.

5. – Los servicios de apoyo externo con los que cuentan los centros y sus directores

Evidentemente, dentro del centro, en el margen de autonomía y de los proyectos educativos de cada centro, un equipo directivo podrá aprender a mejorar si sus propuestas de ejercer el liderazgo se centran en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, en sus resultados y en el éxito escolar de todos los alumnos, para lo cual es imprescindible crear las condiciones favorables que lo permitan y que se potencie el trabajo colaborativo entre el profesorado y la dirección y en el seno del equipo directivo. (Bolívar, 2021). Me parece algo fundamental, pero también lo es que distintos agentes más o menos externos a la vida de los centros, pueden contribuir al desarrollo profesional de los directivos.

En mi opinión, el desarrollo profesional de los directivos puede ser reforzado y estimulado desde la Inspección Educativa y desde los servicios externos de apoyo a los centros. Me refiero en concreto a las funciones de asesoramiento y evaluación del inspector/a de referencia que se asigna a cada centro y que tiene tanta relevancia en el primer año de ejercicio de un director novel, al papel de los orientadores (EOEP o departamentos de orientación en los IES) y a las instituciones de formación, los actuales CPR o las instituciones que los van a sustituir.

Y fuera del centro, me parece clave para el *desarrollo profesional*, el contacto y colaboración con otros directores y con otros centros, el intercambio de experiencias, informaciones y documentos, de buenas prácticas, en lo que algunos proponemos como “trabajo en red con otros centros y directores”, a veces estimulado por la propia Inspección de Educación (Lorente y Madonar, 2012).

6.- El asociacionismo profesional

Tal vez no resulte muy canónico, incluir este aspecto en el concepto de *desarrollo profesional*. Sin embargo, el fenómeno del asociacionismo de los directores o directivos puede ser una oportunidad para su desarrollo profesional, siempre que no se caiga en un corporativismo ciego o en suplantar a otro tipo de organizaciones representativas de los intereses laborales y profesionales de todo el profesorado, como son los sindicatos. A título meramente informativo, queremos destacar aquí las asociaciones de directores en España, Aragón y Zaragoza, sobre todo en el ámbito de la enseñanza secundaria: a nivel estatal, existe FEDADI, web http://www.fedadi.org/?page_id=6 y en Zaragoza preside la asociación de directores de Secundaria: Isabel Casbas Arbués, directora del IES "Gallicum" de Zuera.

De otra naturaleza es el asociacionismo en entidades que incorporan a profesores (universitarios y no universitarios), directores, inspectores y administradores de la educación. Nos referimos al F.E.A.E. o Fórum europeo de administradores de la educación de España: (<http://www.feaes.es/>), y de Aragón: <http://www.feaes.es/ccaa.php?vgrp=ARA> y a nivel europeo (EFEA), que intenta con sus ofertas de formación y con sus revistas contribuir a la formación, actualización e intercambio de opiniones y de buenas prácticas entre los directivos y entre los profesionales de la educación.

7.- Leer para pensar y mejorar la práctica de la dirección para directores noveles

Resulta ya un tópico decir que el equipo directivo cuando se sienta periódicamente a reflexionar, deliberar y revisar su propia práctica para la mejora "está trabajando" y no está perdiendo el tiempo, como muchos piensan. Y en esa reflexión tiene importancia la lectura de artículos y de libros que fundamenten mejor la práctica de la dirección escolar, ya que, en definitiva, el equipo directivo se especializa en el funcionamiento y en la organización de su centro. Para ser muy concreto, haré dos apuntes sobre este aspecto, pensando que los equipos directivos, por desgracia, disponen de poco tiempo para la lectura y la reflexión, por lo que acotaré mi propuesta en el subapartado para "saber más":

7.1. Revistas especializadas en dirección y organización escolar:

a) Revista en soporte papel "**Organización y gestión educativa**" del F.E.A.E. con su web: <http://www.oge.net/>. Es la única que existe en España y es muy asequible a cualquier director de centro y a cualquier profesional de la educación.

b) **Revista electrónica "Forum de Aragón"**: Ya nos hemos referido a ella y es la que tienes en tus manos o que estás leyendo en tu ordenador. Ya llevamos publicados 5 números (los dos últimos dedicados a la función directiva). Su director es el profesor Fernando Andrés, ex director de instituto y, como es sabido, está abierta a recibir colaboraciones de directores y de equipos directi-

vos (tiene ISSN). Se puede recibir de forma gratuita. El contacto es: feearagon@gmail.com

c) **Revista electrónica "Avances en supervisión educativa"** de la asociación de inspectores ADIDE: disponible en <http://www.adide.org/revista/>. Recomendamos algunos números como el nº 4 de septiembre de 2006 dedicado a la dirección escolar.

d) Propuesta de bibliografía básica

Finalmente, para quienes quieran leer este verano o completar su biblioteca personal, recomendamos estas lecturas:

- Bolívar Botia, Antonio (2012): *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga, ediciones Aljibe. Ver segunda parte, cap. 7 a 11. Es una novedad editorial.
- Campo, Alejandro (2010): *Herramientas para directivos escolares I*, Barcelona, Wolters Kluwer.
- Campo, Alejandro (2012): *Herramientas para directivos escolares II*, Barcelona, Wolters Kluwer. Vol. nº 1. Novedad editorial.
- González González, M.T. (coord.) (2003): *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*, Madrid, Pearson-Prentice. Excelente manual de organización escolar, incorpora dimensiones como la micropolítica y la cultura de la organización.

8. Conclusión

Con estos breves apuntes, escritos tanto para los directores noveles que van a comenzar su mandato en 2012-13, como para otros más experimentados, solo he querido contribuir a esbozar y ensanchar aspectos del concepto de *desarrollo profesional* de los directores de centro, basándome en mi experiencia inspectora y como responsable de formación de directores en la actualidad y en la década de los 90, sin olvidar mi experiencia personal de pertenecer a un modelo de asociacionismo como es el que representa el FEAE. Con todo ello, quiero animar a los profesores que están dirigiendo los centros docentes en estos momentos de incertidumbre y complejidad, así como a aquellos profesores a quienes les atrae el ejercicio de la función directiva en sus centros. No están tan solos como a veces creen y, además tienen en sus manos recursos, servicios y oportunidades que sin duda les pueden ayudar a ejercer un liderazgo educativo en sus centros, con la deseable perspectiva de que asuman que son organizaciones en las que ellos como directivos también aprenden y que de ellos depende crear buenas condiciones y entornos para que aprenda la propia organización, los profesores y por supuesto, los alumnos que son los que justifican la existencia de la propia Dirección escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Bolívar Botia, Antonio (2012): *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga, ediciones Aljibe. Ver segunda parte, cap. 7 a 11.

Imbernón, F. (2007): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó.

Lorente, A. y Madonar, M.J. (2012): "El papel de la Inspección en el intercambio y difusión de buenas prácticas organizativas", *Organización y Gestión Educativa*, nº 3 mayo y junio 2012, pp. 25-28

Teixidó, J. (2007) *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar*. GROC, XVIII Jornadas estatales del FEAE. Disponible en:

http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf

Veluzb, L.F. (2007): La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad, en *profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Disponible en:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Reo de la justicia o superman del liderazgo

Francisco Javier Zurita

Director del I. E.S. Virgen del Pilar de Zaragoza

Hoy ser director de un colegio o instituto supone soportar presiones de las familias, del personal no docente, de los compañeros docentes, de la Inspección Educativa y hasta de otros jefes indeterminados pertenecientes a los Servicios Provinciales y las Consejerías de Educación. Y con toda esta variedad de personal hay que cuidar mucho las formas y procurar un equilibrio que no genere ningún conflicto.

A pesar de todo, el Director es cuestionado de manera continua y tiene a la justicia a la vuelta de la esquina. Las familias no conciben que sus hijos o hijas puedan cometer acciones punibles, ya sea por destrozar mobiliario del centro educativo, porque provoque al profesorado para ser expulsado de clase o le pegue a algún compañero o compañera de clase, entre otros actos sancionables. Por eso, en cuanto son llamadas por la dirección del centro, lo primero es cuestionar al Director/a, es quien tiene la culpa de todo lo que ocurre y es el responsable máximo de la institución escolar, por lo que la primera amenaza seria es denunciarlo/a y llevarlo/a para que se enfrente a la autoridad. ¿Qué autoridad? Pues depende, aunque últimamente lo más habitual es recurrir al Servicio de Inspección, enfrentarlo/a a la autoridad del Inspector del centro para justificar lo injustificable, lo que muchas veces se califica por sí solo.

Sí, los directores nos convertimos en reos de este sistema, no tenemos autoridad, pero estamos sometidos a unas fuerzas centrípetas de continuas denuncias externas que determinan gran parte de nuestra labor directiva. Es una realidad que no trasciende, pero existe un porcentaje muy alto en la actividad de un Director/a de centro educativo, especialmente en los institutos, dedicado a la resolución de conflictos que lo someten a una justicia que no siempre es favorable y pueden afectar a su salud. Superar esto con solvencia refuerza su empatía y lo hace mejor líder.

Pero en realidad, un Director desarrolla más actividades que las empleadas en la resolución de conflictos, deber estar en continua interacción con otros centros educativos, empresas, asociaciones, etc. Debe planificar, coordinar y reunirse con profesores, profesoras, padres, madres, tutores legales del alumnado, personal no docente, alumnos, alumnas, miembros del equipo directivo y otras personas externas al centro o que tienen relación con él, que influyen en su funcionamiento y mantenimiento. Y todo eso no cabe en el horario asignado al Director que normalmente se incumple por hacer más horas de las que se tienen por obligación, llevándose a casa gran parte del trabajo y robando horas de dedicación a la familia. Estas son cosas que no trascienden, pero que son muy reales.

Y si además el centro participa en Proyectos o Programas Europeos, sería bueno que el Director conociera algún idioma, sobre todo el inglés.

También es bueno que domine la informática, sus aplicaciones y tenga conocimientos de redes y no tema a la pizarra digital.

Siendo serios, cada vez se le exige más a un Director/a de instituto, porque en pleno siglo XXI el liderazgo de este tipo de centros debe estar en manos de un superhombre, un ser capaz de asumirlo todo, no fallar nunca y obtener un reconocimiento social que rara vez se hace visible en los medios de comunicación. Y en esto último está la clave para conseguir esa especie de "superman" que todos deseamos, aunque para ello sean necesarias algunas dosis de "educación emocional" por parte de nuestros dirigentes que hagan, del espacio de trabajo de un Director de centro educativo, un lugar de felicidad que pueda contagiarse a los demás. Yo, desde luego, prefiero esto último, pero me temo que la situación actual que estamos viviendo no contribuya a conseguirlo. Aún con todo, hay que intentarlo y fomentar ese sentimiento colectivo del "sí se puede".

Enrique García Pascual, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Comenzamos de forma informal hablando de la preocupante situación en la que nos encontramos, la crisis y sus consecuencias en el ámbito educativo, sobre la imposibilidad de dar respuesta a muchos de los problemas que se nos plantean en los centros.

La situación para mí, sobre todo es problemática en el sentido de que no encuentras escapatoria. Te encuentras en algunos momentos con problemas que ves que vienen y te van a dar seguro porque no te puedes mover, dices: "A ver cómo me aparto" pero es imposible. Es una situación de impotencia...

Después nos sentamos alrededor de la mesa de reuniones del despacho del decano.

Hay un gran desconocimiento en los centros sobre la actividad de la Facultad de Educación, especialmente tras los acuerdos de Bolonia y la nueva formación de profesorado que establece la Ley Orgánica de Educación. ¿Cómo os habéis adaptado a esta nueva realidad?

Nos hemos ido adaptando en un proceso bastante gradual, para empezar en el año 2001 pasamos a ser Facultad y entonces aparecen ya estudios de segundo ciclo, la licenciatura de Psicopedagogía, lo que nos permite una especie de prolongación. En ese año, teníamos las diplomaturas de maestros que además eran titulaciones separadas en cada una de las especiali-

dades, teníamos todas las especialidades presentes en el resto del estado salvo la de Educación Infantil que por motivo de ordenación del territorio fue a parar exclusivamente a

Huesca y a Teruel. En esos momentos, con esas diplomaturas, más los dos años de licenciatura en Psicopedagogía realmente lo que estábamos haciendo era algo parecido a lo que

llaman nuevo Plan Bolonia, aunque realmente sería como el *Bachelor*, el Postgrado inglés, es decir el 3+2. Una formación bastante bien diseñada con estudiantes que salían al mercado laboral y luego volvían. Nos habíamos adaptado primero de esa manera, aunque incluso anteriormente se habían desarrollado de forma original estudios de doctorado, estudios de tercer ciclo, por tanto abiertos a la investigación, antes de tener la licenciatura de Psicopedagogía. Creo que éramos los únicos en España que está-

bamos en esta situación pero era en parte lógico, sobre todo porque en el Departamento de Ciencias de la Educación y de Psicología se estaba generando una importante masa crítica de personas que tenían el doctorado y por tanto podían hacer investigación.



Decano de la Facultad de Educación desde hace tres años, es licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia y doctor en Pedagogía por la Universidad de Zaragoza. Entre su obra más reciente destaca "Didáctica y curriculum: claves para el análisis en los procesos de enseñanza" de 2004. Tiene un blog "Enrique García. Profesor de Didáctica" en el que reflexiona sobre temas educativos e informa de actividades de la Facultad, se puede acceder a través de la dirección:

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

Llegamos al 2001 y por diferentes razones en esta universidad no se hace ninguna experiencia piloto, Bolonia nos llegó con un pequeño retraso porque aunque el plan de estudios estaba aprobado para un año antes, lo iniciamos posteriormente, exactamente hace dos años. Por otra parte, hemos ido acogiendo también otros estudios. Desde el punto de vista formal el Máster del profesorado de secundaria se considera en esta universidad interfacultativo porque depende de muchos departamentos, pero es verdad que la gestión y quienes los organizamos somos principalmente nosotros. Se comparte con la Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación de Huesca que tiene la especialidad de Educación Física del Máster del profesorado, y con la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Teruel que tiene la de Bellas Artes, haciéndolas coincidir con los estudios que imparten tanto en Huesca como en Teruel. Hablamos de un Máster muy complejo que implica 33 departamentos universitarios y nosotros desde aquí nos hemos encargado de la coordinación.

¿Habéis contado con recursos suficientes para hacer frente a todos los cambios?

El problema que tenemos, común a todo tipo de reformas, es que se pretenden hacer a coste cero, últimamente a coste bajo cero, o sea con recortes y ahorrando. La verdad es que se convierte en una cuestión perversa, ya sucedió con la LOGSE, es decir, que de repente determinados planteamientos y principios que se quieren llevar a cabo, coincidimos en que son muy loables, pero no se cuenta con la cuestión económica y no pueden salir adelante adecuadamente. El Plan Bolonia exige mucha coordinación, exige mucho trabajo en equipo por parte de los profesores. Es verdad que no estaban habituados pero además como en estos momentos tenemos un 50% de profesorado no permanente las dificultades son mucho mayores. Yo invito a cualquier gerente o a cualquier consejero de empresa que asuma

estas condiciones, que el 50% de sus trabajadores tengan el empleo como un segundo trabajo y que intente llevar adelante esa empresa. No obstante, a pesar de las dificultades creo que lo hacemos con bastante dignidad.

¿Y qué me dices de los estudios de doctorado?

