Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 6 **aragon@feae.es** **octubre 2012**

La formación inicial y permanente del profesorado

Entrevista a Begoña García, Eva Cid y Enrique García de la Facultad de Educación

III Congreso Ibero-Americano en Zaragoza

Fórum Aragón núm. 6

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

Zaragoza, octubre de 2012

JUNTA DIRECTIVA DE FEAE-ARAGÓN

Presidente: Ángel Lorente Lorente
Secretario: Fernando Andrés Rubia
Tesorero: José Miguel Lorés Peco
Vocales: Carmen Calvo Villar
Fermín Mateo Ibero
Lucía Berges Lobera
Mª José Sierras Jimeno

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

COMITÉ EDITORIAL

Ángel Lorente Lorente, Fermín Mateo Ibero, Carmen Calvo Villar, José Miguel Lorés Peco, Mª José Sierras Jimeno, Teresa Escabosa

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

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

La revista se encuentra alojada en www.feae.es

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

ISSN 2174-1077

Imagen de portada: Actividades en el Centro de Interpretación del Moncayo

SUMARIO

Editorial	
La formación del profesorado	3
Actividades de FEAE	
Noticias de FEAE-Aragón, FEAE Estatal y EFEA Europeo	4
III Congreso Ibero-Americano	5
La formación inicial y permanente del profesorado	
Enseñar es aprender dos veces	8
Martín Pinos Quílez	
La formación inicial de los maestros noveles, especialistas en inglés	13
Miguel Bailón Palomera y Ángel Lorente Sancho	
	17
Inés Arias Antoranz	
Balance de un modelo de formación del profesorado: veintisiete años de los Centros de Profesores y Recursos de Aragón (1985-2012)	
Fernando González Olloquiegui y Alfonso Cortés Alegre	
Los centros de profesores, un modelo frustrado de formación permanente	
Fernando Andrés Rubia	
La formación del profesorado y la inspección de educación. El caso español y francés	
Ángel Lorente Lorente y Ana Isabel Ortells Ramón	
Trabajo cooperativo del profesorado: clave para la eficiencia de la formación	
Begoña Vidal Pallarés	
Entrevista	
Begoña Martínez, Eva Cid y Enrique García nos hablan de los Grados y Máster de formación de los docentes	
Fernando Andrés Rubia	
Artículos y colaboraciones	
II Seminario "Valores educativos y ciudadanos: la interculturalidad en el entorno educativo"	
Fernando Yarza Gumiel	
Otras voces, otras miradas	
Educación y ciudad. La educación como elemento clave del desarrollo estratégico territorial	
Mar Rodríguez Beltrán	
Noticias y eventos	
The Horizon Report 2012	
Dictámenes del Comité Económico y Social Europeo	
Por primera vez en 20 años disminuye el profesorado en la enseñanza pública	
Movilizaciones en Educación contra los recortes	
Voy a terminar la escuela	
Las obras de la Facultad de Educación de Zaragoza siguen paradas	
La OCDE publica "Education at Glance 2012"	
La séptima reforma educativa de la democracia	
Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6	
Informe de la UNESCO sobre los jóvenes y las competencias	
Lecturas	
Libros seleccionados	
Revistas	

Editorial

La formación del profesorado

El curso escolar ha comenzado con el anuncio de una nueva reforma educativa, alejada de un deseable pacto de Estado por la educación, siempre defendido por el Fórum Europeo de Administradores de la Educación tanto en su ámbito estatal como aragonés.

Otra característica del nuevo curso ha sido el aumento de la ratio en los centros sostenidos con fondos públicos, el aumento de horas a los docentes de la enseñanza pública y la publicación de diversas disposiciones por las cuales se han modificado las instrucciones de organización y funcionamiento de los centros docentes. Todo ello ha contribuido a una mayor complejidad organizativa para los equipos directivos y a la creación de un nuevo clima en los centros docentes cuyos efectos habrá que valorar a más largo plazo, a lo que hay que añadir el recorte de salarios con diversas medidas que afectan sobre todo al profesorado de la enseñanza pública, pero también al de la enseñanza concertada. Por ello no es de extrañar que por un lado, nos encontremos con una comunidad educativa crítica, ante estas y otras medidas (como la eliminación de la gratuidad de libros de texto y los recortes en las ayudas a los comedores escolares) y por otro, con una Administración educativa preocupada por explicar las razones que les han llevado a tomar estas medidas.

Durante este curso en Aragón se ha puesto en marcha un nuevo modelo de formación permanente del profesorado. La formación se ha focalizado en el propio centro, tanto en la detección de necesidades como en la planificación y desarrollo de las actividades formativas, lo que ha traído como consecuencia una reestructuración y simplificación de la red de centros de formación y un previsible impulso a la autonomía de los centros. Con el fin de contribuir al debate profesional sobre los modelos de desarrollo profesional de los docentes ofrecemos a nuestros asociados del Fórum de Aragón y a los lectores de nuestra revista electrónica un número monográfico dedicado a la formación inicial y permanente del profesorado. Como es sabido, en la legislación española se han adoptado profundas transformaciones en la formación inicial del profesorado con la implantación en la universidad de los nuevos Grados de Maestro y con el Máster de Secundaria. En cuanto a la formación permanente se concibe en la legislación española como un "derecho y un deber" del profesorado, pero en cada Comunidad autónoma se han ido adoptando distintas políticas que responden a concepciones de ese derecho y deber de distinto modo. Por ello desde hace tiempo cada Comunidad Autónoma ha ido adoptando su propio modelo de formación, con ofertas, modalidades e instituciones de formación diferenciadas según los territorios. Una de las últimas medidas que se observan en el panorama educativo español ha sido la supresión, reconversión o creación de instituciones de formación del profesorado, en estos momentos muy condicionadas por los recortes en educación.

Contamos en este número, con el que cumplimos nuestros dos primeros años de existencia, con la colaboración de profesionales que reflejan distintas perspectivas y valoraciones, desde los distintos puntos de vista de la Administración educativa, la universidad, ex directores de CPR, inspección y los estudiantes…

Finalmente, invitamos a nuestros asociados y lectores a que se inscriban en el III Congreso íbero-Americano de Administradores de la educación, organizado por el FEAE estatal y que tendrá en lugar en Zaragoza los días 15, 16 y 17 de noviembre en el Conservatorio Superior de Música. En este número de la revista se ofrece información más detallada y los ponentes más destacados que intervendrán, con una aproximación al programa previsto, para lo que quieran más información e inscribirse deben conectarse con la web de www.feae.es.

Ángel Lorente Lorente
Presidente de FEAE-Aragón

Actividades de FEAE

Noticias del FEAE-Aragón y Estatal

Reunión de la Junta Estatal de FEAE en Zaragoza

La Junta Estatal de FEAE se reunió en Zaragoza el día 7 de julio con representantes de la Junta de Aragón y el encargado de la organización del III Congreso Ibero Americano de Política y Administración de la Educación. Por parte de la Junta Estatal asistieron el presidente Josep Serentill, el secretario José María Vera, los vicepresidentes Santiago Estañán y Mateu Cerdá, la tesorera Coral Regi y el corresponsal Xavier Chavarría. Por parte de la Junta aragonesa estaba el presidente Ángel Lorente, el tesorero José Miguel Lores y Mª José Sierras. Así mismo asistió Juan Salamé como responsable del Congreso.

Se acordó el lema del Congreso que será "GESTION PEDAGÓGICA Y POLÍTICA EDUCATIVA. Desafíos para la mejora de la formación y profesionalización de los educadores" que se celebrará los días 15, 16 y 17 de noviembre de 2012 en el Conservatorio de Música de la ciudad.

Las inscripciones se podrán realizar desde el día 3 de septiembre hasta el día 28 de octubre y el precio de la inscripción será de 150 € para los socios del FEAE y 180 € para los no socios. Se ha programado además una cena de confraternización con los colegas procedentes de España, Brasil, Portugal e Iberoamérica, así como algunas visitas culturales como actividades complementarias.

Se acordó también que se puedan presentar comunicaciones relacionadas con el lema del Congreso desde el día 16 de julio al día 15 de septiembre y el comité científico resolverá y comunicará la pertinencia de la participación a finales del mes de septiembre.

Reunión de la Junta de FEAE de Aragón

El pasado día 3 de octubre se reunió la Junta con el fin de poner en marcha el nuevo curso. Entre los puntos acordados destaca la aprobación del programa de actividades del curso por trimestres.

Para el primero se contempló la participación en el III Congreso Iberoamericano: se presentarán dos comunicaciones (una de Ángel Lorente y Ramón Cortés y otra de Fernando Andrés) y se espera, al menos, la participación de cinco miembros de la Junta. Tras el Congreso se celebrará en Zaragoza un Junta estatal de FEAE. Está previsto también la organización de una merienda-tertulia antes de navidad con todos los socios.

Para el segundo trimestre se reunirá la Junta directiva del Fórum de Aragón para revisar y actualizar los estatutos de la asociación. También se llevará a cabo un curso de 20 horas con el título *Gestión del centro docente: el reto de la calidad y de la convivencia* que ya fue solicitado al departamento de Educación. En el segundo trimestre saldrá el número 7 de nuestra revista dedicado a *La reforma educativa.*

En el tercer trimestre organizaremos una Mesa redonda sobre la LOMCE, la nueva ley educativa. También está previsto convocar una asamblea de la asociación en el mes de junio.

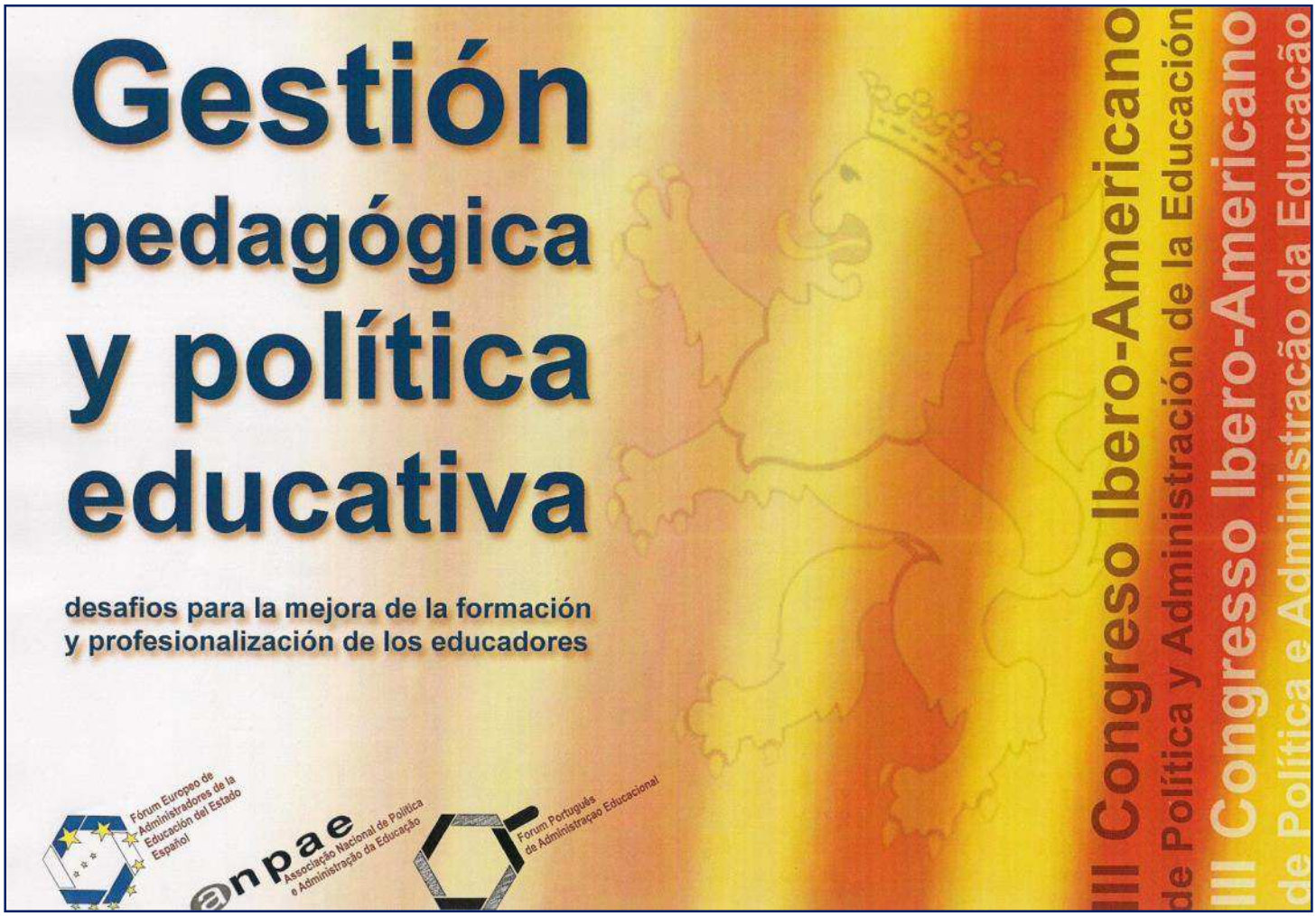
Pepe Lorés presentó un informe de tesorería, con un balance positivo que nos permite subvencionar a los socios que deseen participar en el Congreso Iberoamericano. El tesorero informó que en los últimos años se han producido diez bajas y catorce altas. También se acordó, a propuesta del tesorero, operar de forma *on line* y trasladar la cuenta a otra agencia de la misma entidad.

Noticias de EFEA Europeo

Último 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* 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.feae.es/docs/2012_newsletter_invierno.pdf



III Congreso Ibero-Americano

Como hemos informando en los últimos números de nuestra revista, los próximos días 15, 16 y 17 de noviembre se celebrará en Zaragoza en el Auditorio del Conservatorio Superior de Música de Vía Hispanidad, el II Congreso Ibero-americano de Política y Administración de la Educación. En esta ocasión el Congreso desarrollará el tema: "Gestión Pedagógica y Política Educativa: desafíos para la mejora de la formación y profesionalización de los educadores".

El I Congreso se celebró de forma compartida entre España y Portugal en Elvas y Cáceres en el año 2010. Mientras que el II Congreso se celebró en abril de 2011 en Sao Paulo, en Brasil.

En esta ocasión ha sido el FEAE estatal el que se ha hecho cargo de la organización y ha contado con nuestro compañero Juan Salamé como coordinador principal.

A continuación encontraréis los cuadros del programa de actividades en el que podemos destacar la participación en la Conferencia inaugural de Federico Mayor Zaragoza.

Entre las mesas redondas destacamos la primera con la participación de Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar del Estado, Joao Barroso, catedrático de psicología de la Universidad de Lisboa, y Benno Sander, profesor universitario de Brasil y consultor, experto en temas de administración y organización educativa.

En la segunda mesa contaremos con Antonio Bolívar, catedrático de la Universidad de Granada, Carlos Estevao, profesor de la Universidade do Minho de Portugal y Luiz Fernandes Dourado, profesor de la Universidade Federal de Goiás (Brasil).

Por último, recomendar la tercera mesa formada por nuestro compañero del FEAE de Cataluña Xavier Chavarría, Guilherme Silva de la Universidade do Minho de Portugal y Márcia Angela Aguiar profesora universitaria y presidenta de ANPAE que colaboró en nuestra revista en un número anterior.

Un número importante de socios de Aragón se han inscrito, además se han presentado dos comunicaciones.

Fórum Europeo de Administradores de la Educación del Estado Español

anpae
Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Forum Português de Administração Educacional

III Congreso Ibero-Americano de Política y Administración de la Educación

III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação

ZARAGOZA, 15, 16 y 17 de noviembre de 2012

GESTIÓN PEDAGÓGICA Y POLÍTICA EDUCATIVA.
Desafíos para la mejora de la formación y profesionalización de los educadores

Día 14.11.2012 Miércoles/Quarta Feira	Hora	Día 15.11.2012 Jueves/Quinta Feira	Hora	Día16.11.2012 Viernes/Sexta Feira	Hora	Día17.11.2012 Sábado
Llegada de los participantes a los hoteles donde encontrarán las credenciales y demás información sobre el Congreso	08:30	Últimas inscripciones y credenciales	09:00	Poster y publicaciones	09:00	Poster y publicaciones
	09:00	Inauguración de las jornadas	09:30	Mesa redonda: Sesión especial (*)	09:30	Mesa redonda plenaria con conferenciantes internacionales
	10:00	Conferencia inaugural Federico Mayor Zaragoza: "Desafíos para la mejora de la educación"				
	11:30	Pausa café	11:30	Pausa café	11:30	Pausa café
	12:00	Mesa redonda plenaria con conferenciantes internacionales	12:00 13:45	Comunicaciones y experiencias (**)	12:00	Conferencia de clausura: Don Manuel Magdaleno. Director General de Política Educativa.
	14:00	Almuerzo			13:30	Acto de Clausura
			14:00	Almuerzo	14:00	Almuerzo
	16:00	Mesa redonda plenaria con conferenciantes internacionales	16:00 18:00	Mesa redonda: Sesión especial (*)	16:00	Reunión Consejo General FEAE
	18:00	Comunicaciones y experiencias (**)	18:00 19h15	Comunicaciones y experiencias (**)	16:30	16:30 Visita del Palacio de la Aljafería
	19:30	Fin de la jornada y tiempo libre	19:30	Visita cultural: rutas turísticas		
	21:00	Cena de confraternización				

(*) Las sesiones especiales son coloquios con un número de personas invitadas no superior a 12, en cuatro mesas simultáneas.
(**) Las comunicaciones y experiencias se realizan mediante 12 espacios simultáneos de presentación, con 15 minutos de tiempo cada una.

MESAS REDONDAS PLENARIAS

Jueves a las 12 horas	Sábado a las 9'30 horas
Política y gestión educativa en Iberoamérica • España: Francisco LÓPEZ RUPÉREZ • Portugal: João BARROSO • Brasil: Benno SANDER	**Formación y profesionalización de los docentes y gestores educativos: políticas y prácticas** • España: Xavier CHAVARRÍA NAVARRO • Portugal: Guilherme SILVA • Brasil: Márcia Angela AGUIAR
Jueves a las 16 horas	
La calidad de la educación y sus implicaciones en la política y la gestión pedagógica • España: Antonio BOLÍVAR BOTÍA • Portugal: Carlos ESTÊVÃO • Brasil: Luiz FERNANDES DOURADO	

MESAS REDONDAS SESIONES ESPECIALES

MESA 1: VIERNES A LAS 9'30 HORAS

Eje 1 – Gestión pedagógica y prácticas de enseñanza y aprendizaje en la dimensión e la diversidad y la inclusión social y cultural	Eje 2 – La evaluación y la supervisión educativa en el contexto de las políticas y directrices de los gobiernos central, regional y local	Eje 3 – El papel de la universidad en la formación de los profesionales de la educación para la calidad y la innovación educativa	Eje 4 - El centro educativo y su entorno social: los consejos de escuela y el papel de la familia
• P: Maria Fátima CHORÃO • E: Emilio J. VEIGA RÍO • B: Miguel ARROYO • CB: Erasto FORTES MENDONÇA	• P: Jorge Adelino da COSTA • E: Miquel VIVES • B: Sandra ZÁKIA • CP: António NETO MENDES	• P: Eugénio SILVA • E: Enrique GARCÍA PASCUAL • B: Maria Beatriz LUCE • CE: Juan GARCÍA LÓPEZ	• P: Henrique da COSTA FERREIRA • E: Santiago ESTAÑÁN • B: Sofia LERCHE VIEIRA • CB: Marcelo SOARES

MESA 2: VIERNES A LAS 16 HORAS

Eje 5 – La participación de la comunidad educativa en el proyecto pedagógico como factor de mejora de la calidad de la educación	Eje 6 – El financiamiento de la educación y la gestión económica de los centros educativos	Eje 7 – La regulación educativa de los gobiernos central y regional, la autonomía de las escuelas y la calidad del aprendizaje	Eje 8 – Dirección escolar: formación, profesionalización y democracia
• P: Virgínio SÁ • E: Javier MONZÓN • B: Antonio F. BARBOSA MOREIRA • CP: Beatriz BETTENCOURT	• P: João PINHAL • E: Arturi CAIRÓS • B: Nelson CARDOSO AMARAL • CE: Pedro NAVAREÑO	• P: Mariana DIAS • E: Arturo PÉREZ COLLERA • B: Romualdo PORTELA de OLIVEIRA • CB: Janete AZEVEDO	• P: Ana Patricia ALMEIDA • E: SandraVÁZQUEZ TOLEDO • B: Angela MARTINS • CP: Maria Fernanda MARTINS

Formación inicial y permanente del profesorado

Empezamos este Monográfico con la colaboración de Martín Pinos, experto en innovación educativa, que aborda la formación permanente y la innovación como motores de cambio y de mejora; después Miguel Bailón y Ángel Lorente, dos jóvenes maestros que acaban de terminar sus estudios, hacen una valoración de las Prácticas escolares; Inés Arias, responsable de la Formación permanente del profesorado, nos introduce en el modelo que promueve la Administración, la formación en centros; Fernando González y Alfonso Cortés, ex directores del CPR de Ejea y Tarazona hacen un balance del trabajo desarrollado por los CPR y una valoración de la supresión de los mismos en las áreas rurales; Fernando Andrés analiza la tarea desempeñada por los CPR desde sus inicios repasando algunos estudios nacionales e internacionales sobre la formación permanente del profesorado para mostrar que no han satisfecho las expectativas creadas; Ángel Lorente y Ana Ortells analizan el papel de la inspección en la formación permanente del profesorado siguiendo el modelo español y francés para reclamar un mayor protagonismo. Para terminar Begoña Vidal nos presenta un ejemplo de formación cooperativa de profesorado en un centro concertado zaragozano. También contamos con una entrevista de grupo, con Begoña Martínez, Eva Cid y Enrique Pascual, miembros todos ellos del equipo del decanato de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, en la que se repasan los temas de la formación inicial del profesorado, de los nuevos Grados y del Máster, y también de la formación permanente.

Enseñar es aprender dos veces

Martín Pinos Quílez
Asesor de Competencias Básicas del C.P.R. Juan de Lanuza de Zaragoza
Máster en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

La formación permanente como derecho, como deber y como necesidad

No hace mucho tuve la ocasión de visitar a un profesor de la Facultad de Educación al que no veía desde hacía más de veinte años. Recordando con él mis años de alumno no pude dejar de mencionar aquel examen final de acceso a la matrícula de honor en su materia. Era una prueba peculiar: una sola pregunta y dos horas para contestarla. Cuando mi antiguo profesor me confesó que seguía poniendo la misma pregunta todavía, me quedé sorprendido:

-¿Cómo es posible que después de veintisiete cursos sigas preguntando lo mismo?– le dije.

–Es muy simple. El motivo es que las respuestas cambian cada año.

Casi no importa la materia ni la pregunta. En casi todas las disciplinas científicas y académicas, los conocimientos mutan y se superan. El dogma se transforma en anécdota porque ni el mundo ni la ciencia dejan de rotar y evolucionar.

También la educación precisa mantenerse en permanente evolución para dar respuesta a los cambios sociales, culturales y económicos que vive nuestro mundo. La formación permanente del profesorado es una necesidad y una demanda percibida tanto por la administración educativa como por los propios docentes desde la toma de conciencia de la necesidad de adaptarse a los continuos cambios que caracterizan el sistema educativo y, en general, la época en la que vivimos.

La actualización formativa permite mantener los conocimientos al día, incorporar estrategias metodológicas y de actuación efectivas ante las nuevas situaciones y dinámicas que el aula y los cambios sociales y educativos demandan. Y en un momento de profunda crisis como el que vivimos, también a adquirir o reflotar los recursos y fortalezas personales que nos faculten para mantener la ilusión, la alegría y la vocación como antídoto ante el estrés laboral.

Es tiempo de que nuestro sistema educativo, desde los niveles obligatorios a la universidad o a la red de formación del profesorado, asuma que el desbordante aumento de los saberes y la complejidad de las situaciones vitales a las que se enfrenta el hombre moderno, sugieren evitar la hegemonía de la memoria y la clase magistral como vía de acceso y difusión del conocimiento. Como dijo el premio Nobel, Herbert Simon (1996 cit. Por Piedrahita, s.f), el saber ha pasado de la capacidad de recordar la información y repetirla, a poder encontrarla y utilizarla. Y esto lo dijo hace 16 años. Desde que Herbert Simon pronunciara esas palabras, hemos triplicado ya el conocimiento disponible. A principios de los noventa el profesor James Appleberry señalaba que el conocimiento crece cada vez más rápido. Así en 1750 se duplicó por primera vez desde los tiempos de Cristo; en 1900 se vol-

vió a duplicar y luego en 1950. Hoy el conocimiento de la humanidad se duplica cada 5 años y se estima que en el 2020 será cada 73 días. ¿Y no seguimos aferrados al libro de texto obviando procesos cognitivos, como la crítica, la creatividad, o estrategias de aprendizaje como la cooperación y la investigación, que apuestan por aprender a aprender en un mundo aceleradamente cambiante?

Pero el profesorado no puede ni tiene porqué asumir ese rotundo cambio en soledad. La formación del profesorado promovida desde la administración educativa, y otras entidades, ha de servir de bálsamo que alivie la ansiedad ante el cambio, de fuente de nuevos aprendizajes y recursos, de estímulo a la ilusión:

> *La formación permanente del profesorado debe propiciar y facilitar el desarrollo de procesos continuos de reconstrucción del saber profesional, necesarios para responder a las demandas de la sociedad y al desafío personal y social que cada docente debe asumir para realizarse en plenitud, y vivir ética y profesionalmente comprometido con la tarea educativa.*
>
> *(Borrador del Decreto de Formación de Aragón)*

Al amparo de las recomendaciones y objetivos prioritarios que la Unión Europea hizo para el 2010, el desarrollo de la competencia de "aprender a aprender", planteada hacia un aprendizaje permanente a lo largo de la vida, avala la necesidad, pertinencia y viabilidad de la "formación permanente del profesorado", como un derecho de todo trabajador y ciudadano europeo.

Del mismos modo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 102, plantea la "Formación permanente" como un derecho y un deber del profesorado y una responsabilidad de las Administraciones Públicas y de los propios centros.

Los retos de la formación en la sociedad del conocimiento y el momento actual

La investigación en educación va asentando principios y métodos que buscan responder al reto de una educación a lo largo de la vida en la sociedad de la tecnología y el conocimiento, respetuosa con la diversidad, comprometida con la convivencia (Delors, 1996), consecuente con la complejidad (Morín, 1999) y asentada en la crítica y la creatividad como elementos impulsores de cambio y mejora (Robinson, 2010).

Los nuevos retos de la enseñanza conllevan la aparición de nuevos perfiles profesionales y exigencias para el sistema educativo, aspectos que requieren respuestas concretas desde la formación permanente ya que escapan a la formación inicial que el docente recibe en la facultad, y que conectan a menudo con la investigación y a la innovación educativa. Porque, como se afirma en el informe McKinsey (2007) y se vislumbra en el mismo borrador del futuro Decreto de formación permanente de Aragón, la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes, desde la evidencia de que la mejor alternativa para mejorar los resultados del aprendizaje es mejorar la enseñanza. Y ahí la formación del profesorado es clave, como expresa el borrador de la norma:

> *No hay ninguna duda de que la mejor garantía de un sistema educativo eficiente y de calidad radica en quienes forman parte de él, especialmente el profesorado en todos los niveles y etapas.*

Un profesorado diverso, como no puede ser de otra forma, y preocupado por la puesta en marcha de proyectos educativos de calidad. Es cierto que en algunos casos encontramos personas reticentes a los cambios y reacias a las propuestas de formación, pero en muchos más casos, hablamos de docentes vocacionales para los que seguir aprendiendo forma parte del inexorable binomio aprender-enseñar. Profesionales que aportan calidad al enseñar y demandan calidad al aprender, como manifiestan expresamente en sus evaluaciones de la formación.

Los cambios de signo político y la crisis económica han promovido una importante reestructuración del modelo de formación del profesorado aragonés. Desde la administración no se quiere hablar de cambio de modelo sino de cambio de estructura. El cambio de modelo implicaría un cambio en los enfoques y teorías pedagógicas que sustentan la formación del profesorado, mientras que el cambio de estructura alude a la renovación o supresión, al ordenamiento o nueva disposición de los elementos que configuran la red de formación permanente del profesorado. Ciertamente la supresión de algunos CPR (Centros de Profesores y Recursos), la reconversión de los que han quedado, junto con el CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural) y el CATEDU (Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación), en los futuros CIFE (Centros de Innovación y Formación Educativa), y la nueva figura de las UFI (Unidades Formativas Individualizadas), suponen una modificación sustancial de la estructura anterior. Novedad es también el que en cada centro educativo se nombra un coordinador de formación responsable de armonizar la formación, innovación e investigación en su centro.

Si esta estructura va a ser más funcional y eficaz que la anterior, está por ver, pero lo que sí se antoja evidente es que la reducción a la mitad del número de asesores de formación en los CIFE de ciudades como Zaragoza (un asesor para cada una de las cuatro líneas prioritarias), duplica en número de centros a los que atender desde el asesoramiento o la formación. La misión de las UFI, en el ámbito rural, como asesores generalistas (no adscritos a ninguna línea prioritaria) exigirá talento para dar satisfacción a demandas de asesoramiento tan variopintas como las competencias básicas, la competencia lingüística, la aplicación didáctica de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) o la educación inclusiva. Y es que ser experto en "todo" no es imposible pero casi.

La línea prioritaria de competencias básicas persigue potenciar la incorporación de las metodologías más adecuadas para la adquisición de las competencias básicas a través de todas las áreas, ahondar en la evaluación de las competencias, dotar al profesorado de las complejas y variadas competencias profesionales necesarias para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado e incentivar la participación y trabajo en equipo. Para ello, la formación del profesorado debe promover la reflexión en el seno de los equipos docentes, en relación a la adquisición y evaluación de las competencias básicas por el alumnado de las diferentes etapas, proporcionando asesoramiento y acompañando los procesos de revisión curricular en los propios centros.