Ahora tenemos un Máster que conduce a la investigación porque hubo que transformar los estudios de doctorado, se llama "Aprendizaje a lo largo de toda la vida en contextos multiculturales" y trata de recoger un poco la formación de la educación permanente, la formación de formadores y también el tema de la diversidad, no solo de la diversidad de aprendizajes sino también de la diversidad cultural. El programa de doctorado no depende de la Facultad, depende de los departamentos, en concreto del de Ciencias de la educación, de Psicología y de Didáctica de las Lenguas y las Ciencias Sociales.

Supongo que la Facultad organizará también actividades fuera del programa oficial...

Una de las cosas que he procurado durante estos tres años, estoy acabando casi ya mi primer periodo, y digo mi primer periodo porque en principio pienso presentarme nuevamente, ya lo tengo decidido, es animar a hacer todo tipo de actividades, sobre todo actividades que sirvan de proyección hacia el exterior, de colaboración con determinadas instituciones que estén trabajando en educación. Como el *Forum*, que por supuesto y como sabéis tenéis siempre las puertas abiertas, pero no solo las puertas, sino que ojala y pudiéramos trabajar conjuntamente, ir hacia delante en cuestiones que nos son comunes. Estoy intentando hacer una especie de sociedad de amigos, no del país, pero siguiendo ese modelo. Estas sociedades lo que pretendían era un desarrollo económico a partir de la formación y la educación y señalaban que lo que querían era desterrar la incultura y el analfabetismo. Algo

que perfectamente podemos suscribir.

En el tema de la proyección, recuerdo que hace unos días una profesora asociada con vocación de quedarse algún día, cuando pueda, decía vamos a hacer unos trabajos con los alumnos, en un proyecto de aprendizaje-servicio, para difundir el tema de atención a la diversidad y habíamos pensado que por qué no lo hacemos en un centro comercial. Empezaremos este fin de semana en *Aragonia*, se va a hacer una especie de presentación para difundir la idea de la atención a la diversidad.

Hablemos de la distancia que separa a la Facultad y a los centros educativos ¿Por qué este desencuentro?

Yo no sé porque se produce esta especie de divorcio, aunque la distancia entre un sitio y otro es la misma. Quizá no ha habido un intento de profesionalización del magisterio como lo hay en la abogacía o en otras profesiones, es decir, el maestro está pensado para dirigirse principalmente al sistema público y el que no accede al público entra en el privado. Pero ciertamente ha habido una desconexión, yo lo único que puedo decir es que los tres años que nosotros llevamos aquí, hemos estado trabajando para mejorarlo. Por ejemplo, hemos procurado que los estudiantes estén informados sobre los temas relacionados con las oposiciones, invitando a todos los sindicatos. Hemos tratado también de organizar actividades que presenten experiencias de maestros, es verdad que a veces fallan nuestros estudiantes, también nosotros a la hora de organizarlas debemos corregir algunos aspectos para lograr que acudan. El otro día Salvador Berlanga presentaba aquí un libro relacionado con el pueblo de Berdejo, un excelente libro que relata los últimos años de la escuela unitaria, y había solo cuatro o cinco alumnos. Nos cuesta conseguir que los estudiantes se acerquen, en estos momentos quizá hemos llegado a una forma de enseñanza muy utilitarista, muy funcional y el estudiante pregunta:

¿esto me vale créditos? Y si no me da créditos pues no voy. Pero bueno trabajamos en este doble sentido porque los estudiantes conozcan estas experiencias pero también porque vosotros los profesores sintáis que esta es también vuestra casa.

¿Ha cambiado la organización de la Facultad para adaptarse a los requerimientos de la reforma?

El hecho de que algunos departamentos no se encuentren de forma exclusiva en la Facultad es un problema añadido. La estructura universitaria en cuanto organización es compleja, por una parte están los centros y por otras los departamentos. El departamento es el responsable de la docencia pero cuando el estudiante tiene algún problema viene al decano a buscar la solución. Con Bolonia es cierto que en el tema docente se ha pasado más responsabilidad o mayor competencia a los centros. Existen las llamadas Comisiones de Garantía de la Calidad y las Comisiones de Evaluación de la Garantía de la Calidad que controlan lo que se está haciendo en la titulación y que tienen importantes competencias. Tienen competencia, por ejemplo, para decir a un departamento que no envíen a un profesor determinado, de hecho alguna vez nos atrevemos a hacerlo. Aunque hay que reconocer que siempre es complejo ese juego entre centro y departamentos. No sé si alguna vez se podrá resolver. Este año asumí la presidencia de la Comisión de Garantía de Calidad del Máster y la verdad es que estoy muy contento. Es verdad que los resultados no son todavía llamativos ni todo ha fructificado pero hemos empezado a trabajar interdepartamentalmente, los profesores han empezado a hablar de metodología, de cómo enseñar en las clases, intercambian su visión, su experiencia. Es al menos un elemento de esperanza en un panorama que no es muy halagüeño, por el

elevado número de profesorado no permanente y porque las disposiciones que van saliendo como el Real Decreto 14/2012 premian princi-



palmente la investigación frente a la docencia y la gestión. La gestión también está muy amenazada, sobre todo la democrática. Yo empiezo a ser muy mal pensado, hace tiempo que se viene hablando de lo que llaman la *gobernanza* en la universidad, y esta idea de que todo el mundo vote a los rectores o a los decanos se está cuestionando porque según ellos quita operatividad.

¿Cómo se integran en este nuevo modelo los alumnos universitarios de otras Facultades que quieren especializarse como profesores?

A veces veo como los estudiantes del Máster de profesorado que si son de filosofía se sienten... eso de filosofía. A mí me gustaría que se sintieran también de esta casa pero es un poco difícil por un motivo espacial, porque no están en este edificio, entre otras cosas.

Esta situación en todo caso se justifica por nuestra propia historia, los institutos en España en su momento dependían de la universidad, la prueba de selectividad se hace en la universidad y no como en otros países. Quizá esa dependencia es la que ha hecho que haya primado la materia frente a lo pedagógico. No sé cuál es la fórmula para atraer a la gente. Es verdad que el ICE de Zaragoza sí que ha ejercido un cierto atractivo hacia el profesorado en su formación permanente. Nosotros digamos que estamos empezando, llevamos tres años ofreciendo el Máster de Profesorado y algunas

cosas están mejorando porque existe este espíritu de apertura.

Las estructuras son demasiado rígidas, ahora por ejemplo en el Máster del Profesorado, una de las cosas que queríamos hacer era que profesorado de secundaria se incorporara como docente. Hay mucho profesorado perfectamente capacitado, el problema que tenemos es la compatibilidad horaria. No podemos poner todas las enseñanzas por la tarde, tenemos que repartir los grupos entre la mañana y la tarde, pero se lo planteas a la inspección ¿por qué no le das la compatibilidad? Si el sueldo le viene del mismo sitio.

Nos dices que tenéis problemas de espacio ¿está ya acabado el nuevo edificio? ¿Cuándo esperáis trasladaros?

El nuevo edificio está ya casi acabado, solamente falta meter los elementos interiores. En principio pensábamos haber entrado este verano, haber hecho el traslado. Pero en estos momentos no es viable, el próximo curso no estaremos aún allí. Lo del espacio es muy importante, este año estamos en seis ubicaciones distintas. Estamos en el Interfacultades I y en el II, tenemos clases en el Colegio Mayor Cerbuna, aquí en este edificio, una clase en Geológicas y otra en el Servicio de Actividades Deportivas. El año que viene no sé lo que haremos porque Bolonia lo que exige es más espacios, espacios más pequeños... El nuevo edificio permitiría que toda la educación confluyera en un mismo lugar, todo el profesorado de infantil pasando por el de primaria y secundaria, podía ser un foco de atracción al que poder recurrir todos. Además está bien situado, dentro del campus, entre el edificio de Ciencias, Derecho y muy encima del ICE.

¿Cómo veis el futuro de vuestros alumnos con la crisis y las políticas de recortes en educación? ¿Sois conscientes de las dificultades que se les van a presentar?

Claro, recientemente y tratando de estos temas, planteaba incluso cambiar el nombre del título. En estos momentos el título se llama Grado de Maestro. Yo no quiero quitar la palabra maestro pero si tengo la palabra maestro en el título, de alguna forma me condiciona a que solamente esté pensando en maestros. Cuando en realidad, desde mucho tiempo atrás, estamos dando una formación que es bastante... digamos plurifuncional y que aunque muchas personas han terminado en el magisterio, otras muchas terminan en otra serie de ámbitos que tienen que ver con lo infantil, con lo juvenil, con la comunicación, con la formación, son tantas las cosas que están en ese entorno. Es algo que tendremos que trabajar más, en la línea de darle una mayor diversidad de salidas

Con los recortes anunciados en los Centros de Profesores ¿cabe la posibilidad de que la facultad intervenga en la formación permanente del profesorado?

En mi opinión, lo que no podemos hacer es estar separando la formación inicial de la formación permanente porque nosotros podemos estar dando una formación inicial y luego la permanente ir por otros derroteros. De todas formas, tengo que decir que siempre ha habido bastante colaboración aun-

que sobre todo a título personal, los profesores individualmente. Espero que la administración, la Consejería de Educación, se acuerde de nosotros y podamos colaborar en la formación permanente, incluso de forma vinculada a las prácticas que tienen que realizar los estudiantes o a las que tienen que realizar los funcionarios tras aprobar las oposiciones. Tenemos alguna experiencia, hace dos años dimos el Premio Facultad de Educación a un centro con el que el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales colaboraba haciendo experiencias con los niños tanto de infantil como de primaria. Y con ello vinculamos también la formación con la investigación.

Para hacerlo deberíamos superar el problema del divorcio entre los centros no universitarios y la universidad pero seguramente se podría superar. El problema en estos momentos es el de la falta de profesorado permanente no tenemos personal suficiente para hacer esto. Hemos firmado un convenio para una cátedra de innovación educativa con un colegio privado, con el colegio Juan de Lanuza. La cátedra consiste en un acuerdo por el cual se trabajan cuestiones relacionadas con la formación, la investigación y con la innovación. Para nosotros es una apertura a la realidad, en este caso a

un colegio, pero hacia tiempo que queríamos establecer este tipo de cátedras, una vinculación de la universidad con el mundo de la empresa, tratamos con otras instituciones como *Imaginarium*,

alguna editorial pero a pesar del esfuerzo nunca conseguimos un acuerdo. En un momento se presentaron los del colegio y estamos contentos porque querían trabajar con nosotros. Ellos quieren relacionar el trabajo que están haciendo con la investigación que hacemos en la universidad y viceversa. Ellos hacen la aportación económica y nosotros ponemos nuestro trabajo.

Ya me gustaría a mí que el propietario de los centros públicos, que es la administración, el Departamento de Educación me dijera: "vamos a poner en marcha con estos centros este proyecto y que se implique el profesorado de la Facultad". Yo encantado, lo que pasa es que ese dialogo no existe.

El gobierno ha anunciado recortes en la universidad y subida de tasas ¿cómo puede repercutir en la facultad?

La subida de tasas va a repercutir negativamente. Por un lado, si va a haber reducciones de profesorado de infantil, primaria y secundaria, esta va a ser una carrera menos atractiva. Yo ya esperaba una bajada de estudiantes cuando pasamos de diplomatura a grado, porque era un año más, porque además desaparecían las especialidades que atraían mucho, como Música o Educación Física pero nos hemos mantenido. En estos momentos si suben las tasas espero que busquen una salida. En el Máster de investigación tenemos aproximadamente un 25% de estudiantes extranjeros, muchos de ellos proceden de Iberoamérica, como no son comunitarios tienen que pagar el 100% de la matrícula. El problema es si de repente un Máster que era muy atractivo y solicitado, deja de interesar por el precio y los alumnos se van a otros países a especializarse.

Fernando Andrés Rubia



Encuentro Interforums: “La convivencia en positivo desde la organización”

María José Sierras Jimeno

Profesora de inglés de Secundaria

Coordinadora Europea de Centro del Colegio M. M. Rosa Molas de Zaragoza

El pasado 19 de mayo tuvo lugar el VII Encuentro Interforums de Aragón, Cataluña, Baleares y Comunidad Valenciana bajo el título “La convivencia en positivo desde la organización escolar”.

La Jornada se celebró en el I.E.S. “Districte Marítim”. Su directora, Rosa Vercher, junto con la presidenta del Fórum Valenciano, Teresa Caballer, el Presidente Estatal, Josep Serentill y el Subdirector General de Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Valenciana, Manuel Tomás, dieron la bienvenida a los 60 participantes del Encuentro.

En una mesa redonda miembros de los diferentes FEAE expusieron los marcos legislativos e iniciativas institucionales de cada autonomía. Juan Salamé, miembro de FEAE Aragón, presentó la Carta de derechos y deberes de la comunidad educativa explicando su proceso de elaboración en el grupo de trabajo del Seminario de Convivencia, el papel del Consejo Escolar de Aragón como Observatorio y la articulación de la Carta, que incide en la prevención y el procedimiento conciliador, en los planes de convivencia de los centros desde un modelo participativo de todos los miembros del centro escolar. Los asistentes tuvieron la oportunidad de poder ojear el material “Cuenta conmigo” elaborado por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y se mostraron muy interesados en la Guía para la aplicación de la Carta de derechos y deberes.

Mateu Cerdá, presidente de FEAEIB (Islas Baleares), habló del funcionamiento de los espacios de convivencia

en su Comunidad, los programas de mediación escolar y la figura del policía-tutor en colaboración con la Consejería de Interior.

Isabel Sánchez, presidenta de FEAE (Cataluña), explicó la Carta de compromiso educativo para toda la comunidad educativa que subraya la corresponsabilidad de las familias en el aprendizaje, otorga al Director la facultad de actuar de manera inmediata ante un conflicto y da autonomía al centro para redactar su reglamento de funcionamiento y organización.

Javier Cortés y Pilar Navío, representantes de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo de la Comunidad Valenciana, destacaron dentro del Plan PREVI las UAI (Unidades de Atención e Intervención) que realizan funciones de recogida de información, intervención y asesoramiento ante situaciones de posible violencia en el ámbito educativo y el Registro Central de Incidencias (RCI) como herramienta de notificación de incidencias relevantes a la Administración.

Tras la pausa José M^a Vera, secretario de FEAE, hizo una perspectiva comparada de la normativa sobre convivencia en todas comunidades autónomas españolas recogiendo los diferentes reglamentos y leyes nacionales y autonómicas de educación. En esta segunda parte del Encuentro hubo un panel de presentación de buenas prácticas de convivencia en centros de las Comunidades Autónomas de los Foros participantes.

Maite Górriz, directora del Institut Príncep de Viana de Barcelona, explicó su experiencia de gestión constructiva donde los alumnos más mayores son mediadores entre iguales, las



Juan Salamé presentó la carta de derechos y deberes de la comunidad educativa explicando su proceso de elaboración en el grupo de trabajo del Seminario de convivencia

sanciones tienen una utilidad social más que punitiva (i.e. quien sustrae objetos ajenos en el aula, se convierte en el responsable de las pertenencias desaparecidas) y donde el sentimiento de pertenencia al centro sin duda es la clave para evitar los conflictos.

M^o José Sendra, pedagoga y mediadora, Francisco Gómez, director del área de Bienestar Social y Carmen Albors, directora de Secundaria del Centro de Formación Florida, presentaron el Programa de Prevención de la Inadaptación Social de Menores implantado en su centro tras el análisis de la situación de base (conductas disruptivas, aumento de expedientes disciplinarios, absentismo, menores y familias en situación marginal), salvando obstáculos económicos y competenciales y aprovechando la incorporación a la plantilla de una pedagoga con un programa diferente: el Programa de Mejora de la Convivencia Escolar del Ayuntamiento de

Catarroja. Los objetivos planteados fueron: favorecer la armonía en la institución escolar, promover una visión constructiva del conflicto y dotar a los miembros de la comunidad escolar (alumnos, padres, alumnos) de herramientas constructivas para la resolución del mismo. Las tres áreas de acción fueron la sensibilización, la formación y la mediación. Los resultados de la gestión de conflictos han sido muy positivos con un 93,2 % que se resuelven a través de la mediación y de ellos el 100% cumplen el acuerdo al que se ha llegado.

Amparo Aparisi y Àngels Soriano de centros escolares del Grupo Sorolla explicaron su experiencia de clima de aula positivo en Infantil y Primaria basado en el pensamiento y lenguaje positivo y las estructuras de Kagan que fomentan el espíritu de aula a través del aprendizaje cooperativo. Además de la vertiente emocional, el buen clima de aula necesita de la vertiente normativa con la implicación activa del alumnado en la elaboración, compromiso y seguimiento de las normas.

Emilio Batista del I.E.S. L'Om de Picassent presentó su experiencia de Tutorías Individualizadas. El programa está dirigido a alumnos con necesidades de autocontrol conductual y falta de hábitos de estudio y se exige una

colaboración familiar. Los profesores que de manera voluntaria participan en el programa reciben una formación inicial y se coordinan con el tutor de grupo. Además de los progresos vistos en el alumnado participante, el programa ha aumentado la cohesión del profesorado que está utilizando sus horas de permanencia en el centro para desarrollar un trabajo comunitario más allá de sus materias.

Como tutora de 3^o ESO y profesora del programa de acompañamiento

del Colegio Madre María Rosa Molas de Zaragoza, tuve la oportunidad de explicar el papel dinamizador de la Subcomisión de Mediación y Resolución de Conflictos en mi centro. Tras un análisis de las conductas positivas y negativas de nuestros alumnos, las estrategias utilizadas en el control de estas conductas y la concreción de acciones

para llevar a cabo los objetivos del plan de convivencia, nuestra prioridad fue la prevención de conflictos. La Comisión de Convivencia no era un órgano que nos permitiera dar resolución inmediata a las incidencias del día

a día y del Borrador de la Carta de derechos y deberes tomamos la Subcomisión de Mediación y Resolución de Conflictos. Esta Subcomisión está formada por un profesor de cada ciclo y etapa, la Jefa de Estudios y la Orientadora. Todos ellos a su vez son miembros de la Comisión de Convivencia. Cuentan con una hora de trabajo conjunto a lo largo de la semana y su labor no se limita a la mediación y el tratamiento de conflictos puntuales sino que, ante conductas disruptivas y reiteradas generalizadas no contempladas

hasta entonces en la normativa, diseñan estrategias para evitar que estas conductas sigan rompiendo el clima de convivencia del centro.

Tras la exposición de las cinco experiencias, la Jornada fue clausurada por Teresa Caballer como presidenta anfitriona, quien animó a la participación en el 20^o Aniversario del FEAE Comunidad Valenciana en el mes de octubre y en el VIII Interforum que organizará el Fórum Balear.



Tuve la oportunidad de explicar el papel dinamizador de la Subcomisión de Mediación y Resolución de Conflictos en mi centro

La escuela autorreflexiva como motor de cambio

Reme Rodríguez Beltrán

Maestra de E. Primaria y Educadora Social

*"La educación es una arma de construcción masiva."
Marjane Satrapi (autora de "Persépolis")*

En la actualidad, los momentos de reflexión sobre nuestra tarea educativa debe ser el libro de cabecera del trabajo diario. Actuar en el aula y no pararse a pensar en lo que estamos haciendo nos lleva a prácticas rutinarias y alejadas de las necesidades de nuestros alumnos. Como consecuencia creamos climas de aprendizaje desprovistos de curiosidad y motivación y fomentamos en ellos una sensación de hastío y aburrimiento.

Como educadores tenemos que diferenciar entre prácticas auténticas, cotidianas, significativas y relevantes en nuestra sociedad y prácticas artificiales descontextualizadas, poco significativas, normalmente propuestas por las editoriales. Las primeras implican la creación de una actitud abierta hacia el aprendizaje, una selección del aprendizaje de modo que no sea arbitrario e irrelevante, un procesamiento muy activo de la información por parte del alumno y un conocimiento exhaustivo de éste por parte del maestro. Por supuesto, los maestros también tenemos que estar dispuestos, capacitados y motivados para enseñar. Lo primero que debemos mostrar a los alumnos es nuestro entusiasmo y una actitud positiva hacia ellos. Según dice Paulo Freire: "...Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos... Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando... Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad... Enseñar exige saber escuchar"



La escuela se ha empeñado en enseñar a través de situaciones sucedáneas, aferrándose, incomprensiblemente, al libro de texto. Dominados por la obsesión de acabar el libro, olvidamos aspectos tan importantes como el desarrollo de la autonomía moral e intelectual de los alumnos, del desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico, de la capacidad de aprender por sí mismo, o de la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio y de la disposición para aprender y para cooperar con sus compañeros buscando el bien del grupo. Por el contrario, en nuestras aulas fomentamos la competitividad, construyendo un clima de trabajo hostil y perverso, olvidándonos de la función principal para la que estamos legitimados: promover los procesos de crecimiento personal del alumno en su dimensión individual y social.

La calidad de nuestra labor educativa tiene más que ver con nuestra capacidad de atender y responder a las necesidades y demandas que plantean nuestros alumnos que con acabar o no los contenidos establecidos o hacer una continua evaluación, que no, una evaluación

continua. Clasificando, etiquetando continuamente a los alumnos y propiciando aprendizajes memorísticos sin andamios en los que sustentarlos. Hemos burocratizado el aprendizaje y hemos hecho de una de las experiencias más gozosas, unas prácticas aburridas y rutinarias. Evitemos en lo posible emitir juicios que descalifiquen y desmotiven, debemos proporcionar a los alumnos la infor-

*La escuela se ha empeñado
en enseñar a través de
situaciones sucedáneas,
aferrándose, incomprensiblemente,
al libro de texto*

mación necesaria para averiguar qué dificultades han encontrado en el proceso de enseñanza aprendizaje y consensuar las posibles soluciones para alcanzar los objetivos propuestos. Todo ello condimentado con mensajes positivos que refuercen la confianza en sí mismo y las ganas de seguir aprendiendo.

Tratar de medir y objetivar el aprendizaje constantemente, nos hace esclavos de criterios de evaluación, indicadores, objetivos, pruebas objetivas; olvidándonos de hacer un análisis del proceso y del contexto en el que se produce, para conocer los logros y dificultades del mismo, reflexionando y buscando estrategias que mejoren el aprendizaje.

Entiendo que es complicado y costoso responder diariamente a las peticiones de nuestros alumnos y compatibilizarlo con el currículo establecido. Para aprender los escolares deben *estar a gusto*; a pesar de que aprender supone un considerable esfuerzo, se puede disfrutar mucho haciéndolo. Esto se consigue si uno tiene el apoyo de sus compañeros y su maestro/a. Si los que te rodean creen en ti y tus posibilidades, si te animan cada vez que encuentras un escoyo o si te sientes valorado como persona y como alumno. La escuela debe

ofrecer esa seguridad y afecto necesarios, lejos de hacer sentir angustia, miedo al fracaso o al ridículo. Los maestros tenemos la obligación de crear un ambiente en clase que propicie el aprendizaje y en el que todos los alumnos se sientan capaces de alcanzar lo que se les pide. Todo ello con alegría y disfrute. Los alumnos deben sentir que se les trata teniendo en cuenta su individualidad y diferencia y que el sentido de justicia e igualdad preside las relaciones.

No podemos seguir creando ambientes de trabajo competitivos, potenciando objetivos de "ser el mejor", "ganar" o "tener más positivos".

Los niños deben aprender a compartir y cooperar sintiendo que el éxito personal viene dado por el éxito del grupo. Si insistimos en estas estrategias solo conseguiremos una rivalidad negativa entre los alumnos. Para ser yo

el mejor los demás deben fracasar. Si los alumnos se consideran un equipo que avanza juntos hacia el aprendizaje basado en la ayuda mutua para alcanzar los objetivos, el éxito de todos está garantizado.

Con estos planteamientos, en nuestra aula tiene cabida todo tipo de alumnos, la diversidad es vivida como un hecho enriquecedor para el grupo, no como un problema que puede afectar al rendimiento de "los mejores", "los normales" o "los de aquí".

Es urgente que avancemos en la construcción de una escuela que dé respuesta a las demandas de la socie-

dad y que dé cabida a todos y cada uno de los alumnos que llegan a nuestros centros. Es urgente que nos sentemos a reflexionar en equipo sobre en qué tipo de mundo queremos vivir, porque, está claro, que el modelo actual no nos sirve, como ha puesto de manifiesto la crisis actual. Esta reflexión nos debe llevar a preguntarnos, entonces, ¿qué es importante enseñar y cómo?, ¿qué ciudadanos queremos formar para transformar este mundo en crisis?

Podemos optar por el camino fácil, que es dejarnos llevar por la costumbre, lo que hace todo el mundo o total para lo que nos pagan; o por una vez, lanzarnos a la piscina y bucear en ese mar

de dudas, temores y dificultades que supone pensar, debatir y cuestionar para encontrar un modelo consensuado y asumido por los equipos docentes de cada centro.

La alegría de acompañar a nuestros alumnos en su proceso de desarrollo no es comparable con nada. Orientar sus pasos, ayudarles a caminar hacia su formación como ciudadanos responsables de su destino es una tarea harto complicada pero fascinante: es un maravilloso viaje que está lleno de dificultades pero en ellas radica la emoción del mismo.

Seamos valientes y pongamos en jaque a esta escuela obsoleta, desfasada, aburrida y

con pocas soluciones a tan numerosos y diversos problemas. Recuperemos la ilusión, la creatividad y las ganas, y dejémonos de lamentaciones.



Es momento de renovar entusiasmos, de creer en utopías y de no caer en derrotismos que nos llevan a la autocompasión. Esta crisis es una oportunidad de transformación que no deberíamos perder.

Políticas educativas conservadoras y desigualdades sociales: la crisis como coartada

Fernando Andrés Rubia
Maestro y sociólogo

"Ningún sistema educativo funciona si sus beneficios sólo llegan a las élites" Martha Nussbaum

La crisis y la destrucción del Estado del Bienestar

En estos momentos ya nadie tiene dudas: sufrimos las consecuencias de una de las crisis económicas más graves de los últimos tiempos y que los gobiernos se muestran incapaces de resolverla. Parece que, por un lado, no tienen instrumentos adecuados para actuar, entre otras razones por las concesiones hechas a la moneda única, el euro; y por otro, porque deben obediencia a la principal potencia europea, Alemania, que impone a sus socios más débiles vías que conducen al agravamiento y no a la solución. Se aplican así políticas de contención del déficit y se dejan en un segundo plano la lucha contra el desempleo, los incentivos al consumo o la inversión que favorezca el crecimiento, lo cual lleva a continuos recortes en servicios esenciales alcanzados en las últimas décadas. Intentan convencernos de que las únicas medidas que pueden adoptarse deben afectar gravemente al bienestar de la población. En el punto de mira se han situado prioritariamente la sanidad y la educación.

La crisis, que tuvo un origen financiero y que en nuestro país se agravó con la burbuja inmobiliaria, parece querer llevarse por delante un modelo de *Bienestar* alcanzado de forma tardía, en relación a la mayoría de los países europeos occidentales, y con grandes esfuerzos, al tener que vencer importantes resistencias de sectores políticos y económicos conservadores. La crisis la provocan los especuladores pero el rescate de la banca empobrece a las clases medias y trabajadoras. Así, un fenómeno económico complejo, se convierte ahora en una crisis política al socavar los acuerdos básicos en los que se fundamenta el sistema.

El nuevo gobierno central, surgido recientemente de las urnas, y una gran parte de los gobiernos de las comunidades autónomas parecen empe-

ñados en dismantelar el sistema de protección que nos hemos dado, aplicando recortes en aspectos muy sensibles socialmente. Sin duda, nos encontramos ante el mayor ataque perpetrado contra la sanidad y la educación públicas establecidas tras el restablecimiento de la democracia. El modelo del Estado del Bienestar surgió en Europa tras la II Guerra Mundial de un pacto que pretendía garantizar la paz social y se basó principalmente

en preservar los derechos esenciales de la ciudadanía relacionados con la sanidad, la educación y las pensiones de jubilación, mediante su *desmercantilización*, es decir, garantizando el servicio fuera del mercado. Como se pone continuamente de manifiesto, los conservadores están interesados en devolverlos al mercado, de forma que sirvan de nuevo para el negocio, la especulación y el enriquecimiento de unos pocos y a su vez acentúen la desigualdad de acceso a los servicios básicos.

Las medidas adoptadas suponen un ataque a los dos componentes principales que deben regir estos servicios, la calidad y la equidad, y tendrá como consecuencia un incremento en las desigualdades sociales. Estos gobiernos pretenden devolver la educación al lugar que ocupaba antes de la democracia, como un mecanismo de reproducción social que legitima los privilegios de unos pocos. Los ataques se dirigen contra la escuela pública, que atiende particularmente a la población más desfavorecida, ya que elimina recursos que le permitían presentar alguna ventaja frente a los centros privados. Además las medidas adoptadas no corregirán los problemas más graves que tiene nuestro sistema educativo: el fracaso y el abandono escolar prematuro sino que provocará graves desventajas en el futuro.

El gobierno, en una actividad frenética, ha anunciado numerosas medidas: la primera, el recorte de recursos en los presupuestos generales, la segunda un recorte adicional con medidas extraordinarias que dotan



de instrumentos a las comunidades autónomas para reducir la calidad, la tercera, anunciada para después del verano, una nueva ley educativa. Por su parte, la comunidad autónoma de Aragón ha propuesto también a través de sus 25 medidas cambios sustanciales basados en el recorte de los recursos y en una nueva redistribución más favorable a la escuela privada.

A continuación pretendo abordar cuáles son las decisiones adoptadas para entender mejor sus consecuencias e intentar demostrar por qué la acción coordinada de los gobiernos conservadores empeorará los resultados del sistema hasta niveles irrecuperables en mucho tiempo, alejándonos de los objetivos europeos, perjudicando sustancialmente a los más débiles incrementando las desigualdades:

A) Empecemos por el recorte presupuestario del gobierno central, se trataría de una reducción de alrededor del 22% respecto al 2011, 623 millones, que se añaden a los 3.400 millones suprimidos por el gobierno anterior en la fase final de su mandato y que repercutieron especialmente en el salario del profesorado.

Los presupuestos contemplaban una reducción de los fondos destinados a becas de un 11'6%. Las becas son el instrumento fundamental para la reducción de desigualdades ya que permite el acceso al estudio a aquellos que tienen los recursos más bajos, pero además, con posterioridad se endurecerán las condiciones para obtenerlas. En los últimos años la media que invierten los países de la OCDE en becas es del 0'2% del PIB, mientras que en España se limitaba al 0'1%, es decir, que va a suponer además un importante retroceso en relación a los países de nuestro entorno, de los que ya estábamos bastante alejados.