La segunda línea, la de educación inclusiva, busca potenciar la formación del profesorado en estrategias y recursos de gestión del clima de aula y en técnicas de resolución de conflictos, apoyo a la función tutorial, atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, interculturalidad, desarrollo de capacidades, planes de convivencia y promoción de hábitos saludables en el alumnado.

Es tiempo de que nuestro Sistema educativo, asuma que el desbordante aumento de los saberes y la complejidad de las situaciones vitales a las que se enfrenta el hombre moderno, sugieren evitar la hegemonía de la memoria y la clase magistral como vía de acceso y difusión del conocimiento

La competencia lingüística, como tercera línea prioritaria, se orienta a la mejora, desde todas las áreas del currículo, de la comunicación oral y la comprensión y la expresión escrita, como herramientas básicas del aprendizaje. Los Proyectos Lingüísticos de centro, la biblioteca escolar, los programas bilingües o la formación en lenguas extranjeras adquieren un protagonismo ineludible.

Como última línea, la aplicación didáctica de las TIC, sigue siendo una prioridad formativa. Los planes de integración de las TIC en el centro y la formación en metodologías adecuadas para incorporar herramientas y contenidos digitales en el trabajo de aula, marcan la pauta de trabajo de una línea, al igual que la anterior, directamente conectada con las competencias básicas.

La función de apoyo directo a los centros y al profesorado pasa también por hacer el aprendizaje más atractivo, motivar y allanar el camino para que los docentes sigamos aprendiendo y queriendo aprender. El porcentaje del tiempo de trabajo que los profesores dedicamos a la formación, el número de acciones formativas en las que participamos, o las evaluaciones que hacemos de las mismas, son buenos indicadores para valorar este aspecto, en cualquiera de las posibles modalidades formativas.

La prevalencia otorgada a los proyectos de formación en centros, frente a otras modalidades como los seminarios, grupos de trabajo y cursos, adquiere sentido desde un modelo que asume que el claustro de un centro educativo es más que la mera suma de los profesores que lo integran. Su gran valor radica en ser una propuesta de formación grupal que responde a necesidades asumidas como comunes por la una comunidad educativa (aunque no todo el profesorado participe en él) y que favorece el trabajo en equipo y la formación entre iguales.

Los planes y proyectos de formación en centros, como ejes básicos a los que se dirige la formación permanente y el desarrollo profesional, permiten intervenir desde las propias demandas y necesidades detectadas por los centros, en la mejora de competencias profesionales vinculadas al campo cognitivo (preparación científica), a las estrategias docentes (preparación didáctica y organizativa) y a las capacidades socio-afectivas de relación y comunicación (decisivas en la relación con alumnos, familias y compañeros). En este sentido, es esencial dirigir esa formación a la práctica desde visiones globales que trasciendan la propia individualidad del docente. Es decir, no buscamos mejorar la metodología de un profesor, sino la del conjunto del claustro, estableciendo procedimientos consensuados de trabajo que respondan a las finalidades definidas y asumidas por el centro, y avaladas por un proyecto educativo común. Y como diría García (1998), partiendo de la práctica para tras la reflexión y el estudio, volver a la práctica.

Desde la implantación de la LOGSE, de una formación individualista se viene pasando a una formación centrada en los colectivos de profesores y en los centros (Hervás y Martín, 1997). Esta tendencia a que las necesidades del sistema tengan mayor peso que las de los individuos, se ha ido incrementando notablemente al ligar la formación institucional a las líneas prioritarias establecidas por la administración educativa. Si esto es positivo o no, dependerá mucho del enfoque que se dé a esas líneas prioritarias.

Los conocimientos, sin los instrumentos para llevarlos a la práctica y sin la actitud necesaria para transferirlos a diferentes situaciones y contextos, sirven de bien poco. De ahí la conveniencia de valorar en su justa medida la transferencia como indicador absolutamente prioritario de una evaluación positiva

El anteproyecto de la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, la LOMCE, parece situar las finalidades de la educación en las necesidades del sistema (y más concretamente del sistema económico) por encima de las necesidades de la persona y de la sociedad. El preámbulo de la nueva ley empieza así:

> *La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. El nivel educativo de un país determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro.*

Si esto lo dice la OCDE, hasta estoy de acuerdo con ello. Si lo dice una ley educativa, diría que hemos perdido el norte. *Competitividad, economía*…, para *competir en la arena internacional*. ¿Acaso la finalidad de la educación va a depender de parámetros económicos y demostrarse, cual gladiadores, compitiendo en la arena del Coliseo de la naciones? Como expresa Pinos (2011: 10) "no debiéramos caer en creer eso de que las leyes son como las salchichas. Es mejor no saber cómo se hacen y de dónde vienen. Saber de dónde vienen nos puede ayudar a entender y a decidir". En un momento de crisis como el que vivimos, se hace más obvio que nunca que la educación no puede estar al margen de la economía, que la educación integral pasa también por capacitar para el empleo y el emprendimiento, pero una cosa, como dice el profesor Bernal (2011), es que la educación tenga en cuenta la economía, y otra muy distinta, que esté al servicio de ella. Legitimar una ley educativa desde su valor para aumentar la competitividad de la economía y la prosperidad del país, relega a un segundo plano la formación integral, crítica y humanista de nuestra juventud (Barquín et al. 2011). Ambos enfoques son compatibles y necesarios pera habría que plantear cuál es el que va primero.

Reflexiones finales

La formación permanente y la innovación educativa son percibidas en los centros como agentes de mejora y cambio del propio centro, del profesorado y de los aprendizajes del alumnado, cuando surge de sus necesidades contextuales. Y es que la innovación o la formación permanente germinan cuando lejos de imponerse desde la administración, se ofrecen como una valiosa oportunidad de crecimiento; sabiendo que puedo no aceptarlo. En este sentido, como considera Imbernon (2007), la formación es más capaz de promover cambios positivos e innovadores cuando se liga a un proyecto de trabajo y no al revés (cuando primero formamos y luego pensamos en cómo aplicar lo aprendido).

La innovación educativa, la formación que permite el cambio planificado, interactivo y creador, es percibida como valiosa por el profesorado cuando presenta las características de: Superioridad sobre la propuesta anterior; compatibilidad con las ideas educativas previas, con sus creencias y valores; contrastabilidad o grado en que puede ser experimentada y probada; observabilidad o apreciación de resultados a corto y medio plazo; y, finalmente, simplicidad, es decir, que no impliquen un excesivo esfuerzo de aprendizaje de los nuevos contenidos y estrategias (De la Orden, 1995). La formación ligada a la innovación que supone enseñar y aprender desde las competencias básicas, abordar la competencia lingüística integralmente desde todas las áreas, la aplicación didác-

tica de las TIC y afrontar los retos de una escuela inclusiva, debe apoyarse en estas características para ser asumida por el profesorado como una valiosa aportación de la reforma educativa.

Parece importante constatar en las diferentes propuestas formativas, los efectos de las estrategias aplicadas en la motivación, satisfacción y nivel de aprendizaje, como indicadores de calidad y fiabilidad de las mismas, pero sin olvidar que es necesario desarrollar evaluaciones globales que enfaticen la aplicabilidad y transferencia de la formación permanente.

Si el profesorado que participa en la formación no percibe o no valora muy positivamente la aplicabilidad de los aprendizajes a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, no deberíamos contentarnos con una valoración más positiva en otros aspectos de la formación. Los conocimientos, sin los instrumentos para llevarlos a la práctica y sin la actitud necesaria para transferirlos a diferentes situaciones y contextos, sirven de bien poco. De ahí la conveniencia de valorar en su justa medida la transferencia como indicador absolutamente prioritario de una evaluación positiva.

Insistiré por ello en el valor formativo de la evaluación, en su clara finalidad orientada al perfeccionamiento y la mejora de los procesos de aprendizaje, y, por supuesto de enseñanza, por lo que parece interesante incorporar modelos de evaluación integrales en la línea de las ya clásicas aportaciones de Stake o Stufflebeam (1987) con su modelo CIPP (contexto, imput, proceso y producto).

Creo que la formación continua está en la base de la investigación y la innovación educativa, dos de los pilares esenciales de la mejora de la función docente y el sistema educativo, y que los CPR o CIFE y la Universidad deben y pueden intervenir con profesionalidad y vocación de servicio para mejorar la competencia técnica, profesional y humana de los docentes, sin perder de vista, que el objetivo final son los niños y niñas que cada día alegran nuestras aulas y patios. Nos formamos, programamos e innovamos para ellos. Para contribuir a su desarrollo integral y a su felicidad presente y futura. Y en ese proceso también nosotros crecemos, porque como decía Joseph Joubert, "e*nseñar es aprender dos veces".*

BIBLIOGRAFÍA

Barquín, J.; Gallardo, M.; Fernández, M.; Yus, Sepúlveda, M. P. y Serván, M. J. (2011). "Todos queremos ser Finlandia. Los efectos secundarios de PISA". *Revista TESI: Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 12 (1),* 320-339. Universidad de Salamanca.

Bernal, J.L. (2011). *Las competencias docentes.* Pendiente de publicación en Síntesis.

De la Orden, A. (1995). "Innovación e investigación en el ámbito educativo". *Bordón* 47 (2).

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI. Santillana. Ediciones UNESCO. Extraído de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF el 22/10/2007.

García, J. L. (1998). "La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades" *Revista Educación XX1*, 1, 129-158. Extraído de: http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/01-06.pdf el 23/972011.

Hervás, C. y Martín, J. (1997). "Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 1 (0). Extraído de: http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edsecund.htm el 2/9/2012.

Inmbernon, F. (2007). "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en un formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto". REICE- *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Vol. 5. Nº 1. pp. 145-152. Extraído en: http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7.pdf el 4(10/2012.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO.

Pinos, M. (2012). *Del aula a la vida, de la vida al aula: las competencias básicas en la escuela.* Extraído de: http://www.competenciasbasicas.net/ el 26/6/ 2012

Robinson, K. (2010). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo.* Barcelona: Debolsillo.

Simon, H. (1996). "Observations on the Sciences of Science Learning". En Piedrahita, Fundación (s.f). *Modelo y metodología Gavilán: una propuesta para el desarrollo de la competencia para manejar información. Extraído de:*

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

La formación inicial de los maestros noveles, especialistas en inglés

Miguel Bailón Palomera
Ángel Lorente Sancho
Maestros

Presentación

Somos dos maestros que pertenecemos a la última promoción que ha recibido las enseñanzas correspondientes al plan de estudios de la ya extinguida Diplomatura de Maestro y que acaban de finalizar sus estudios en el curso 2011-12 en el campus universitario de Teruel (http://fcsh.unizar.es/). Aprovechamos la oportunidad que nos ofrece este número monográfico sobre formación del profesorado, de la revista que edita el Fórum de Aragón (asociación a la que conocemos por haber asistido a sus cursos de formación), para exponer en este artículo nuestra experiencia, como ex alumnos universitarios del título de Maestro, especialidad "Lengua Extranjera-Inglés". Haremos una valoración crítica de la formación inicial recibida en la universidad, en concreto en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel y formularemos algunos retos en relación con la formación inicial y permanente que debe adquirir un maestro novel, profesión a la que querríamos dedicarnos en el futuro.

1.- El Plan ya extinguido de 1994 y los Grados de Bolonia

En el contexto de la implantación de una nueva ordenación general del sistema educativo, mediante la reforma educativa de 1990, plasmada en la aprobación de una nueva ley de educación (la LOGSE), la universidad española tuvo que revisar y actualizar los planes de estudios para la formación de maestros. Por entonces existía una educativa denominada *Educación General Básica* (EGB) que se impartía en los colegios, con 8 cursos y dirigida a alumnos de 6 a 14 años de edad. Esa etapa de enseñanza obligatoria se fue extinguiendo a lo largo de la década de los años 90 y por eso en nuestra universidad se implantó un nuevo plan de estudios del nuevo Título de Maestro, pensado para impartir clase en la nueva *Educación Primaria.* Se publicó una Resolución de la Universidad de Zaragoza de 23 de febrero de 1994 (BOE del 30 de marzo de 1994) y más tarde otras resoluciones aprobando los planes impartidos en las entonces denominadas "Escuelas universitarias del profesorado de EGB" de Zaragoza, Huesca y Teruel. Así, en el BOE de 27 de enero de 1998 se hicieron públicos los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Maestro (terminología que sustituía a la de profesor de EGB), en las especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical, Educación Primaria y Lengua extranjera, que se impartieron en las denominadas "Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB". Más tarde, en el caso de Zaragoza, la Escuela se convirtió en Facultad de Educación y en el caso de Teruel, dichas enseñanzas se integrarían en nuestra Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

Todo ha dado un vuelco con los Grados de Maestro, dentro del proceso de Bolonia y ya se han implantado en la Universidad de Zaragoza; en 2013-14 saldrá la primera promoción de graduados. Por fin, el magisterio español cuenta con una titulación "superior", superando la formación inicial que solo pudo alcanzar la categoría de "Diplomatura" o estudios universitarios de grado medio y que incluso, durante mucho tiempo estuvo ajena a la universidad y ubicada en las Escuelas Normales, hasta los años 70.

Desde nuestra perspectiva, creemos que las dos maneras de estructurar la carrera de Magisterio pueden tener una lectura positiva, pero también alguna desventaja. Desde la perspectiva de un estudiante de la especialidad de Lengua extranjera, el plan antiguo que hemos cursado permitía que las materias de inglés estuviesen repartidas en tres años y se presentaba a priori más asequible para los alumnos, pero a la vez creemos que con tres años de especialidad de inglés se salía más preparado y con un mejor nivel de inglés que con el plan nuevo en el que van a cursar en el Grado tres años de asignaturas comunes a todos los Magisterios y un último año de especialidad de inglés en el que las asignaturas de dicha lengua se aglutinan en un solo curso, por lo que puede hacerse más cuesta arriba a un alumno. Nuestra experiencia nos dice que las asignaturas más costosas de la carrera han sido las de la lengua extranjera, en este caso, inglés. En el fondo, tenemos un sentimiento de expectación, porque no sabemos con seguridad si, finalmente, con el plan nuevo los alumnos saldrán mejor formados y con un mejor nivel de inglés. Entendemos que siempre que se cambia algo es para mejor y confiamos que este cambio haya sido para avanzar y no para ir hacia atrás.

2.- Nuestra experiencia como estudiantes en la facultad de Teruel

Siguiendo con la exposición de cuál ha sido nuestra experiencia como estudiantes de Magisterio en la Universidad de Zaragoza, campus de Teruel, que es lo que se nos ha pedido para elaborar este artículo, tenemos una mezcla de sentimientos. Por una parte, tenemos un sentimiento de satisfacción por haber hecho la carrera que deseábamos. La ventaja más evidente que nos viene a la

mente es la del tiempo, pues ya hemos dicho que el plan nuevo tiene cuatro años y el antiguo plan de estudios tenía tres (uno de nosotros dos, al tener una licenciatura de Filología Inglesa le permitió convalidar la mayor parte de asignaturas de inglés y acabar la carrera en dos años). Por otro lado, se han oído y se oyen tópicos que asocian estudiar Magisterio con bajo nivel de dificultad y ser maestro con tener una "buena vida" laboral. Es cierto que la carrera de maestro no se puede comparar a una ingeniería o medicina en nivel de dificultad o en el tiempo que se invierte en ellas, pero, no por ello hay que restarle la importancia y exigencia que tienen los estudios de Magisterio. Dentro de las especialidades de la Diplomatura de Maestro, ya extinguida, pensamos que la especialidad de Lengua extranjera-Inglés es la que tenía mayor dificultad, pero una dificultad a la que uno podía sobreponerse llevando las cosas al día. Con todo, ser maestro es mucho más que estudiar durante tres años y hacer una gran cantidad de trabajos; ser maestro supone ejercer una profesión por la cual vamos a tener en nuestras manos el futuro de las nuevas generaciones, pues de nuestras aulas clase saldrán médicos, abogados, ingenieros, profesionales, etc. Los estudios de Magisterio y sus estudiantes merecemos, por tanto, un respeto.

Como en todas las carreras universitarias, no todas las asignaturas son de gran interés y no todas son útiles para ponerlas en práctica dentro del aula. Se le forma al maestro con una base de conocimientos de diferentes disciplinas para que, aparte de saber de su especialidad, sepa de todo un poco, aunque no vaya a impartir clase de eso. Las asignaturas de inglés del plan de estudios, han sido para nosotros las más útiles, tanto las que enseñan el propio idioma, como las que sirven para impartir una clase de lengua extranjera. Estamos hablando de: *Lengua Inglesa I, II y III, Prácticas de la Lengua Inglesa I y II, Diseño Curricular de la Lengua Inglesa, Metodología de la Lengua Inglesa, Adquisición de la Lengua Inglesa y Fonética* y, sobre todo de las *Prácticas,* a las cuales les vamos a dedicar un amplio apartado.

Las asignaturas que son comunes a todas las especialidades de Magisterio han sido también muy interesantes y tienen una gran utilidad, sobre todo a la hora de elaborar programaciones anuales y unidades didácticas (Didáctica), conocer la características de la evolución de los niños (Psicología del Desarrollo, impartida por un muy buen profesor), indagar en los aspectos de la Educación Especial (Bases Psicológicas y Bases Pedagógicas), conocer la estructuración de los centros y la legislación vigente (Organización Escolar) y familiarizarnos con la incursión de las nuevas tecnologías en el aula (Nuevas Tecnologías).

Las asignaturas que ayudan a ampliar nuestra formación en otros campos y disciplinas como Música, Educación Física, Matemáticas, Naturales, Sociales, sirven para saber de todo un poco, pero no siempre son de utilidad a la hora de ponerte delante de un grupo de alumnos en una clase de inglés, salvo que impartas algunas de las áreas no lingüísticas en dicha lengua extranjera en un centro bilingüe, como experimentamos en las *Prácticas III.* Lo mismo ocurre con asignaturas meramente teóricas de la historia de la educación y de los autores más señalados. Cuando tienes un problema en el aula, cuando un niño se está portando mal lo último que se te viene a la cabeza es el de un gran pedagogo, el nombre de tal planta o el teorema de Pitágoras.

Por tanto, de todo el plan de estudios –con sus asignaturas y créditos- que hemos cursado, consideramos que algunas asignaturas tienen escasa utilidad para un profesor especialista en inglés. Por el contrario hay otras asignaturas que deberían ser divididas en varias, ya que tenían mucha materia como para ser solo una asignatura de curso. También hemos echado en falta más asignaturas que fuesen prácticas, porque a la hora de la verdad y delante de una clase con niños es lo que realmente vas a utilizar y no tanta teoría, como a veces se daba en la Facultad. Creemos que con el plan antiguo, con solo cursar tres años de asignaturas, no se está lo suficientemente maduro como para afrontar la gestión de una clase de 25 alumnos, pero creemos que el tiempo nos dará la experiencia como para afrontar esos retos en la escuela. En resumen, nuestro balance es que se necesitarían más prácticas y menos carga teórica, aunque esta sea necesaria para fundamentar la educación y la enseñanza con la que vamos a enfrentarnos.

Hemos tenido profesores, sobre todo algunos de ellos que además de enseñarnos y formarnos en la materia que nos han dado, nos han formado como futuros profesores e ir a sus clases era un placer; no eran ningún suplicio como pudieron ser algunas otras.

En cuanto al ambiente entre los estudiantes de nuestra Facultad, tenemos que decir que ha sido realmente bueno. Al ser la gran mayoría de fuera de Teruel, incluidos nosotros dos, se estrechaban los lazos de unión y se hacía más piña. Como uno estaba lejos de tu casa, buscaba abrigo y compañía en la gente que tenía más cerca y esa gente han sido nuestros compañeros de clase. Ellos han sido tus compañeros de clase, de biblioteca, de cafés, de juergas y de piso. Son ellos los que te ayudaban, si teníamos algún problema, si te hacían falta apuntes o si no entendías algo de clase. Como en todas las clases hay algunos alumnos que se llevan mejor o peor con otros y esos se podía ver a la hora de formar grupos de trabajo, pero en general no ha habido malos rollos entre nosotros y siempre ha habido armonía.

A continuación pasamos a exponer nuestra visión de las Prácticas.

3.- Valoramos especialmente la realización de las prácticas en colegios

Si bien es cierto que la profesión de maestro requiere dedicación, entrega y paciencia para lidiar con los alumnos, este esfuerzo se ve recompensado con creces nada más entrar en el aula y ver a los niños. Ellos sacan lo mejor de ti, te contagian su felicidad y la sonrisa que

llevan dibujada en la cara, te hacen reír con sus comentarios ingeniosos y te hacen desconectar de cualquier problema. Te ofrecen todo su cariño sin esperar nada a cambio y son muy agradecidos.

Nosotros hemos realizado las Prácticas en tres colegios: "Ntra. Sra. del Pilar" de Monreal del Campo" (Teruel), "Tenerías" y "Romareda" de Zaragoza. Desde el primer día, sobre todo con los de Educación Infantil, comenzaron los abrazos nada más entrar por la puerta, los besos y las palabras de cariño. Nuestro contacto con los alumnos de las dos etapas siempre fue bueno y, aunque el primer día entras con alguna inseguridad, al final les coger mucho cariño y siempre da mucha pena llegar al último día y despedirse de ellos. Es muy satisfactorio el contacto con los alumnos de carne y hueso, ya que es donde ves lo que es más interesante para ellos o lo que menos, donde realmente puedes aplicar toda la teoría que hasta el momento has aprendido. El último día cada uno de ellos nos hizo un dibujo.

Hemos tenido mucha suerte con las tutoras que nos asignaron en los tres colegios citados, tanto en la etapa de Infantil como de Primaria. Lo que más nos han enseñado las tutoras es a saber cómo tratar a los alumnos y sobre todo a aquellos que tienen más problemas con el aprendizaje. Nuestra participación en clase ha sido muy activa casi desde el primer día y la libertad de la que hemos gozado es digna de agradecer. Desde aquí, animamos a que más profesores acojan a alumnos en prácticas, ya que es muy útil tanto para nosotros como para ellos.

También aprendimos que cada vez están más integradas las TIC en los colegios. Pudimos comprobar también cómo hoy en día, raro es el colegio que no cuenta con su propia sala de ordenadores o su pizarra digital en clase. La conexión a la red de redes facilita que los padres se involucren en la educación de su hijo a través del seguimiento de la página web del centro y el intercambio de correos entre padres y profesores. Hemos visto que la digitalización de la actividad docente resulta ventajosa para los propios profesores, que cuentan incluso con redes de uso interno para comunicarse entre ellos y se informan de la actualidad del centro a través de sus correos. El ordenador se encarga hoy en día de llevar la asistencia de los alumnos y los documentos curriculares y de centro también están digitalizados.

Comprobamos también algunos aspectos de la crisis de la profesión docente y de cierta pérdida de respeto hacia el profesor. El buen profesor ha de combinar autoridad para hacer respetar su papel de profesor y evitar que se le descontrole la clase, hay que marcar las distancias y hacer ver que él es la autoridad dentro del aula. Eso hemos aprendido y también que al mismo tiempo, hay que saber llevar a los niños y que disfruten contigo; los niños tienen que tener ganas de asistir a tu clase y que seas tú y no otra persona la que se la dé. En definitiva, te tienen que respetar por quién eres y querer por cómo eres.

Observando a los niños nos dimos cuenta de que se quedan con todo. La mayoría de las cosas que aprenden son porque las han oído decir a sus padres o a la profesora, defendiendo así la teoría de Vygotski de que los niños aprenden interactuando con la gente que forma su entorno. Pueden captar cosas sin importancia que no dices con el fin de que sean aprendidas, pero a lo mejor no captan lo que le dices para que aprendan. También hemos aprendido in situ la importancia del juego en la educación, sobre todo en las edades más tempranas.

En uno de los colegios, en el aula contábamos con niños con Necesidades Educativas Especiales por discapacidad; en otros conocimos la diversidad cultural y étnica. Queremos destacar el haber conocido los programas bilingües en el C.P. "Tenerías", en convenio con el British Council. Como futuros profesores de inglés el hacer las Prácticas en un colegio donde la mitad de las áreas se imparten en inglés, se aprenden muchas más cosas, como el proyecto de centro bilingüe, el papel del profesor en las distintas áreas no lingüísticas impartidas en inglés, cómo aprende la lengua extranjera el alumno, los fallos más usuales, etc. También hemos conocido la realidad de un colegio rural de Teruel y pudimos ver cómo se trabajaba en un colegio de esas características, ya que es muy diferente a uno de una ciudad como puede ser Zaragoza. No sólo recordaremos a los niños y a nuestras tutoras, sino a los equipos directivos y a otros maestros de esos tres centros que nos acogieron muy bien y nos dispensaron un trato tan agradable. Sabemos que las puertas de esos colegios siempre estarán abiertas para cuando queramos volver a visitarles.

Por otro lado, hemos aprendido que el trabajo del docente no acaba cuando los alumnos se marchan a casa. Detrás de las horas de clase hay un gran trabajo y esfuerzo, que muchas veces no es valorado por los demás. Fuera del horario escolar, el profesor asiste a continuas reuniones con sus compañeros de claustro, consejo escolar, coordinación docente y juntas de evaluación de alumnos y a tutorías con los padres de los alumnos para hablar del seguimiento de los mismos. El maestro tiene que hacer o revisar sus programaciones en el equipo de su ciclo, preparar sus clases y corregir ejercicios y exámenes.

Desde el punto de vista del seguimiento de las Prácticas, al hacerlas fuera de Teruel, la relación con el tutor de la Facultad se limita bastante al correo electrónico. Este hecho las hace más distante que la de los estudiantes que las han hecho en Teruel, ya que no hemos contado con tutorías de seguimiento durante el periodo de Prácticas. No obstante, el trato ha sido cordial en la reunión previa que tuvimos y en la tutoría personal que tuvimos con ellos.

En resumidas cuentas, la formación práctica recibida en los tres colegios donde hemos hecho nuestras respectivas prácticas ha sido excelente y es lo que realmente nos ha ayudado para ver cómo tenemos que enseñar, cómo tratar a los alumnos; nos ha enseñado a conocer cómo es realmente lo que va a ser nuestra profesión para el resto de tu vida. Estas prácticas son de gran utilidad para el alumnado de Magisterio y habría, no solo hacerlas en el último año, sino en cada uno de los cursos de la carrera, ya que es donde de verdad aprendes lo que vas a hacer.

5.- Retos de la formación inicial de los maestros especialistas en Inglés, al concluir los estudios universitarios

Nuestro balance global de la carrera de magisterio de lengua extranjera es bastante bueno. Estamos contentos con lo aprendido, aunque como hemos dicho más arriba, podría haber sido mejor. Todavía no se puede disponer de datos suficientes como para saber si los Grados supondrán una mejora sustancial de la formación inicial de los maestros, frente a la Diplomatura que hemos cursado nosotros. En principio, parece que sí, pero ya hemos señalado alguno de los inconvenientes que hemos visto. A nosotros se nos plantea como reto profesional a corto plazo la posibilidad de realizar el curso de adaptación para obtener el Grado, que pondrá en marcha la universidad de Zaragoza en 2013-14.

Por otro lado, ahora tenemos que sumergirnos en actividades de formación permanente, para lo cual disponemos de la oferta institucional de formación del profesorado que hacen los CIFE, que han sustituido a los CPR, pero muchas de esas actividades solo son asequibles a maestros en ejercicio; por lo que debemos acudir a otras organizadas por las centrales sindicales de enseñanza o bien otras entidades de iniciativa privada u otras instituciones universitarias (programa de formación del profesorado de la UNED, cursos de postgrado presenciales, *on line* o a distancia en otras universidades).

La formación práctica recibida en los tres colegios donde hemos hecho nuestras respectivas prácticas ha sido excelente y es lo que realmente nos ha ayudado para ver cómo tenemos que enseñar, cómo tratar a los alumnos; nos ha enseñado a conocer cómo es realmente lo que va a ser nuestra profesión

En nuestro caso, al ser especialistas en Inglés, resulta imprescindible no solo el haber realizado ya estancias en países de lengua inglesa para perfeccionar, sino también una actualización permanente en dicha Lengua, teniendo como referente el marco común europeo de la enseñanza de las Lenguas. A este respecto, tenemos la oportunidad, pero también la dificultad por el número creciente de peticiones de plazas para obtener una ayudantía lingüística Comenius o una plaza de auxiliar de conversación en países de habla inglesa (Gran Bretaña, Irlanda, EEUU, Malta…), de acuerdo con las convocatorias que hace cada año el Ministerio de Educación.

En medio de una coyuntura de crisis económica y social, de recortes, con un desempleo juvenil en torno al 50 %, somos conscientes de las dificultades que tenemos para poder trabajar como maestros, que es nuestra vocación. Nuestro reto principal es seguir preparándonos mejor para afrontar futuros procesos selectivos (oposiciones) o una selección en centro privados, presentando nuestro currículum y estando dispuestos a mantener entrevistas. En estos tiempos que corren el Gobierno dice que no dispone del suficiente dinero que debería para invertir en Educación y esto hace la situación mucho más difícil. Lo bueno con lo que contamos los maestros especializados en el idioma extranjero es que nuestra sociedad cada vez está cobrando más conciencia de lo importante que resulta saber un idioma, y que es mejor que los niños lo empiecen a aprender a una temprana edad. Por ello, son muchos los colegios que están convirtiéndose en bilingües, como hemos visto en las *Prácticas II.* Las políticas educativas de todos los Gobiernos autonómicos apoyan la implantación cada vez mayor de enseñanzas bilingües o de enseñanza AICLE y eso puede ser una oportunidad para maestros especialistas en inglés que pueden impartir en una tutoría de Educación Primaria otras áreas como Matemáticas, Conocimiento del Medio o Educación Artística.