Entre las medidas con gran repercusión entre alumnos y familias se encontraría la desaparición del programa *Escuela 2.0* que no sólo dotaba a los alumnos de ordenadores, sino que también aportaba recursos para la digitalización de las aulas. Un programa que permitía el uso de las tecnologías en el aula que ahora deberá funcionar sólo con los recursos adquiridos en años anteriores. En el menor de los efectos, obligará a una nueva planificación de los equipamientos adquiridos en años anteriores para intentar optimizarlos, renunciando a algunos de los usos que se han hecho hasta ahora y adoptando medidas que faciliten el acceso de forma compartida.

Otro de los programas afectados era el referido a la etapa de educación infantil de 0 a 3 años. Se cortan las inversiones para la creación de nuevos centros públicos y se mantiene así el grave déficit de plazas públicas que caracteriza a nuestro país. Por otra parte, el nuevo Ministerio vuelve a la concepción de esta etapa como asistencial y no educativa neutralizando su capacidad para eliminar desigualdades de partida entre las familias menos favorecidas.

Mantienen los PROA, los programas de acompañamiento de los alumnos con dificultades que actúa directamente sobre el fracaso, completando los horarios de los alumnos con dificultades. En todo caso no se amplían, había sectores educativos que reclamaban una ampliación a los alumnos de tercero y cuarto de primaria que comienzan mostrando retraso. Los planes contra el abandono escolar temprano mantiene su presupuesto y el programa de lenguas extranjeras tendrá el mismo presupuesto que el año pasado.

B) La segunda medida es el recorte de 3.000 millones adicionales acompañado de un listado de medidas flexibles para que cada comunidad autónoma las implemente a su criterio. Su aplicación dependerá del endeudamiento de cada comunidad autónoma y del signo ideológico de su gobierno, incrementando así las desigualdades territoriales en la prestación de los servicios básicos. Entre ellas destaca el aumento de las ratio (relación profesor-alumno) en un 20%, 25 alumnos en las aulas de 3 años, 30 alumnos por aula en educación infantil y primaria, mientras que en secundaria obligatoria puede llegar a pasar de los 30 a 36 alumnos, y en bachillerato hasta los 42. Estamos hablando de un retorno al pasado de varias décadas, teniendo en cuenta la dimensión de algunas de las aulas podemos hablar en algunos casos de hacinamiento y por supuesto de una atención menos personalizada del alumno. Permitirá no sólo aumentar el número de los alumnos en las aulas sino

que además se podrá realizar el agrupamiento de alumnos de varias aulas en una, llegando a la reducción de plantillas e incluso al cierre de centros. Estas medidas además, si llegaran a generalizarse, no tendrán en cuenta las especiales características de los centros, las necesidades específicas de los alumnos y de las familias, así como de los contextos sociales en los que se encuentran. Un artículo¹ reciente de José Saturnino Martínez mostraba



¹ "Recortes educativos y desigualdad de oportunidades" <http://blogs.elpais.com/alternativas/2012/05/recortes-educativos-y-desigualdad-de-oportunidades.html>

las graves consecuencias que la modificación de la ratio en secundaria tendría sobre el fracaso escolar, que en estos momentos es superior al 30%, muy por encima de la media europea.

Otro de los instrumentos que pone el gobierno en manos de las comunidades es que el profesorado de infantil y primaria pasará a tener un horario lectivo de al menos 25 horas, mientras que el de secundaria será de 20, con la finalidad de recortar la plantilla, por lo que no afectaría tan solo al profesorado interino. Si la finalidad fuera incrementar la atención a los alumnos con agrupamientos flexibles, desdobles, atención personalizada o una dedicación a otras actividades se podría suscribir, el problema es que sólo pretende ahorrar en personal. A esto se añade que en la sustitución del profesorado por baja, establece que solo se cubrirán bajas transcurridos 10 días lectivos, quedando bajo la responsabilidad de los centros estos periodos, reduciendo la actividad de los interinos y convirtiendo las tareas de apoyo en actividades intermitentes y sin continuidad. Las reducciones entre el profesorado interino podrían alcanzar en todo el territorio, considerando las medidas ya adoptadas en algunas comunidades autónomas, entre 50.000 y 80.000 profesores. El ahorro no sólo es en un drama para los profesores que se quedan sin empleo después de años trabajando sino también es un freno al logro de los objetivos del sistema. Si los resultados (tasas de éxito, fracaso, repetición y abandono) están lejos de los objetivos europeos no parece razonable prescindir de profesores, sino optimizar su trabajo redirigiéndolos hacia las tareas y los centros que más lo necesitan.

En bachillerato se anuncia que los centros no estarán obligados a ofertar al menos dos modalidades. Esto supone un empobrecimiento en la formación del alumnado con menor oferta de optativas y una nueva apuesta por un modelo caduco que ahora no sólo distinguirá las áreas de conocimientos en ciencias y letras sino también los centros. Esta idea adelanta también la posibilidad de amortizar aulas así como la tan deseada especialización por parte de algunos centros privados.

Los nuevos ciclos de formación profesional de 2000 horas, una apuesta importante de formación especializa-

da adaptada a los nuevos nichos de empleo, se posponen para evitar costearlos hasta el curso 2014-15².

Todo ello contribuye también a las desigualdades territoriales, varias comunidades han anunciado que no aplicarán los nuevos criterios y otras que sólo lo harán parcialmente, frente a aquellas que ya llevan un tiempo recortando. Pero además, la educación concertada no sufre recortes e incluso en algunas comunidades aumenta su presupuesto como son Murcia, Madrid y La Rioja. Además medidas como el aumento de las ratios permitirá a los titulares reducir gastos e incrementar beneficios al margen de la calidad.

C) La tercera medida, una nueva ley educativa, supone un nuevo paso en la loca carrera de los políticos por imponer su ley a los demás sin buscar el consenso, estaríamos hablando de la que sería la sexta ley orgánica³ desde el comienzo de la democracia. Entre los planteamientos del gobierno se

tratan reformar la secundaria con una nueva redistribución de cursos (3+3), que rompe con el modelo comprensivo al segregar a los alumnos en la formación obligatoria. Pero además pretende modificar el curriculum del bachillerato, modificar la selectividad, potenciar la formación profesional, reforzar las áreas instrumentales e incrementar las exigencias para la obtención del título de graduado. Todo ello supondrá, sin duda, una bajada en la ya menguada tasa de graduados, recordemos que España es uno de los países de la OCDE con las tasas más bajas en cuanto a titulaciones.

D) Por último, abordaremos las medidas especificadas por el gobierno de Aragón en diversas comparecencias. Se anuncian recortes como el cierre de los Centros de Profesores y de Recursos y su sustitución por un número más reducido de centros, y con menos efectivos, denominados a partir de ahora Centros de Inclusión e Innovación. El

CATEDU y el CAREI reducen su plantilla de forma que indirectamente se desactivarán por falta de medios. Por otra parte, la formación permanente del profesorado queda reducida exclusivamente a la formación en cen-



² Cataluña, sin embargo, opta directamente por cobrarlos estableciendo tasas.

³ Conocidas por sus siglas serían, por orden de aprobación: la LODE, la LOGSE, la LOPEG, la LOCE y la última la LOE.

tros, limitando gravemente la ya mermada e ineficaz formación de los profesores. No cabe duda que hace falta una evaluación objetiva de los programas de formación y sus logros, algunos estudios como el Informe Mckinsey destacan que nuestros profesores son los que tiene acceso a una mayor formación pero también son los que menos aplican los nuevos conocimientos a su práctica docente.

En cuanto a algunos de los servicios que presta la escuela como el comedor con una clara función de conciliación familiar y de apoyo a las familias con bajos recursos, de nuevo se apuntan recortes, esta vez en forma de subida de los precios aproximándolos al precio real y además se compartirán con los centros concertados. Esto afectará a un gran número de familias pero particularmente a las más vulnerables: inmigrantes, desempleados, monoparentales que ya tienen bastantes dificultades para superar la precarización social y que numerosos estudios muestran su situación de riesgo⁴. No olvidemos tampoco que con las altas tasas de desempleo la supervivencia de muchas familias depende de la recepción combinada, por parte de diferentes miembros, de pequeñas ayudas o bajos ingresos.

También anuncia recortes que afectarán directamente a las familias como son la supresión del programa de gratuidad de libros de texto (que viene aplicándose desde hace más de 10 años) que ahora pasarán a costearlos siguiendo un modelo de mayor derroche ya que no contempla su reutilización. Este programa que se enmarcaba en un concepto amplio del derecho a la educación afectaba a toda la población escolar y permitía mediante el préstamo la reutilización de los libros durante varios cursos, siendo más eficiente que la simple adquisición por parte de las familias. A partir de ahora será necesario emplear más recursos ya que las ayudas serán anuales y la propiedad de los libros pasará a las familias. Una medida de ajuste hubiera potenciado la autonomía del centro para adoptar los acuerdos necesarios que prolongaran la vida de los libros o su sustitución por material digital. Nada parece indicar que vaya a implantarse un sistema más justo ya que si las nuevas becas de libros se basan en las rentas familiares, no debemos olvidar que el fraude fiscal y la economía sumergida suponen en nuestro país cifras desorbitadas (la Fundación de las Cajas de Ahorros, FUNCAS en 2011 calculaba que la economía sumergida supone el 24% del PIB nacional) con lo que aquellos que dispongan de una nómina se verán excluidos mientras que aquellos otros que defraudan habitualmente se verán recompensados. Pensemos incluso que se puede dar el caso de alumnos de centros concertados que recibían beca de libros por bajos recursos y a la vez realicen donaciones voluntarias a fundaciones afines a la escuela.

A nadie sorprende que algunos acuerdos se mantengan y otros no: a comienzo de curso sí quedaron re-

cursos para la adquisición de equipos y digitalización de aulas, concretamente un millón de euros, destinados exclusivamente a la escuela concertada.

Otra medida que se está tramitando tiene que ver con la autoridad del profesor, no supone un coste adicional sino que tienen un fundamento exclusivamente ideológico. El concepto que maneja confunde autoridad con poder, porque la autoridad tiene un fundamento relacional y depende de los conocimientos del profesor, de la forma de transmitirlos y de su propia actitud, el alumno reconoce su autoridad a través del aprendizaje y el respeto. Lo que la ley proporciona es poder sancionador. Lo cierto es que esta medida supondrá un cambio sustancial de la Carta de derechos y deberes de la comunidad educativa, aprobada en 2011 con el consenso de todos los sectores educativos. De nuevo nos encontramos con un esfuerzo de toda la comunidad frustrado por criterios ideológicos. Se podría llegar a un acuerdo intermedio si se contemplara la posibilidad limitada de dar autoridad legal únicamente al director confiando en su imparcialidad y buen criterio y no acentuar tanto la desigualdad en las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar. Medidas como el reconocimiento de la autoridad pública de los profesores contribuirá seguramente a incrementar la impotencia de adolescentes y familias, pero también el conflicto, ante la imposición de resoluciones percibidas como injustas.

Alejada también de la crisis y de los criterios economicistas se encuentran medidas relacionadas con los procesos de admisión de alumnos que deben garantizar la igualdad y la equidad por encima de la libre elección. Recordemos el documento de la OCDE que advertía que un acento excesivo en este último punto conducía a la segregación y la desigualdad, y a la formación de guetos. El nivel de eficiencia del modelo aragonés era alto pues más de un 95% de los solicitantes de plaza la obtenían en uno de los centros solicitados. Sin duda es mejorable pero nunca deberíamos empeorar haciendo concesiones a la selección o a la segregación. La administración, con criterios de eficiencia debería garantizar un mejor reparto de los alumnos con dificultades para favorecer su inclusión ¿será éste el nuevo objetivo? No lo parece, no olvidemos que la redistribución económica que nos proponen en Aragón incluye la financiación de los bachilleratos (enseñanza no obligatoria) de los centros privados, cambio que no pretende resolver ninguna de las cuestiones destacadas sino en todo caso favorecer con mayores recursos a los ya favorecidos y mantener su distinción.

Otras prioridades: calidad y equidad

¿Cuáles son las prioridades de los diversos gobiernos (central y autonómicos) y qué criterios están guiando las medidas? ¿Se trata de criterios de eficacia o por el contrario se están eliminando recursos y renunciando a ciertos objetivos?

⁴ Ver Flaquer et al. (2006) Monoparentalidad e infancia, Barcelona, Fundació La Caixa.

Lo cierto es que los acuerdos en política educativa en más de 30 años de democracia se han mostrado inalcanzables y la última propuesta de Pacto del ministro Gabilondo ni siquiera fue discutida, a pesar de las numerosas y sustanciales concesiones hechas al modelo conservador. La práctica general ha sido pues que cada partido al llegar al gobierno haya tratado de imponer su programa, elaborando muchas veces una nueva ley y cambiando las prioridades.

Algo que ha quedado claro a lo largo de todos estos años es que los gobiernos conservadores, entre los que ha destacado la Comunidad de Madrid y Valenciana, nunca han considerado la escuela pública como algo propio, que garantiza una educación de calidad a todos los ciudadanos sin exclusión. Por el contrario han tendido a identificarse con la escuela privada, y especialmente la escuela católica. Y eso en contra de una mayoría que llevan a sus hijos a la escuela pública y de la opinión de la ciudadanía que como refleja el barómetro del CIS del mes de marzo (2012) considera que la escuela pública es la que mejor funciona, 35'8%, frente al 14'3% que piensa que es la concertada

La estrategia europea para 2020, elaborada como respuesta a la crisis económica se planteaba cinco objetivos que debían traducirse en objetivos nacionales: el empleo, la investigación y la innovación, el cambio climático y la energía, la educación y la lucha contra la pobreza. Como es lógico sólo voy a concretar lo que la Comisión Europea establecía en sus objetivos educativos aunque algunos otros también merecerían nuestra atención. La primera concreción del documento es "Un objetivo educativo centrado en los resultados, que aborde el problema del abandono escolar, reduciéndolo al 10%" y que "incrementemente el porcentaje de la población de entre 30 y 34 años que finaliza la enseñanza superior del 31% a por lo menos el 40% en 2020"

Europa debe actuar sobre problemas como: "Educación, formación y aprendizaje a lo largo de la vida: La cuarta parte de los alumnos leen con dificultad, uno de cada siete jóvenes abandona la enseñanza y la formación prematuramente. Alrededor del 50% alcanzan un nivel de cualificaciones medias, pero a menudo no adaptadas a las necesidades del mercado laboral. Menos de una de cada tres personas de entre 25 y 34 años tiene un título universitario, en comparación con un 40% en Estados Unidos y más del 50% en Japón. Según el índice de Shangai, solo

dos universidades europeas se encuentran entre las 20 mejores del mundo"

Parece razonable que calidad y equidad sean los objetivos fundamentales del sistema educativo, lo difícil es el acuerdo en cómo conseguirla. Primero, que uno de los objetivos fundamentales de cualquier sistema educativo pero especialmente del nuestro debería ser la reducción de las tasas de fracaso escolar, de repetición y de abandono escolar temprano mediante la concentración de recursos adecuados en los niveles educativos y en los centros que lo requieren parece razonable. El fracaso escolar⁵ se encuentra en cifras que rondan el 30% en España y el 25% en Aragón; la tasa de repetición es muy

elevada en Aragón, alrededor del 39% y el abandono escolar temprano está en el 26%, casi el doble de la media europea, pero muy reducida si pensamos que en los años noventa se situaba en el 40%. Segundo, que la Formación Profesional debe ser una prioridad del sistema, mejorando en todos los aspectos: formación, diseño, profesorado y oferta. Tercero, el desarrollo de un modelo educativo inclusivo que contemple aspectos fundamentales como la gratuidad, laicidad, diversidad, calidad y equidad, frente a modelos selectivos, diferenciadores, excluyentes y homogéneos. Como decía recientemente en una entrevista F. Tonucci a esta revista: "pasar de un modelo para unos pocos a un modelo para todos".

La concertación de centros debería estar restringida no sólo a entidades sin ánimo de lucro, debería quedar claro que, subsidiaria de la escuela pública, debería haber un compromiso contrastable por un modelo inclusivo dando cabida a un alumnado diverso tanto en lo social como en lo cultural. El desarrollo de la autonomía de centros no debería ser la excusa para la especialización de los centros y la selección del alumnado

sino por el contrario el fundamento de un modelo de gestión basado en la adaptación al contexto social y a las necesidades del entorno con el objetivo de lograr los mejores resultados de los alumnos. La profesionalización de los equipos directivos debe ir dirigida a la mejora de la acción educativa y de los resultados a través de un liderazgo pedagógico apoyado en toda la comunidad educativa. El cambio de paradigma educativo, la adaptación al siglo XXI requiere numerosos cambios: de curriculum, de



⁵ Tasa bruta de titulados en ESO, es decir, mide la relación entre los alumnos propuestos a obtener el título y la población de 15 años.

metodología, de recursos, de formación, de actitud, de tecnología... Y por fin, la formación del profesorado debe salir del atolladero en que anda metido: cambiarlo todo para que nada cambie, al estilo de *Il Gattopardo*.

Establecidos los objetivos veamos cómo alcanzarlos. En primer lugar sostengo que a pesar de la crisis los gobiernos central y autonómicos no deberían aplicar recortes a la educación sino mejorar su eficiencia y esto por una razón fundamental, si en tiempos de bonanza no fuimos capaces de alcanzar los niveles de inversión en educación de los países de nuestro entorno, ahora corresponde mantener las cifras y no alejarnos más. El gasto educativo total, del conjunto de las administraciones públicas ha aumentado en España 3 décimas (del 4,3 al 4,6) con respecto al PIB entre los años 2000 y 2008, incremento similar al de la OCDE y la UE: del 5,2% al 5,4% y del 5,1% al 5,4% respectivamente. Después de habernos acercado al 5% del PIB en 2009 bajó al 4'79% en 2011 y eso incrementándose el número de alumnos. Por tanto es posible que haya llegado el momento de contener la inversión pero no de reducirla, y de redistribuir los recursos para obtener mejores resultados. Ya sabemos que va a ser así, el gobierno, en el informe sobre *Actualización del programa de estabilización* enviado a Bruselas calculaba que al final de la legislatura la inversión en educación se reduciría al 3'9%, una cifra más cercana a los países en desarrollo que a los de nuestro entorno.

No se están aplicando criterios de ajuste y de optimización de recursos sino que muy al contrario lo que se están aplicando son políticas con un alto contenido ideológico, es decir políticas conservadoras que nada tienen que ver con la mejora del sistema educativo sino con el objetivo de primar a unos sectores ya favorecidos de la sociedad dejando al margen temas fundamentales que afectan a la mayor parte de la población sin abordar. El objetivo es mantener una red pública barata y asistencial, masificada y precaria que atienda a la población más desfavorecida y potenciar una red privada subvencionada pero fuera del control público tanto en el acceso como en la gestión, que atienda sólo a los que pueden pagar. Menos recursos y con una distribución menos equitativa solo pueden suponer una pérdida de la calidad de la educación de todos y un perjuicio global que sumirá a nuestro país en el atraso, extremando la polarización social y los conflictos.

El historiador inglés Tony Judt en su libro póstumo habla de la "economía del miedo", las crisis multiplican el miedo a la incontrolable velocidad del cambio, a perder el empleo, a quedar atrás en la desigual distribución de recursos, a perder el control de las circunstancias de nuestra vida cotidiana, el miedo a que nuestros representantes hayan perdido su control frente a otras fuerzas fuera de nuestro alcance. La historia muestra que después de crisis profundas, los ciudadanos redescubren la necesidad de instituciones eficaces, la necesidad de lo colectivo, la importancia de estar bien gobernados, el

valor de los servicios públicos y su buen funcionamiento y la centralidad del estado del Bienestar. Esperemos que no sea demasiado tarde y estemos a tiempo de recuperar pronto el criterio y los valores que permitieron la redistribución del modelo de bienestar.

Las crisis era un buen momento para reflexionar sobre la eficacia de los programas y de los recursos que se les destinan, lo lamentable es que se aprovechen esos momentos para aplicar recortes que nada tienen que ver con el buen uso de los recursos y con los buenos o malos resultados sino con un cambio de objetivos y con criterios ideológicos.

Hace falta un pacto de estado que proteja de la especulación estos derechos asegurando además los dos principios básicos: calidad y equidad. Si no se alteran las medidas, la educación pública va a tener grandes dificultades para mantener un servicio de calidad y los principios que imperarán serán la desigualdad, la selección y el elitismo, basados no en el mérito sino en la clase social y en el poder económico. Pero no olvidemos que los que pagarán las consecuencias serán en primer lugar la infancia y la juventud, las generaciones que se encuentra ya en la escuela y que van a sufrir durante años los recortes y la desigualdad en que se fundamentan, pero en segundo lugar, toda la sociedad, como consecuencia de la desinversión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2010) *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*, Bruselas.
- Fernández Enguita y otros (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- Judt, Tony (2010) *El refugio de la memoria*, Madrid, Taurus.
- Ministerio de Educación (2011) *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2010-2011*, Madrid.
- OCDE (2012) *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*, París.
- Roca, Enrique y Avezuela, Sagrario (coords.) (2011) *Panorama de la educación, indicadores de la OCDE 2011. Informe español*, Madrid, Ministerio de Educación.
- Viñao, Antonio (2012) "El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo" en *Cuadernos de Pedagogía* núm. 421, marzo.

Actividad física en el recreo: una buena oportunidad para educar

Ángel Navarro Vicente

Maestro Especialista de Educación Física
CEIP María Moliner de Zaragoza

Introducción y origen de la propuesta

Los juegos en nuestra infancia suelen dejarnos buenos recuerdos: El tula, la goma, polis y cacos, la rayuela o la comba formaban parte de nuestras “ocupaciones” infantiles. ¡Y qué bien lo pasábamos! El juego formaba parte de nuestra vida de forma natural y espontánea, y, sin darnos cuenta, aprendíamos las experiencias vitales que nos aportaban.

Hoy en día, es innegable que la revolución tecnológica ha transformado el tiempo de ocio de los niños y adolescentes de los países desarrollados, lo que, unido a la predominancia de otras actividades de corte sedentario, se traduce en un menor índice de actividad física, tal y como concluye Luis A. Hernández (2010) a nivel de Aragón o el Proyecto Helena (2008) a nivel europeo.

Además, en su ponencia en las X Jornadas Provinciales de Educación Física en Calatayud (2010) sobre el Libro Blanco del Deporte en Aragón, Julio Latorre hacía referencia a una “pérdida de protagonismo del centro escolar en la organización y desarrollo deportivo” sin existir un “proyecto deportivo de centro que permita a la población escolar seguir uno u otro itinerario según sus posibilidades e intereses”. A todo esto hay que sumarle el recorte horario en el área de Educación Física en el desarrollo curricular LOE (Anexo III-A y III-B de la Orden 1700 de 9 de mayo de 2007).

Una vez analizada la realidad desde estas perspectivas, llega el momento de posicionarse: ¿Qué puedo aportar como maestro/a de Educación Física, tutor/a, especialista, equipo directivo, inspector/a, auxiliar, padre, madre, familiar, amigo/a, vecino/a, entrenador, directivo, político, etc. para fomentar la actividad física en niños y adolescentes? ¿Vale cualquier tipo de actividad física? ¿Qué puedo aportar yo? ¿Y tú?

En mi caso, trabajo como ma-

estro de Educación Física en un colegio público de Primaria y por eso, la característica más importante de mi labor es educar. El fundamento primordial sobre el que se sustentan todas las propuestas: la educación integral de personas que conviven juntas; por encima incluso de fomentar la práctica de actividad física, sin irle éste a la zaga. Como dice el nombre: primero “Educación” segundo “Física”.

Como veremos posteriormente, partiremos de una realidad compleja y de la filosofía del trabajo por proyectos (Generelo, Zaragoza y Julián, 2005).

En paralelo a la concreción de nuestra identidad y origen de las propuestas, ¿qué variables y factores de la organización del centro serán imprescindibles e idóneos para llevarlas a cabo?

¿Qué personas y recursos estarán implicados?

Organizando el centro

Para desarrollar nuestras propuestas necesitamos contar con una serie de espacios y recursos en el centro. Consideramos muy importante que exista un lugar físico, bien visible (a ser posible en una zona de paso), protegido, llamativo y atractivo que sea el punto de referencia para la información, consulta y evolución de las propuestas, torneos o convocatorias. Una opción válida es el “Corcho de Educación Física”.

Hemos comprobado la buena aceptación de vincular un personaje o animal como hilo conductor de las propuestas.

Así, observamos en el corcho a Franki Tranki (que nos regala su sonrisa), al mono Flexi o la abeja Berta. También otros más famosos como Spiderman. Son un referente claro para los alumnos, facilitan un aprendizaje más afectivo que establece vínculos, y, además, los podemos caracterizar en la dirección de los valores que queramos trabajar.



Por otro lado, una de nuestras intenciones básicas a corto plazo es dinamizar y facilitar que en el colegio los niños practiquen más actividad física. Por lo tanto, no pretendemos sustituir o competir con lo que ya funciona, sino aumentar el número de propuestas o posibilidades a elegir, especialmente en los tiempos de recreo.

Así, contábamos en el patio con dos zonas poco utilizadas que podíamos aprovechar: una pista sin porterías ni canastas en la que pintamos unas áreas para jugar al *floorball*, *mazaball* o *ultimate*; y un rincón del patio con dos paredes próximas y enfrentadas perfecto para pintar un campo de *datchball*.

Para llevar a cabo este proceso, fue necesario informar al equipo directivo y contar con su correspondiente aprobación, así como con la colaboración del oficial de mantenimiento tanto en la provisión de material como en el propio pintado de los espacios.

También estamos aumentando la relación con el AMPA de cara a la organización de jornadas deportivas, como la próxima fiesta de fin de curso el sábado 2 de junio; la colaboración con actividades extraescolares, al tiempo que establecemos las bases para la organización de actividades conjuntas con otros colegios públicos del barrio (Calixto Ariño).

Otra idea que consideramos clave en lo que respecta a la organización escolar es hacer participar, en la medida de lo posible, a las personas que estén implicadas y relacionadas en la realidad del centro, con la intención de que

cada persona desde su rol y posición, y siempre que sea posible, aporte y sume en la buena marcha de las propuestas.

Así pues, en definitiva, manejamos los tiempos, espacios, personas implicadas y materiales necesarios.

A los niños les hace mucha ilusión que su tutor/a los baje a ver al patio cuando les toca jugar en un torneo y es que, sin lugar a dudas, los docentes y las familias vamos a tener una presencia fundamental en la motivación y refuerzo de los participantes. ¿De qué forma?

Es fundamental elegir un juego o deporte que motive a todos los participantes, garantice la posibilidad de que actúen con éxito y el nivel inicial de práctica o conocimientos previos sea similar

“Deporte: diversión y disfrute”

En el presente curso escolar, el Gobierno de Aragón publicó la Orden 28 de noviembre de 2011 por la que se convocaban ayudas para el Programa de Promoción de Actividad Física y Deporte en centros escolares (en adelante PAFDA) tratando de responder a las necesidades sociales que aludíamos antes.

Desde el área de Educación Física del centro confeccionamos nuestro proyecto “Deporte: diversión y disfrute”. Además, en nuestro centro, la educación en valores lleva años estando muy presente en el área de Educación Física a través de proyectos como “Un mundo de alternativas” y “Proyecto Alegría: la abeja Berta y el abuelo Li”. Martín Pinos (2005 y 2011, respectivamente).

Por esta razón, entendimos que debíamos conjugar una propuesta de promoción de actividad física educativa, recreativa e integradora a través de la educación en valores, la participación, la convivencia y la salud.

Empezando por lo más cercano: la vida cotidiana del cole y el horario lectivo, marcándonos la meta a medio-largo plazo en la implicación de las familias, las actividades extraescolares, el entorno del barrio y la extensión de

las actividades al horario no lectivo.

Por otro lado, establecimos tres momentos para dinamizar la práctica de actividad física e incrementar los tiempos de implicación fisiológica:

- Los recreos: préstamo de material

y torneos organizados.

- Jornadas deportivas en las celebraciones a través de nuestras tradiciones (El Pilar, Carnaval, fin de curso) o aquellas incorporadas a través del bilingüismo (Halloween, Pan Cake day, Sports day).
- Propuestas deportivas con el AMPA del centro o del otro centro público del barrio San José: CEIP Calixto Ariño en jornadas educativas, culturales o de final de curso.

En la línea del enfoque competencial de nuestra labor docente, partimos del contexto global y complejo de





los niños promoviendo fórmulas globales y complejas, visuales, atractivas y que las sientan como suyas, identificándose con ellas y compartiéndolas con sus relaciones de referencia.

La cuestión es cómo conseguir ese grado de motivación e implicación.

Salgamos al patio

En primer lugar, partimos de un origen curricular: el área de Educación Física y las unidades didácticas de nuestra programación. En algunas de esas unidades didácticas, a modo de proyecto, preparamos un torneo como colofón de las mismas. Las competencias básicas cultural y artística, social y ciudadana o autonomía e iniciativa personal están presentes. Formamos equipos heterogéneos y mixtos en las clases de Educación Física que luego participan en el torneo. La participación, hasta la fecha, ha sido del 100% en todos ellos.

Los niños llegan a acuerdos concretando el nombre de su equipo, el escudo del mismo y el lema del equipo, o bien escriben un deseo para todos los participantes, trabajando en equipo los valores democráticos y las habilidades sociales interpersonales e intrapersonales, como el autocontrol, la tolerancia a la frustración, el reconocimiento del esfuerzo o la resolución de conflictos.

Personalizan su ficha de inscripción, lo exponemos en el corcho de Educación Física y publicamos en el blog

http://catedu.es/arablogs/blog.php?id_blog=985 toda la información de los torneos, que suelen durar de 4 a 6 semanas.

Es fundamental elegir un juego o deporte que motive a todos los participantes, garantice la posibilidad de que actúen con éxito y el nivel inicial de práctica o conocimientos previos sea similar. En los deportes alternativos solemos encontrar estos requisitos. En las últimas ediciones de las Jornadas Provinciales de Educación Física o en referencias como Marqués (1997) y Ortí (2004) hay opciones interesantes.

Si queremos que nuestros torneos sean ante todo educativos no podemos utilizar las fórmulas tradicionales

de organización, puntuación y reconocimiento de los vencedores. Especialmente ahí estamos muy atentos a modificar lo necesario para poner el acento en valores como el esfuerzo, la empatía, el respeto o la convivencia, asumiendo cada equipo sus responsabilidades.

Eso sí, de momento, nos posicionamos en una utilización del fenómeno competitivo bajo una perspectiva educativa, porque consideramos muy positivo trabajar aspectos como aprender a ganar y a perder, el autocontrol, la tolerancia a la frustración o la empatía con el equipo vencido, poniendo el acento y el mayor énfasis en el reconocimiento de compañeros y adversarios, especialmente en rato divertido que hemos pasado juntos; además de ordenar claramente las prioridades y comportarse en base a ellas.