A pesar de todas las dificultades con las que nos vamos a encontrar, pensamos que ser maestro es una de las profesiones más bonitas que pueden existir. Educar es una de las cosas más reconfortantes que existen en este mundo. Con las Prácticas en los colegios hemos visto que el poder transmitir valores y conocimientos a un niño y comprobar que éste los adquiere y los pone en práctica en su vida diaria resulta un orgullo realmente gratificante.

Enseñar e veces

Inés Arias Antoranz
Jefe de Servicio de Educación Permanente y Formación del Profesorado
Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón

Balance de un modelo de formación del profesorado: veintisiete años de los Centros de Profesores y Recursos de Aragón (1985-2012)

Fernando González Olloquiegui
Alfonso Cortés Alegre
Ex -Directores de Formación de los Centros de Profesores de Tarazona y Ejea

En el Boletín Oficial de Aragón de 14 de Agosto de 2012, se publica la "Orden por la que se aprueba el Plan de Empleo motivado por el cierre de centros de trabajo". Bajo este título, se suprimen los diecisiete Centros de Profesores y Recursos de Aragón, surgidos en la antesala de la Reforma Educativa que supuso la LOGSE de 1990. Se crean 4 CIFES (Centros de Innovación y Formación Educativa) en las capitales de provincia y UFIS (Unidades de Formación) dispersas por todo el territorio aragonés.

Siendo conscientes, hace varios años, de que el modelo CPR-cursillo debía evolucionar, la red ya había optado de forma inequívoca por el modelo de Formación de Centros. En este artículo, dos ex-directores de CPR intentamos argumentarlo, explicando el proceso de mejora en el que nos encontrábamos para que el modelo se convirtiese en una realidad, planteando acciones concretas para que la modalidad de formación en centros fuese implementándose paulatinamente.

1. Del "cursillo" individual al inicio de proyectos de formación de centros colectivos

Los datos de las tabla ponen de manifiesto que, entre el 2000 y 2010, la mayoría de las actividades formativas organizadas por los Centros del Profesorado en modalidades de cursos, seminarios y grupos de trabajo, respondían a lo que denominamos **formación individualizada** o de pequeños grupos de docentes del mismo o de diferentes centros, de carácter fundamentalmente disciplinar, centradas en las áreas/materias curriculares para la actualización científico-didáctica del profesorado. Ha sido la tradición autonómica y estatal. Representaba un viejo y caduco modelo de formación del profesorado, a superar, por su escasa transferencia al aula, por su dudosa "rentabilidad didáctica" y la poca eficacia en la mejora global de los resultados escolares de los centros.

Los datos numéricos de la tabla evidencian que hasta el curso 2007-2008, el número de actividades referidas a los Proyectos de Formación de Centro, son insignificantes.

En el curso 2006-2007 se publicaron las órdenes del Currículo Aragonés (desarrollo de la L.O.E.) que incorporaban un nuevo y trascendental elemento curricular: **las competencias básicas (CCBB).**

Los directores de los siete CPRs de la provincia de Zaragoza vieron necesario que para que las CCBB se incorporaran al currículo real de los centros y de las aulas**,** de forma generalizada, no se podía seguir haciendo más de lo mismo: cursos y "cursillos" de "expertos" a los que los docentes acuden voluntariamente a "oír" y sin garantía alguna de que los contenidos del curso tuvieran la mínima transferencia al aula para la mejora de la competencia profesional y de los resultados escolares. **Si queríamos resultados distintos debíamos emplear caminos diferentes a los conocidos y usados hasta entonces.**

Durante el curso 2007-2008, se gestó el Plan Provincial de Formación del Profesorado en Competencias Básicas de la Provincia de Zaragoza 2008-2010 (Anexo I), con el apoyo de la Directora Provincial Ana Isabel Ayala. Se trazó un plan formativo para dos cursos en la modalidad de Proyectos de Formación "en y de" centros, incorporando importantes novedades formativas, tanto para los asesores-ponentes como para los docentes-participantes.

Los asesores del CPR deberían asumir un nuevo rol de ex-

EVOLUCIÓN EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS

	CURSOS	SEM	Grupos Trabajo	Proy. Form. centro	P.F.C. Conviv. e intercultural.	Proy. Innovac. Educat.	TOTAL
2000/01	530	441	257	24		59	**1311**
2001/02	799	538	245	17		61	**1660**
2002/03	607	466	339	16		66	**1494**
2003/04	388	529	376	16		91	**1400**
2004/05	453	526	376	10		89	**1454**
2005/06	543	559	351	22		105	**1580**
2006/07	505	733	314	47	30	115	**1744**
2007/08	561	851	361	67	45	92	**1977**
2008/09	705	762	330	318	29	98	**2242**
2009/10	607	833	331	206	35	99	**2111**

pertos; el profesorado participante debería asumir una formación colectiva **de centro** (solicitada por el Claustro), **para el centro** (para mejorar la práctica educativa de forma colectiva) y **en el centro**, como espacio físico de formación y aprobando un calendario de reuniones generales del claustro y/o de la Comisión Pedagógica dedicadas exclusivamente a la formación en CCBB. (dos sesiones trimestrales de hasta dos horas de duración).

El Plan de Formación en CCBB como intento de mejora del modelo formativo típico de los Centros del Profesorado, significó un antes y un después. El problema era cómo articular y organizar en la práctica el nuevo modelo.

Los CPRs de Zaragoza con "todos" sus asesores entraron en el corazón de los colegios e IES, porque intervinieron directamente como ponentes en los claustros y en las CCPs. Era el inicio de un nuevo modelo, muy complejo, con un asesor experto en procesos de mejora y presente en los centros, y con unos asistentes a la formación que podrían aplicar en su centro y aula el contenido de las ponencias y documentos, eso sí, contextualizándolo y adaptándolo a su realidad.

Las **conclusiones** extraídas, en el primer año del plan formativo en CCBB, a partir de una exhaustiva evaluación del plan on-line con más de 1.005 encuestas del profesorado de las CCPs en más de 150 centros, fueron categóricas e ilusionantes:

1.- **El modelo de formación colectiva**. El modelo de formación en el propio centro, acordado por los órganos directivos y colegiados, desarrollado por una mayoría del claustro, sobre temáticas curriculares interdisciplinares, incorporado a la PGA... se consideró muy válido y con una extraordinaria potencialidad cara al futuro: la formación de centro como ayuda para la mejora de la escuela. Un 89 % del profesorado participante propuso que el centro continuase otro curso más con el Plan.

2**.- Los asesores habían crecido profesionalmente**. Del rol de gestor, más cómodo pero poco gratificante, se había pasado al rol de asesor-experto en procesos, con más trabajo, más complejo pero más satisfactorio. La presencia física real de los asesores de los CPRs en las sesiones formativas de los claustros y de las CCP fue extraordinariamente valorada con 3,2 sobre 4 puntos. Esto requirió una rigurosa formación de la red, dirigida por un experto: D. José Moya Otero.

3.- **La coordinación** entre los diferentes apoyos externos a la escuela (Inspectores, Orientadores y Asesores) había que mejorarla.

La rutinaria formación individualizada ha tenido diversos orígenes y/o causas:

A) Por inercias del pasado desde 1985:

- Seminarios y Grupos de Trabajo solicitados, por grupos de docentes al amparo de las convocatorias anuales realizadas por los propios Consejos de los CPR.
- Cursos y Seminarios diseñados y ofertados por los propios CPRs.

B) Por ofertas nuevas al profesorado:

- Cursos y Seminarios derivados de programas institucionales del Departamento de Educación como Ramón y Cajal, Bibliotecas escolares, Escuela 2.0…
- Cursos y Seminarios a distancia ofertados a través de AULARAGÓN.

La formación individualizada presenta insuficiencias:

- El docente participa frecuentemente como sujeto pasivo: asistir, escuchar y firmar.
- Las innovaciones son, casi siempre, "personales" y no del centro: desaparecen cuando las personas que las promovían abandonan el centro por concursos de traslados y jubilaciones.
- La transferencia de esta formación al centro y al aula es escasa. No hay mecanismos de seguimiento posterior ni de evaluación de su impacto en el aula.
- La presencia de asesores en los centros es reducida. Bajo nivel de asesoramiento externo.
- Los asesores y el CPR ejercen, esencialmente, funciones de gestión.

2. Los CPRS optaron por la priorización de la formación colectiva en PFC

La evaluación del Plan en CCBB nos indicó que se precisaba menos formación individualizada y disciplinar y más colectiva e interdisciplinar que permitiera a los centros responder a los retos de mejora de la calidad de la educación, usando otras competencias profesionales, para mejorar los resultados escolares en una escuela inclusiva. El fin de la formación debe ser ayudar a cada centro, a encontrar respuestas a "sus problemas y necesidades" sentidas como tales: sean de organización y/o del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La "histórica, tradicional y rutinaria" formación individualizada y/o disciplinar de antes se debía de subordinar a la formación de centro, colectiva e interdisciplinar**.**

En el curso 2009-2010, se constituyó el Seminario Autonómico con todos Directores de los CPRs de Aragón y las Unidades de Programas Educativos de las tres provincias, alentado y coordinado por el, entonces, Jefe del Servicio de formación del profesorado Manuel Santiago. El Seminario empezó a establecer criterios comunes en múltiples aspectos de organización y funcionamiento de los CPRs que, hasta ese momento, eran dispares entre las 3 provincias e, incluso, entre CPRs de la misma provincia. **Sin embargo, lo más trascendente fue asumir y empezar a compartir entre los directores de CPRs de Aragón, que estábamos en un nuevo tiempo en el que se debía priorizar decidida e inequívocamente una formación colectiva e interdisciplinar: los Proyectos de Formación de Centros, con unos asesores especializados en procesos de mejora.**

Con esta idea y aprovechando la experiencia y las conclusiones extraídas del Plan Provincial de Formación de CCBB 2007-2010 de Zaragoza, que algunos directores de los CPRs de Zaragoza se encargaron de transmitir en el seminario de directores de CPRS de Aragón, **se iba perfilando un nuevo modelo formativo aragonés que,** hasta el Junio de 2012, supuso:

2.1 La estabilidad de las líneas prioritarias de formación:

Las líneas prioritarias de formación establecidas por el Departamento variaban cada curso, en número y contenido, dificultando la continuidad de algunas actividades formativas y obligando a continuas modificaciones en las responsabilidades asignadas a los asesores.

Desde el 2008-2009 y hasta el 2011-2012, permanecieron invariables las cuatro líneas prioritarias de formación. La estabilidad permitió que los centros expresaran necesidades formativas cada 2 cursos, que la convocatoria de Proyectos de formación de centro contemplara el carácter bianual y, en definitiva, que se pudieran desarrollar proyectos con seguridad de continuidad. Las cuatro líneas eran: Desarrollo Curricular e Innovación, Calidad y Equidad, Competencia Lingüística/Bibliotecas/Proyectos Europeos y Escuela 2.0.

2.2 La modificación y unificación de los perfiles de todas las asesorías.

La red de formación, empezaba a asumir un perfil de **asesor de procesos que estimulara, facilitara y apoyara** los proyectos formativos que, enmarcados en las líneas prioritarias, se desarrollaran en los centros. Este nuevo perfil de asesor, requería una formación de calidad que capacitara a la red para intervenir con rigor en un claustro, una CCP, un ciclo o un departamento. Así, los perfiles de las asesorías se definieron, desde el curso 2010-2011, por etapa educativa y por líneas prioritarias de formación, estableciéndose su formación, de forma continua, a lo largo del curso, en seminarios autonómicos. Íbamos avanzando poco a poco…

2.3 La determinación de un procedimiento unificado de detección de necesidades formativas.

Hasta el curso 2008-2009, cada CPR desarrollaba su propio procedimiento de detección de necesidades formativas. Unos recogían deseos individuales del profesorado, otros recogían opiniones de ciclos/departamentos de los centros… pero no era habitual recoger la necesidad de formación general del centro.

Por ello, en el curso 2009-2010, como muestra de una priorización de la formación colectiva, se instauró, en todos los CPRs de Aragón, *un procedimiento y un formato unificados de detección de necesidades formativas que pretendió que los centros, en sus órganos - Claustro y/o CCP- analizaran, debatieran, consensuaran y priorizaran sus necesidades formativas, nunca individuales ni personales e iniciaran la construcción de su propio itinerario formativo. El procedimiento se iniciaba en el último trimestre del curso y finalizaba a mitad de octubre del nuevo curso.*

Desde la detección de necesidades elaborada por cada centro docente, el Equipo Pedagógico y el Consejo del CPR, como responsables y expertos en formación del profesorado, elaboraban con cada centro, la respuesta formativa más adecuada para responder a las necesidades detectadas.

2.4 La unificación en todo Aragón de la convocatoria de Formación de centros.

En el curso 2009-2010, como otra muestra de la priorización de la formación colectiva, se unificó, para todo Aragón, la convocatoria de Proyectos de Formación en Centros y se introdujeron numerosas modificaciones, ahora ya, consensuadas con todos los Directores de los CPRS:

- Se les cambió el nombre, de proyectos de formación **EN** centros a proyectos de formación **DE** centros significando con ello que se pasaba del centro como espacio físico de formación **al centro como unidad básica de formación.**
- Se definieron como **modalidad prioritaria** en la Formación del Profesorado con atención preferente de los CPRs, tanto de los medios económicos como de recursos humanos disponibles. Cada PFC contaba con un asesor para su diseño, desarrollo, seguimiento, intervención y evaluación.
- Los PFC empezaron a ser considerados la modalidad formativa idónea para el profesorado. Esta idoneidad se fundamentaba en que los PFC, al tener que aprobarse en Claustro e informarse al Consejo Escolar, era la única formación de todo el centro, constituyéndose como su formación institucional.
- En un PFC se exigía una participación significativa del claustro y del Equipo Directivo. El coordinador debía ser el representante de formación o un miembro del equipo directivo, debía constar en la PGA y las con-

clusiones debían incluirse en la documentación institucional del centro…

- El PFC era la modalidad formativa más flexible ya que se adaptaba a los diversos niveles de compromiso, que con la formación que existe en los centros. Esta **flexibilidad** se contemplaba así:
  - **En contenidos:** Permitía conjugar y combinar diferentes temas según las necesidades del centro en ponencias propias de los cursos, reflexiones de seminarios y elaboración de materiales como grupo de trabajo.
  - **En duración**: Permitía de 20 a 60 horas.
  - **En organización**: Módulo 1, común y obligatorio para todos, destinado a sesiones de planificación y puesta en común y de asesoramiento externo-asesores o ponentes-. Las ponencias podían ser hasta el 30% del total de horas. Módulo 2, para trabajo en grupos a nivel de ciclos, departamento, especialidades… Su dedicación horaria podía ser diferente en función del trabajo que asumían o las posibilidades de dedicación de sus componentes.
  - **En certificación**: Cada grupo de profesores certificaba por las horas que se comprometía con el PFC: las horas comunes del Módulo 1 + las horas que dedicaba a cada ciclo o departamento del Módulo 2.

Los PFC empezarían a ser, deberían ser, sin duda, la futura senda de la formación porque:

- ***Reforzaban la autonomía pedagógica del centro*** *al reconocerle como unidad básica de formación para responder a las necesidades formativas colectivas para la mejora básica del proceso educativo. De poco sirve al equipo directivo que sus docentes se formen individualmente y con poca o nula repercusión en la vida del centro.*
- ***Promovían el liderazgo del Equipo directivo*** *al requerir que el Director era el solicitante y el Jefe de estudios el coordinador.*
- ***Potenciaban los órganos colegiados de gobierno y coordinación del centro*** *al asignarles un papel activo en la solicitud- aprobación en Claustro, información al Consejo Escolar-, en la implicación –participación significativa del Claustro y del Equipo Directivo-, en la organización del trabajo- Claustro, CCP, ciclos/departamentos,..*
- ***Favorecían la labor de equipo*** *y su compromiso y responsabilidad compartidos en un proyecto común de mejora del centro acordado por el profesorado en sus órganos de gobierno y coordinación para ir superando la carencia de compromisos conjuntos y de labor de equipo que tanto se dan en los centros.*

- ***Fortalecían al centro como institución*** *al incluirse en la PGA y en la Memoria del centro y, sobre todo, al incorporarse las mejoras logradas- sus conclusiones y los materiales elaborados- al funcionamiento del centro, a su práctica educativa y a la documentación oficial.*

3. Propuestas de futuro derivadas de este modelo

Para continuar avanzando con el modelo propuesto, resultaba del todo imprescindible mantener la red de Centros de Profesores, mantener los 17 Centros de Profesores diseminados por el amplio territorio aragonés aunque se hubiese tenido que reducir los Equipos Pedagógicos. La sustitución de todos los CPRs rurales con sus equipos (Calatayud, Ejea, Tarazona, La Almunia, Caspe, Monzón, Graus, Fraga, Sabiñánigo, Calamocha, Utrillas, Alcañiz y Andorra) por UFIS (Unidades de Formación aisladas, solitarias y sin perfiles concretos) puede dificultar mucho el progreso de este modelo. Los centros de profesores podrían haberse mantenido respetando a rajatabla los criterios económicos del Departamento porque el gasto generado por las horas adjudicadas a los nuevos responsables de formación en cada centro no será inferior al ahorro derivado del cierre de 13 CPRs.

Estábamos empezando a construir un nuevo modelo formativo fruto de la reflexión profesional, que empezaba a experimentarse, que iba penetrando en los centros, que la red iba asumiendo, que podía adaptarse a las nuevas situaciones económicas, presentado y muy bien valorado en el último Congreso Estatal del MEC sobre formación del profesorado…

Un documento muy similar a este artículo, fue remitido a la Dirección General mucho antes de que se tomara la histórica decisión de suprimir todos los Centros de Profesores y Recursos de Aragón.

A los diecisiete Centros de Profesores y Recursos de Aragón, tras veintisiete años de funcionamiento, no se les concedió el derecho ni la oportunidad a una evaluación objetiva, externa y de calidad. No. Los directores de Formación de Aragón, como técnicos expertos en formación del profesorado, no pudimos participar colegiadamente en el diseño del nuevo modelo.

Directores de los Centros de Profesores de Zaragoza han sido requeridos como ponentes en el Congreso Estatal del MEC en Madrid, Málaga, Huelva, Tenerife, Albacete, Baleares, Madrid, Santander, Murcia, Teruel, Huesca, seminarios de equipos directivos… han sido asesores del MEC en el Programa Estatal COMBAS (Competencias Básicas) en el que han participado 150 centros de la mayoría de las CCAA…

3.1 La necesaria puesta en valor de los representantes de formación de los centros.

En un modelo de formación individualizada y disciplinar, el llamado representante de formación del centro en el CPR ha sido una figura formal. Su función se ha limitado, casi siempre a "colgar los papeles" que enviaba el CPR. En un modelo de formación colectiva de centro e interdisciplinar, basada en los PFC, el representante de formación debe ocupar un papel determinante. Ha de cambiar el perfil, nombre, funciones, compensaciones y reconocimientos.

El perfil idóneo es el de alguien del equipo directivo. En cualquier caso debería ser un profesor comprometido o interesado en la formación, dispuesto a colaborar con el Equipo Directivo, con la máxima estabilidad en el centro y perteneciente a la CCP**.** La pertenencia o asistencia a la CCP es fundamental pues en este órgano se evidencian dificultades o problemas del profesorado en relación a la práctica docente y al funcionamiento del centro.

Su nombre ha de pasar de representante de formación a coordinador de formación pues ésta ha de ser la esencia de sus funciones. Éstas, deberían ser:

- Detectar y recoger las dificultades y necesidades formativas del centro y del profesorado–anuales o puntuales-, priorizarlas y trasladarlas al CPR.
- Informar, al profesorado del centro, de la oferta formativa y de los recursos del CPR.
- Estimular la participación del profesorado en las actividades de formación del centro y del CPR.
- Colaborar con el CPR en la elaboración de la propuesta formativa -anual o puntual- para el centro.
- Participar en las reuniones informativas y formativas que se establezcan desde el CPR.
- Coordinar el Plan formativo que desarrolle el centro.
- Evaluar el Plan formativo del centro y elaborar la Memoria correspondiente.
- Elegir y ser elegido en el Consejo del CPR.

Para tener coordinadores de formación que asuman y desarrollen estas funciones hay que establecer compensaciones y reconocimientos. Lo deseable sería crear, en cada centro, el departamento de formación, con los derechos y deberes de cualquier departamento. En todo caso, el coordinador de formación debe tener una reducción horaria en función de las necesidades y planes formativos del centro, y reconocerse su función como mérito docente.

3.2 Renovación y reforzamiento de los Consejos de los CPRs

Llevábamos muchos años con unos Consejos de los CPRs en los que los representantes del profesorado no habían salido de ningún proceso electivo. Podríamos decir que ni el profesorado sabía quiénes eran sus representantes en el Consejo del CPR, ni los representantes sabían a quién representan.

En un modelo de formación colectiva de centro, con la puesta en valor de los representantes de formación, era necesario que los representantes del profesorado en los Consejos de los CPRs fueran elegidos entre y por los coordinadores de formación, cada 4 años.

Sabiendo que la coordinación entre los diferentes agentes externos implicados en el asesoramiento a centros -orientadores de centros y EOEPs e inspectores- es esencial para unificar y dar coherencia a los discursos que, desde unos u otros, llegan a los centros, era necesario que en el Consejo de los CPRs tuvieran representación tanto los inspectores como los orientadores que trabajan en el mismo ámbito territorial.

3.3 Ordenación de la formación según sus características

Para que la formación permanente del profesorado contribuyera a una mejora de la calidad de la educación y de la práctica docente en las aulas y a afrontar los nuevos problemas y necesidades de centro, había que favorecerla y ordenarla con criterios de sentido común.

Proponíamos encuadrar la formación en 3 bloques:

Uno.- La formación de las estructuras esenciales para el funcionamiento de los centros: equipos directivos, coordinadores de formación, coordinadores Escuela 2.0, coordinadores evaluación de diagnóstico, responsables de bibliotecas… a través de la modalidad de Seminarios institucionales con convocatoria.

Esta formación que "interesa a la empresa" pues es la que propicia mejoras en las estructuras de los centros, debería realizarse en horario de trabajo lectivo y tener un carácter obligatorio**.** Para ello bastaría con que en los horarios de los Equipos directivos, representantes de formación, coordinadores Ramón y Cajal,… se reservase, toda o parte de su reducción horaria, en el día y horario que se determinase con el CPR de su ámbito.

Dos.- La colectiva e interdisciplinar, la de centro, a través de la modalidad de PFC, y la derivada de los programas institucionales –Bibliotecas, Escuela 2.0,…- a través de las modalidades de cursos, Seminarios y grupos de trabajo.

Esta formación que "interesa a la sociedad" pues es la que propicia mejoras en la calidad de la práctica docente y afrontar los problemas y necesidades de los centros, debería realizarse en horario de trabajo no lectivo y tener un carácter cuasi-obligatorio.

Tres.- La formación individualizada ofertada desde los CPRs y la solicitada por grupos de docentes que aprobaban los Consejos de los CPRs. Esta formación que "interesa al docente-individuo", debería realizarse fuera del horario de trabajo.

3.4 Racionalización de la formación

Mucha parte de la formación se vehiculiza a través de los diversos y variados convenios que establece el Departamento de Educación con las diversas entidades. Son los llamados "cursos homologados". Estudiando esta oferta formativa se aprecia que se financia con dinero público mucha formación para docentes que oferta y puede ofertar la red de formación pública, una formación

que, por otra parte, muchas veces, no responde a las finalidades de la entidad conveniada.

A nuestro juicio, habría que racionalizar los convenios de formación en base a unos criterios:

a) No conveniar la formación destinada a docentes que pueda asumir y desarrollar la red de formación pública.

b) No conveniar la formación cuyos contenidos no respondan al fin de la entidad.

4. La necesidad de nuevo programa formativo en todos los centros

Tras el Programa de Ramón y Cajal, Bibliotecas Escolares, Escuela 2.0… era necesario diseñar un nuevo programa formativo a nivel autonómico destinado a mejorar los resultados escolares, destinado a que los chavales aprendan más y mejor, a que las escuela les prepare mejor aún para esta vida tan compleja.

La incorporación y evaluación de las competencias básicas en el currículo oculto de las aulas es una oportunidad de mejora que requiere la elaboración de planes de mejora articulados como proyectos de formación en centros elaborados desde las necesidades de los centros y con el apoyo coordinado de los agentes externos a la escuela: inspección, red de formación y red de orientación.

Esta propuesta no está reñida con las bases del anteproyecto de la nueva LOMCE, aprobada en el Consejo de Ministros del 21 de septiembre de 2012.

ANEXO I: PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN EN CCBB. ZARAGOZA 2008-2010

A.- Fase de diseminación, explicación y motivación:

En abril del 2008, la Directora Provincial Ana Isabel Ayala, convocó a todos los Directores de centros educativos públicos de Primaria y Secundaria de Zaragoza a una reunión plenaria de carácter informativo en la que se dio a conocer a los docentes el "Proyecto de Formación en Centros en Competencias Básica" que presentaron los Centros de Profesores tras una determinante y convincente conferencia de D. José Moya Otero. (Atlántida).

En mayo del 2008, cada uno de los 7 CPRs de la provincia de Zaragoza convocó un curso para todos los centros de su ámbito en el que participaron, al menos, dos representantes de cada uno de ellos, uno del Equipo directivo y otro de la CCP, con la misión de dinamizar y coordinar en el centro su posible futuro proyecto de formación en el próximo curso 2009/2010.

B.- Fase de formación de la red de formación:

En septiembre del 2008 y, posteriormente en Diciembre y Febrero, contando con el asesoramiento de un experto (D. José Moya Otero), se fijó, con claridad el contenido del asesoramiento, el rol a desempeñar por los asesores y las dinámicas de asesoramiento que deberían desarrollar en los centros. Tras ello, cada Equipo Pedagógico adaptó la formación del "experto" a la realidad de los centros que debían asesorar. En esta formación participaron muchos orientadores de los centros y EOEPs y una representación de Inspección educativa e Ignacio Polo, director del CPR 1 de Zaragoza, ya intervino como ponente en el novedoso tema de la evaluación de las CCBB.

C.- Fase de toma de decisiones:

Las direcciones de los centros, con el visto bueno del claustro y del Consejo Escolar, decidieron o no participar en la convocatoria. **Participaron en torno a 200 centros** de Primaria y Secundaria de Zaragoza, de entre los 260 centros a los que se les ofertó el Plan.

D.- Fase de implementación y desarrollo:

D.1.- Curso 2008/2009. Seis sesiones extraordinarias de Claustro o CCP con los siguientes contenidos:

- Introducción a las CCBB ¿qué son y qué suponen? Determinación de la zona de mejora del centro.
- Orientaciones para revisar la práctica de aula y las programaciones desde las CCBB.
- Incorporar el análisis y la estructura de tareas a la práctica analizando las diferencias entre ejercicios, actividades y tareas, reconvirtiendo actividades en tareas, introduciendo otro tipo de actividades: tareas Instrumentos para la evaluación de diagnóstico, de tareas, de competencias.

Los asesores de los CPRS actuaron como ponentes en las seis sesiones. La teoría estaba lanzada. Los miembros de la CCP, debían replicar "en cascada" las sesiones formativas a los ciclos y departamentos. Aquí se produjeron errores a mejorar porque “la cascada” no siempre funcionó ni llegó al profesorado.

D.2.- Curso 2009/2010. Cuatro sesiones extraordinarias de claustro o CCP con orientaciones para que los ciclos/departamentos diseñaran, aplicaran y evaluaran tareas. Era el momento de la práctica en las aulas. Hubo errores, momentos de desconcierto, críticas al guión orientativo, cansancio y abandonos… pero se realizaron cerca de 200 tareas concretas de trabajo en las aulas utilizando como guía el “cuaderno de tareas” diseñado por los CPRs y una web, www.competenciasbasicas.net que con más de 825.000 consultas, sigue dando vida al Plan en el verano de 2012.

E.- Fase de evaluación

Los docentes participantes expresaron, en encuestas anónimas:

- Alto grado de **satisfacción y utilidad** con los proyectos desarrollados.
- Un 91,7 % veía conveniente **mantener la estructura formativa de Proyecto de Centro** como forma de mejorar la realidad de su centro y de su propia práctica docente.
- La **función asesora** en los centros fue considerada como **útil y fundamental** en el desarrollo de los proyectos. Los asesores, que vivieron un duro reto profesional, fueron muy bien valorados y considerados. (3,12 sobre 4)

Los Centros de Profesores: un modelo frustrado de formación permanente

Fernando Andrés Rubia
Maestro y sociólogo

Como comentaba en trabajos anteriores nuestro sistema educativo no debería ver recortados sus recursos por la crisis económica ya que a lo largo de los últimos años no hemos alcanzado aún la media de inversión de los países de la OCDE. En todo caso, la crisis debería permitir ajustar esta inversión, redistribuyendo los recursos de forma que se favorezcan los programas que han mostrado su eficacia y se reconduzcan o modifiquen aquellos otros que no han alcanzado los objetivos deseados. Para ello deberían utilizarse instrumentos de evaluación no sólo aplicables a los alumnos sino también a los programas institucionales, los centros, los equipos directivos, el profesorado, la inspección… Las evaluaciones deberían permitir principalmente corregir las desviaciones producidas entre los fines y los medios.

La Administración educativa aragonesa ha puesto en marcha una reforma de los centros de profesores y de recursos existentes que modifica sustancialmente el modelo de formación permanente del profesorado; se trata de una de las primeras medidas anunciadas y ejecutadas en parte, ya que aún no han puesto en marcha el sistema alternativo. Sin entrar ahora a analizar la propuesta en profundidad, ya que aún se desconocen detalles fundamentales, el modelo alternativo parece responder más a la necesidad de recortar recursos (principalmente a la escuela pública) y a un reajuste de los puestos de responsabilidad que a un modelo basado en la evaluación y el análisis de la experiencia acumulada. Entre las medidas destaca la eliminación de gran parte de la red rural de Centros de Profesores, y la reducción de efectivos de los centros que se mantienen. A su vez se propone, como justificación, un cambio en la política de formación que ahora pasará a circunscribirse al centro.