Otro claro ejemplo es la prioridad que le otorgamos a la participación. Partimos del hecho de que todos lo pasamos bien jugando y que lo más importante es que todos lo pasemos bien. Siendo coherentes con esta premisa, todos los jugadores entienden y aceptan que pueden jugar equipos de 8 o 9 jugadores contra equipos de 10-11 jugadores, y no pasa nada, porque lo más importante es que todos lo pasemos bien, no que seamos los mismos jugadores en cada equipo.

¿Qué sistema de puntuación utilizamos? Partido ganado 5 puntos, empatado 4 puntos y perdido 3 puntos. Partido arbitrado 10 puntos y si rellenan la ficha por completo 12 puntos. Equipos que reconocen la verdad y cumplen las normas 2 puntos extra. Equipos que ayudan a los árbitros 2 puntos extra.

Como se puede ver, hay un gran refuerzo a los equipos que arbitran bien (generalmente todos), o a quienes ayudan a que todo vaya mejor (reconocen la verdad o ayudan a los árbitros). Y esto desde el punto de vista del organizador es facilitador en

el sentido que sin delegar responsabilidades es difícil llevar adelante todas las cuestiones sin acabar cansado de conflictos y problemas. Reforzando y dando valor a estas actitudes comprobamos que es más fácil y viable, y a los niños les encanta ganar tantos puntos.

Somos los grandes referentes de los alumnos y por ello tenemos mucha influencia en la creación de hábitos activos: nuestra participación directa es una de las mejores formas de potenciarlos

Los pasos inmediatos que ya estamos dando van en la dirección de implicar directamente a las familias, como sucederá en la fiesta de final de curso (antes mencionada), más allá de su implicación indirecta cuando les cuentan sus hijos la ilusión de éste o aquél juego. Para las fiestas del Pilar organizamos la "Carrera del cachirulo" en

En definitiva, nuestro proyecto “Deporte: diversión y disfrute” es un proyecto joven que se está desarrollando paso a paso. Con él pretendemos trasladar al tiempo de ocio, especialmente en los recreos, la idea que ahí también podemos educar aportando cada persona implicada aquello que esté a su alcance. Integramos nuestras propuestas en su realidad vital, de una forma que sientan como suya, estableciendo vínculos a través de la práctica de actividad física, la convivencia, la educación en valores y la gestión de sus emociones.

Orden 28 de noviembre de 2011 por la que se convocan ayudas para el Programa de Promoción de Actividad Física y Deporte en centros escolares.

Otras voces, otras miradas

Contamos en esta ocasión con la colaboración de una joven investigadora aragonesa, afincada en el Reino Unido, que nos acerca al problema del velo en la escuela, un tema que aunque ha sido tratado por muchos autores sigue causando polémica en muchos centros educativos y sirviendo de argumento para excluir a algunas niñas del sistema educativo.

El velo educado

Blanca Merino Casallo

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

En febrero de 2010, una adolescente de 16 años llamada Najwa decidió por voluntad propia empezar a llevar velo en su instituto. Najwa acabó siendo separada de su grupo de 4º de ESO para recibir las clases en la sala de visitas. Dos meses después fue expulsada del centro al negarse a cumplir con la normativa del instituto Camilo José Cela de Pozuelo de Alarcón (Madrid) que prohíbe el uso de atuendos que cubran la cabeza de los alumnos. El pasado mes de mayo, Eduardo de Bergia, el entonces director del centro fue nombrado por Esperanza Aguirre asesor de Educación de la Dirección General de Educación Secundaria y Formación Profesional.

España es un país de tradición católica en el cual las religiosas, respetadas y valoradas en muchos círculos, se cubren la cabeza como símbolo de humildad y devoción a Dios. A nadie llama la atención, siempre y cuando se trate de mujeres que debido a su creencia y vocación religiosa hayan adoptado por decisión propia dejar a sus seres queridos, renunciar a las relaciones afectivas y sexuales de pareja, a la práctica de cualquier tipo de relaciones sexuales y en algunos casos incluso a la expresión oral mediante el voto de silencio. Todo esto nos parece correcto: son monjas, al fin y al cabo, eso es lo que se espera de ellas, forman parte de nuestra cultura, lo aceptamos sin mayor dificultad. Las respetamos como respetamos a la gente mayor y sus tradiciones y no nos lo cuestionamos. Forman parte de nuestro patrimonio cultural e incluso en muchos casos, social.

Lo que resulta peculiar desde este punto de vista es el revuelo que se crea cuando una mujer religiosa, devota y temerosa de Dios, pero que no decide abandonar a su familia y amigos ni la vida en pareja y que en muchos casos domina si no uno, dos o más idiomas, se pone un pañuelo en la cabeza.

Si indagamos en los valores de la religión judeocristiana encontramos, sin mucho esfuerzo, referencias a la práctica de no mostrarse en público con la cabeza descubierta. Para las mujeres judías el velo era símbolo de respeto así como de estatus social.

La religión cristiana por su parte y citando a San Pablo en el nuevo testamento, hace la siguiente afirmación acerca

del velo: "[...] porque si la mujer no se cubre, que se corte todo el cabello; y si le es vergonzoso cortarse el cabello o raparse, que se cubra." Y continúa haciendo una notable distinción entre ambos sexos: "El hombre no ha de cubrir su cabeza, porque él es la imagen y la gloria de Dios; pero la mujer es la gloria del hombre. Porque el hombre no procede de la mujer, sino la mujer del hombre"

El Corán puede llegar incluso a abordar este tema desde un punto de vista bastante más práctico: "¡Oh Profeta! Di a tus esposas, a tus hijas y a las demás mujeres creyentes, que deben echarse por encima sus vestiduras externas cuando estén en público: esto ayudará a que sean reconocidas como mujeres decentes y no sean importunadas".

Homa Hoodfar doctora en antropología social por la Universidad de Kent afirma que el velo no es un fenómeno Coránico. De hecho no fue hasta el reinado de los Safavíes (1501-1722) en Irán o hasta el Imperio Otomano (1357-1924) cuando el uso del velo se extendió como símbolo de estatus social entre las sociedades musulmanas. Sin embargo, Haideh Moghissi, doctora en política por la universidad de Queen y fundadora de la Unión Nacional de Mujeres Iraníes, le reprocha el halo "místico" con el que Hoodfar adereza el significado del velo: una prenda que controla y confina a la mujer y su espacio. Para Hoodfar, por el contrario, dichos efectos, que se pueden atribuir al uso del velo, se encuentran también en las sociedades modernas occidentales en forma de normas patriarcales y agentes sociales que imponen la sexualización de las prendas de vestir.

No puedo dejar de mencionar el uso que el fundamentalismo Islámico ha hecho de la obligación de la mujer de cubrirse el cabello. Es de dominio público las abominaciones a las que se somete a las mujeres y niñas en países como Afganistán donde el no mostrar ninguna parte del cuerpo, incluidos los ojos, en lugares públicos es, posiblemente, la menor de las preocupaciones de la población femenina. Las mujeres son privadas de cualquier autonomía, dependientes de padres o maridos y también privadas del derecho a la educación y la sanidad, debido

sobre todo a la falta de profesionales del sexo femenino en estas áreas.

Pero no nos dejemos engañar, las guías básicas para ser una buena musulmana recogen deberes como el cuidarse de peligros externos y no exponerse en público, el no decepcionar a sus padres y el ser fiel a su marido, además de cumplir con las obligaciones de todo musulmán: reconocer a Alá como único Dios y a Mahoma como su profeta, respetar la oración, dar limosna al necesitado, mantener el ayuno en ramadán y la peregrinación a La Meca. El uso y las interpretaciones que se hagan, partiendo de las anteriores afirmaciones, dependerá como siempre de las características socio-históricas y culturales del país o región al que hagamos referencia.

Es a la vez importante el no asumir un paralelismo entre el pasado de las sociedades occidentales y las costumbres que hoy en día encontramos en los países Islámicos. Es cierto que en otros tiempos, no tan lejanos si se para uno a pensar, el pañuelo era un accesorio común entre las mujeres. No siempre con connotaciones religiosas pero sí de uso cotidiano. Mostrar el cabello ha sido un acto, durante muchos años, arriesgado y símbolo de osadía. Hoy en día, sin embargo, el ser osado está de moda. Es un hecho que la industria de la moda, tendencia tras tendencia, ha sabido cómo sacar beneficio económico de la vanidad humana. Y la "resaca" de la revolución sexual de los 60 ha dejado profundas secuelas en nuestra sociedad dando lugar a modernidades disfuncionales. Los logros conquistados por las mujeres desde que se iniciara la lucha por la igualdad de géneros, cuando las sufragistas salieron a las calles, parece que nos han dejado tranquilas y esas ansiedades reales han sido suplantadas por el sistema capitalista y su asombrosa astucia para crear necesidades superficiales de fácil satisfacción. Ropa, maquillaje, complementos, tecnología, entretenimiento son algunos de los monstruos que nos ayudan a sentirnos libres y únicos como individuos. Y en la mayoría de estos ejemplos el motor es nada más y nada menos que el sexo. Dietas, salones de belleza, cosméticos, gimnasios o bares son el atrezo de esta libertad de la que estamos tan orgullosos. Las mujeres de occidente vivimos esclavizadas y sumisas a este sistema que nos vende libertad con cadenas pintadas con esmalte de uñas. Pero nos parece bien que el precio a pagar sean desórdenes como la anorexia, la bulimia, la depresión, la adicción al trabajo, al sexo, al maquillaje, a las drogas, a ir de compras, la ansiedad, cualquier cosa

mientras no nos hagan ponernos un pañuelo en la cabeza.

Anastasia Valassopoulos, investigadora en literatura postcolonial y cultura de Oriente Medio y Norte de África y actual profesora de Literaturas del Mundo en la Universidad de Manchester, se plantea la problemática que supone analizar situaciones políticas y sociales de las mujeres como colectivo desde una perspectiva occidental, y la importancia de entablar un diálogo entendiendo las diferentes realidades como interpretaciones particulares del Islam. Para la autora, las críticas feministas deben construirse prestando especial atención a estas circunstancias en vez de dejarse arrastrar hacia realidades simplistas, como se tiende a hacer en el caso del velo. El Islam, afirma Valassopoulos, no puede ser tomado como

la principal razón de la situación de las mujeres musulmanas en diferentes contextos geopolíticos y culturales.

En el libro *Feminismo y Fundamentalismo Islámico*, Moghissi, influenciada por la obra *Mujeres, Islam y Estado* de Kandiyoti, perfila muchas de las problemáticas con las que nos topamos al tratar de evitar asunciones "postmodernistas" y lidiar con realidades políticas en otros contextos. Moghissi añade que aunque el género no es la esencia que tienen en común las mujeres, el feminismo ha tomado como verdad irrevocable que la experiencia que cada mujer tiene de su género esta siempre influenciada por su clase, raza, sexo y nacionalidad.

Otra de las aficiones preferidas de Occidente son las dicotomías: hombre/mujer, bueno/malo, blanco/negro, justo/injusto, moderno/antiguo... Todo dividido y ordenado para no dar cabida a la confusión. Pero con esta obsesión por el orden, nos desorientamos. Con la ayuda inestimable de los medios de comunicación, cada vez más globalizados y al servicio de la política, se empezó a poner en práctica el fenómeno conocido como *Islamofobia*. Primero fue el comunismo, y ahora toman el relevo los musulmanes. La estrategia reside en no establecer diferencias: primero, entre las muy diversas prácticas religiosas que se recogen bajo el nombre de Islam, relacionando de forma directa cualquiera de sus manifestaciones con los peligros del fundamentalismo; y segundo, aferrándonos a nuestro afán modernista, clasificando sus prácticas religiosas como retrogradadas y ajenas al progreso que tanto nos gusta. Al tomar su situación como atrasada caemos en un razonamiento etnocéntrico, y al plantearlo en términos de progreso, no hace más que impedir el avance y la evolución.



Con la ayuda inestimable de la pesadilla vivida en la ciudad de Nueva York el 11 de Septiembre del año 2001 y de la encarnación del demonio en la figura de Osama Bin Laden, el enemigo se vistió con turbante, tez oscura y barba. Y su mujer llevaba velo. La ideología Orientalista volvía a estar en auge tantos años después del fin oficial del Colonialismo.

Imágenes de hordas de hombres incivilizados entonando canticos y disparando al aire y de mujeres tímidas cubiertas de los pies a la cabeza, con frecuencia sollozando palabras que ni siquiera se molestan en traducir invadieron nuestras pantallas. Naomi Klein en su libro *La doctrina del Shock* hace referencia a este fenómeno. La autora lo define como una estrategia de lavado de cerebro de la población que tiene como función el poner en estado de pánico general a la audiencia para así justificar acciones gubernamentales que de otra manera serían muy difíciles de digerir: musulmán=peligro, guerra=solución o velo=intolerable. Y así, sucesivamente, estableciendo un orden que nos permite relajarnos y dormir en paz.

De esta forma e introduciendo en el debate el concepto tan europeo de secularización, acabamos echando a niñas de institutos, privándoles del derecho constitucional de la educación, sin complejos, al fin y al cabo, son los malos.

Los gobiernos occidentales parece que estén aplicando presión al velo. Políticas en países como Francia, Bélgica y España intentan decidir cuando y donde es apropiado permitir a las mujeres que lleven velo. Sobre el tema de cubrirse de forma integral parece que se aúnan reflexiones y opiniones: con la el argumento de peso de la seguridad pública se evitan entrar en terrenos más pantanosos. Los velos más "light", como el hiyab, que no impiden la identificación son los que generan más dificultades.

Jiménez Aybar, abogado de la familia de Najwa, critica en el diario *El País*, el uso, en su opinión muy erróneo de "dos sentencias del tribunal europeo referidas a Francia". Continúa que "en ellas, se establece que se puede prohibir el uso del velo si así lo recoge una ley". La ley parece así implacable e inapelable. El problema reside, como bien apunta Jiménez Aybar, en el hecho de que en España no existe, como en el caso de Francia, una ley de prohibición de símbolos religiosos en la escuela. "Francia es un país laicista" y España, apunta el abogado, un "estado aconfesional".

Un dossier de "Musulmanes de Occidente" recoge la problemática de forma concisa y directa: se trata de un tema delicado para la administración y el derecho al tener que dedicar demasiados esfuerzos a un tema tan minoritario. Otro de los aspectos sensibles para la administración es el peligro de la doble discriminación, doble si se las considera discriminadas en sus círculos sociales y además se les prohíbe aparecer en espacios públicos. Me permito añadir a aquellos que encuentran el velo insultante que deberían tener en cuenta que es sólo una forma de expresión de la religión islámica, como muchas otras. Supongo que el problema no es sólo que el velo se ve, sino que

además se puede quitar, mientras que la fe no y el fundamentalismo tampoco. Poniendo trabas a la libertad religiosa se consigue un peligroso efecto rebote que arrastra a los moderados a radicalizarse.

Entra en juego en este punto la "justicia occidental" dando lecciones de lo que es justo o injusto y rescatando a las "pobres" mujeres musulmanas de su calvario. Cabría preguntarse quién nos ha pedido que las salvemos o lo que es más importante preguntarles a ellas cómo se sienten.

No pretendo con este artículo promover ningún estudio o reflexión o que se omitan respecto a la situación de la mujer musulmana. Lo que sí intento es poner de manifiesto lo delicado del tema y los errores que en muchos casos se están cometiendo de cara a la construcción de una sociedad española más rica, más variada y más abierta y solidaria.