Origen y puesta en marcha de los centros de Profesores

Para empezar es imprescindible remontarnos al origen y recordar el contexto en el que surgen, así como los objetivos que se les destinan. Es en 1984 cuando se crean en España los Centros de Profesores[1] (CEP) en un momento histórico en el que había grandes expectativas de cambio educativo. El año anterior los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) habían conseguido que más de 50.000 profesores, principalmente de EGB, participaran en sus actividades formativas[2], organizadas en colaboración con sindicatos y ayuntamientos. Se presentaban así como una alternativa a los Institutos de Ciencia de la Educación (ICE) a los que por un lado se miraba con un cierto recelo ideológico y por otro se veían incapaces de ofrecer una oferta que diera satisfacción a la demanda del profesorado. Además con la Ley de Reforma Universitaria (1983) y el reconocimiento de la autonomía universitaria, los ICE dejaban de mantener una relación directa con el Ministerio de Educación.

Los MRP y los sindicatos recibieron su creación con satisfacción especialmente porque suponían un reconocimiento a la madurez profesional de los docentes. Los CEP se presentaban como una alternativa moderna y democrática, basada en el modelo de los *Teachers' Centres*[3] que habían demostrado su eficacia, y respaldada por una teorización que exaltaba la profesionalización del profesor. Para el profesorado, la formación permanente pasa a convertirse en una reivindicación y la defienden como parte de sus pretensiones *profesionalistas* y de servicio público, es decir, consideran fundamental la actualización periódica de conocimientos y técnicas así como la mejora de la calidad de la enseñanza.

Se configuran así como centros de actualización y formación permanente, de desarrollo curricular e investigación, aunque también de información y orientación. Miguel A. Pereyra, asesor entonces del Ministerio, defendía su creación porque revitalizaban la enseñanza; permitían la difusión de la experiencia acumulada por los docentes en el aula; fomentaban la participación de los profesores y de los organismos locales; estaban controla-

[1] Los interesados en todo tipo de detalles sobre la génesis de los centros de profesores pueden consultar el trabajo de Luis y Romero (2009) que a partir de documentos aportados por Miguel A. Pereyra, asesor del Ministerio de Educación entre 1983 y 1986 y de su propia indagación reconstruyen sus orígenes. También puede consultarse la obra de Julia Varela (2007) a la que dan réplica: *Las reformas educativas a debate (1982-2006)* publicada en Madrid por la editorial Morata.

[2] En concreto organizaron 60 Escuelas de Verano en todo el territorio.

[3] Aunque suele hablarse exclusivamente del modelo del Reino Unido se manejaban también los modelos de EE.UU., Países Bajos, Japón, Australia… y la experiencia de la Casa del Maestro de Gijón. Los *Teachers' Centres* aparecen en el Reino Unido a mediados de los años sesenta como lugar de encuentro de los docentes, para el intercambio de ideas, la solución de problemas y la elaboración de materiales curriculares. El *Schools Council* se convirtió en una institución coordinadora que favoreció la innovación educativa, la investigación, la evaluación y el desarrollo curricular mediante la financiación de proyectos.
También la entonces Comunidad Económica Europea valoraba positivamente este tipo de centros y recomendaba su generalización a los estados miembros.

dos fundamentalmente por los propios docentes y se ocupaban conjuntamente del desarrollo profesional del profesorado de primaria y secundaria.

La concepción de la formación permanente del profesorado también cambiaba, se potenciaba el modelo de profesor-investigador, se acentuaban los enfoques cualitativos tanto en la evaluación como en la investigación. Entre las funciones que se les encomendaban estaban: el desarrollo de las iniciativas del profesorado para su perfeccionamiento, promover estudios aplicados o la adecuación de los contenidos a las peculiaridades del medio.

Los CEP pretendían ofrecer una alternativa al modelo basado en el "cursillo" con una participación más activa, promoviendo la producción de materiales para el aula, el intercambio de experiencias y la reflexión teórica. Además, y para reforzar sus objetivos, el Ministerio puso en marcha unos cursos específicos para los profesores que se iban a incorporar a los centros recién creados, en los que se potenciaban estos enfoques. La organización de los CEP significaba una ruptura con los modelos tradicionales, pretendían acabar con el aislamiento de los docentes mediante el trabajo conjunto, superando además las diferencias por asignaturas y niveles, tan marcadas en España por las distinciones de cuerpos docentes.

Entre los objetivos más importantes estaba también acabar con las dos vías por las que discurría el perfeccionamiento tradicional del profesorado, paralelas pero inconexas, con diferentes objetivos y métodos, la jerárquica o vertical en la que la Administración era la protagonista y la periférica u horizontal, en la que los propios docentes orientaban su formación.

Los primeros cambios llegarían con la puesta en marcha de la reforma educativa de la LOGSE (1990), entre los principios básicos de actuación aparecerá ahora la idea de la carrera docente, entendida como un reconocimiento social y económico del profesorado. Se trataba también de apoyar las experiencias y fomentar el trabajo en equipo, facilitando la comunicación entre centros y profesores. Pero ahora los planes de perfeccionamiento del profesorado estarían supeditados al marco general de la política educativa y en estrecha relación con la reforma iniciada.

Como consecuencia de ello, se ponen en marcha los registros personalizados de las actividades realizadas que servirán para certificar los créditos obtenidos por cada profesor. La reforma convertirá la formación permanente en un derecho y una obligación del profesorado, servirá a la Administración educativa para actualizar al profesorado en las exigencias de la reforma a la vez que se le recompensa mediante los sexenios y en función de su participación en los cursos. A través de estos dos mecanismos la reforma gana consenso entre los profesores y se legitima socialmente, pero para ello se introduce una nueva estratificación en el profesorado, más allá del tradicional primaria/secundaria, que reforzará la antigüedad (ya reconocida en los trienios) como criterio de distinción salarial.

Primeras valoraciones y estudios sobre su funcionamiento

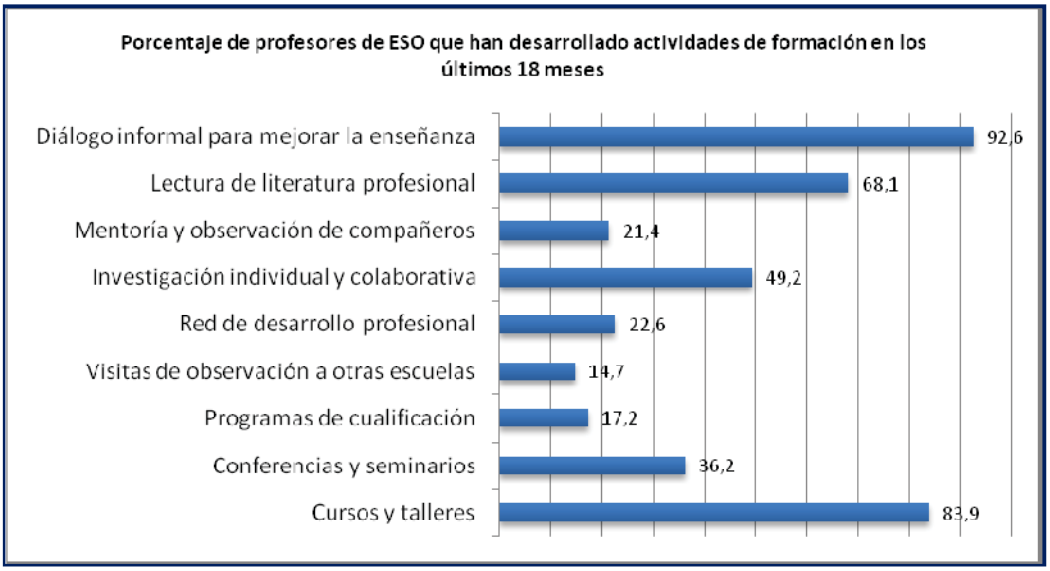
Ya desde su puesta en marcha surgieron voces discrepantes, entre ellas la de García Álvarez, un técnico del Ministerio que trabajó en el diseño de los CEP, y que en artículos publicados en 1984 y 1986[4], hacía una crítica de la nueva institución de formación, ya que consideraba que de la experiencia británica y norteamericana se podía concluir que los CEP no habían conseguido que el profesorado controlara su propia formación continua y que la Administración seguía ejerciendo un gran control de las decisiones. Insistía en que el CEP se constituía en institución básica de la formación frente al modelo más participativo de la formación focalizada en los centros. También consideraba los peligros de una formación centrada en la práctica y su ruptura con otras instituciones como la universidad, lo que podría acabar en un simple intercambio de experiencias, o el riesgo de mantener solo motivaciones extrínsecas (credenciales) y menos intrínsecas (utilidad). Planteaba también el problema de la sobrecarga de tareas administrativas y burocráticas de los CEP o que la formación individual repercute poco en la transformación de los centros.

Ocho años después de la aparición del los CEP, Sara Morgenstern (1992) realiza una investigación sobre el funcionamiento de los primeros 56 centros, en la que constata que los profesores más dinámicos, la llamada *vanguardia pedagógica*, habían abandonado los CEP, a la vez que éstos se habían ido desvinculando poco a poco de los movimientos de renovación. Descubre también que la mayoría de los nuevos asesores eran ajenos a las iniciativas de innovación educativa u otras de ámbito ciudadano constatando que la mayoría se limitaban al horizonte de su aula. Dos terceras partes de los asesores habían ingresado por razones estrictamente individuales

[4] Citado por Luis y Romero (2009).

entre las que no se excluía la promoción personal. Además, muchos de ellos, especialmente los de secundaria, no se sentían respetados por sus compañeros de las aulas (los más reticentes a participar en actividades de formación y los más indiferentes frente a los cambios que impulsaba la Reforma del sistema educativo) que los veían como enchufados o desertores. También constató que pervivía el modelo tan criticado de *cursillismo*. La conclusión es que pese a la retórica establecida, los asesores estaban al margen del modelo basado en la formación y la investigación. Destaca que ya entonces se juzgaba que había una enorme desproporción entre la formación asignada a las llamadas Nuevas Tecnologías (hoy Tecnologías de la Información y de la Comunicación o TIC) frente a otras áreas.

Morgenstern constata que la asistencia del profesorado estaba relacionada con la obtención de certificaciones que suponían entonces valiosos credenciales para los concursos de promoción o traslado, a los que se añadirían los sexenios o el concurso-oposición. Así, poco a poco, se fue constituyendo un modelo, que se fue prolongando en el tiempo hasta la actualidad, de carácter burocrático-credencialista basado en cursos de tiempo reducido (la mayoría apenas duraban 20 horas) que no permite la reflexión profunda ni el trabajo en equipo. Los primeros signos de resistencia o incluso de rechazo se justificarán porque los cursos se realizaban fuera de los centros y del horario escolar, es decir, por la distancia y los desplazamientos o la incompatibilidad horaria.



Incluso desde dentro de los CEP, comenzaron a reorganizarse discursos curricularmente neoconservadores que pondrán de relieve las incoherencias de una reforma educativa todavía sin cuajar, uniéndose o encabezando a los profesores más reticentes con la reforma.

Como hemos visto, la reforma impondrá un nuevo modelo, coordinado por los CEP, pero que tendrá al centro como lugar de desarrollo y que tendrá como finalidad la mejora de la función docente y la promoción de la reflexión sobre las prácticas docentes. Feito y Guerrero (1996) descubren, en un estudio sobre el tema, que junto a la presión oficial cuatro serán los motivos argumentados por el profesorado para participar en los proyectos de formación en centros: la inseguridad o la incertidumbre creadas por los cambios que introducía la reforma, el ideal de servicio, el credencialismo y la voluntad de cambio.

Feito y Guerrero analizaron 245 proyectos de formación en centros aprobados en la convocatoria de 1993: la primera conclusión era que la formación en centros no emanaba, como podía pensarse, de las inquietudes, de la práctica o de la detección de problemas del profesorado en los centros. Por el contrario, la mayoría hacían alusión a los nuevos documentos con los que pasaba a nutrirse la burocracia educativa: diseño curricular básico, proyecto curricular, proyecto educativo de centro, adaptaciones curriculares… Los autores señalaban además que en su observación participante se daba la siguiente paradoja "detectamos un comportamiento por parte de los profesores similar al de los alumnos en clase: indiferencia, pasividad, gente que habla entre sí, profesores que corrigen exámenes, etc."

Por último, Hernández y Beltrán (2006) consideran que en manos de los gobiernos conservadores, los CEP "se han transformado en sucursales servodependientes de políticas educativas de corte tecnocrático, que someten la formación continua a la ley de la oferta y la demanda. Atendiendo a esta dinámica la formación se traduce en, y se reduce a, una oferta de cursos à *la carte* en función de la demanda de los docentes considerados ahora desde una perspectiva clientelar". Estos autores consideran que todo ello ha tenido consecuencias fundamentales en la actitud del profesorado: "entre la desgastadora resistencia y la prometeica oposición, los docentes eligen (o quizá son elegidos por) la acomodación". En su estudio, basado en la Encuesta sobre la calidad de vida en el trabajo, descubren que los docentes se encuentran entre los profesionales que se consideran suficientemente formados, lo cual lleva a los autores a plantear que se trata de "un hecho cargado de ambivalencia: o muestran una buena dosis de confianza en su formación inicial y en su capacidad para trazar itinerarios autoformativos, o muestran un claro escepticismo hacia el actual escaparate formativo".

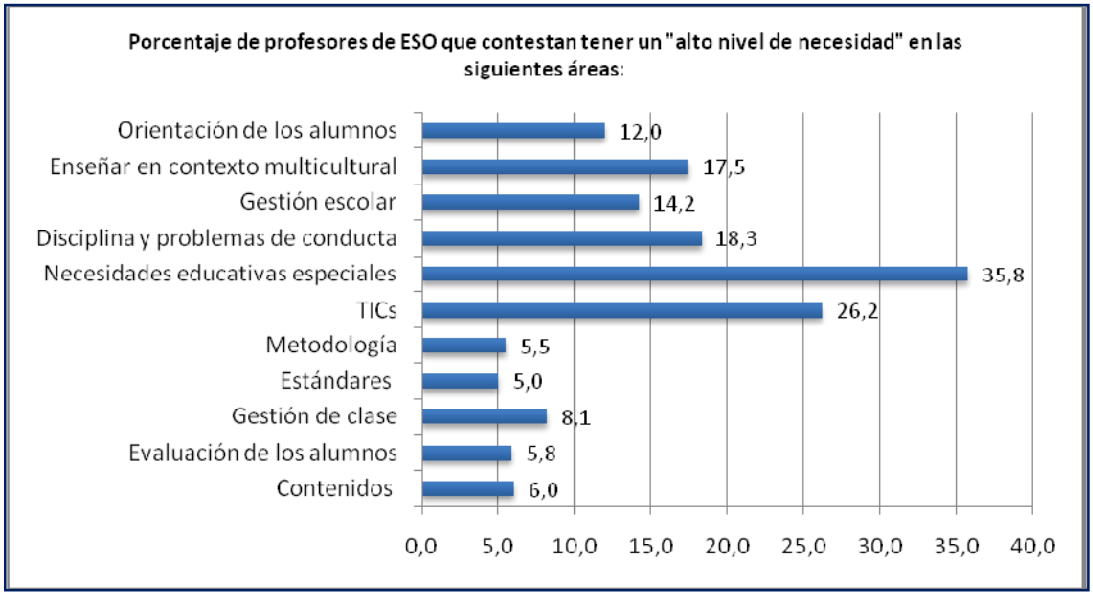
La formación permanente y los estudios internacionales

Veamos ahora otros estudios, ahora de carácter internacional, realizados recientemente y en perspectiva comparativa que puede darnos luz sobre la situación española. En el informe TALIS (2009) realizado por la OCDE se aborda la cuestión de la formación permanente exclusivamente del profesorado de secundaria. Destacan algunos datos globales, como que prácticamente el 100% del profesorado entrevistado en España declaraba haber participado en actividades de formación en los últimos 18 meses. Se trata del porcentaje más elevado de los países del estudio, cuya participación media en estas actividades es superior al 85%. La media de días al año que los profesores españoles dedican a la formación es 25 y supera también la media de la OCDE que se encuentra en 17.

Las demandas de formación se centran en España en aquellas áreas en las que el profesorado se siente menos preparado, como son la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales, la utilización didáctica de las TIC y la enseñanza en entornos multiculturales.

Sin embargo, estos datos proporcionados por el profesorado contrastan con la opinión de los directores de los centros que opinan que la falta de preparación pedagógica de sus profesores dificulta la enseñanza. Más del 30% de los directores de países como Méjico, Italia, España, Brasil o Irlanda destacan la falta de preparación pedagógica de sus profesores, lo que puede deberse a que, hasta ahora, la formación inicial y permanente del profesorado de secundaria tiene un carácter más científico que pedagógico y didáctico.

Es cierto que los profesores españoles deben participar en actividades de formación porque son un requisito para la obtención de los sexenios, pero también hay que resaltar que el 60% declara que hubiera querido participar en mayor medida de lo que lo hicieron, porcentaje superior a la media TALIS. El profesorado español muestra un notable interés por mejorar su formación y el ejercicio de su profesión. Salvo en los países mediterráneos, un porcentaje elevado de profesores disfruta de reducción horaria para asistir a actividades de formación. En el caso español, la gratificación fundamental, como sabemos, son los sexenios.



Entre las actividades de formación que consideran más positivas para su trabajo se encuentran, en este orden, las relacionadas con la investigación individual y conjunta de los propios profesores, los programas que conducen a una nueva titulación, el diálogo informal entre compañeros sobre las circunstancias de la enseñanza y la literatura profesional. Contrasta esta percepción con el moderado número de profesores que de hecho lleva a cabo actividades de formación relacionada con la investigación o conducentes a nuevas titulaciones.

Por lo general, los profesores de todos los países tienden a intercambiar y a coordinar ideas e información con más frecuencia que a colaborar directamente. Este desfase es más acusado en países como España, Bélgica y Brasil. Potenciar este tipo de colaboración podría mejorar la eficacia de las enseñanzas.

Entre los criterios adoptados por los diferentes países para la evaluación del profesorado destaca la mayor importancia asignada a las prácticas innovadoras, la formación y el desarrollo profesional de los profesores y los resultados de los alumnos. Sin embargo en España, el criterio más destacado es este último. Destaca la escasa influencia del resultado de las evaluaciones y la información que recibe el profesorado en el énfasis y el esfuerzo que los propios profesores aplican a la mejora de los resultados de sus alumnos. TALIS concluye que es necesario establecer un vínculo entre la evaluación del profesorado y el reconocimiento de su trabajo.

TALIS también destaca que los progresos en la formación inicial del profesorado, en los procesos de selección y acceso a la función docente y en el apoyo y formación que deben recibir los nuevos profesores al incorporarse a las clases pueden ser fundamentales para contribuir a la mejora de la enseñanza y de los resultados educativos del alumnado.

Para terminar este apartado, señalaremos brevemente que el Informe Mckinsey de 2012 considera que en España el número de horas de formación del profesorado es suficiente, sin embargo existe un problema en el

contenido de las mismas. El informe recoge muchas de las ideas ya expresadas como la dependencia del sexenio frente a la utilidad, la escasa repercusión en el aula o la falta de participación del profesorado en la planificación de la formación. Propone replantearse tanto el fondo como la forma y ofrece modelos alternativos de buenas prácticas realizadas con éxito en otros países.

Dificultades que los CEP no han sido capaces de reconducir

A lo largo de los años, el difícil equilibrio entre el modelo formativo vertical (centralizado y tecnócrata) propiciado por la Administración y el modelo horizontal (periférico y espontáneo) que se corresponde con los intereses del profesorado se vio roto con frecuencia y siempre a favor de la Administración. Aunque los CEP nacen con el fin de equilibrar estas dos tendencias, lo cierto es que han canalizado más las iniciativas de la Administración que las del profesorado. Quizá podamos hablar de dos momentos clave coincidentes con las reformas: en primer lugar con la LOGSE (1990) y la puesta en marcha de un discurso *psicologista* basado en el constructivismo y posteriormente con la LOE (2006) y la incorporación de las competencias básicas.

Este intervencionismo oficial se vio incrementado y consolidado con el traspaso de las competencias a las comunidades autónomas. En vez de promover diferentes vías de formación la tendencia fue a la simplificación de los modelos formativos, y de nuevo el *cursillismo*, promoviendo una amplia oferta pero poco diferenciada a la que se sumaron asociaciones profesionales y organizaciones sindicales. Sorprendentemente la universidad se mantuvo, salvo escasas excepciones, al margen y aumentó la distancia y el desencuentro entre las facultades de educación, las aulas y el profesorado. Como se ha destacado, los intentos por conseguir que el profesorado trabajara y reflexionara en grupo sobre su actividad en el aula y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido vanos y los logros muy escasos, imponiéndose una organización muy burocratizada, la lógica del libro de texto, las metodologías tradicionales e incluso las evaluaciones sumativas.

La formación y su remuneración económica a través del sexenio, acaban convirtiéndose en una fusión perversa que relega los temas fundamentales y produce un efecto burocratizador bajo control administrativo, los asesores acabarán poniendo el acento en los temas que promueve la Administración y en los aspectos formales: procedimientos, plazos, registros, número de horas, asistencia… Los CPR en vez de apoyar las iniciativas de los centros intentan imponer modelos educativos que no interesan a una buena parte del profesorado pero que son apoyados por la Administración. La oferta y la demanda de cursos se mueven en un difícil equilibrio pocas veces coincidentes, en los últimos años hemos visto intensificarse temáticas como las *competencias básicas* que no consiguen penetrar en la vida escolar.

Su función de proveedores de recursos queda pronto limitada ya que en pocos años la incorporación de las TIC acaba desbordando sus perspectivas: en la red podemos encontrar prácticamente todos los recursos al libre y cómodo acceso del profesorado. Además aparecerán nuevos centros pero ahora con carácter especifico que abordarán problemáticas surgidas en el sistema como la intensa inmigración concentrada prácticamente en una década, el CAREI o la satisfacción de necesidades específicas en el ámbito tecnológico: repositorios y servicios especializados (blogs, páginas, correos electrónicos, wikis…), el CATEDU.

Si en algo han fracasado los CPR es que han sido incapaces de auspiciar de forma generalizada la necesaria transformación de la escuela para adaptarse al modelo del siglo XXI, una tarea titánica para la que probablemente no contaban con los medios ni los recursos necesarios, tanto personales como materiales

Si en algo han fracasado los CPR es que han sido incapaces de auspiciar de forma generalizada la necesaria transformación de la escuela para adaptarse al modelo del siglo XXI, una tarea titánica para la que probablemente no contaban con los medios ni los recursos necesarios, tanto personales como materiales. Tras años de formación permanente las pautas tradicionales de la enseñanza se mantienen, el profesorado no ha internalizado metodologías alternativas a la clase magistral, al aula silenciosa o al trabajo individualizado.

La situación aragonesa

En 1985 empiezan a funcionar en Aragón seis CEP que van aumentando progresivamente en número hasta alcanzar un total de 17 al extenderse por las zonas rurales, que serían traspasados a la comunidad autónoma cuando en 1999 asume las competencias en educación. Unos años antes, en 1994 una disposición fusionó los CEP y los Centros de Recursos pasando a denominarse Centros de Profesores y Recursos (CPR).

Durante años han funcionado de forma desigual arrastrando algunos de los problemas ya mencionados como el burocratismo, el dirigismo administrativo, el credencialismo, el *cursillismo*… Lo cierto es que en las áreas rurales consiguieron una mayor conexión con un profesorado que por las peculiaridades del territorio

aragonés y de su despoblamiento se sentía más aislado y encontraba en estos centros un apoyo profesional alentador. Si el objetivo era incorporar a los centros prácticas innovadoras que lograrán extenderse en el espacio y en el tiempo como prácticas usuales, pocas iniciativas lo lograron. Por un lado las TIC han dominado en exceso todos los ámbitos de innovación, condicionando cualquier práctica; por otro, un cierto desanimo del profesorado, entre otras cosas por falta de estimulo al carecer de un modelo de carrera docente coherente. Aún así ha habido experiencias positivas que se han trasladado a las aulas e incluso se han generalizado en algunos centros, entre ellas, centros implicados en el aprendizaje cooperativo, las buenas prácticas en educación física… pero poco han podido hacer, frente al dominio del libro de texto de la actividad del aula.

Si como hemos visto, a lo largo de los años, los CPR han probado todo tipo de modelo formativo, ahora la Administración decide impulsar el modelo de formación en centros muy alejado de la formación a la carta. Antes de evaluar el sistema elimina recursos, en Aragón se reducen los centros que pasan de 19 a 6 (aunque se mantienen delegaciones en Alcañiz, Calatayud, Ejea y Monzón) y se desmonta principalmente la red rural que más dinámica se había mostrado y que mejor respondía a las necesidades del profesorado en cuanto a salvar el obstáculo del aislamiento. Los que quedan cambian de nombre, una estrategia usual para ocultar un simple cambio de imagen, ahora serán Centros de Innovación y Formación Educativa (CIFE) ubicados en Huesca, Teruel y Zaragoza y contarán con Unidades de Formación e Innovación (UFI) encabezadas por un asesor. Esta red, extremadamente menguada (pasará de 108 asesores a 68) contará ahora en cada centro educativo con la figura del coordinador de formación, que junto al equipo directivo establecerá y dinamizará el plan de formación del centro. Además, manteniendo la tradicional tensión vertical/horizontal, deberán tener en cuenta las líneas prioritarias fijadas por el Departamento de Educación y conjugarlas con sus propias necesidades. El coordinador de formación sustituye al hasta ahora representante del centro en los CPR cuya misión principal era la difusión de sus actividades y que generalmente suponía la tarea de colocar en el tablón de la sala de profesores los dípticos remitidos.

Algunas ideas finales

Lamentablemente las medidas adoptadas en Aragón no tienen en cuenta la experiencia y las valoraciones que muestran muchos de los estudios citados. Hubiera sido mejor partir del modelo existente y plantear una reforma programada a largo plazo que permitiera corregir los problemas y las desviaciones de los objetivos. La solución planteada, de la que se desconocen aún los detalles fundamentales, tiene como primer objetivo sencillamente desmantelar la red. Cualquier decisión al respecto, y más de este calado, debería haberse basado en una evaluación con criterios públicos y trasparentes. Dar un nuevo carácter a los Centros de Profesores requiere incorporar, como en los inicios, al profesorado más innovador y reflexivo, corresponsabilizando a la universidad y en especial a la Facultad de Educación, promoviendo la colaboración, la investigación en el aula y la innovación. Aunque para ello también haga falta dar un impulso a la facultad y darle los recursos necesarios para realizar esta tarea; si en estos momentos tiene dificultades para responder a la formación inicial de los futuros profesores ¿cómo asumir nuevas funciones?

Las autoridades educativas españolas no se plantearon nunca seriamente la creación de una institución dinamizadora y coordinadora que cumpliera funciones similares a las desarrolladas por el *Schools Council* inglés. Quizá hubiese sido interesante crear un Consejo técnico del que formaran parte los docentes y los asesores pero también otros representantes de la comunidad educativa y ciudadana que incidieran en el reequilibrio vertical/horizontal, permitiendo una mayor independencia de la Administración y una mayor proximidad a los problemas reales del aula.

La idea de la formación en centros puede ser positiva porque parte de la proximidad al profesorado y de su propio entorno de trabajo, pero debe tener en cuenta la autonomía de centros y la dificultad para reactivar equipos de profesores. Además, la innovación no puede quedar exclusivamente a expensas de la autonomía de los centros, si no se toman medidas activas de preparación de profesores, si no se mejoran las condiciones de trabajo y si no aumentan los medios disponibles para alterar la cultura organizativa, difícilmente se conseguirá avanzar.

La importancia de la formación permanente para la mejora de la educación requiere una mayor atención por parte de la Administración y un mayor seguimiento que contemple proyectos a medio y largo plazo y sistemas de evaluación que permitan su reorientación hacia los objetivos. Unos objetivos que invariablemente, sea el signo político del gobierno, debe ser la calidad educativa a través de la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, combatiendo el fracaso escolar y elevando los niveles de éxito, reduciendo las tasas de repetición y de abandono escolar prematuro.

Un aspecto relevante que resaltaba TALIS es el relativo a la orientación, la tutoría y la formación que reciben los profesores que se incorporan a la enseñanza. En España un 60% de este profesorado ejerce en centros sin programas de formación inicial u orientación específica en el puesto de trabajo, en contraste con lo que ocurre en los países de la Unión Europea.

Por último, nombrar dos experiencias que se plantean la formación desde criterios colaborativos y teniendo en cuenta experiencias de buenas prácticas.

El informe McKinsey, ya citado, propone modelos alternativos desarrollados en otros países, en los que se analiza el rendimiento de todos los estudiantes para identificar cuáles son las necesidades de cada centro y de cada profesor, así como quienes son los profesores y directores de centro cuyos alumnos obtienen mejores resultados y convertirlos en formadores del resto. Los directores-formadores revisan los datos con sus compañeros y mantienen entrevistas en las que escuchan y hacen recomendaciones basadas en su experiencia. Los formadores de profesores apoyan a sus compañeros de otros centros en un proceso desarrollado en tres fases: primero ven a sus compañeros dar una clase, después imparten una clase juntos y finalmente dan la clase ellos solos. El proceso intenta ser lo menos invasivo posible, entran en las clases con la autorización de los compañeros y mantienen la confidencialidad de lo observado.