Nuestro país fue gobernado casi en la totalidad de nuestra geografía por califas islámicos durante 700 años. Durante esa parte de nuestra historia, los españoles fuimos judíos, católicos y musulmanes hasta que en 1492 los reyes católicos decidieron poner fin a una de las etapas culturalmente más ricas de nuestra historia. Es curioso sin embargo, que cinco siglos después nuestros sabios gobernantes se nieguen a reconocer la existencia de grupos practicantes de otros cultos religiosos y otorgarles los derechos que se merecen como ciudadanos.

La armonía que experimentó la Península durante este periodo ha sido admirada por numerosos historiadores debido a su duración en el tiempo y por el extenso legado cultural (traducciones, intercambio de conocimientos y riqueza artística).

Quizás sólo haya que esperar hasta que *Nike* lance la gama de velos específicos para jugar a fútbol porque estudios científicos han demostrado que reduce la fricción contra el aire y aumenta la velocidad, o que a *Dior* le parezca una buena idea incorporar algún tipo de velo en una de sus colecciones a modo de novedad exótica. Todo esto con el fin de que deje de parecernos una abominación contra la libertad de la mujer el cubrirse el cabello. Quizás sea cuestión de esperar a que los Estados Unidos descubran que hay un país con costumbres menos aceptables y con más petróleo que Irak. Quizás deberíamos echar la vista atrás en vez de tropezarnos mientras nos apresuramos hacia un futuro europeo-occidental, porque entonces asumimos el riesgo de olvidar quiénes somos y de dónde venimos y sobre todo, quiénes queremos ser. Mientras tanto, es posible que debiéramos tener más cuidado con nuestras normas y legislaciones y no privar del derecho universal de la educación a Najwa ni a ninguna otra estudiante por llevar un pañuelo en la cabeza. O empecemos a asumir que lo que nos da miedo es aceptar que hay entre nosotros velos educados, con valores, modales, conciencia y conocimiento racional.

Ilustración de André Hora

El Departamento de Educación presenta sus 25 medidas

Durante el mes de marzo la Consejera presentó las 25 medidas que su Departamento pretende llevar a cabo para mejorar la educación aragonesa. Bajo el epígrafe "Educación: libertad y calidad" desarrollan su diagnóstico del sistema educativo en Aragón. El documento se presenta como el análisis del llamado Grupo de Trabajo de Educación y fue elaborado entre los meses de septiembre de 2011 y enero de 2012.

La primera parte del documento es un DAFO una técnica de análisis basada en cuatro características que le dan el nombre: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades. La segunda parte desarrolla 25 propuestas para mejorar el sistema. Algunas de las propuestas ya han sido difundidas como la propuesta de una Ley de Autoridad del Profesorado, el traslado de las pruebas extraordinarias a septiembre, eliminar el sistema actual de gratuidad de libros de texto, la modificación del sistema de ayudas para los comedores escolares...

El documento se presentó a los directores de centros educativos pero no es muy conocido entre la comunidad educativa. El documento no se encuentra en la red, ni en páginas oficiales ni en las del Partido Popular, pero se pueden encontrar resúmenes en las crónicas periodísticas. También se pueden encontrar documentos críticos en las páginas de los sindicatos de enseñanza y en las de FAPAR.

Polémica en Francia por los deberes escolares

La Federación de Consejos de Padres de Alumnos de Francia (FCPE) ha convocado una huelga de dos semanas para protestar contra el exceso de tareas escolares para casa, es decir contra los deberes. La huelga comenzó el



26 de marzo y ha sido seguida por decenas de miles de padres y alumnos.

El argumento utilizado es que los deberes no sirven, son antipedagógicos y causan

graves tensiones en el ámbito familiar ya que obligan a los padres a ejercer de profesores sin tener los conocimientos necesarios, prolongan la jornada escolar e impiden que los niños realicen otras actividades como la lectura. Además incrementan las desigualdades entre los alumnos ya que sólo unos pocos pueden beneficiarse de la ayuda adecuada de sus padres.

La federación de padres considera que el horario lectivo de la escuela está mal organizado y que los deberes son simplemente una repetición de tareas que no ayuda a entender mejor las materias. Los niños deberían enseñar en casa lo que han aprendido y no enseñar en clase lo que han hecho en casa.

La FCPE cuenta con el apoyo de algunos profesores, sindicatos e inspectores de educación y ha provocado un debate nacional ya que consideran que es un síntoma más de la degradación a la que se ha condenado la escuela pública francesa.

La huelga, rechazada por el gobierno y tachada de demagógica, ha convertido a la escuela pública en uno de los principales temas de debate de la campaña electoral de las presidenciales. Su queja se extiende a la política educativa de Sarkozy que en 5 años ha reducido un 10% el número de profesores y reducido a la mitad el gasto dedicado a los alumnos con dificultades y reduciendo la formación del profesorado.

Por su parte en España, la CEAPA apoya a sus compañeros franceses y rechazan la sobrecarga de tareas de los niños españoles, consideran que se trata de una práctica poco motivadora y apoyan la idea de provocar desigualdades sociales: ya que algunos intentan ayudar, recurren a las clases particulares o las academias; mientras que otros no tienen ni recursos personales ni económicos para apoyar a sus hijos.

A continuación tenéis la dirección de la FCPE y acceso al comunicado de apoyo de CEAPA:

<http://www.fcpe.asso.fr/index.php/actualites/item/285-et-si-on-essayait-de-vivre-sans-devoirs-a-la-maison->

http://www.ceapa.es/web/guest/sala-de-prensa/-/asset_publisher/h3xY/content/ceapa-denuncia-la-sobrecarga-de-deberes-escolares-en-casa?redirect=%2Fweb%2Fquest%2Fsala-de-prensa

Recortes presupuestarios y movilizaciones en Educación

En abril, durante las vacaciones, José Ignacio Wert presentó el presupuesto de su Ministerio con

importantes recortes en los programas más relevantes: becas al estudio, la adquisición de equipos informáticos del programa Escuela 2.0 y en Educación Infantil en su ciclo de 0 a 3 años. Apenas una semana después se anunciaban nuevos recortes en sanidad y educación que deberán aplicar las comunidades autónomas. En lo que afecta a educación, en el cuadro siguiente tenéis un resumen:

		Hasta ahora	A partir del nuevo decreto
Ratios	Primaria	27	30
	Secundaria	30	36
	Bachillerato	37	42
Jornada del profesorado	Jornada laboral	37'5 horas semanales	37'5 horas semanales
	Primaria	Máximo de 25 horas lectivas	Mínimo de 25 horas lectivas
	Secundaria	Máximo de entre 18 y 21 horas lectivas	Mínimo de 20 horas lectivas
Tasas universitarias	Aumento anual	Aproximadamente entre un 2 y un 6%	Este año hasta un 66%
	Porcentaje de la matrícula que paga el alumno	15%, el resto se financia con fondos públicos	En primera matrícula entre el 15% y el 25%, los repetidores reincidentes entre el 30% y el 100%
Becas universitarias	Para obtenerlas	Cumplir los umbrales de renta	Cumplir los umbrales de renta
	Para mantenerlas	Aprobar entre el 60 y el 80% de los créditos según la dificultad de la carrera	Aprobar entre el 65 y el 85% de los créditos con nota mínima de 5'5 o 6

Todas estas medidas se aprobaron en el Real Decreto-ley 14/2012 del BOA del 21 de abril.

Como consecuencia de todo ello han continuado las movilizaciones de la comunidad educativa culminando con la convocatoria de una huelga en todas las etapas educativas desde la Educación Infantil a la formación universitaria el 22 de mayo. Se ha puesto en marcha una Plataforma Estatal por la Escuela Pública formada por la organización de padres CEAPA, sindicatos CC.OO. FETE-UGT, CGT, STES y el Sindicato de Estudiantes y los Movimientos de Renovación Pedagógica que coordina las acciones de protesta. La convocatoria de huelga tuvo gran repercusión y miles de personas asistieron a las manifestaciones. El día 29 un grupo de profesores de la Junta de Personal se encerraron en los Servicios

Provinciales de Educación para protestar y pedir el rechazo y la no aplicación en Aragón del Decreto. También se han producido encierros de protesta en varios centros aragoneses. Los convocantes han emplazado a la ciudadanía a continuar en septiembre cuando se conozcan directamente los efectos de las medidas.

En Aragón se ha impuesto por primera vez en toda la comunidad la misma ratio para todas las aulas de 3 años, la más elevada hasta ahora, 25. Esto ha supuesto numerosas descompensaciones entre centros próximos, y en Zaragoza ciudad se anuncia el cierre de 13 unidades en la escuela pública.

Estudio de marzo del CIS

El Centro de investigaciones Sociológicas publicó recientemente el Barómetro de marzo (Estudio nº 2.935) en el que además de incluir preguntas sobre la percepción de la situación económica y política de nuestro país incluía algunas cuestiones relacionadas con la educación de gran interés.

A la primera pregunta ¿cómo calificaría Ud. la situación de la enseñanza en España? La respuesta Buena o Muy buena alcanza al 34,1%; Regular el 38'2% y Mala o Muy Mala 23,6. Una valoración que no parece demasiado negativa sobre todo teniendo en cuenta la situación de crisis en la que vivimos desde hace más de 5 años.

Caundo se interroga sobre ¿qué cree Ud. Que se podría hacer para mejorar la enseñanza? Dando margen hasta tres opciones nos encontramos con respuestas como: exigir más nivel de conocimiento, mejorar las condiciones laborales del profesorado, mejorar la formación del profesorado, introducir incentivos para los buenos estudiantes, incorporar las nuevas tecnologías, mejorar el aprendizaje de inglés, fomentar la implicación de las familias en la educación de sus hijos... En ellas encontramos diferentes valores pero podemos decir que hay tanto respuestas que enlazan con un modelo conservador de la enseñanza como más conocimiento o los incentivos y otras que plantean cuestiones más actuales como la formación del profesorado, las nuevas tecnologías o el aprendizaje del inglés.

La pregunta 12 del cuestionario ¿Cuál cree Ud. que funciona mejor: la enseñanza pública, la enseñanza privada o la enseñanza privada concertada? Las respuesta se distribuyen de la siguiente manera:

Enseñanza pública	35'8%
Enseñanza privada	24'5%
Enseñanza privada concertada	14'3%

Respuestas que parecen difícil de analizar pero que en todo caso constatan una mayor valoración de la escuela pública frentem, sobre todo, a la concertada.

Hay otras cuestiones que pueden ser más significativas, por ejemplo, en algunos aspectos estaría equilibrada, como la eficacia, que es valorada en casi un 60% en la privada y un 56'3% en la pública. La pública destacaría en el reconocimiento del mérito a quien lo merece, sería del 58'2 en la pública y solo del 50'5% en la privada. Pero la privada transmite más conocimientos: 64'8% frente al 54'8% de la pública; o sería también más exigente con los estudiantes o da más posibilidades de conseguir un empleo.

Tener éxito en los estudios, según los encuestados, depende especialmente del esfuerzo y el estudio, del origen social, ser inteligente, del apoyo de la familia, tener buenos profesores y menos de elegir una escuela privada.

En cuanto a los centros más necesitados de mejora se encuentran los institutos y colegios públicos. Entre los aspectos a mejorar se encuentran: el comportamiento de los alumnos, la exigencia en el aprendizaje, más medios, etc.

En cuanto a las opciones de elección: ¿A qué tipo de centro educativo llevaría a sus hijos/as para recibir...?

	Publ	Priv	Conc	Cual
Educación infantil	54.2	23.9	13.9	4.9
Educación primaria	54.1	23.1	16.5	4.0
Educación secundaria	51.8	26.6	14.9	4.1
Educación universitaria	64.3	25.5	0.1	5.5

Hay muchos aspectos destacables de la encuesta que no podemos reproducir, os recomendamos su lectura y análisis. El documento está disponible en la siguiente dirección:

http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2920_2939/2935/Es2935.pdf

Marco Estratégico Zaragoza 2020 de Ebrópolis

Ebrópolis acaba de editar su Marco Estratégico para la ciudad de Zaragoza basado en un proceso de trabajo dirigido al análisis de los siguientes ámbitos: territorio y población, economía, sostenibilidad y desarrollo social, educativo y relacional. A partir de aquí se han desarrollado los ejes estratégicos: Ciudad de ciudadanos, de Alianzas, Innovadora, Ciudad-territorio y Ciudad-Global, Sostenible y Comunicativa.

La educación aparece entre los ámbitos de trabajo y análisis iniciales. Según Ebrópolis, la Zaragoza del 2020 debe apostar por la educación en todos sus niveles, contribuyendo así a la cohesión social de la ciudad.

Dentro de la estrategia general uno de los apartados más complejos es el que abarca la Estrategia social,

educativa, cultural y relacional. La educación aparece aquí como eje fundamental para el futuro de la ciudad, por la necesidad de la equidad y la cohesión social, el crecimiento económico y su relación con el progreso social, la participación y la gobernabilidad y gobernanza de la ciudad.

En el anexo de participantes aparecen dos de nuestros asociados que han colaborado con Ebrópolis desde diferentes ámbitos. Os recomendamos su lectura, podeis descargaros el documento en la siguiente dirección de Internet:

<http://www.ebropolis.es/files/File/Marco%20Estrategia%202020.pdf>



*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*

feearagon@gmail.com

La educación en Italia

La scuola in Italia
Dei, Marcello
Editorial Il Mulino
Bolonia (2011)

Leer el libro de Marcello Dei no sólo nos permite conocer el sistema educativo de un país de nuestro entorno, también se hace inevitable establecer paralelismos entre la realidad educativa italiana y la española. Es evidente que también podemos encontrar muchas diferencias y probablemente de la combinación de ambas podamos extraer información que nos permita entender mejor nuestro sistema y su situación actual.

La escuela pública italiana tiene 7'6 millones de alumnos y da trabajo a cerca de 1'1 millones de empleados, es la organización formal más grande del país.

La historia de la educación en Italia la diferencia de otros países europeos por su desarrollo tardío. A comienzos del siglo XX uno de cada dos ciudadanos no sabía leer ni escribir bajando en 1961 al 8'3%. Sin embargo, Italia mantiene en la actualidad un diferencial importante con los países de la OCDE. Concretamente en 2004 la escolarización media de la población entre 25-64 años era de 10'1 año frente a la media de la OCDE de 11'9, casi dos años escolares menos. También destacan las diferencias regionales entre el Norte-centro y el Sur del país, especialmente en cuanto a años de escolarización y en porcentaje de titulaciones.

Dei hace un breve repaso a los diferentes niveles educativos desde la educación infantil (de 3 a 6 años), pasando por la *scuola elementare* (de 6 a 11 años, un curso menos que en España), la *media inferiore*, a caballo de nuestra primaria y la ESO,

aunque más parecida a la segunda etapa de la extinta EGB (de 11 a 13 años) hasta la secundaria superior (de 13 a 18/19). Nos informa de su funcionamiento y organización en el que podemos encontrar elementos que nos resultan familiares aunque otros no tanto: mayor flexibilidad en la incorporación a los cursos, diferentes jornadas escolares (el *tempo prolungato* se corresponde con la jornada de mañana y tarde, con acceso al servicio de comedor, libros gratuitos en primaria porque pertenecen al centro).