También, destacar el modelo de evaluación entre iguales puesto en práctica por Xavier Chavarría en Cataluña, a partir de una experiencia de Goteborg (Suecia). Utiliza una metodología cualitativa de evaluación entre compañeros orientada a la mejora de su práctica y se basa en la cooperación para el desarrollo de la calidad docente y en la experiencia que favorecen el crecimiento profesional. El modelo se basa en la observación (técnica de Mervyn Benford) entre profesorado de diferentes centros para identificar aspectos de calidad a tener en cuenta para la mejora. Profesores con reconocimiento por sus buenas prácticas y formados en este proyecto, actúan de observadores externos. Dos profesores observadores visitan durante una semana las aulas de otros profesores en centros diferentes en los que se propone la mejora de la práctica y que acceden a la experiencia voluntariamente. Antes de las visitas se concreta un aspecto del proyecto educativo sobre el cual se centrará de manera especial la observación. El punto de partida es la percepción de las necesidades de mejora desde el punto de vista del profesorado. Las visitas tienen como finalidad el análisis y la reflexión sobre el desarrollo de la secuencia didáctica en el aula. Posteriormente se pone en común el resultado de la observación y se formulan las propuestas de mejora. Finalmente es el propio profesor observado el que redacta el informe a partir de la reflexión hecha conjuntamente con los observadores en una sesión de trabajo de contraste sobre todo el proceso.

Gráficas

Las gráficas pertenecen al trabajo de Marcelo García (2011) y están basadas en los datos de TALIS.

BIBLIOGRAFÍA

Feito, Rafael y Guerrero, Antonio (1996) "La práctica de la formación del profesorado en los centros educativos" en *Signos*, núm. 19, págs. 22-31.

Hernández, Francisco J. y Beltrán, José (2006) "La formación inicial y continua de los docentes de España" en *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, vol. 5, núm. 1, junio.

Luis, Alberto y Romero, Jesús (2009) "Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido" en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, núm. 1.

Marcelo García, Carlos (2011) "La profesión docente en momentos de cambios ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?" en *Participación Educativa*, núm. 16, págs. 49-68.

Ministerio de Educación (2009) TALIS (OCDE) Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje. Informe español 2009, Madrid.

Morgenstern, Sara (1992) La evaluación de los CEPs. Análisis de su contribución a la reforma educativa, CIDE, Madrid.

Morgenstern, Sara (1993) "Hay que reconducir los CEPs" en *Cuadernos de Pedagogía* núm. 220, diciembre, Barcelona, págs. 78-80.

La formación del profesorado y la inspección de educación. El caso español y francés

Ángel Lorente Lorente
Ana Isabel Ortells Ramón
Inspectores de Educación, ex presidentes de la Asociación de Inspectores ADIDE-Aragón
Miembros del FEAE de Aragón

Resumen
El presente artículo presenta cuál es y puede ser el papel de la Inspección de educación en relación con la formación del profesorado tanto en España como en Francia. Se exponen las actuaciones concretas, las limitaciones y las potenciales de dicho rol, en un momento educativo en Aragón de reforma del modelo de dicha formación.

1.- A vueltas con la formación del profesorado

Los retos que tiene planteados la educación institucionalizada en el umbral del siglo XXI han llevado a replantear la formación inicial y permanente del profesorado, siendo un campo de reflexión y de investigación en el ámbito del desarrollo profesional de los docentes. Al plantearnos qué puede aportar y qué aporta de hecho la Inspección de Educación española y francesa a la formación del profesorado, no podemos obviar como cuestión previa que se trata de modelos de sistema educativo, de Inspección y de desarrollo profesional claramente diferenciados.

Pero además, al abordar la formación del profesorado, habría que clarificar en primer lugar a qué modelo nos referimos, al menos desde el plano teórico. Si bien las Administraciones educativas suelen optar por modelos de formación denominados técnicos y centrados en una didáctica instrumental, hay abundante literatura sobre la formación del profesorado desde enfoques meramente técnicos e instrumentalistas a enfoques críticos (Rozada, 1997). En Francia y en España encontramos un profesorado mayoritariamente funcionario que forma corporaciones docentes y comparte los códigos profesionales construidos históricamente en torno a las etapas educativas y las áreas y materias curriculares. No es lo mismo formar un mero científico o un técnico en didáctica que formar a un profesor que además sea un profesional reflexivo y crítico sobre su propia práctica y crítico con el propio sistema educativo.

Por otro lado, nos encontramos ante el anuncio de la enésima reforma educativa y en Aragón con un cambio de modelo en la formación del profesorado desde 2012-13, motivado a nuestro juicio más por prioridades de política educativa, incluidos los recortes de personal, que por una evaluación y un diagnóstico certero que hubiera aportado datos empíricos sobre los aspectos positivos y negativos del modelo de formación de los CPR[1], ahora sustituidos por los CIFE. Asimismo, se ha optado por una apuesta de la formación en centros[2], modalidad por cierto, nada nueva si vemos la reciente historia de la formación del profesorado español en los últimos 25 años.

Pero nuestro objetivo en este artículo consistirá en plantearnos qué tiene que ver la formación del profesorado con la Inspección de Educación en España y Francia y si esta tiene algo cualitativo que aportar a la misma. Es un tema que preocupa a nuestro colectivo profesional, como lo demuestra que la revista electrónica "Avances en supervisión educativa", editada y publicada por nuestra asociación profesional ADIDE-Federación, dedicase al tema un número monográfico, el nº 3 en mayo de 2006.

Expondremos a continuación cómo se plantea el tema en España y lo contrastaremos con el caso de Francia, país que conocemos bien por haber hecho los autores de este artículo diversas visitas de estudios a centros docentes y por el intercambio de experiencias e información con inspectores de l´Académie de Bordeaux, potenciados institucionalmente desde hace cuatro años por la Dirección de la Inspección de Aragón.

2.- La formación de los docentes y la inspección en España

Centraremos esta parte en dos aspectos: en primer lugar qué relación tienen las funciones de la Inspección con dicha formación del profesorado y como dato empírico qué responsabilidades tienen los inspectores en relación con la formación inicial y permanente del profesorado, teniendo en cuenta que en el caso español, a diferencia del francés, se ha optado por un modelo generalista de inspección desde la Ley General de 1970 (desarrollado y puesto en práctica a mitad de los años 80), pasando por la LOGSE y la LOE, modelo de Inspección más centrado en la organización y funcionamiento de los centros que en las áreas y materias curriculares, lo cual

[1] Ver el R.D. 1693/1995 y La Orden de 18 de marzo de 1996 del Ministerio de Educación, vigente todavía en nuestra Comunidad Autónoma.

[2] A fecha de hoy, a la espera de la regulación del nuevo modelo, disponemos únicamente como texto legales de unas Instrucciones de la Dirección General de Política Educativa y de Formación Permanente de 2 de octubre de 2012.

tiene sus fortalezas, pero también sus puntos débiles, como veremos al establecer comparaciones con lo que hacen nuestros colegas franceses.

2.1. Qué tareas y responsabilidades se ha encomendado a la Inspección en relación con la formación del profesorado desde la LOGSE a la LOE

No es ahora el momento para rastrear históricamente cómo la Inspección en España ha estado muy vinculada a la formación inicial del profesorado a lo largo del s. XX, sobre todo a las Normales de Magisterio, con la Inspección de Primaria. También sabemos que las distintas regulaciones de la extinta Inspección de Bachillerato también tuvieron en cuenta que la Inspección tenía que velar por la formación del profesorado de Enseñanza Media desde mediados del s. XX Ese peso prácticamente ha desaparecido y apenas hay presencia de la Inspección como órgano de la Administración en la formación inicial (Grados de Maestro y Máster de Secundaria), a diferencia de Francia.

Partiendo de que la vigente Ley Orgánica de la Educación de 2006 establece que *"la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros"* (Art. 102), es un referente importante para la Inspección. . De hecho para acceder al cuerpo de inspectores, hay un tema específico de la oposición, el nº 20, dedicado a *"La formación del profesorado: la formación inicial y la formación permanente. Estructuras de la formación del profesorado. Evaluación de la incidencia de la formación en la práctica docente"* [3]

Siendo muy prácticos, vamos a partir de datos que conocemos y desde nuestra propia experiencia sobre lo que hemos visto y hecho a lo largo de nuestra permanencia en la Inspección, en relación con la formación inicial y permanente del profesorado de la enseñanza pública. Hasta le fecha hemos participado directa o indirectamente:

a) En la planificación de la formación, es decir en el "Plan de formación permanente del profesorado de Aragón", pero de forma secundaria ya que las UPE y CPR llevan la voz cantante. A la Inspección se nos ha pedido desde los años 90 que detectemos determinadas necesidades de formación del profesorado, por etapas educativas, tanto a nivel provincial como autonómico, siendo lo más relevante detección de necesidades de formación de equipos directivos, en evaluación de alumnos y determinadas actualización en materias curriculares creadas "ex novo" con motivo de reformas educativas…

b) En la formación inicial del profesorado
   - Como ponentes en cursos de formación para profesores en prácticas que han superado un concurso-oposición o destinados a profesores interinos.
   - Control de cómo se desarrolla la fase de prácticas de los funcionarios que han aprobado un concurso oposición, si bien es un proceso que está muy burocratizado.

c) En la Formación permanente del profesorado
   - Como ponentes en cursos de formación en los Centros de Profesores y recursos.
   - En la elaboración de determinados materiales que orientaran la evaluación de alumnos en la enseñanza obligatoria.

d) Participación en la selección de proyectos de formación e innovación. Las nuevas Instrucciones de la DGPE y EP de 2 de octubre de 2012 quieren centrar dichos proyectos en aspectos de mejora que hayan sido detectados por los propios centros o por "los informes de Inspección".

e) También los inspectores tienen experiencia en supervisar y evaluar proyectos de formación en centros y en su caso, grupos de trabajo o de innovación, animando incluso a que se solicitaran aprovechando convocatorias ad hoc, tanto cuando pertenecíamos al MEC como desde que la Comunidad Autónoma tiene competencias educativas (1999).

f) En la formación institucional de directores y equipos directivos
   - La inspección codirigía con los directores de los CPR unos estupendos cursos de formación en los años 90, en los que además era frecuente que inspectores intervinieran en ponencias dedicadas a la organización y el funcionamiento, la evaluación de centros, el trabajo en equipo…
   - Desde el modelo de dirección LOCE y luego LOE, sigue codirigiendo los actuales cursos de formación inicial para los directores seleccionados por concurso. En estos cursos hay una participación significativa de inspectores de educación de las tres provincias como ponentes
   - La Inspección, además, propone temas y aporta ponentes a los seminarios provinciales de formación de equipos directivos

g) Presencia en comisiones autonómicas y provinciales que abordan distintas cuestiones relativas a la formación del profesorado: selección de proyectos, acreditaciones y reconocimiento de actividades, etc.

h) Asimismo, la Administración tiene interés en que en los Planes de los CPR figuren mecanismos de coordinación institucional entre ellos y la propia Inspección de Educación (de hecho cada CPR tiene

[3] Ver el anexo I de la Orden EDU/3429/2009, de 11 de diciembre (BOE del 21), por la que se aprueba el temario de la fase de oposición del procedimiento selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación.

un inspector de referencia y a nivel Provincial la Inspección está coordinada con la UPE).

En cambio, la Inspección española ha estado y está muy ausente de cómo se lleva a cabo la actualización científico-didáctica del profesorado, dado el carácter generalista del inspector español, a diferencia de la Inspección francesa, como luego se verá. Asimismo, otra diferencia que se aprecia es el escaso papel que tienen los inspectores españoles en la evaluación del profesorado, salvo en momentos puntuales y como rendición de cuentas, en convocatorias de concurrencia competitiva ya desaparecidas (licencias por estudios, acreditación para la dirección, acceso a cátedras antes de la LOGSE, etc.)

2.2. Las actuales funciones legales de la Inspección, ¿potencian la formación del profesorado?

Sin duda pueden potenciarla sobre todo desde la función de evaluación y de asesoramiento. En cuanto a la primera, no podemos olvidar que si la Inspección, como ocurrió con el Plan EVA, evalúa a los centros, evalúa a los directores (actual proceso de renovación) y en menos medida ha evaluado a los docentes (época de las licencias por estudios en las que la calificación de la Inspección era determinante), tiene la capacidad de asesorar para reforzar en aquellos aspectos profesionales más positivos y a proponer aspectos de mejora en aquellos que se detecten como deficitarios. Con todo, cabe decir que la evaluación individual de profesores suele ser una evaluación de rendición de cuentas, como la francesa, pero con menores repercusiones en la carrera docente, como luego expondremos, con lo cual tiene el límite de que puede ser escasa su contribución al desarrollo profesional de los docentes.

La Inspección española ha estado y está muy ausente de cómo se lleva a cabo la actualización científico-didáctica del profesorado

Desde la función de control, la evaluación y el asesoramiento sobre la organización, el funcionamiento de los centros y de los órganos de coordinación, del trabajo en equipo, etc., la valoración de la Inspección y el asesoramiento cualificado que hace puede contribuir a la mejora de la institución escolar, como organización que aprende. Muchas veces insistimos a los profesores que son lugares privilegiados de formación entre iguales las reuniones de coordinación docente, los proyectos de centro, las reuniones de tutores, con el intercambio de experiencias, etc., sin olvidar los formativos que son muchos intercambios de informaciones y materiales en momentos y lugares "no formales" de coordinación entre profesorado.

Además de esas clásicas funciones de control, evaluación y asesoramiento de la Inspección, por las que será preciso que los directivos y profesorado en general también se formen y actualicen de manera continua surgen otras como la *mediación* desde un enfoque preventivo o el arbitraje ante los múltiples conflictos de la vida escolar y de la micropolítica (González) a los que será preciso hacer frente. Aunque pueda parecer pretencioso, si el inspector es cabal y ejerce un "liderazgo situacional", puede ayudar a que los equipos directivos aprendan a resolver conflictos, lo cual es también una formación que proviene de la vida y de la experiencia. Como señalábamos en otro lugar (Lorente y Madonar), estudios realizados sobre la función supervisora en otros países con los que podemos identificarnos, señalan el cambio de rol en sistemas más homogéneos a los actuales en los que predomina "la negociación y el tratamiento de los conflictos entre los diversos grupos e intereses" (Goldhammer, 1977, citado por Fullan, 2002). Johnson, 1996 (citado también por Fullan, 2002) señala tres formas de liderazgo que se derivan de los inspectores influyentes: *"liderazgo educativo (énfasis en la pedagogía y el aprendizaje), liderazgo político (asegura recursos y consenso), liderazgo directivo (genera estructuras de participación, supervisión, apoyo y planificación)".*

Hasta aquí algunas pinceladas sobre la contribución de la Inspección española y aragonesa para que el profesorado mejore su labor docente con una formación de calidad. A continuación veremos y comparemos esa aportación con lo que hacen los inspectores franceses.

3. El papel de la inspección en la formación del profesorado en Francia: otro modelo

A diferencia de lo que ocurre en nuestro país, en Francia los inspectores de educación tienen asignadas institucionalmente funciones explícitas en relación con la formación del profesorado, ya que ésta forma parte indisoluble de las tareas de "conducción pedagógica", "management" del personal educativo y "asesoramiento", que el Código de Educación, concretado en la Circular del Ministro de la Educación Nacional, de 19 de mayo de 2009, les otorga[4]

Los inspectores actúan bajo la autoridad del Rector de la Academia[5] en la que están destinados, en el marco de un proyecto: el programa de trabajo académico (PTA) diseñado por el Rector y que se concreta, para cada ins-

[4] Dicha circular se denomina "Missions des corps d'inspection : inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs de l'Éducation nationale affectés dans les academies" y, como se desprende de ese título, define las tareas de los diferentes cuerpos de inspección que conforman la supervisión educativa en Francia.

[5] Las Academias son grandes circunscripciones que dividen el territorio del país en "regiones educativas" cuya máxima autoridad es el Rector

pector, en una "lettre de mission", un compromiso de tareas de duración concreta que busca contribuir a la conducción del sistema educativo y al logro de los objetivos cuantitativos y cualitativos marcados.

Expertos en su campo disciplinar o en su especialidad, los inspectores franceses trabajan, además, en relación funcional, con la Inspección general de la Educación nacional, de ámbito estatal (no olvidemos que el sistema educativo francés es muy centralista).

En efecto, hemos visto que, mientras que desde mitad de los años 80 en España la Inspección educativa se ejerce desde una concepción generalista de la supervisión, en Francia, al contrario, uno de los pilares de la profesión es la especialización, en particular para los inspectores encargados de la enseñanza secundaria (del "segundo grado"), especialistas de una disciplina concreta de las que integran el currículo (Francés, Historia, Física y Química, Inglés, Español, etc.) o de una rama de la organización escolar. Sin embargo, en la actualidad, se están produciendo circunstancias que hacen evolucionar la supervisión francesa hacia campos de mayor interdisciplinariedad. La más importante de ellas es el desarrollo de políticas europeas en torno a las competencias básicas, el denominado "socle commun" que obliga al establecimiento de objetivos educativos transversales y condiciona, por tanto, el trabajo de los inspectores educativos.

3.1. Funciones

La citada Circular del Ministerio de 2009 establece tres funciones para la Inspección educativa francesa:

1. Pilotage pédagogique que traduciremos como "conducción pedagógica".

Los inspectores contribuyen a fijar el rumbo de las enseñanzas y de la planificación educativa, mantenerlo o modificarlo, en función de las necesidades y circunstancias, para alcanzar los objetivos marcados. Dice el Ministro en su circular que *"la competencia y legitimidad de los cuerpos de inspección están fundadas en su dominio de su disciplina o especialidad. Los inspectores evalúan las enseñanzas, los centros docentes y los campos disciplinares. La inspección individual de los profesores en sus clases es esencial para verificar la calidad de la enseñanza, así como para asegurar la buena conducción de la acción educativa en la academia"* Esta evaluación de la función docente, además, *"permite una observación fina y un conocimiento profundo del estado de las materias disciplinares y de las actividades de los centros docentes, comprueba el respeto del currículo, la aplicación de las reformas y mide la eficacia de la enseñanza dispensada en función de los resultados y de los aprendizajes de los alumnados".*

Consecuencia lógica de este conocimiento profundo y concreto del trabajo del profesorado y de las actividades de los centros es la participación de los inspectores en la planificación de la formación continua del profesorado, en la selección de tutores de los docentes que se incorporan al sistema y en el seguimiento y evaluación de estos últimos durante su período de prácticas.

La evaluación individual de los docentes se completa con la participación y el seguimiento de equipos disciplinares en el ámbito del centro docente o en otros más amplios, equivalentes al provincial o al autonómico en el contexto español. En este sentido, la experiencia indica que las tareas de evaluación están directamente relacionadas con las de asesoramiento. Así se constata en la práctica supervisora en nuestro país, aunque se reduzca, en nuestro caso, el asesoramiento a cuestiones organizativas o pedagógicas más generales, sin entrar de lleno y en profundidad en cuestiones didácticas concretas de tipo curricular, sólo pertinentes cuando el inspector concernido es, además, especialista en una determinada materia. Sin embargo, en Francia, el núcleo identitario de la profesión exige que el inspector sea experto en su disciplina o especialidad lo que, por otra parte, le otorga una autoridad profesional reconocida por los docentes y permite que gran parte de su actuación se convierta, de hecho, en formación permanente del profesorado.

La propia Circular ministerial mencionada confiere a las tareas de supervisión un contenido que entra de lleno en el campo de la formación al disponer que *"los cuerpos de inspección tienen el deber de asesorar a los profesores, impulsar y animar las buenas prácticas".* Este trabajo experto desplegado en diferentes ámbitos territoriales, alcanza el aula, el centro docente o una zona escolar amplia y permite, en el ámbito de la "Academia"[6], la elaboración de informes transmitidos al Rector y puestos a disposición de la inspección general de la Educación nacional.

2. El *"management"*, o gestión del personal docente.

Las intervenciones directas del inspector respecto a los docentes entran de lleno en gestión de recursos humanos. La opinión del inspector es solicitada por la autoridad académica en todos los grandes actos de gestión de personal: titulación, evaluación, pro-

[6] Ámbito territorial propio de la Administración educativa francesa, que equivaldría, por tamaño aunque no por competencias educativas asumidas, al de una comunidad autónoma española.

moción y destino, sin perjuicio del papel que se otorga también en estos temas a otras figuras docentes y directivas como los consejeros de educación o los directores de los centros. En este sentido, puesto que la evaluación y el asesoramiento experto del inspector sobre los docentes se produce de manera continua y cíclica, repercutiendo sobre su promoción profesional, el papel de la inspección educativa vuelve a ser clave en la formación permanente del profesorado tanto para su desarrollo profesional, como para la garantía de una enseñanza de calidad. Como se puede observar, es otro rasgo diferencial respecto de la Inspección española.

Así se reconoce en la Circular que regula las misiones de los cuerpos de inspectores, cuando establece que la inspección individual de gestión interviene, sobre todo, en el comienzo de la carrera profesional, en balances intermedios, en el caso de dificultades en el ejercicio de la profesión o cuando el docente desea proseguir su carrera en la enseñanza superior o en la función directiva o inspectora.

Se incorpora como misión de los inspectores la detección de talentos y de su promoción en la Academia, en interés de la institución escolar.

Los cuerpos de inspección[7] deben asegurar la organización de las "formaciones de adaptación al empleo" de los nuevos docentes, es decir de la formación de estos durante su período de prácticas, tras los estudios universitarios previos de master. Aseguran, además, la calidad de esta formación inicial y son consultados sobre los primeros destinos más convenientes para los profesores noveles, cosa impensable en el sistema educativo español.

En lo que concierne a la formación permanente de los docentes, la circular de 2009 en vigor atribuye al inspector la función de velar para que esta sea concebida y planificada de manera que incida en la mejora de la calidad profesional de los profesores. Concreta la norma que *"el Rector puede confiar a los inspectores tareas de concepción, impulso, animación o evaluación del dispositivo de formación continua de los docentes en estrecha colaboración con las universidades"*. Apreciamos otra diferencia con el caso español, donde la colaboración con la universidad es limitada y posiblemente insuficiente. Se constata pues la gran responsabilidad atribuida a los inspectores de educación en el ámbito de la formación, en consonancia con su prestigio profesional, de sus competencias profesionales y de sus funciones en la gestión de recursos humanos y en la conducción pedagógica.

3. El *"conseil"*

La última de las funciones que el Ministerio de Educación nacional atribuye a los cuerpos de Inspección es la de "*conseil"*. Así, además del asesoramiento derivado de su actuación en el pilotaje pedagógico y la gestión del personal docente, el inspector puede ser solicitado por el rector para tareas de asesoramiento a directores de centros docentes o a otros inspectores, así como a las autoridades académicas, que pueden tener que ver con aspectos de formación de cuadros directivos, aunque de modo indirecto. Finalmente, los inspectores pueden, si así lo requieren las inspecciones generales o las autoridades de la educación nacional, participar en tribunales, o en grupos de expertos, *"siempre que ello no interfiera inútilmente en sus misiones esenciales de conducción pedagógica".*

En Francia, la responsabilidad e implicación real de los cuerpos de inspección en la formación permanente del profesorado y de los directores que de ellos dependen es muy amplia, según se desprende de los contactos mantenidos con inspectores

3.2. Actuaciones con el profesorado de Secundaria

Si este es el marco teórico y normativo de la Inspección educativa en Francia, un informe de la Inspección general de la Educación nacional, de marzo de 2011, sobre el papel y la actividad de los inspectores pedagógicos de enseñanza secundaria titulado *"Misión sobre el papel y la actividad de los inspectores pedagógicos de enseñanza secundaria"* pone de relieve las dificultades a las que se enfrenta la inspección educativa en su práctica profesional cotidiana. Dicho informe fue elaborado, a petición del decano de la inspección general, en las academias de Bordeaux, Nancy-Metz, Nice, Paris y Strasbourg, durante los meses de noviembre de 2010 a febrero de 2011, mediante entrevistas con los rectores y otras autoridades académicas así como con númerosos efectivos de los diferentes cuerpos de inspectores integrados en las academias. En lo que se refiere a la evolución de sus tareas en la formación inicial y permanente del profe-

[7] Mientras que en España un solo cuerpo docente reagrupa a todos los inspectores, el Cuerpo de Inspectores de Educación, en Francia existen varios, con funciones especializadas y ámbitos educativos diferenciados: inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux (IA IPR) et inspecteurs de l'éducation nationale de l'enseignement technique et de l'enseignement général (IEN ET EG).

sorado el informe recoge, entre otras, las siguientes circunstancias:

- Los inspectores franceses colaboran con la universidad en la búsqueda de estancias de observación y de práctica acompañada para estudiantes de los master que desembocan en la docencia.
- En lo que concierne a la formación inicial, los inspectores son quienes designan a los tutores de los docentes noveles. Tradicionalmente, disponen de listas de profesores a quienes conocen bien a través de sus tareas de evaluación docente y de pilotaje pedagógico y de quienes solicitan su participación en la formación inicial del nuevo profesorado. Se trata de excelentes profesionales, verdaderos pilares de la enseñanza de las diferentes materias. En los últimos años el número de profesores dispuestos a cumplir con estas tareas de tutela ha disminuido por lo que los inspectores han tenido que acudir a otros profesores, menos conocidos o de profesionalidad menos acreditada, con el consiguiente perjuicio para el sistema educativo.
- En cuanto a la formación continua del profesorado, la responsabilidad de la inspección es esencial, tanto en la detección de necesidades como en la organización de las actividades:
  - Los cuerpos de inspección contribuyen de manera activa a la definición y a la realización de los planes académicos de formación, en torno a las líneas generales establecidas por la administración educativa.
  - Los inspectores participan en la formación del profesorado de su ámbito disciplinar animando reuniones pedagógicas y difundiendo informaciones a través de las vías académicas (circulares de inicio de curso, recursos pedagógicos, extensión de buenas prácticas).
  - En inspecciones individuales a docentes, así como en reuniones más amplias se detectan necesidades de formación precisas. Actualmente, se ponen de relieve las carencias en torno a nuevos dispositivos y programas, así como a la evolución de las prácticas pedagógicas de la evaluación[8].
  - Para darles respuesta, son los propios inspectores quienes acuden a equipos de formadores y a docentes cuyas competencias se han constatado en inspecciones individuales. Ellos proponen los temas mientras que los profesores formadores concretan las problemáticas y la organización. La oferta se ha visto algo reducida a consecuencia de los ajustes presupuestarios.

La Inspección de educación tiene que jugar un papel acorde con las funciones que le corresponden a la hora de plantear su contribución a la formación inicial y permanente del profesorado y esta debe estar relacionada con la evaluación individual de los profesores, pero también con los equipos de docentes y en última instancia con la evaluación del centro como institución escolar

En general, el informe de la Inspección General (IGEN) pone de relieve que la intervención directa de los inspectores en la formación permanente del profesorado evoluciona tendiendo a ser delegada cada vez con más frecuencia en otros formadores, con el riesgo de hacer de estos últimos los portadores del discurso institucional y del modelo pedagógico. Ello se debe, por una parte, a que los inspectores no desean ver reducida su función a la de formadores (se trata aquí de una cuestión de estatus profesional) pero está también relacionado con la escasa disponibilidad de tiempo que se deriva de la multiplicidad de tareas que se imponen a los cuerpos de inspectores. De hecho, no hace tanto tiempo, según testimonio de los inspectores más antiguos, la profesión consistía en tres misiones: inspeccionar (80%), formar (10%) y pilotar exámenes (10%), mientras que en la actualidad la profusión de tareas es tal que los inspectores tienen la impresión de vivir en un zapping permanente, de tener que estar en todos los sitios sin estar en ninguno. Una impresión, por cierto, común a la de los inspectores de educación españoles. Así lo hemos percibido nosotros en nuestros encuentros con los colegas de l´Académie de Bordeux.

La responsabilidad e implicación real de los cuerpos de inspección en la formación permanente del profesorado y de los directores que de ellos dependen es muy amplia, según se desprende de los contactos mantenidos con inspectores tanto de “primer grado” (para educación

[8] En el marco de varios encuentros profesionales entre inspectores de educación de Aragón y de Inspectores de la academia de Burdeos se ha podido constatar, asimismo, el interés general por las nuevas y complejas prácticas de evaluación de competencias.

maternal y primaria) como de "segundo grado", en una reciente Visita de Estudio, dentro del Programa de Aprendizaje Permanente de la UE, que ha tenido lugar en la "École Supérieure de l'Éducation Nationale" (E.S.E.N.), la institución encargada de la formación de los administradores de la educación, directores e inspectores, fundamentalmente. A título de ejemplo, en la Academia de Poitiers, todos los docentes deben realizar dieciocho horas de formación permanente al año, fuera del horario escolar. Pues bien, es el inspector o inspectora de referencia quien recibe el encargo y el presupuesto para organizar dicha formación, en función de las necesidades que haya detectado previamente, contando, igualmente, con dieciocho horas que dedicará a ese menester.

Finalmente, aun a riesgo de simplificar excesivamente, queremos facilitar un cuadro comparativo entre algunos de los contenidos que hemos expuesto entre el caso español y francés:

	ESPAÑA	FRANCIA
Sistema educativo	Descentralizado	Centralizado
Modelo de inspección	Unificada y generalista	Varios cuerpos de inspección. Especialización
Evaluación del profesorado	La Inspección apenas interviene	Frecuente y sistemática a cargo de la Inspección
Planes de formación del profesorado	Interviene de forma secundaria	Interviene activamente
Participación en actividades de formación	Organización y funcionamiento de los centros	Materias curriculares
Carrera docente	Sexenios	Por evaluación

4.- Conclusiones

La Inspección de educación tiene que jugar un papel acorde con las funciones que le corresponden a la hora de plantear su contribución a la formación inicial y permanente del profesorado y esta debe estar relacionada con la evaluación individual de los profesores, pero también con los equipos de docentes y en última instancia con la evaluación del centro como institución escolar. Es evidente, que el papel de la Inspección está subordinado a ello y a las políticas e instituciones que gestionen la formación tanto en España como en Francia. El estudio comparativo que aquí solo hemos esbozado sirve de contraste para valorar e incluso mejorar la actuación de los inspectores españoles en relación con la formación del profesorado y, en última instancia, con su evaluación y desarrollo profesional. En todo caso y siguiendo a Jonson (1996, citado por Fullan, 2002) pensamos que los inspectores podemos llegar a "*… ser maestros en los tres terrenos –educativo, político y directivo- diseñando y construyendo la capacidad de directores, responsables docentes y otros miembros de la comunidad escolar*", siempre dentro de las funciones que nos corresponden, de acuerdo con las políticas educativas del momento y en colaboración con las instituciones que gestionen en cada periodo la formación del profesorado. Todo un reto en tiempos de nuevas reformas educativas en las que no sabemos con certeza cómo se va a modificar el rol docente y la carrera profesional y el desarrollo profesional del profesorado español, ante el anuncio de un siempre anunciado Estatuto de los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

ADIDE, Revista *Avances en Supervisión educativa*, número 3, mayo de 2006, monográfico dedicado a la formación del profesorado, disponible en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=38&Itemid=30

M.E.N. Circulaire n° 2009-064 du 19-5-2009 : *Missions des corps d'inspection: inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs de l'Éducation nationale affectés dans les académies.* Disponible en : http://www.education.gouv.fr/cid28292/mend0910498c.html

Fullan, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*, Barcelona, Octaedro.

González, Mª T.; Nieto, J.M., Portela, A. (2003*): Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*, Madrid, Pearson.

Inspection générale de l'Education nationale, *Mission sur le rôle et l'activité des inspecteurs pédagogiques du second degré*, Note n° 2011-022, marzo 2011. Disponible en: http://www.touteduc.fr/IA-IPR.pdf

Lorente Lorente, A. y Madonar Pardinilla, M.J. (200..): "La formación permanente de los inspectores: retórica y realidad", *Avances de supervisión educativa*, número 3, mayo de 2006, disponible en: http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=30

Rozada Martínez, J.M. (1997): *Formarse como profesor*, Madrid, Akal

Trabajo cooperativo del profesorado: clave para la eficiencia de la formación

Begoña Vidal Pallarés
Responsable del Departamento de Orientación del Colegio M. Mª Rosa Molas de Zaragoza

La gestión y organización de la formación en nuestros colegios, un total de 17 en España (16 en la Península y 1 en Menorca), está encargada, desde el Gobierno General de la Congregación, al Equipo Interprovincial de Centros Educativos, en adelante EICE, cuya misión se dirige a la elaboración del Plan estratégico que unifique criterios y líneas de actuación para impulsar y coordinar la dirección y gestión pedagógica, económica, y apostólica de nuestros centros educativos siendo fieles a nuestra identidad carismática.

El EICE, busca con sus líneas estratégicas que los equipos de nuestros centros estén cohesionados profesionalmente desarrollando: Formación Directivos Consolación, Formación Hermanas en el ámbito educativo, Formación Departamentos de Orientación, Formación Profesores de Nueva Incorporación y Formación de Claustros.

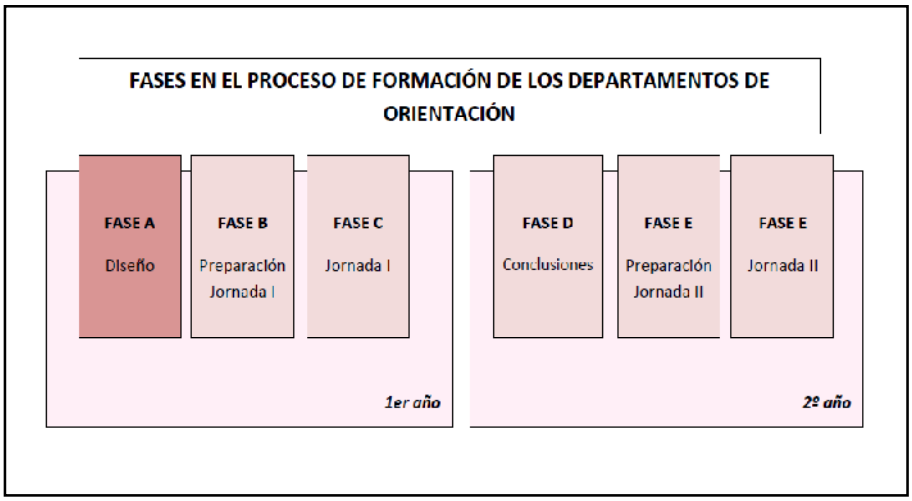
Desde el año 2009 pertenezco al Equipo responsable de la formación de los Departamentos de Orientación de nuestros centros. Junto a dos compañeras orientadoras, trabajo en implementar estrategias para que nuestros Departamentos de Orientación tengan un eje vertebrador común y crezcan enriqueciéndose de las aportaciones de cada uno de ellos.

Las indicaciones iniciales del Equipo EICE centraron los contenidos de dicho trabajo en la concreción de los Planes de Actuación institucionales en los que el Departamento de Orientación tenía funciones y responsabilidades asignadas. Así:

- En el curso 2009-2010 iniciamos el camino en esta modalidad de formación con la elaboración del Plan de Orientación.
- En el curso 2010-2011 se trabajó en el Plan de Atención a la Diversidad.
- En el curso 2011-2012 se realizaron unas Jornadas de Buenas Prácticas donde cada centro expuso su experiencia.
- En el presente curso 20012-2013 está previsto trabajar en el Plan de Acción Tutorial.

La experiencia de estos tres años ha ido definiendo y reconduciendo nuestros planteamientos iniciales: nuestra pretensión era tratar un Plan institucional cada año pero las aportaciones hechas por los propios participantes (dirigidas a "compartir") nos han hecho dar un giro significativo y plantearnos el trabajo en cada Plan como un proyecto bianual: un primer año de trabajo en equipo dedicado a valorar la situación de partida, a la asimilación de contenidos y creación o rediseño del documento que cada colegio adaptará a su realidad y el segundo año centrado en la aplicación operativa de lo trabajado compartiendo cada centro sus recursos de buenas prácticas que enriquecen al grupo.

A continuación expongo una breve síntesis de las fases del proceso:



FASE A: Diseño- Programación anual

Fase de elaboración del diseño y de la programación que se va a desarrollar ese año. El Equipo de formación decide la temática a trabajar durante el periodo de dos años, establece el cronograma de las líneas de acción y presenta la convocatoria para ese curso. Desde el EICE se comunica, a través de las directoras de cada centro, la planificación para ese año.

Una vez recibida la comunicación, los Departamentos de

Orientación de los centros empiezan su trabajo mediante la recopilación de la documentación sobre el Plan de Actuación elegido para ese año, que deberán enviar al Equipo para su estudio.

FASE B: Preparación de la Jornada I

Fase de recopilación de los Planes de los Centros, análisis y búsqueda del esquema común que servirá de borrador del documento marco. Este trabajo los realizan las coordinadoras del Equipo.

FASE C: Jornada I

Fase de celebración del encuentro entre los Departamentos de Orientación. Durante esta Jornada se presenta el documento marco del Plan de Actuación sujeto a debate. Esta presentación se inicia con una introducción que recuerda nuestras señas de identidad como Orientadores de la Consolación y establece lazos de unión entre nosotros.

Tras la presentación de la base teórica que fundamenta el documento marco, se facilita el guión de trabajo que servirá a los diferentes centros para que debatan, revisen y ajusten su propio documento siguiendo las líneas base del documento marco dadas.

Cada centro al finalizar la Jornada se va con su Plan elaborado o un esbozo del mismo a completar en su colegio en el plazo de tiempo establecido (posibilidad durante este tiempo de resolver dudas vía *on line* a través del Equipo u otros compañeros orientadores).

Encuesta de satisfacción

FASE D: Conclusiones

Fase con varias etapas cuyo fin último se centra en que lo Centros dispongan ya de su propio Plan elaborado o reelaborado y puedan recibir *feedback* de todo el proceso. Envío por parte de cada Centro del documento definitivo al Equipo. Análisis de los mismos siguiendo el documento marco, sugerencias de modificaciones y devolución a los Centros.

FASE E: Preparación de la Jornada II

Fase de recopilación de programas, dinámicas, material que cada Centro ha valorado como fortaleza de su Plan de Actuación (envían dos).

Tras recibir los documentos el Equipo elige de las dos fortalezas una de ellas para evitar que se los contenidos, diseños,… sean similares y pueda haber más riqueza. Tras la toma de decisiones se comunica a los centros la elegida para que la preparen con mayor profundidad (será la que compartan con los demás el día de la Jornada).

Cada centro, una vez tenga preparada la "buena práctica" definitiva la envía al Equipo para que planifique la presentación de la Jornada y elabore el DVD que se entregará a los Centros con toda la documentación.

El Equipo diseña el orden del día de la Jornada donde están incluidas todas las presentaciones de los Centros.

FASE F: Jornada II

Fase de celebración del encuentro entre los Departamentos de Orientación de una jornada de Buenas Prácticas". Durante esta Jornada cada centro presenta, tras la introducción hecha por el Equipo recordando el por qué y para qué estamos reunidos (identidad carismática), su fortaleza. Al finalizar se entrega la documentación con el material que cada Centro ha aportado. Encuesta de satisfacción:

	Muy de acuerdo	*De acuerdo*
Interés despertado	79.5%	18.5%
Respuesta a expectativas	52.5%	40.5%
Aplicación profesional	57.5%	37.7%
Aportación de algo nuevo	51%	42.5%
Convivencia entre participantes	72.5%	24%
Valoración global	62.5%	36%

Para terminar, presento la media de los porcentajes de algunos de los indicadores de evaluación de las Jornadas recogidos en las encuestas de satisfacción:

Estos resultados de las encuestas, así como los comentarios recibidos de los participantes (muestra que les resulta positivo "poder compartir experiencias", "despertar el interés para marcarnos nuevos objetivos" "poder reunirnos los orientadores para compartir nuestras realidades y aprender", "comprobar que todos tenemos las mismas dificultades y problemas pero que todo es mejorable", "organizar una línea común en todos los centros" , "la sensación que queda después de este encuentro de que los orientadores de la consolación somos grupo", "el buen clima de trabajo", "ideas de continuidad", "reflexionar acerca de la tarea desempeñada" entre otras), nos indican que queremos y debemos seguir trabajando en esta línea de aprendizaje compartido.

La experiencia de estar en este Equipo me ha permitido llegar a la conclusión de que el mayor logro de estos años lo encuentro en el hecho de que hemos sido capaces de motivarnos, que deseamos compartir conocimiento y participar activamente en nuestro proceso de formación, que entendemos que el camino es el aprendizaje cooperativo ("La suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes solas" Spencer Kagan)[1]. Todos los que hemos participado trabajamos, colaboramos y nos ayudamos en este proyecto común de enriquecimiento formativo mutuo. Estamos convencidos de la necesidad de compartir para crecer, y el hecho de pertenecer a un grupo con un objetivo en común además, nos permite estrechar lazos en y nos genera sentido de pertenencia.

"TENEMOS QUE ESTAR A LA ALTURA DE LA SANA ILUSTRACIÓN DE LA ÉPOCA",

Esta frase dicha por Mª Rosa Molas, mujer interesada por el mundo, inquieta por estar al día y comprometida con el futuro que desconoce, supone para nosotros, sus seguidores, la fuente de inspiración que guía nuestra actualización permanente. Estar al servicio de la educación hoy en día, supone ser capaces de anticiparnos para ofrecer a nuestros alumnos lo mejor, y lo mejor tiene que nacer de nosotros mismos.

[1] Kagan, S. (1994). Cooperative learning. San Clemente: Resources for Teachers.

Begoña Martínez, Eva Cid y Enrique García nos hablan de los Grados y del Máster de formación de los docentes

Habíamos quedado en el decanato de la Facultad de Educación para hablar de los cursos de formación inicial de maestros y profesores de secundaria con Begoña Martínez, artífice del proceso de creación del Máster; con Eva Cid, Vicedecana de Nuevas Titulaciones; y con el propio decano que ha protagonizado estos procesos de cambio en los últimos años. Empezamos hablando con Begoña Martínez y con Enrique García, poco después se incorpora Eva Cid.

¿Cómo fue la puesta en marcha de las nuevas titulaciones del Máster?

Begoña Martínez: Poner en marcha el Máster fue muy un trabajo precipitado porque el Real Decreto establecía que había que empezar en un determinado curso y había que aprobar antes el Plan de estudios. El Plan tenía además que aprobarlo la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), la DGA, la universidad… y ponerlo en marcha. Teníamos unos plazos muy delimitados y llegaba septiembre y no teníamos las autorizaciones, ni de la DGA, ni de la ANECA, que también se retrasó, nos hizo correcciones y hubo que hacer modificaciones, para que lo aprobasen. Se nos exigía que cumpliéramos unos estándares: hacer costar el material, profesores con los que se contaba, definir las asignaturas y su programa, el tipo de evaluación y todo cumplimentando unas fichas muy completas. Era complejo pero se hizo. Costó que llegase la aprobación de la ANECA, también la de la DGA pero en mayo ya nos habíamos puesto a trabajar para que estuviera todo preparado. Había también que organizar un examen previo porque podían acceder además de aquellos que tenían la titulación correspondiente, los estudiantes que hubiesen cursado un número de créditos de determinadas especialidades o aquellos que no tenían ni la titulación ni los créditos pero podían demostrar mediante una prueba tener los conocimientos de una especialidad. Esto se da sobre todo en la especialidad de inglés, estudiantes con una licenciatura cualquiera que quieren ser profesores de inglés porque dominan el idioma aunque carecen del título de filología inglesa.

Begoña Martínez es profesora de Didáctica de las Ciencias y forma parte del equipo del decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Fue responsable de la puesta en marcha del Máster en profesorado. Eva Cid pertenece al Departamento de Matemáticas de la Facultad de Educación y es Vicedecana de Nuevas Titulaciones. Enrique García, profesor de Didáctica, es decano de la Facultad de Educación

A estas alturas no tenemos pruebas de todas las especialidades, por ejemplo las de formación profesional, ya que dentro de una especialidad hay varias subespecialidades. Todo este tipo de cosas fue costoso, empezamos con prisas y muy precipitadamente pero más o menos bien, y eso nos permitió empezar en no-

viembre. Teníamos la opción de empezar en enero, pero pudimos hacerlo en noviembre. Fue bueno para hacer la primera parte teórica y organizar el Practicum que también era difícil. Para el Practicum la gente que había en la DGA se portó muy bien porque asumió la responsabilidad, asumieron pagar inicialmente a los profesores de secundaria y seleccionar entre todos los institutos de una manera abierta y teniendo en cuenta lo que los alumnos deseaban, incorporar a los centros rurales... Yo creo que eso funcionó bien también. Fue un agobio porque había que firmar un convenio entre la universidad y la DGA. Las prácticas empezaban, el primer periodo en febrero, el segundo casi en abril y lo importante es que se cumplió el calendario, tal como estaba previsto: lo que tenía que ser la docencia presencial de las asignaturas teóricas y también de la docencia presencial de las asignaturas prácticas. Salió muy dignamente aquel primer curso.

Tuvimos también un problema importante con las pruebas de idioma porque los estudiantes del Máster tienen que acreditar un nivel de idioma de B1. No teníamos la estructura necesaria para acreditarlo y los estudiantes, como era la primera vez, tampoco tenían las certificaciones. La universidad tenía que encargarse de hacer la prueba correspondiente y eso suponía una serie de negociaciones con departamentos de filología francesa, inglesa… y eso también fue muy laborioso. Las negociaciones se prolongaron hasta mayo, justo cuando los estudiantes estaban acabando el máster. Los estudiantes desconocían la fecha de la prueba y eso provocó malestar y se quejaron al rector e incluso al Justicia de Aragón. Finalmente se hicieron las pruebas y aún creo que nos quedan diez estudiantes a los que no se les puede dar el título, pendientes de que acrediten el nivel de idioma.

Enrique García: El problema que tenemos con el tema de la lengua es justamente el contrario, los estudiantes que vienen de fuera que no tienen el nivel de B1 en español. Pero es verdad que el tema del idioma sigue siendo un gran hándicap, en estos momentos hay muchos estudiantes que solicitan plaza en el Máster que se quedan fuera porque no tienen la titulación de B1 y no superan la prueba de nivel.

Se incorpora Eva Cid a la mesa y continuamos la conversación.

Durante años se habló de una actualización de la formación inicial del profesorado de secundaria pero se ha tardado mucho en establecer el nuevo plan ¿Qué ventajas presenta el Máster frente al CAP?

Begoña Martínez: Es un cambio muy positivo, la ventaja es que a lo largo de un año los estudiantes que vienen de las licenciaturas donde tienen una formación sólida en un área de conocimiento, haciendo el Máster adquieren una visión de la psicología del adolescente al que van a dar clase, de cómo serán los alumnos con los que se va a encontrar, cuál va a ser su comportamiento, se le ofrecen recursos para afrontar los problemas del aula, para diseñar una metodología que favorezca los aprendizajes, para resolver problemas concretos de enseñanza de su materia… Pero además tendrán la oportunidad a través del Practicum de contrastar lo que se les está diciendo en el Máster. Pueden comprobar la diversidad que hay en el aula, los problemas que los alumnos plantean, problemas en relación con las materias, problemas entre los propios alumnos…

Aunque desde mi punto de vista, tendrían que ser dos años para que lo que aprenden se asentara, un año resulta muy precipitado y no acaban de cogerle el gustillo, es todo muy novedoso: la psicología, la pedagogía… es un mundo nuevo para ellos y radicalmente diferente de todo lo que han estudiado. Es inviable, pero en un plano ideal me parecería lo más adecuado. Desde luego la mejora con respecto al CAP es sustancial.

¿Su puesta en marcha desde la Facultad de Educación ha generado algún tipo de tensión con otras facultades?

Enrique García: El Máster no es de la Facultad de Educación es interfacultativo aunque toda la gestión y su desarrollo recae sobre nosotros. Pero bueno hemos ido haciendo una labor de atracción hacia nuestra Facultad y además el resto de facultades se han ido dando cuenta de que era un Máster que superaba con creces su organización. La complejidad se puede medir por el número de departamentos que intervienen, son más de 30 departamento implicados y además todas las facultades, aunque también es verdad que la mayoría de los alumnos procede de las facultades de Filosofía y de Ciencias.

Eva Cid: El porcentaje más alto de créditos lo están dando los departamentos de ciencias de la educación, de psicología y sociología y los de las didácticas específicas. En estos momentos la intervención de áreas que pertenecen a departamentos diferentes de los que están aquí en la Facultad de Educación casi, casi se ciñe a la disciplina de contenidos disciplinares, porque dentro del Máster hay una asignatura de contenidos disciplinares donde allí ya solo se habla de Física, de Geología, de Biología… Claro ahí sí que siguen interviniendo, sin embargo las didácticas no las podían abordar.

¿El Máster puede variar mucho en créditos y número de horas presenciales de una universidad a otra?

Begoña Martínez: En principio el Máster está definido como un Máster de un año y con 60 créditos, y eso es para todas las universidades.

Enrique García: Incluso la propia orden señalaba que al menos el 80% de los créditos deberían ser presenciales. Puede ser que las universidades privadas intentaran hacer una oferta con el fin de atraer a los alumnos pero incluso a nivel de precios hemos sido más competitivos, incluso con la subida de las tasas se ha mantenido un precio cercano a los costes. El Máster del profesorado ha quedado al margen de la gran

subida de tasas que ha habido en otros. El precio se ha incrementado al mismo nivel de un Grado.

Begoña Martínez: Puede haber contrastes en las universidades no presenciales, en las universidades a distancia. Como la ley descartaba a la UNED de estas condiciones suponemos que estas universidades privadas estarán también al margen. Su obligación será garantizar las prácticas…

Enrique García: Por cierto que nuestro gobierno de Aragón ha firmado convenios para las prácticas con la Universidad Internacional de Valencia…

Begoña Martínez: Y la de la Rioja.

¿Y el alumnado, cómo ha respondido a la exigencia de tener que realizar una formación específica más prolongada para acceder a la profesión docente?

Begoña Martínez: No te voy a engañar, hay de todo, les cuesta un poco entrar y siempre comienzan quejándose de por qué les ha tocado a ellos.

Enrique García: Yo creo que hay también una cultura diferente, vienen de una formación en otra facultad de cuatro, o en muchos casos aún, de cinco años en la que se les inculca unas cosas. Aquí sabemos que estamos formando gente que después se va a dedicar a enseñar y por tanto lo que tú estás haciendo en la clase debe tener una cierta coherencia con lo que estás diciendo y que luego van a tener que hacer. Entonces cuando llegan aquí y se encuentran con otra forma de hacer, entonces se preguntan pero esto que es, estos de que van. Están acostumbrados más a una clase en la que predomina una exposición de contenidos y al final una aclaración de dudas, cuando aquí lo que hacemos o intentamos es ponerles en situación, usted tiene este problema como consigue resolverlo, eso cuesta.

Begoña Martínez: Otro problema que incrementó el malestar de los alumnos era la propia estructura de los estudios: tiene dieciocho especialidades y aquí estamos impartiendo quince. Tiene asignaturas que son comunes a las quince especialidades, asignaturas que son comunes a dos o tres especialidades, asignaturas propias de cada especialidad y dentro de cada especialidad optativas, también hay optativas a todas las especialidades. Claro, con el fin de optimizar esfuerzos, las asignaturas y las optativas que son comunes a todas las especialidades se impartieron el primer año en cuatro grupos. Como la matrícula fue alta, los grupos fueron casi de 100 personas. Puedes imaginar que los alumnos se quejaban de que estaban haciendo un Máster con más alumnos que cuando estaba haciendo la carrera.

Eva Cid: Y como se está empezando además lo que se cuentan son conocimientos elementales de materias que empiezan y que desconocen, luego no tiene ese sentido que tiene un Máster en que tú te especializas continuando con tu materia. Así que de pronto les empiezas a hablar de cosas que desconocen. Hay también un problema de fondo relacionado con la mentalidad del alumnado, piensan que para enseñar tienen que conocer en profundidad la materia que vas a enseñar, lo cual es cierto pero no es condición suficiente. Cuando llegamos a clase y empezamos a hablar de que deben tener otros conocimientos no acaban de creérselo y lo viven como una imposición porque piensan que no es necesario. Cuando van a las primeras prácticas y se ven de pronto en el papel de profesor, porque la enseñanza la conocen como alumnos, y se empiezan a dar cuenta de todas las dificultades. A partir de ahí empezamos a notar un cierto cambio de mentalidad y a medida que van avanzando en las prácticas.

Begoña Martínez: En poco tiempo saldrán los graduados de otras facultades y se supone que mejorará la actitud pues los estudiantes tendrán asumida la estructura: "hemos empezado un Grado y después hay que hacer un Máster", se verá como algo natural.

¿Cómo ha sido la colaboración del profesorado de secundaria?

Enrique García: Las cosas van bien y hay algún problema que se ha solucionado. Hubo un cambio que nos generó problemas, el hecho de que se decidiera en su momento que el profesorado de secundaria iba a percibir unos emolumentos mientras que el de primaria no los recibía, y acabó por rebotarnos en nuestras prácticas y a nuestros tutores. Esto nos llevó a proponer que todos debían cobrar, lo que pasa es que luego vino la crisis, los recortes y las rebajas. Hemos tratado, salvo en casos excepcionales, de que cada maestro tenga un solo alumno, mientras que en secundaria por aquello de cobrar y ahorrar nos dijeron que cada profesor tuviera más de uno. Entendemos que un alumno es una ayuda, dos empieza a ser una dificultad, tres es un incordio y cuatro supone trabajar más con ellos que con los propios alumnos de clase. Este año ha habido un poco más de dificultad que otros años en el caso de secundaria. Y es que claro el profesorado de primaria se ha formado haciendo prácticas y sabe lo que significa para la formación de un joven porque él ha sido aprendiz de maestro, las prácticas para él han supuesto mucho. Hay una aceptación solidaria. Mientras que en el caso de secundaria no tenemos aún casi profesores que han hecho el Máster. Afortunadamente hay profesores que están colaborando porque verán que es una ayuda. También tenemos que mejorar el contacto entre esos profesores y la Facultad, nosotros tenemos también que hacer un esfuerzo de acercamiento, intentar desarrollar proyectos comunes, de innovación que propicien un mayor contacto.

La puesta en marcha del Máster ha coincido también con el momento en el que la universidad cuenta con menos recursos y ha tenido que recurrir más al profesorado asociado…

Enrique García: El Máster ha funcionado con una parte importante de profesorado asociado. En algu-

nos casos estaba bien porque era profesorado procedente de institutos y eso suponía un enriquecimiento. Pero tampoco la Administración es capaz de actuar de una forma coordinada, no podemos disponer de excelentes profesores porque no disponen de compatibilidad horaria ¿no formamos parte todos del mismo sistema: Departamento de Educación, universidad y centros educativos? Debería interesarle sobre todo al Departamento que la formación inicial la impartieran los más preparados. La verdad es que no se facilita suficientemente ni se han buscado fórmulas para que el profesorado dentro de su dedicación se contemplase también la posibilidad de impartir unas horas en la Facultad.

Begoña Martínez: Lo ideal sería que un profesor de secundaria estuviera exento de dar unas horas en el instituto y las diese aquí, entonces se podrían organizar de forma más adecuada los horarios. No ha sido posible, y menos en esta situación de crisis en que los profesores de secundaria tienen que dar cuantas más horas mejor. ¡Cómo se le van a quitar para que vaya a la universidad!

Enrique García: El porcentaje de profesorado asociado es muy alto, en general estamos por encima del sesenta, setenta por ciento y como hay mucha necesidad de coordinación sobre todo cuando pones en marcha unos nuevos planes, aunque ya implantados también exigen un mayor trabajo conjunto, pues claro resulta que no tienes disponibilidad para esa coordinación. No tienen horas, generalmente les exigen seis horas de docencia más seis de tutoría, que por el dinero que les pagan la exigencia es desproporcionada, las horas de exámenes no se les deben contabilizar…

Pasamos a hablar de los Grados de Maestro y de las novedades que han supuesto frente al modelo anterior

Eva Cid: En cuanto a la estructura de los planes el cambio es claro, antes había siete especialidades y cada una era una titulación distinta y ahora eso se ha reducido a dos, Primaria e Infantil. Los planes de las diplomaturas anteriores dieron mucha importancia a las especialidades, pero por ley el especialista estaba capacitado para ser profesor generalista, entonces lo que sucedió es que la formación en las espacialidades era bastante buena y la formación generalista quedaba muy por debajo de los estándares aceptables. Y ahora ha cambiado el panorama, ahora la formación del generalista es equivalente a la que recibía el especialista de entonces pero ahora se les da a todos. Es decir ahora todos saldrán con una formación generalista amplia. Sin embargo, la formación de especialistas es la que se ha visto reducida, ha quedado en una mención y son 30 créditos, nosotros concretamente los hemos concentrado en el último curso. La formación del especialista antes era equivalente a unos 60 créditos. Desde mi punto de vista de formadora de profesores generalistas hemos ganado pero es verdad que los especialistas se ven con unos contenidos reducidos. Se ha impuesto el modelo de maestro con una pincelada de especialidad para que se puedan ocupar de un área específica, mientras que antes se imponía el maestro especialista.

Hay también un problema de fondo relacionado con la mentalidad del alumnado, piensan que para enseñar tienen que conocer en profundidad la materia que vas a enseñar, lo cual es cierto pero no es condición suficiente (Eva Cid)

Si en la formación anterior hubieran dicho que para dar la formación generalista sólo lo hicieran los que tienen la especialidad de Primaria hubiera estado muy bien. Pero a la Administración le interesa utilizar al maestro tanto para unas materias como para otras y entonces trata de mezclar las dos cosas y unas veces la mezcla favorece la especialidad y otras al generalista.

Yo creo que la solución final, a la que tarde o temprano se acabará llegando, será un único título de formación de Magisterio que dará lugar al maestro de Primaria y después un Máster de especialidad de 60 créditos para formar al especialista con unos requisitos de entrada que tengan que ver con las enseñanzas que va a impartir, nivel de lengua extranjera para el que quiera especializarse en un idioma, conocimientos de conservatorio para el que quiera acceder a la especialidad de Música, etc. Pero de momento no hemos llegado a eso.

¿Qué otros cambios, más relacionados con los contenidos, se han producido?

Eva Cid: Otras cuestiones relacionadas con la estructura del Grado han sido muy importantes. Antes teníamos una diplomatura en tres años con 207 créditos, ahora tenemos un Grado en cuatro años con 240. Ahora estamos dando 60 créditos al año mientras que antes eran 70. Antes la mayor parte de las asignaturas del Plan de Estudios eran muy pequeñas, de 4 créditos, entre esto y que se daban más créditos por año hacía que los alumnos llevaran entre 7 y 8 asignaturas cada cuatrimestre. En estos momentos hemos puesto todo asignaturas de 6 créditos y resultan 5 asignaturas por cuatrimestre. Esto que no es ninguna tontería ha contribuido al mayor éxito y que hayan aumentado el rendimiento de los alumnos de la Facultad respecto a las diplomaturas. En realidad los alumnos al dedicarse a menos asignaturas pueden centrarse más y no dispersarse. Hemos podido también establecer unos buenos horarios: de 9 a 13 horas para los horarios de mañana y de 16 a 20 horas para los grupos de tarde. Las

clases son más aprovechables así, antes tenían horarios de 8 a 14 horas y a partir de las 12 el nivel de atención bajaba muchísimo, ninguna persona puede aguantar seis horas seguidas prestando atención. Ahora los horarios son más razonables y las asignaturas están mejor organizadas en 6 créditos. En cuanto a los contenidos no hay grandes diferencias porque los planes anteriores fueron bastante profesionales. Los cambios brutales se produjeron entre los planes del 71 y las diplomaturas que estamos acabando ahora.

Donde sí ha habido un gran cambio es en la metodología, ahí sí y la verdad es que hay que decir que los profesores han puesto en marcha su trabajo con muchos tipos de actividades, las clases prácticas se han potenciado reduciendo los grupos de alumnos. Tenemos menos alumnos, se cierran a 60 los grupos y además podemos hacer desdobles, esto ha favorecido el desarrollo de clases mucho más prácticas.