En cuanto a la política educativa, lo más destacado sería señalar que tras décadas de estabilidad en el sistema educativo, Italia se ve envuelta en continuas reformas, muy ambiciosas, aprobadas sin consenso y que están condenadas al fracaso ya que los cambios de gobiernos llevan a los nuevos responsables a promulgar nuevas leyes sin aplicar las anteriores. Este fenómeno nos resulta familiar.

En 2000 se aprueba la ley *Riforma dei cicli scolastici* de Luigi Berlinguer elaborada por un gobierno de centro-izquierda que pretendía revolucionar el sistema educativo: un ciclo único de primaria de 7 años llamado *scuola de base*, y una escuela secundaria de doble ciclo (2+3) con cinco especialidades. Este modelo representaba una fractura con el pasado. Pero en 2003, el centro-derecha deroga la ley y aprueba algunos decretos de la nueva reforma Moratti. Tres años más tarde, vuelve al gobierno el centro-izquierda, pero esta vez no deroga la

reforma aunque si la transforma en aspectos fundamentales.

Moratti mantiene el sistema tradicional sin modificar su estructura, pero al terminar el primer grado de secundaria los alumnos se dirigen hacia el sistema del *licei* o la formación profesional. Las mayores críticas se dirigen a la separación precoz entre la formación profesional y la continuación de estudios académicos. La formación profesional dura cuatro años y hay un quinto curso necesario para los que quieren acceder a la universidad. Fioroni, de centro-izquierda, al inicio del 2007, puso en marcha la política conocida del *destornillador*. Dos elementos de la reforma Moratti fueron derogados de forma definitiva: el tutor, que debía atender y orientar al alumno e informar a la familia hasta la secundaria superior, y el portfolio, un documento en el que se registraba todas las competencias adquiridas por el alumno durante su escolaridad (muy criticado por no respetar la privacidad de los datos personales). Además garantiza la prolongación de la escolaridad hasta los 16 años.

Desde comienzo de siglo se ha producido un crecimiento rápido de la población escolar inmigrante, en 2006 suponía el 4'8% (los grupos más importantes son los albaneses, marroquíes, rumanos y chinos) distribuida de forma desigual por el país, en Milán por ejemplo supone el 12'7% y en Turín el 11'1%. Además el 90% acuden a la escuela pública. Entre los problemas que plantea se encuentran los retrasos escolares, las repeticiones de curso y el abandono escolar prematuro. El autor se queja de la falta de un proyecto de



política educativa que defina el modelo de integración y el respeto a la identidad.

En cuanto a las ratios, en primaria es baja, 10'7, en comparación con la media de la OCDE (16'9) aunque los datos no resultan muy fiables. Moratti descubrió que al menos 20.000 docentes contabilizados trabajaban para otros sectores de la administración pública.

En cuanto al profesorado, se mantiene un doble sistema de funcionarios e interinos, estos últimos mal remunerados que aspiran a obtener pruebas restringidas de selección. La remuneración es menor que en España y aunque destaca un cierto deterioro del prestigio profesional, el autor destaca como atractivos el puesto fijo, el tiempo libre y la autonomía. Como en España, la carrera docente se basa en la antigüedad y no se tiene en cuenta el mérito, incluso destaca la oposición sindical a los sistemas meritocráticos.

En la profesión, la feminización es un fenómeno muy destacado, con datos de 2001, es casi total en educación infantil, el 95% en primaria (frente al 71% en España), y el 73% en secundaria (51% en España). Otro rasgo destacado es el envejecimiento del profesorado, en 2003 el 63% tenía más de 55 años; problema inexistente en nuestro país por la jubilación LOGSE.

En cuanto a los resultados destaca que en primaria repite curso el 2'1%, el 11'9% en la secundaria inferior y el 23'5% en la secundaria superior. De nuevo son elevadas las diferencias entre el norte y el sur. En cuanto al abandono escolar es más alto en los primeros cursos y de nuevo en el sur del país, el autor señala que el cambio de centro se convierte en una dificultad añadida al cambio de nivel.

También considera que el capital cultural de la familia es determinante en el éxito o el fracaso escolar. Las evaluaciones internas y externas presentan unos resultados en general más bajos que los países más desarrollados. Los resultados PISA

italianos se encuentran próximos a países como Grecia, Turquía o México; aunque de nuevo destaca la disparidad regional.

F. A. R.

Las TIC en la escuela

Crear y publicar con las TIC en la escuela

VV. AA.

**Universidad del Cauca
Bogotá (2011)**

Se trata de una obra colectiva pensada para que el profesorado integre las TIC en su aula y en su centro, y lo haga no de una forma mecánica o inconsciente sino reflexionando y definiendo su punto de vista, fortaleciendo su valor como fuente de conocimiento y su uso educativo.

La obra parte de la investigación realizada por el Grupo de I+D en Tecnologías de la Información (GTI) y el Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Contextos Culturales (GEC) sobre el uso pedagógico de las TIC en la educación primaria y secundaria en los últimos años.

El libro, desarrollado en Venezuela, puede ser útil ya que se presenta como un manual práctico para la puesta en marcha de proyectos TIC en la escuela. La obra aporta tanto criterios para definir las herramientas más adecuadas para cada finalidad como recursos para construir las estrategias con las que abordar las TIC en el aula.

En la primera parte exponen las razones por las que las TIC pueden generar transformaciones profundas en el ámbito personal y social a través de tres temas fundamentales: aspectos en los que se integran las

TIC en el aula, los derechos de autor y el software libre. Los autores defienden que su uso propicia procesos transformadores especialmente a partir de la creación en grupo y el desarrollo de las competencias tecnológicas.

La segunda parte presenta varios programas para la creación y edición de archivos de imagen, sonido y video, acompañados de una reflexión sobre la importancia de explorar y saber utilizar estos nuevos lenguajes en sus diferentes formatos, como posibilidad de expresión desde el aula.

La tercera parte, muestra diferentes opciones de herramientas de autor o programas sencillos de usar para construir Materiales Educativos, a la vez que pone el acento en la importancia de su producción como parte de las actividades de aula, proponiendo una posible metodología para involucrar a la comunidad educativa en su creación y utilización.

El último apartado permite explorar un conjunto de servicios web de uso gratuito para la publicación de diferentes tipos de archivos digitales, y la creación de comunidades virtuales temáticas. Además podemos encontrar un corto recorrido por la historia de la Web y la Web 2.0, dando importancia a las normas básicas de comportamiento en la Web, y algunas

recomendaciones para publicar y ser leído en Internet.

Se trata de un manual interesante para aquellos que aún necesitan internarse (más de los que parecería razonable) en el mundo de las TIC y su aplicación a la educación, salvando las distancias culturales.

Queda aún mucho camino por recorrer para un uso óptimo de los recursos que disponemos en las aulas y hacen falta aún muchas ex-



periencias, recursos y cambios para incorporarnos al mundo 2.0.

El impacto de la crisis en la infancia

La infancia en España 2012-2013. El impacto de la crisis en los niños
UNICEF España
Madrid, 2012

UNICEF acaba de publicar un informe en el que se refleja que 2'2 millones de niños viven en España por debajo del umbral de la pobreza. Por primera vez supera el 26% de la población menor de edad y destaca que el impacto de la crisis es mayor en las familias con niños. El informe señala que se han detectado casos de un empeora-

miento de las condiciones de vida que pueden afectar a la alimentación, la convivencia y las relaciones entre padres e hijos. Otro dato destacable es que el año pasado el 13,7% de los niños vivía en hogares con un nivel de pobreza alta, es decir, en familias con dos niños menores de 14 años con ingresos inferiores a los 10.983 euros anuales. Esta cifra es una de las más elevadas de todos los países de la Unión Europea y solo por debajo de Rumania y Bulgaria.

UNICEF defiende que los gobiernos deben adoptar medidas que miren más allá del corto plazo y analizar detenidamente el posible impacto presente y futuro de las decisiones que se adopten. Países que apostaron por hacer un esfuerzo protegiendo los recursos dedicados a las familias y a los niños lograron una salida de la crisis mejor y más sostenible.

UNICEF propone una mejora de la calidad, la eficiencia y la coordinación de las políticas destinadas a la infancia. Incluso afirma que "Los costes de no actuar ahora no solo afectan a los niños y las familias más vulnerables de forma inmediata, sino que comprometen el crecimiento y el bienestar de toda la sociedad a medio y largo plazo".

UNICEF propone llevar a cabo políticas con "rostro humano", entre las que se encuentran la protección de las inversiones destinadas a la infancia; situar a los niños y sus familias en el núcleo de las decisiones políticas; mejorar la coordinación, la eficacia y la coherencia en la gestión de la salud, la educación, la protección de la infancia y la lucha contra la pobreza, así como elaborar un Plan Nacional contra la Pobreza Infantil.

El informe alerta sobre una situación muy grave que debe ser atendida de forma inmediata por las instituciones públicas.



Revistas

Rolde. Revista de Cultura Aragonesa, num. 140, enero-marzo de 2012, Zaragoza.

La revista Rolde presenta en su último número un interesante trabajo de nuestro compañero Ángel Lorente titulado "La trayectoria de José Antonio Labordeta como profesor de instituto (1964-1985)". Se trata de un trabajo de investigación bien documentado en archivos de diferentes centros educativos en los que ejerció Labordeta y que cuenta también con numerosos testimonios de alumnos y compañeros de profesión de la

época. Aborda la figura de José Antonio Labordeta en una de sus facetas menos conocidas, quizá eclipsada por su labor como cantante, poeta, escritor o político. Lorente establece tres etapas en su tarea docente: Teruel (1964-1970), Zaragoza (1970-1974), Zaragoza (1974-1985). La primera, una de las más ricas en actividad e iniciativas culturales y educativas, se desarrolla en la ciudad de Teruel en la que tiene relación con personajes tan importantes como el autor teatral Sinisterra o el historiador y periodista Eloy Fernández Clemente. En esta etapa tuvo alumnos destacados como Federico Jiménez Losantos o Carmen Magallón. Su traslado a Zaragoza supone el declive de su actividad como profesor para dar prioridad a su actividad literaria, política y musical.

Se trata de un texto ameno que descubre aspectos interesantes del personaje.

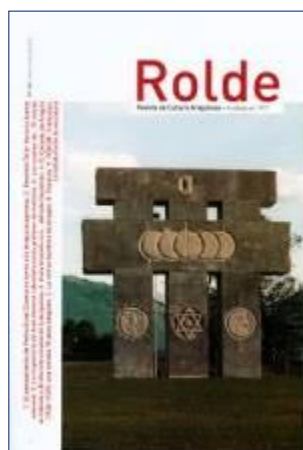
Para los interesados en su lectura, recordaros que pasado un breve plazo la publicación permite su lectura a través de su página web en Internet

La Reme. Revista de Mediación, núm. 1, abril de 2012, Zaragoza.

La asociación ¿Hablamos? de Zaragoza acaba de editar una nueva revista para abordar y difundir aspectos relacionados con la media-

ción penal, penitenciaria y comunitaria en Aragón. En este primer número además de presentar la asociación para aquellos que aún no la conocen, nos hacen también una introducción a sus actividades y a las secciones de la revista. Aprovechamos para felicitarles por su iniciativa y desear-

les la mayor difusión.



RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación. Vol. 5, núm. 2, mayo de 2012. Monográfico: Adolescencia, vulnerabilidad y educación.

En esta ocasión dedican su número monográfico a la Adolescencia y han contado con la coordinación de Xavier Uceda y José Vicente Pérez Cosín. Los artículos presentados abordan la adolescencia en relación a un gran número de temas: publicidad, mercado laboral, conflictividad y violencia, absentismo y exclusión, ocio... En definitiva un número de gran interés.

Cine

Profesor Lazhar

Dirigida: Philippe Falardeau

Intérpretes: Mohamed Fellag, Sophie Nélisse, Jules Philip, Louis Champagne, Brigitte Poupart, Danielle Proulx, Émilien Néron

Nacionalidad: Canadá

Año: 2011

Para empezar me gustaría destacar que no se trata de una película que siga la moda de abordar la educación desde la adolescencia y el conflicto, mientras un heroico profesor consigue enderezar la situación. Por el contrario, se trata de una escuela de primaria y la acción dramática se pone en marcha casi desde el primer minuto con el suicidio de una maestra dentro de su aula. Un hecho tan inusual provoca un conjunto de reacciones y sentimientos encontrados entre niños, profesores y padres que dan sentido y argumento a la película.

Para empezar no deja de sorprender la osadía de introducir en la escuela un tema tabú como es el suicidio, particularmente en el mundo infantil. Sin embargo, por eso mismo, permite presentar emocio-

nes y sentimientos difíciles de tratar en una infancia tan sobreprotegida.

La escuela aparece así en su original y característica desorientación, pretendiendo proteger a los niños y a la vez protegerse del mundo real. Los niños muestran un sentimiento de culpa que unas veces surge de forma espontánea como un intento de interpretar los hechos, y otras de forma inducida por un entorno no demasiado favorable. Los padres acuden una vez más, como si carecieran de otro recurso, a la sobreprotección evitando así abordar de frente un suceso que ha golpeado a los niños con brutalidad.

A la escuela, por cierto, solo se le ocurre salvar las apariencias, pintando el aula, ni siquiera encuentra un aula nueva en la que ubicar a los niños, evitándoles acudir cada día al



lugar de los hechos. Y eso sí, poniendo el acento en la diferenciación de roles, pone a disposición del grupo de alumnos, para tranquilidad de los padres, a una psicóloga que actúa al margen del tutor.

Los hechos se desarrollan en Quebec y a todos nos sorprende un padre, que difícilmente tendría cabida en nuestro entorno, al menos en el mío, que dice al maestro: "enseñales pero no los eduques, que para

eso ya estamos nosotros". Cuando, como todos sabemos, y queda bien reflejado en el film, los padres disponemos cada vez de menos tiempo para dedicar a la educación de nuestros hijos y con frecuencia lo dedicamos a todo lo contrario, bien porque priorizamos nuestro empleo o bien porque las separaciones y divorcios lo dificultan. También nos llama la atención el rechazo al contacto físico,

las muestras de afecto como un simple abrazo están prohibidas. El colegio, preocupado por los niños, sin embargo, se muestra demasiado aséptico, distante de los niños. Sorprende que mientras aplica metodologías avanzadas en las que el niño es el protagonista, sin embargo, las normas impongan una rigidez que impida la expresión de emociones y sentimientos. Por cierto, metodologías tan edulcoradas que dan una visión de la realidad también edulcorada, como en la representación teatral del colonialismo.

El suicidio de la profesora será la oportunidad de Mn. Lazhare de hacerse cargo del aula. Un hombre procedente de un lugar remoto, Argelia, y que no maneja adecuadamente los recursos de sus compañeros. Sin embargo, el nuevo profesor, con un grave conflicto personal a la espalda, otro drama, intentará acercarse a los niños y ayudarles a afrontar y entender en la medida de lo posible, un hecho imposible. El suicidio de la maestra está presente en cada momento, en cada actividad de sus alumnos, formando parte del trauma colectivo de un grupo de niños y niñas de unos 11 o 12 años, particularmente en los dos niños que vieron el cuerpo balanceándose. Poco a poco, profesor y alumnos van creando un vínculo imprevisible, especialmente con los dos niños más afectados, basado en la ternura.

El trabajo bien hecho del maestro se sobrepone a la burocracia escolar y a la incapacidad familiar.



FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una
red que...

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

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del
**EUROPEAN FORUM ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**
Para seguir construyendo el FORUM
necesitamos tu valía profesional, tu forma
personal de entender de la educación

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

www.feae.es