¿Cómo ha sido la respuesta de los alumnos?

Eva Cid: Las tasas de éxito y de rendimiento son muy buenas, mucho mejores que en la diplomatura. Otro tema que ha ayudado son las normas de permanencia, el Consejo Social aprobó un reglamento de normas de permanencia, en el que puso en marcha una serie de ideas interesantes. Antes el alumno estaba obligado a matricularse en primero en todo el curso pero a partir de ahí podía hacer lo que quisiera, es decir, que si suspendía 7 asignaturas en primero las dejaba y se matriculaba en todo segundo, podía hacerlo. Podía matricularse como quisiera, cuando quisiera y en las materias que quisiera, no tenía límites para hacer la carrera, podía tardar 30 años. Ahora los alumnos están obligados a que deben matricularse en las asignaturas que suspenden. Así desaparecen ciertas fantasías de si estoy en un curso o en otro aunque me falte casi todo lo anterior por aprobar. Esto ha hecho cambiar la mentalidad del alumnado, está más preocupado por aprobar. A esto contribuye también que cada vez que se tienen que volver a matricular el coste es tremendamente más alto.

La asistencia en realidad no es obligatoria, lo que pasa es que si los alumnos no van haciendo las tareas que se piden a lo largo del curso, esa parte de la nota que pueden conseguir no la obtienen. El examen es solo una parte de la nota y sin duda para los alumnos es más cómodo este sistema. Los que no asisten a clase tienen que enfrentarse a un examen global al final y se lo juegan todo a un examen.

Begoña nos abandona porque tiene que atender a una alumna pero continuamos.

¿Hay alguna posibilidad de que la Facultad intervenga en la formación permanente del profesorado?

Enrique García: es un tema en el que sigo siendo muy pesimista. Yo defiendo desde hace mucho tiempo la unión que debería haber entre la formación inicial y la formación permanente pero no acabo de ver que en estos momentos se pueda producir un acercamiento entre estas dos formaciones. La verdad es que siempre ha habido una especie de divorcio. Cuando se discutían los planes de estudio de los del 93 se estaba discutiendo la LOGSE. Las universidades estábamos haciendo los planes de estudio por un lado y la LOGSE se planteaba por otra parte la formación permanente, sin comunicación alguna.

Esa separación entre lo universitario y lo no universitario debe interesar a todo el mundo. Desde la Ley General de Educación se impuso a las universidades la formación del profesorado y se ha hecho pero siempre parece que se haya considerado que el tema de la educación era un tema de segunda. Tampoco la Administración ha apoyado que sea de otra manera, que no sea así. Es verdad que deberíamos acercarnos más, quizá no hacemos todo lo que podríamos hacer pero la otra parte tampoco se mueve o se aproxima. Si no hay mayor colaboración es porque no encontramos los mecanismos para encontrarnos.

Un ejemplo, una profesora de la Facultad, doctora, decide participar en un centro para conocer mejor la realidad de las aulas. Pues ha tenido que ir finalmente al aula de un ex alumno suyo que le ha facilitado las cosas pero de aquellas maneras, que no se sepa mucho y si viene el inspector tú despareces, algo así. Cuando debería ser lo más natural que un profesor de la Facultad participe en las aulas de una escuela. Todos somos empelados públicos. Es deseable pero…

Eva Cid: La administración resolvió la formación permanente por otra vía, los CEP, después CPR y yo creo que se veía la universidad con cierta desconfianza.

Enrique García: Una cosa que estoy tratando de hacer estos días es una asociación de ex alumnos de la Facultad, de aquí han salido muchos maestros muy capacitados y valiosos que hacen muchas cosas por la educación y que reciben premios que a veces no son suficientemente bien reconocidos. Una de las actividades a desarrollar claramente es la de constituir unas Jornadas de buenas prácticas. Nunca me ha parecido que sea lógico que la formación inicial vaya por un lado y la formación permanente vaya por otro. Nosotros formamos un tipo de maestro que luego parece que haya que rehacer porque hemos decidido que sea de otra manera.

.

Fernando Andrés Rubia

II Seminario "Valores educativos y ciudadanos: la interculturalidad en el entorno educativo"

Fernando Yarza Gumiel
Profesor del I.E.S. Pilar Lorengar de Zaragoza
Coordinador del Seminario

La Fundación Manuel Giménez Abad celebró en el Palacio de Reuniones y Congresos de la Fundación Santa María de Albarracín el II Seminario "VALORES EDUCATIVOS Y CIUDADANOS: LA INTERCULTURALIDAD EN EL ENTORNO EDUCATIVO", los días 3 y 4 de septiembre de 2012. La finalidad con la que nació el seminario fue la de crear un foro de reflexión permanente en el que expertos del ámbito nacional e internacional pudiesen reunirse anualmente con profesionales de nuestra Comunidad Autónoma para tratar temas relacionados con los Valores Educativos y Ciudadanos en el entorno escolar.

En este segundo encuentro han participado 13 expertos de la Comunidad Autónoma de Aragón como invitados, y 3 ponentes de reconocido prestigio: Carlos GÓMEZ BAHÍLLO, profesor titular de la Facultad de Económicas, Área de Sociología de la Universidad de Zaragoza; Fidel MOLINA LUQUE, catedrático de Sociología de la Universidad de Lleida; y Marta SOLER GALLART, profesora contratada Doctora, del Departamento Teoría Sociológica de la Universidad de Barcelona.

El programa del Seminario se estructuró en 4 sesiones de 45 minutos cada una: *"La sociedad multicultural: ¿Qué nos aporta la interculturalidad?"; "La construcción de la identidad colectiva entre los jóvenes de una sociedad multicultural"; "¿Cómo se atiende la interculturalidad en los centros educativos? La participación, motor de convivencia";* y para finalizar *"¿Cómo sensibilizar e involucrar a las familias y la comunidad en la educación intercultural?"* La ponencia inaugural *"Políticas europeas para la interculturalidad"* corrió a cargo del profesor del I.E.S. Pilar Lorengar y coordinador del Seminario Fernando Yarza Gumiel.

Tras la exposición de cada una de las sesiones se abrió un coloquio entre los ponentes y los asistentes invitados: Lourdes ALCALÁ IBÁÑEZ, Inspectora del Servicio Provincial de Teruel; Ignacio CÓLERA BEAMONTE, Profesor del IES Miguel Servet de Zaragoza; Visitación ELENA JARQUE, Asesora de Formación del CIFE de Teruel; Fernando GUAZA MEDINA, Jefe de Estudios adjunto del IES Pirámide (Huesca); Oscar IBAÑEZ MUÑOZ, Director Educación Secundaria del Colegio Nuestra Señora del Carmen y San José (Zaragoza); José María LAPRESTA DOMÍNGUEZ, Director del IES Tiempos Modernos de Zaragoza; Antonio MARTÍNEZ BORRAZ, Director del IES de Alcorisa (Teruel); Javier MUÑOZ PAMPLONA, Profesor de Educación Física del CRA "Palmira Pla" de Cedrillas (Teruel); Ana ORTELLS RAMÓN, Inspectora del Servicio Provincial de Zaragoza; Fernando PABLO URBANO, Director del IES Rodanas de Epila (Zaragoza); Manuel PINOS QUÍLEZ, Profesor del CEIP Hilarión Gimeno de Zaragoza; y José María VALENTI MORENO, Profesor del CEIP Juan XXIII (Huesca).

Fernando Yarza presentó el documento 14353/09 de 20 de octubre de 2009 de la Secretaría General del Consejo de la UE al Comité de Representantes Permanentes: Conclusiones del Consejo sobre la educación de los niños procedentes de la migración, en el que se INVITA A LOS ESTADOS MIEMBROS A:

1. Adoptar las medidas adecuadas al nivel de competencias que corresponda -local, regional o nacional- con objeto de garantizar que se ofrezcan a todos los niños oportunidades justas y equitativas, así como el apoyo necesario para que desarrollen todas sus posibilidades con independencia de su origen. Esas medidas podrán incluir, en particular:
   - elaborar conjuntos integrados de medidas que permitan alcanzar esos objetivos;
   - crear o reforzar los mecanismos contra la discriminación, a fin de promover la integración social y una ciudadanía activa;
   - aumentar la permeabilidad de los itinerarios educativos y suprimir los obstáculos internos de los sistemas escolares;
   - mejorar la calidad de las prestaciones en las escuelas y reducir las diferencias entre ellas, haciendo en particular esfuerzos por atraer y mantener a los mejores profesores y fortalecer la función de dirección en las escuelas con bajos rendimientos;
   - potenciar el acceso a la enseñanza y a la asistencia infantil de alta calidad;
   - ofrecer una enseñanza más personalizada y un apoyo individualizado, especialmente para los hijos de migrantes que tienen un bajo nivel de resultados educativos;

- facilitar formación especializada para gestionar la diversidad lingüística y cultural y para dotar de competencias interculturales a los directores de los centros escolares, a los profesores y al personal administrativo;
- establecer políticas apropiadas para la enseñanza de la lengua del país anfitrión y considerar las posibilidades de que los alumnos procedentes de la migración conserven y mejoren sus lenguas maternas;
- garantizar que los planes de estudio tengan alta calidad e interesen a todos los alumnos, independientemente de su origen, y tomar en consideración las necesidades de los niños procedentes de la migración en los métodos y materiales de enseñanza;
- crear asociaciones con las comunidades de migrantes y aumentar los esfuerzos para mejorar la comunicación con los padres procedentes de la migración;
- ofrecer apoyo específico a los alumnos procedentes de la migración que tienen asimismo necesidades especiales;
- recopilar y analizar datos en este campo, con vistas a contribuir a la definición de las políticas;
- intercambiar buenas prácticas en este ámbito con vistas a mejorar las políticas y medidas en el plano pertinente.

2. Impulsar, en el contexto del nuevo marco estratégico para la cooperación europea en la enseñanza y la formación ("ET 2020") y utilizando el método abierto de coordinación, el aprendizaje mutuo de las mejores prácticas para la enseñanza de los educandos de procedencia migrante.
3. Utilizar de forma más adaptada el Programa de aprendizaje permanente, el Fondo Social Europeo y otros recursos como el Fondo Europeo para la Integración de Nacionales de Terceros Países, con objeto de fomentar y apoyar proyectos relativos a la enseñanza intercultural y a la enseñanza de los educandos de procedencia migrante.

El Dr. Carlos Gómez Bahíllo, profesor titular de la Facultad de Económicas, Área de Sociología de la Universidad de Zaragoza, *hizo una serie de recomendaciones, en primer lugar, a la Administración y a los Partidos Políticos:* Necesidad de un cambio de filosofía y planteamiento en las políticas interculturales. Resulta necesaria una sensibilización por parte de los representantes políticos y de la administración, dirigida al conjunto de la sociedad, familias, profesores y alumnos, para dejar de considerar la interculturalidad como "problema" y vivirla como "oportunidad". Necesidad de cambiar el discurso político: la inmigración no constituye únicamente un gasto (social, sanitario, educativo…), sino una oportunidad para dinamizar el mercado laboral y posibilitar el reemplazo generacional, especialmente en comunidades envejecidas como la aragonesa. Necesidad de tener una visión de futuro, de pensar en la sociedad de dentro de una o dos décadas y proponer un modelo educativo que forme y prepare a las jóvenes generaciones para vivir en ella. En los años sesenta y setenta del siglo pasado, se aprobó la Ley general de Educación que supuso un cambio trascendental en la concepción de la educación (derecho ciudadano) y que permitió preparar a la población más joven para un modelo de sociedad democrática y obtener una cualificación profesional y laboral que permitió el desarrollo y crecimiento económico, y responder a los retos ocupacionales del mercado laboral de años posteriores. En estos momentos de crisis, señaló, es necesario tener esa visión de futuro y apostar por la educación, y no hipotecar a las jóvenes generaciones.

"La verdadera educación inclusiva ha de enraizarse en los proyectos autónomos de los centros, que deben ser elaborados de manera participada"
Fidel Molina

En cuanto a la ADMINISTRACION EDUCATIVA, indicó la necesidad de desarrollar políticas educativas con una perspectiva amplia. La educación constituye la principal vía de preparación para la sociedad multicultural. Es necesaria una resocialización de los jóvenes, tanto alóctonos como autóctonos, y capacitarles para la nueva sociedad multicultural. De lo contrario, estaremos manteniendo la ignorancia sobre el "otro" lo que facilita la construcción de identidades excluyentes y la aparición de grupos xenófobos y violentos. También subrayó que es importante favorecer la constitución de equipos directivos convencidos de la necesidad de cambio en los centros y que sean capaces de desarrollar un modelo educativo que responda a la realidad social del momento, y, además, que tengan actitudes e ilusión para asumir un liderazgo capaz de involucrar en este nuevo reto al conjunto de la comunidad educativa (profesores, alumnos y familias). Facilitar los recursos e instrumentos necesarios al profesorado para desarrollar su labor en un contexto multicultural, lo que supone necesariamente un incremento de dotaciones económicas, a pesar de la crisis, para el mantenimiento de los profesores de apoyo y de los programas educativos que desarrollan, y para la preparación personal y profesional de los profesores para la nueva realidad socioeducativa: aulas y contexto multiculturales. Es necesario que estos profesionales dispongan

de las competencias necesarias para "educar en la ciudadanía", con lo que estaremos ayudando a consolidar el modelo democrático.

Hace un llamamiento a los CENTRO EDUCATIVOS para elaborar proyectos educativos con propuestas de intervenciones realistas que respondan a las cuestiones que se plantean en el centro, en función de las características y peculiaridades de los alumnos y de sus familias; involucrar a las familias en el diseño y propuestas educativas; abrir el centro al entorno, y al barrio en el que se encuentra ubicado, para convertirse en un centro de referencia de interculturalidad.

Y por último, invita a los MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL a cambiar el discurso cuando se trata de analizar cuestiones relacionadas con la multiculturalidad; evitar estereotipos existentes, que no se corresponden en absoluto con la realidad, y que se reflejan de manera manifiesta o latente en la presentación de las noticias o comentarios que se hacen en relación a la población alóctona.

Para el Catedrático de Sociología de la Universidad de Lleida, Dr. Fidel Molina Luque, las dos tendencias preponderantes a la hora de abordar la temática de la incorporación de alumnado extranjero y/o de minorías étnicas en el sistema educativo, se puede polarizar entre la asimilación o el multiculturalismo relativista. Pero es el planteamiento intercultural el que valora la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo. El concepto de interculturalidad es la pieza clave para posicionarse sin ambages en defensa de los derechos humanos como universales y de la igualdad por encima de las diferencias. La educación intercultural no es lo mismo que el multiculturalismo (la mera coexistencia de los grupos culturales diferentes), ya que aboga por una aceptación crítica de la diversidad cultural, a través de la negociación y el diálogo, reconociendo un planteamiento individual que tenga en cuenta también su contexto comunitario, como miembro de un colectivo. El sistema educativo debe ser adaptativo y transformador, considerando las diversas realidades socioculturales y económicas, en un marco de interacción comunicativa.

La UNESCO ha recordado en más de una ocasión que la Educación es el medio más eficaz para prevenir el racismo y la intolerancia, y también una de las vías más idóneas en las políticas de inclusión. En este sentido se ha de reconocer que las políticas educativas y los modelos nacionales de incorporación enmarcan de una manera fundamental la práctica educativa de los centros, si bien podemos encontrar diversas experiencias (escolares y extraescolares) que destacan sobre otras por ser buenas prácticas que acaban siendo, sino extrapolables, indicios y orientaciones para adecuar a cada realidad y contexto. De hecho, las comunidades de aprendizaje y los planes educativos de entorno, con la implicación de diversas entidades públicas y privadas, las familias, diversos profesionales de la educación y del trabajo social, voluntariado y diferentes instancias de la Administración (ayuntamientos, consejos comarcales, departamentos de educación, salud, trabajo, inmigración, etc.) suelen consolidar alternativas exitosas imbricando directamente niveles de infantil-primaria con secundaria.

La educación intercultural ha de ser una educación en la solidaridad e igualdad (más allá de una *tolerancia* y una *comprensión* paternalistas), en una sociedad plural. La educación intercultural aboga por el diálogo y la comunicación, y, lejos de un posicionamiento estático multicultural, pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación.

El Plan Educativo de Entorno es un trabajo en red que debe contar con el impulso y liderazgo de los ayuntamientos y los departamentos de Educación, con la participación de las entidades cívicas del territorio. Se pretende educar para la ciudadanía a partir de la educación intercultural, basada en la igualdad de oportunidades y el derecho a la diferencia. El espacio del plan educativo de entorno es una zona educativa (0-18 años) definida con el conjunto de centros educativos y sus interrelaciones, la inspección educativa, los servicios educativos, los estamentos de las administraciones, local y autonómica, implicadas en la educación, así como todas las entidades y asociaciones del barrio o de la población que colaboran activamente.

En este sentido, y en el terreno de las denominadas competencias interculturales, se debe repensar el currículum del sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria y Universidad), ya que el currículum es una "selección", se decide qué se incorpora y qué no; también hay que tener especial cuidado con el denominado "currículum oculto" y el "currículum nulo" (Molina, 2009).

La educación "formal" (y no formal) puede ser el revulsivo que dé sentido a una educación universalista de la

diversidad (Molina 2002, 2008 y 2010) que ha de enmarcarse en un proceso de reforma educativa continuado.

La verdadera educación inclusiva ha de enraizarse en los proyectos autónomos de los centros, que deben ser elaborados de manera participada: se trata de crear culturas inclusivas y construir una comunidad en el que todo el mundo se sienta acogido y todas las instituciones de la localidad se involucren en la escuela. De alguna manera, la educación inclusiva debe ser una educación intercultural y viceversa, ya que los procesos de socialización se desarrollan y se basan en las interacciones que se dan en los diferentes contextos, que deben ser integradores.

Estas recomendaciones pueden concretarse de la manera siguiente:

- En la formación inicial y en la formación permanente del profesorado de infantil, primaria y secundaria se debe incluir teoría y práctica sobre educación intercultural. Debe cuidarse una preparación teorico-práctica de calidad en la formación inicial universitaria: tanto en el Grado de Magisterio como en el Máster de Formación de Profesorado de Secundaria. Tanto a través de temas y módulos en los créditos obligatorios, como en asignaturas optativas. En relación con la formación permanente, a través de cursos, asesoramientos, seminarios y talleres de sensibilización y de actualización de conocimientos y nuevas propuestas educativas (a través de los centros de formación, ICEs, etc.).
- Reforzar la autonomía de los centros facilitando el diseño, desarrollo y aplicación de Proyectos Educativos participados y participativos, del trabajo en red (diseño de un plan de desarrollo basado en las posibilidades reales de los centros, por proyectos). La autonomía de los centros debe ser una herramienta eficaz para desarrollar proyectos educativos participados y participativos: hay que crear una estructura escolar apropiada.
- En este sentido, se debe valorar la importancia de la organización de los centros, los equipos directivos y la integración de un claustro consolidado de profesores.
- Metodológicamente tendría que apostarse por la interacción y el refuerzo en el aula, con apoyo de diversos profesionales (educadores, trabajadores sociales e incluso voluntarios). En último extremo si hicieran falta refuerzos de enseñanza-aprendizaje fuera del aula ordinaria, tendrían que ser temporales, manteniendo el grupo-clase (el aula ordinaria) como aula de referencia.
- En este sentido, se debe impulsar el trabajo cooperativo y el aprendizaje interactivo (interacción del alumnado, instrucción compleja, con grupos heterogéneos, etc.)
- La evaluación debe cumplir la doble misión formativa, valorativa del proceso, y también acreditativa. Se recomienda que en estadios intermedios se pueda establecer una evaluación contextualizada, teniendo en cuenta los procesos individuales de aprendizaje, a la espera de cerrar la evaluación acreditativa ("con notas") en las fases últimas que necesariamente implican la obtención de una titulación y la posibilidad o no del acceso a una nueva etapa en el sistema educativo.
- Las personas y los grupos sociales se integran y se socializan en unos contextos en los que las interacciones facilitan y promocionan actitudes, valores y hábitos de manera explícita e implícita (vivenciada). Por ello, se recomiendan las alternativas que vayan más por afianzar, reforzar y ampliar modelos claramente inclusivos como los planes educativos de entorno o las comunidades de aprendizaje, o refuerzos y trabajo interactivo dentro de las propias aulas, más que las denominadas aulas de acogida. Las interacciones sociales con los otros tienen un efecto potente sobre los académicos.

Para la profesora de la Universidad de Barcelona, Dra. Marta Soler Gallart, *l*a participación de las familias en educación intercultural no consiste en sensibilizar o convencer a las familias de la riqueza de la interculturalidad en los centros escolares, del conocer y aprender de otras culturas. Al contrario, la educa-

ción intercultural es una práctica que tiene que ser vivida en la vida cotidiana de los centros, y que consiste en la participación de todos los niños y niñas y todas las familias, de todos los grupos culturales de la comunidad, en las diferentes actividades educativas.

El proyecto de investigación *INCLUD-ED. Strategies for inclusión and social cohesion in Europe from education* (el proyecto de investigación de más nivel científico y más recursos sobre educación escolar del Programa Marco de la Unión Europea) ha demostrado que no todos los tipos de participación de las familias se relacionan con mejoras educativas. Entre los diferentes tipos destaca la participación educativa, cuando familiares y miembros de la comunidad se involucran en actividades de aprendizaje, ya sea de sus hijos e hijas o de las propias personas adultas. La posibilidad de participar en actividades educativas consigue un mayor involucramiento de familiares de grupos inmigrantes o de población gitana, mucho más significativa que la organización de actividades festivas, deportivas o días de convivencia.

Recogiendo las evidencias científicas del proyecto INCLUD-ED, la Unión Europea ya ha hecho diferentes recomendaciones que ya han sido aprobadas por el Parlamento Europeo, la Comisión Europea y el Consejo de Europa. Por ejemplo, en 2009 se aprobó una resolución para la educación de las niñas y niños inmigrantes en Europa donde se recomendaba evitar cualquier tipo de segregación en aulas especiales a este alumnado y la participación educativa de sus padres y madres en las escuelas. En el 2010, entre las medidas aprobadas para luchar contra el abandono escolar temprano en Europa, se recomiendan "escuelas como comunidades de aprendizaje", que aumentan el compromiso de alumnado, profesorado, familiares y otros agentes implicados para mejorar la calidad y el desarrollo en el centro.

En este sentido, y partiendo de las directrices europeas, se recomienda a la administración educativa:

- Facilitar el desarrollo de proyectos de centro sólidos, dialogados y consensuados por toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familiares). Y, en esta línea, dar apoyo a todos los centros que deseen convertirse en una Comunidad de Aprendizaje y mejorar sus resultados educativos a partir del trabajo conjunto con su comunidad.

- Posibilitar una mayor estabilidad de los proyectos que estén dando buenos resultados, facilitando la estabilidad de aquél profesorado comprometido con ese proyecto.

- Destinar recursos humanos para la aplicación de actuaciones educativas de éxito en los centros con alta diversidad cultural, posibilitando la realización de grupos interactivos, refuerzo extra-escolar y formación de familiares.

- Facilitar la colaboración de los centros escolares con los recursos educativos del entorno (escuela de adultos, biblioteca municipal, asociaciones, etc.) que pueden depender de diferentes administraciones.

Se recomienda a los centros educativos (profesorado, equipos directivos y asociaciones de madres y padres).

- Fomentar la participación educativa (en actividades de aprendizaje) de todas las familias en el centro, y en especial de las familias de grupos culturales como el pueblo gitano e inmigrantes que normalmente participan menos.

- Ofrecer desde el centro formación de familiares basada en los intereses de las propias familias. Preguntarles a través de asambleas de familiares a diferentes horarios y de personas mediadoras que pueden comunicarse con más facilidad y cercanía.

- Fomentar la implantación de actuaciones educativas de éxito en formación de familiares como las tertulias literarias dialógicas de clásicos de la literatura universal, las clases de lengua española como segunda lengua, los clubs de familias o espacios de refuerzo escolar compartidos, entre otras actuaciones.

- Utilizar los espacios de participación social de la comunidad (asociaciones culturales, de vecinos, religiosas, deportivas) para acercarse a las familias que no participan de la vida del centro. En este sentido, utilizar los recursos existentes de relación con la comunidad (mediadores), así como personas de referencia y de respeto en la comunidad, para informar de las actividades formativas para las familias de grupos culturales que normalmente no participan.

Las ponencias están disponibles en la web de la Fundación Manuel Giménez Abad:

http://www.fundacionmgimenezabad.es/

Otras voces, otras miradas

Contamos en esta ocasión con la colaboración de una antropóloga, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza que desarrolla también su actividad profesional en Ebrópolis y que aborda el tema de la educación en un contexto urbano como clave del desarrollo estratégico.

Educación y ciudad. La educación como elemento clave del desarrollo estratégico territorial

Mar Rodríguez Beltrán
Profesora de Sociología de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza
EBRÓPOLIS. Asociación para el desarrollo Estratégico de Zaragoza y su entorno

En nuestra sociedad, fruto de la globalización, la ciudad ha pasado a ser una pieza clave, un nuevo marco de referencia a escala mundial. En este proceso de urbanización la respuesta a los desafíos complejos de la realidad urbana exige recurrir a enfoques que activen el potencial de los territorios e involucren a los actores locales y a los ciudadanos. Lograr una ciudad equitativa, más habitable, con mayor calidad de vida y con un grado de cohesión social fuerte posibilitará un desarrollo sostenible e integrador.

La planificación estratégica territorial tiene como objetivo este desarrollo y en su evolución se ha ido centrando en el papel nuclear de las personas como sujeto y activo principal de estos procesos. Por ello, nunca se había sido tan consciente de la importancia de la formación en el desarrollo personal y colectivo. La educación es la clave del bienestar, desarrollo y progreso de una ciudad, de un territorio, que mejora la salud y el medio ambiente, reduce la pobreza y desigualdad, aumenta el emprendimiento, la productividad y la competitividad y estimula la libertad y la democracia.

Este importante el papel de la educación en la planificación estratégica territorial la lleva a convertirse en uno de los principales ejes estratégico de las ciudades. Para ello se hace necesario conocer las necesidades educativas, determinar objetivos y metas y las líneas prioritarias de ese territorio mediante procesos de participación, logro de consensos y, sobre todo, articulación de los diferentes agentes.

Cuando hablamos de educación y territorio creemos que se debe de hacer en una doble vertiente:

- La ciudad como agente educativo: la ciudad como educadora y generadora de ciudadanía.
- El papel de la educación y la formación de los ciudadanos en el desarrollo de la ciudad

La ciudad educadora

Ya en 1972 Faure en su informe para la UNESCO *Aprender a Ser* plantea la ciudad como educativa, generadora de conocimientos y valores, la necesidad de articulación entre educación formal, no formal e informal y el valor de la educación permanente. Más tarde , en 1996, el informe *La educación encierra un tesoro,* dirigido por Jacques Delors, se plantea la importancia de la educación a lo largo de la vida que aboca a una sociedad educativa.

Pensadores como Ivan Illich con su propuesta de "desescolarización", pedagogos como Paulo Freire con su pedagogía de la libertad, del oprimido, su proceso de aprendizaje "dialógico" plantean el valor educativo del entorno.

Por otra parte no podemos dejar de mencionar, en este contexto, las experiencias educativas enmarcadas en el paradigma pedagógico de las "comunidades de aprendizaje" que apuestan por el aprendizaje dialógico en centros abiertos al entorno con el que se establece una continua interacción.

Destacar aquí el movimiento de ciudades educadoras que se concreta en el I congreso Internacional de Ciudades Educadoras en 1990 articulándose en la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Como apunta Pilar Figueras, Secretaria General de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras[1], se acuña este concepto con la idea de que la ciudad es educativa por el hecho de ser ciudad, es fuente de educación en ella misma, pero es educadora cuando imprime la intencionalidad y es consciente de que sus propuestas tienen consecuencias en actitudes y convivencias y generan nuevos valo-

[1] http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html

res, conocimientos y destrezas. Esta intencionalidad supone un compromiso político compartido.

Freire participa en el II Congreso Internacional de este movimiento y aporta "La ciudad se convierte en educadora a partir de la necesidad de educar, de aprender, de imaginar... siendo educadora, la ciudad es a su vez educada. Una buena parte de su labor educadora está ligada a nuestro posicionamiento político, y obviamente, a cómo ejercemos el poder en la ciudad, a cómo la utopía y el sueño que impregnan nuestra política en el servicio a aquello y aquellos a quienes servimos -la política de gasto público, la política cultural y educativa, la política de salud, transporte y ocio"[2]

Por lo tanto se da la necesidad de dar de nuevo sentido al lugar, al espacio físico pero también cultural y simbólico. El territorio desde esta concepción se constituye como espacio de desarrollo, de articulación de políticas, de posibilidades de ejercicio de la ciudadanía. La constitución de espacios públicos y su revalorización de encuentro, de participación, de creatividad, innovación y solidaridad.

El modelo de ciudad, su configuración urbanística e intervenciones sociourbanísticas condicionan la calidad de vida y la cohesión social de los ciudadanos: Una ciudad compacta, multifuncional, que posibilita la mixtura social y que establece unas relaciones equilibradas con su entorno. Por lo tanto, tiende puentes para salvar las fronteras y las rupturas espaciales, sociales y culturales, evitando los procesos de gentrificación, de conformación de guetos y de desigualdad.

Una ciudad policéntrica en la que los barrios son los núcleos de intervención y participación y el anclaje de las políticas y los servicios con un enfoque de **proximidad.** Asimismo es necesario que estos Asimismo es necesario que estos servicios, centros educativos, centros de salud, centros culturales, etc., cambien su orientación hacia un enfoque comunitario en el que se abren a su territorio constituyendo espacios públicos. Para ello son indispensables los cambios organizacionales que posibiliten el trabajo en red interdisciplinar e intersectorial.

Aunque el ámbito de las políticas educativas es autonómico y estatal, el ámbito local es donde se concretan estas políticas y donde se pueden dotar de la transversalidad necesaria para el desarrollo de los territorios. Por lo tanto, hay que destacar la importancia de lo local como articulador de políticas y posibilitador de ámbitos de participación. De ahí la necesidad de la vinculación de la educación con el territorio en sus distintos niveles, con la necesaria definición de la propia identidad educativa y la **articulación territorial de las administraciones,** pues si bien el gobierno local no tiene competencias en educación formal, complementa estos sistemas formales desde los otros ámbitos. En este sentido también es importante la relación de la planificación urbana y la educativa para la previsión de centros y dimensionamiento de los mismos y de las necesidades reales de los territorios.

Este planteamiento y las propuestas en materia educativa para Zaragoza y su entorno se pueden ver en el documento base de la Estrategia Zaragoza 2020 para el ámbito de Cohesión Social (Rodríguez, 2011). En el caso de la ciudad de Zaragoza y su área metropolitana hay que abordar la realidad municipal y la falta de la definición comarcal, que puede afectar negativamente. Por lo tanto el reto es lograr una **concurrencia de las diferentes planificaciones** con criterios de **intersectorialidad y transversalidad.**

Es interesante, en el marco del concepto de ciudad educadora, la definición de un ***Proyecto educativo de ciudad,*** considerado como un proyecto estratégico de ciudad desde el punto de vista educativo. En la ciudad de Zaragoza ya se han dado pasos en el marco de la administración municipal pero podía ser útil la definición de un proyecto educativo de ciudad con la implicación de todos los sectores y administraciones. Así mismo se puede contemplar esta metodología en otros ámbitos territoriales como los barrios o distritos y otros municipios del entorno. En este marco se puede dar la articulación de la educación formal y no formal en la que en este último caso tiene competencias el municipio y una trayectoria y oferta muy dilatada así como multitud de agentes sociales. Así como la detección de necesidades a abordar.

En esta relación territorio - educación también se hace necesario impulsar la participación de todos los agentes y miembros de la comunidad educativa en todos

[2] Paulo Freire. II Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, Goteburgo, Suecia, 1992

los niveles: centro, barrio, ciudad. En concreto, se considera necesario el impulso a los consejos escolares y al Consejo Escolar de Zaragoza. Así como la apertura de los centros educativos al entorno como agentes dinamizadores siguiendo la estela de las escuelas como "comunidades de aprendizaje" y la entrada de la comunidad a los centros.

También es importante la relación del sistema educativo con otros sistemas del ámbito social enfocándose a las necesidades de las personas: atención a la desigualdad y exclusión social, a los inmigrantes, educación de 0 a 3 años, conciliación de vida familiar y laboral, etc.

Papel de la educación y la formación en el desarrollo de la ciudad

Por otra parte en esta relación ciudad - educación se hace patente la necesidad de avances cualitativos en la formación de los ciudadanos para que estos sean cada vez más ciudadanos activos con capacidad de ejercer la ciudadanía y contribuir a la gobernanza, ciudadanos formados que puedan responder a nuevas necesidades de la sociedad del conocimiento y una nueva estructura productiva.

Debería plantearse el modelo de centro educativo con criterios de calidad y profundizar en la autonomía de los centros; cuidar el paso de la educación primaria a secundaria; el desarrollo de un modelo propio en orientación y en formación del profesorado con énfasis en la innovación metodológica que potencie un educador con nuevas capacidades

Aunque cueste a veces verlo, dado que su elevado rendimiento se percibe entre 15 y 20 años más tarde mientras que los ciclos políticos promedio suelen ser entre 4 y 8 años, no existe otra inversión que produzca mayores y mejores retornos sociales y económicos que la que se realiza en educación. Como advierte el último informe de la UNESCO, Educación para Todos 2012, cada euro invertido en educación supone un retorno de diez para la economía. Por lo tanto es necesario conceptualizar la financiación de la educación y formación como inversión, no como gasto, y en el caso de Aragón alcanzar el nivel medio de España teniendo como horizonte la Unión Europea[3].

Por primera vez la educación es una prioridad en la *Estrategia Europa 2020*. Los jefes de Estado y de Gobierno han considerado que la educación es uno de los cinco objetivos prioritarios para conseguir una salida sostenible de la crisis económica y para el cambio de modelo que se producirá durante la próxima década en todos los Estados miembros. La educación se ha convertido en uno de los motores del crecimiento económico y del empleo para la próxima década. Un crecimiento que debe ser inteligente lo que significa mejorar el rendimiento de en materia de:

- **educación:** estimular a las personas a aprender, estudiar y actualizar sus conocimientos
- **investigación e innovación**: crear nuevos productos y servicios que generen crecimiento y empleo y ayuden a afrontar los desafíos sociales
- **sociedad digital**: utilizar las tecnologías de información y la comunicación.

Hoy la educación se halla ante el reto de dar respuesta a unas exigencias que reflejan la sociedad en que vivimos. Un mundo globalizado, muy competitivo, altamente cambiante y de una complejidad creciente que demanda profesionales dispuestos a formarse continuamente, capaces de innovar y de adaptarse a las innovaciones y de ser flexibles para manejarse con soltura en un entorno muy distinto del de hace pocas décadas. Pero además la dimensión cívica de la educación constituye el núcleo de todo sistema democrático. La escuela forma, efectivamente, a profesionales, pero sobre todo a ciudadanos que puedan participar, de manera consciente y activa, en el progreso de la comunidad a la que pertenecen. La calidad del sistema educativo no sólo es un indicador de los niveles de desarrollo y bienestar alcanzados, sino también venideros. No en vano proveer una escolaridad universal que sea además capaz de estimular el desarrollo integral de niños y jóvenes es un objetivo estratégico de primera magnitud en las naciones más avanzadas (Fernández Enguita, 2010).

La actual crisis económica ha tenido un gran impacto social, cuya consecuencia más grave ha sido una importante destrucción de empleo y el acusado aumento del paro. Este impacto ha sido particularmente intenso en España respecto al resto de los países europeos si bien en Aragón y en Zaragoza no se llega a los niveles españoles. La destrucción de empleo ha afectado con mayor intensidad a las personas jóvenes. Son diversos factores los que han contribuido al mayor impacto laboral de la crisis en los jóvenes, de un lado, la concentración sectorial del empleo de este colectivo en sectores especialmente golpeados por el cambio del ciclo económico, especialmente en el caso de los varones. De otro, el nivel formativo, dado que la crisis ha afectado en mayor medi-

[3] Ver *Monográfico de Educación* del Sistema de Indicadores de EBRÓPOLIS

da al empleo de las personas con niveles formativos más bajos, ya que fruto del mencionado modelo productivo y de una cultura muy enfocada a lo material han abandonado su formación prematuramente.

Así vemos que seguimos teniendo tasas muy elevadas de *abandono escolar prematuro*, 22,7% en 2011, muy lejos del objetivo europeo del 10%; también es mejorable la *tasa bruta de graduados en ESO* que se cifra en 74%. Asimismo comprobamos que el 41% de alumnos de 4º de ESO ha repetido al menos un curso en su vida escolar[4]. Todo ello con un importante desequilibrio entre hombres y mujeres con peores resultados de los varones.

Ello nos lleva a la necesidad de abordar el **fracaso escolar** en un sentido amplio como un problema complejo y multifactorial que como aportaba Fernández Enguita (2010) se da en muchos casos un proceso de progresiva desvinculación de la escuela que tiene su origen mucho tiempo antes de que el problema se manifieste. Para ello es necesaria una serie de **medidas** como son: flexibilizar el sistema educativo, ahondar en la atención a la diversidad y en la atención individualizada a los alumnos, bajar ratios, realizar desdobles, etc. así como todas las que vayan encaminadas a la compensación de las carencias del medio sociocultural mediante actuaciones integrales. Desde los expertos se cuestiona la repetición, ya que no existen expectativas de mejora en los resultados de los alumnos repetidores.

Para esto debería plantearse el modelo de centro educativo con criterios de calidad y profundizar en la autonomía de los centros; cuidar el paso de la educación primaria a secundaria; el desarrollo de un modelo propio en orientación y en formación del profesorado con énfasis en la innovación metodológica que potencie un educador con nuevas capacidades para una nueva educación apropiada para el siglo XXI.

También es necesario potenciar las enseñanzas postobligatorias en especial las referentes a la Formación Profesional, la formación a lo largo de la vida y la vinculación con la innovación, el emprendimiento social y la creación del conocimiento.

Aunque se reconocen los buenos resultados de Aragón en las evaluaciones **de competencias básicas** del alumnado (competencia lectora, en matemáticas y ciencias), se debe continuar en la mejora de dichas competencias emulando a las comunidades con mejores resultados y a otros países de la OCDE. Y sobre todo, es importante conseguir un avance evolutivo dentro de la propia comunidad autónoma, ya que en el último estudio PISA se empeoró respecto a los resultados obtenidos en la anterior edición.

Un territorio que aspire a un crecimiento inteligente pero también integrador y sostenible necesita que la educación de sus ciudadanos pase a ser un elemento prioritario de las políticas y de las agendas de todos los agentes sociales.

[4] Ver *Monográfico de Educación* del Sistema de Indicadores de EBRÓPOLIS

BIBLIOGRAFÍA

BERTRAN COPPINI, R. (2006) *Los proyectos educativos de ciudad. Gestión Estratégica de las Políticas educativas locales*. Centro Iberoamericano de Desarrollo Estratégico Urbano – CIDEU

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional para la educación en el siglo XXI. Madrid: Santillana - UNESCO

EBRÓPOLIS. *Monográfico Educación*. 2012. Observatorio urbano. Sistema de indicadores

EBRÓPOLIS (2011). *Marco Estratégico* Zaragoza 2020.

FAURE, E, et al. (1973) *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza Editorial - UNESCO

FEITO, R. "Éxito escolar para todos". En Revista Iberoamericana de Educación, nº 50. Abril 2009. OEI

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. et al. – (2010) Fracaso y abandono escolar en España. Colección Estudios Sociales, nº 29. Fundación la Caixa

FREIRE, P. (1965) *Educação como Práctica da Liberdade* [La educación, práctica de la libertad]. Río de Janeiro, Paz e Terra

- (1991) *A educação na cidade* [La educación en la ciudad]. São Paulo, Cortez

ILLICH, I (1985) *La sociedad desescolarizada.* México: Joaquín Mortiz. (original 1971)

RODRÍGUEZ BELTRÁN, M. (2011) "*Ciudad, ciudadanía y cohesión Social. Una ciudad de las personas*". Documento marco del ámbito Social, Educativo y Relacional de la Estrategia Zaragoza 2020. EBRÓPOLIS

ROSE, P. (dir.) (2012) *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Ediciones UNESCO

UNIÓN EUROPEA. "EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador" http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

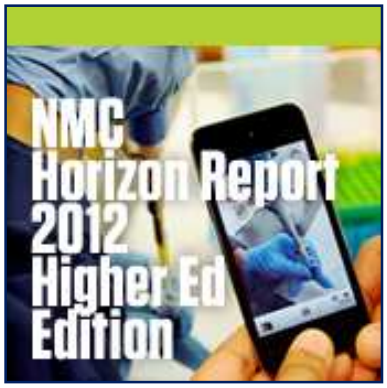
Noticias y eventos

The Horizon Report 2012

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación publicó en junio un documento resumen del informe *The Horizon Report 2012 K-12 Edition,* elaborado por **New Media Consortium (NMC), Consortium for School Networking (CoSN)** e **International Society for Technology in Education (ISTE)**. El informe pretende identificar las nuevas tecnologías y su repercusión en la educación (aprendizajes, investigación y creatividad) en los próximos cinco años, centrándose en las etapas de primaria y secundaria. Entre ellas, destacan los capítulos dedicados a los móviles y sus aplicaciones, las tabletas, el aprendizaje basado en juegos, los entornos personales de aprendizaje, etc…

Aquí vamos a destacar únicamente dos de los dispositivos analizados, para más información os remitimos al documento que lo encontrareis en la página web que tenéis al final del texto.

Entre los dispositivos que analiza destacan las *tabletas*, dispositivos que se consideran ideales para la escuela por su fácil trasporte y su pantalla táctil, confirman además que cada vez están siendo adoptadas por más centros educativos. Considera que las tabletas fomentan la adquisición de las competencias del siglo XXI por parte de los alumnos, incluidas la creatividad, la innovación, la comunicación y la colaboración. Los resultados de la utilización de las tabletas en el aula son muy positivos: un incremento del compromiso del alumnado, una mejor comunicación entre ellos y una mayor facilidad para el trabajo en equipo.



En cuanto a los dispositivos móviles señala que se han convertido en una de las principales vías de interacción entre jóvenes y adolescentes, ya que cada vez disponen de un *Smartphone* o similar a una edad más temprana. Estos dispositivos, como el *iPhone* y terminales *Android*, han cambiado nuestra manera de entender la informática móvil pero también la concepción que tenemos del software, debido al espectacular desarrollo de aplicaciones. Entre las muchas posibilidades que ofrecen se encuentran la localización de datos, la detección de movimientos, el acceso a las redes sociales, la búsqueda en Internet, etc. Estos dispositivos móviles y sus aplicaciones están comenzando a ser introducidos como herramientas de aprendizaje en los currículos y en los programas educativos de primaria y secundaria, ya que permiten la convergencia de tecnologías tales como la posibilidad de anotación, aplicaciones para la creación y la composición, GPS, herramientas para la captura y edición digital de imágenes, vídeo y audio, etc.

A continuación podéis encontrar la versión resumida en español y la versión íntegra en inglés.

http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Informe_Horizon_INTEF_Univ_marzo_2012.pdf

http://www.dreig.eu/caparazon/2012-Horizon-Report.pdf

Dictámenes del Comité Económico y Social Europeo

Se han publicado en el DOUE (Diario Oficial de la Unión Europea) dos dictámenes relativos a "Educación y Formación" interesantes. El primero aborda la modernización de los sistemas de educación superior con el fin de impulsar el crecimiento económico y el empleo:

- 2012/C 181/25 Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la «Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones — Apoyar el crecimiento y el empleo: Una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa»*[COM(2011) 567 final]*

  http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:181:0143:0149:ES:PDF

Diario Oficial de la Unión Europea, C 181, 21 de junio de 2012.

En el segundo se plantea la extensión de los programas Erasmus:

- 2012/C 181/27 Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre la Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se crea «Erasmus para todos» — El Programa de educación, formación, juventud y deporte de la Unión [COM(2011) 788 final — 2011/0371 (COD)]

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:181:0154:0159:ES:PDF

Diario Oficial de la Unión Europea, C 181, 21 de junio de 2012.

Por primera vez en 20 años disminuye el profesorado de la enseñanza pública

Según datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2011-2012, se produjo por primera vez en 20 años un descenso del número de profesores de la escuela pública en el conjunto del Estado, con una reducción del 0,6%, es decir, 2870 docentes menos. Todo ello como resultado de los recortes producidos durante el año 2012 en la mayor parte de las comunidades autónomas.

La reducción del personal docente no ha sido homogénea. El profesorado disminuyó en nueve comunidades autónomas, siendo las más destacadas Madrid con 1.279 docentes menos (-2,53%), Galicia, con un recorte de 1.137 (-3,82%) y Castilla-La Mancha, con 803 profesores menos (-2,6%); mientras que se incrementó especialmente en Cantabria, con 412 más (6,37%) y Asturias, con 374 más (3,57%).

Los datos son diferentes en la enseñanza privada y concertada, que ha experimentado un incremento de un 2,2% en cuanto al alumnado y de un 1,1% en las contrataciones de profesorado. Así, se calcula que los colegios privados y concertados escolarizaron a 2.519.054 de alumnos, mientras que el número de docentes empleados llegó a los 188.713.

También hemos sabido, a través de los datos facilitados por el Ministerio, que después de más de diecisiete años de crecimiento constante, la inversión pública en la enseñanza no universitaria cambió de tendencia en 2010, cuando las administraciones gastaron en conjunto casi 876 millones de euros menos que en 2009, es decir, un 2'37% menos. Esto supone que la inversión en educación en relación con el PIB pasa a situarse en 2010 en el 4,96%, frente al 5,02% de 2009.

Según estos datos, aún provisionales, el total de ingresos que la escuela privada recibió en concepto de conciertos y subvenciones de las administraciones públicas también cayó por vez primera después de años de subida, en concreto un 1'52% menos con respecto a 2009.

Cabe destacar que especialmente disminuyeron las transferencias del Ministerio de Educación a las comunidades autónomas que se redujeron en 756,4 millones, un 6,43 %.

Según se deduce de los datos aportados, sólo tres comunidades llegaron a gastar más que en 2009: Castilla-La Mancha (0,96 %), Navarra (0,71 %) y Andalucía (0,08 %). Por el contrario, la inversión bajó en el resto, con más fuerza en términos relativos en Canarias (-6,6 %), Extremadura (-5,57 %), Madrid (-5,47 %), Castilla y León (-4,97 %), Asturias (-4,84 %) y La Rioja (-4,54 %).

Movilizaciones en Educación contra los recortes

Los últimos meses del curso pasado asistimos a un fuerte incremento en las movilizaciones del profesorado contra las medidas adoptadas tanto por el gobierno central como por el gobierno aragonés. Los temores causados por las medidas adoptadas en otras comunidades autónomas y el conocimiento de los primeros recortes en las plantillas de los centros probocaron un inmediato rechazo de la comunidad educativa y una enorme preocupación entre los profesionales ante lo que pudiera anunciar la consejería aprovechando las vacaciones del periodo estival.

Todo ello supuso que durante el mes de julio y agosto continuaran las movilizaciones y se hayan poducido concentraciones y manifestaciones en contra de unas medidas que se consideran injustas y que perjuican seriamente a la calidad educativa del sistema público. Los sindicatos y otras organizaciones relacionadas se han agrupado en torno a *Marea Verde* y la protesta ha logrado asociarse con la simbólica camiseta verde.

El gobierno regional ha aplicado recortes en todos los niveles educativos pero especialmente se han visto perjudicados los centros rurales y los institutos de secundaria. En secundaria, los sindicatos calculan que se han reducido 700 plazas entre interinos y jubilaciones sin cubrir aunque la Administración intenta encubrirlo con más contratos de jornadas reducidas (los más afectados han sido los de matemáticas e inglés). El sindicato CC.OO. ha calculado, teniendo en cuenta las jornadas incompletas y las jubilaciones, que el recorte de plantillas global en Primaria y Secundaria afectaría a 1.076 plazas.

A los recortes además se han añadido la circunstancia del aumento de alumnado. En Secundaria y Formación Profesional, por ejemplo, hay 3.000 alumnos más respecto al curso anterior.

Las movilizaciones se han sucedido durante el comienzo de curso, las presentaciones, el primer día de clase, reuniones de directores, etc… También un grupo numeroso de inspectores de educación (21 de Zaragoza, 3 de Teruel y 2 de Huesca) firmaron un documento en defensa de la escuela pública. A nivel estatal CEAPA apoyó las convocatorias del Sindicato de Estudiantes y llamó a las familias a la huelga el día 18 de octubre

Voy a terminar la escuela

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), ha presentado en Madrid el proyecto **Voy a Terminar la Escuela** La campaña ha sido realizada por la OEI y cuenta con la colaboración de la Obra Social Caja Madrid. El proyecto surge de las conclusiones de un estudio sobre trayectorias de éxito y fracaso Escolar donde se señala la importancia de retener a chicos y chicas de entre 12 y 18 años en la escuela y disminuir las altas tasas de abandono escolar.

La campaña cuenta con la colaboración de la actriz María León, reciente premio Goya a la mejor actriz y el músico Macaco, miembros de la Fundación VOCES, que también forma parte de la iniciativa. Ambos artistas protagonizan dos piezas audiovisuales en las que destacan la importancia que la escuela y el compromiso con los estudios han tenido en su camino hasta alcanzar el éxito profesional. Los vídeos se difunden a través de Internet y las redes sociales.

El estudio de la OEI *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano* se llevó a cabo entre los años 2009 y 2011, identificaba la falta de motivación como una de las causas principales de las altas cifras de abandono escolar temprano entre los jóvenes estudiantes en España. El estudio, realizado junto con el Colectivo Ioé y bajo un convenio con el Ministerio de Trabajo e Inmigración, pretendía ofrecer una mirada a la situación del alumnado inmigrante en la escuela española, centrándose en el colectivo iberoamericano. La investigación ponía de manifiesto la importante bajada de calificaciones del alumnado iberoamericano a su llegada al sistema educativo español e identificaba diferentes causas que dan lugar a las altas tasas de fracaso escolar que se registran en este colectivo.

Según datos de la Encuesta de Población Activa del segundo trimestre de 2010, la tasa de abandono escolar temprano de jóvenes residentes en España y con nacionalidad latinoamericana, de edades entre 16 y 19 años, es del 22,3%; muy por encima del 13,3% de la juventud con nacionalidad española de esa misma franja de edad; aunque en una mejor situación que los jóvenes de esas edades de otros países, que llega a alcanzar el 26,3%.

Más información y el vídeo se pueden encontrar en:

http://www.oei.es/noticias/spip.php?article11166

El libro *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante en Iberoamérica. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso* también se puede descargar en:

http://www.oei.es/70cd/insercion.pdf

Las obras de la Facultad de Educación en Zaragoza siguen paradas

Como nos explicaba en el número anterior el decano de la Facultad, Enrique García Pascual, las obras del nuevo edificio siguen paradas y la falta de espacio obliga a impartir las clases en ocho edificios diferentes del campus. Ante la falta de respuesta por parte de la Administración, el decano ha tomado la original iniciativa de mandar cartas a los integrantes de la lista Forbes, los hombres más ricos del mundo, solicitando su ayuda para financiar los costes finales de la obra. Se calcula que se necesitarían alrededor de cinco millones de euros para terminar el edificio y el decano promete a cambio, si aparece el mecenas, poner el nombre del donante a un aula o incluso a todo el edificio. Hasta ahora parece ser que no ha habido ninguna respuesta favorable.

Además el decano invita a todos los egresados de la que fue Escuela de Magisterio y de la Facultad de Educación, a participar en un jornada en defensa del sistema educativo el próximo viernes **23 de noviembre a las 18**

horas en el edificio de la calle San Juan Bosco. Ese día se pretende hacer una gran foto que muestre el compromiso y la unión de los profesionales con la educación, además pretende impulsar la dignificación de la profesión docente, cada vez más denostada y menos valorada por la sociedad.

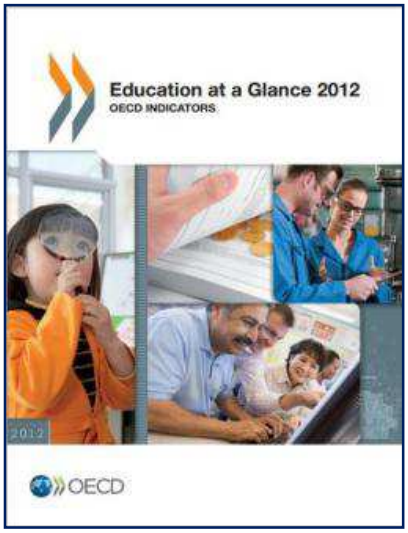
La OCDE publica "Education at a Glance 2012"

En esta nueva publicación de la OCDE podemos encontrar un análisis de los escenarios que se han convertido en una constante en los últimos años en el ámbito internacional. Nos referimos al ascenso de la economía del conocimiento, al crecimiento de la formación superior en todo el mundo, pero también a la grave recesión global que iniciada en 2009 no parece llegar a su fin.

Los datos con que cuenta esta organización parecen demostrar que, en general, la demanda de empleados altamente cualificados en la OCDE ha seguido creciendo incluso durante la recesión.

La OCDE opina que los niveles educativos más altos están relacionados con una mayor expectativa de vida, con mayores tasas de participación electoral y actitudes de mayor apoyo a los derechos igualitarios para minorías étnicas.

La compensación de los docentes constituye usualmente la mayor parte del gasto en educación y, por consiguiente, del gasto por alumno. Los ingresos han aumentado en la primera década del siglo pero nada dice de los efectos durante la recesión. Destaca también que hay un claro proceso de envejecimiento de los docentes.



Hay un aumento de la escolarización en la etapa infantil. la matrícula para la primera infancia aumentó de 63% de los niños de tres años en 2005 a 69% en 2010, y de 77% de los niños de cuatro años en 2005 a 81% en 2010. Más de tres cuartos de los niños de cuatro años en los países de la OCDE están matriculados en educación infantil.

Otros datos destacados son: la mayor participación de la mujer en los países de la OCDE en la educación superior y también, el incremento del número de estudiantes extranjeros en esta formación. Sin embargo, sigue siendo un reto por alcanzar, el mejorar la equidad y las oportunidades educativas para todos los estudiantes.

Los interesados pueden encontrar la versión completa del documento, en inglés en el siguiente enlace.

http://www.oecd.org/edu/eag2012%20%28eng%29--Ebook%20%28FINAL%2011%2009%202012%29.pdf
Y una versión resumida en español en:

http://www.oecd.org/edu/eag-2012-sum-es.pdf

La séptima reforma educativa de la democracia

Así se anunciaba a finales de septiembre el anteproyecto de ley elaborado por el gobierno. Se trata de una ley que nace, en principio, no sólo sin acuerdo sino además con un amplio rechazo de las fuerzas políticas, asociaciones de padres y sindicatos de profesores. La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, la LOMCE, presenta muchas novedades y entre ellas recogemos las siguientes:

- Un aumento de los contenidos determinados por el estado hasta el 75%.
- Se reduce la comprehensividad del sistema creando un nuevo ciclo de formación profesional dentro de la enseñanza obligatoria que se denominará Formación Profesional Básica. Este título no conducirá a otros estudios sino directamente al mercado laboral.
- Se realizarán evaluaciones externas al final de las etapas de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, que serán revalidas en los dos últimos casos.
- Los alumnos de tercero de Primaria harán también una evaluación pero sin consecuencias académicas.
- Las áreas instrumentales contarán con una mayor carga horaria y se reducen las materias.
- Los Consejos escolares pasarán a ser órganos consultivos.
- Desaparece la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

Por acuerdo del equipo de redacción, el monográfico del próximo número de nuestra revista ***Forum Aragón*** que aparecerá alrededor del mes de marzo, estará dedicado a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. Mientras tanto se puede consultar el texto provisional del anteproyecto en la siguiente dirección:

https://docs.google.com/file/d/0B2pRDvRnrkg-VExGOEhHa1ZJZjg/edit

Planteamiento, situación y perspectivas de la educación de 0 a 6 años

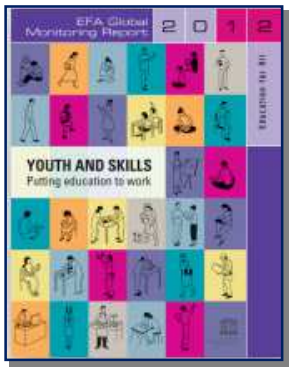
Después de casi cuatro años de trabajo ve la luz el documento elaborado por la Plataforma Estatal en Defensa de la Etapa de Educación Infantil de cero a seis años. En este informe, las autoras presentan un análisis global de la situación de la educación infantil en el territorio español. Aunque no pretende ser un estudio exhaustivo, ya que se dan un gama extensísima de situaciones particulares en cada comunidad autónoma, sin embargo, sí recoge las ideas centrales de los diferentes planteamientos autonómicos y muestra la gran heterogeneidad en la que nos encontramos.

El trabajo pretende ser una llamada de atención sobre la grave situación actual y una propuesta para construir un futuro basada en los avances científicos, especialmente en el campo de la psicopedagogía. Se trata de una defensa de la dignidad del trabajo de los educadores y maestros en la primera infancia, y de la importancia de su valor formativo y educativo. Las autoras lanzan el reto de difundir el concepto de ciudadanía desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida.

http://plataformademadrid06.blogspot.com.es/2012/09/sabado-29-de-septiembre-en-el-ateneo.html

Informe de la UNESCO sobre los jóvenes y las competencias

La UNESCO acaba de publicar en español el documento Estudio Anual Educación para Todos 2012: "Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Resumen". El estudio recoge el progreso de los objetivos educativos fijados en Dakar el año 2010 y que tenían como fecha límite de cumplimiento el 2015.



En él se constatan algunas informaciones relacionadas con los jóvenes españoles, como que el desempleo afecta especialmente a los jóvenes que no han terminado la secundaria o que uno de cada tres alumnos abandona la escuela secundaria, frente a la media europea que es de uno de cada cinco. El informe presenta nuestro país como el territorio europeo con las tasas de fracaso escolar más altas.

El estudio acude a la expresión *"ninis"* para referirse a los jóvenes que ni tienen trabajo ni lo buscan, y señala que "al menos un cuarto de los jóvenes españoles que dejaron sus estudios al acabar el primer ciclo de enseñanza secundaria y un quinto de los que los abandonaron después del bachillerato tampoco buscan empleo".

La UNESCO manifiesta su preocupación debido a la gravedad de la crisis económica y el alto nivel de desempleo de los jóvenes, que en marzo de 2012 afectaba al 51%.

El estudio advierte que la falta de competencias profesionales de los jóvenes europeos les condena a "desaprovechar su potencial, les hace perder oportunidades de empleo y les impide ayudar a sus respectivos países a volver a la prosperidad"

El informe indica también que "Europa debe formar a jóvenes con competencias profesionales adecuadas, con experiencia previa y con capacidad de adaptación a las nuevas tecnologías". Por eso insiste en fomentar las prácticas y pasantías, y en mejorar la formación profesional con el fin de preparar a los jóvenes para el mundo laboral. Según los cálculos de esta institución, se estima que cada dólar invertido en educación y en competencias supone un retorno de 10 dólares para la economía del país.

Este documento de gran interés, de poco más de cincuenta páginas, se puede descargar en la siguiente dirección:

http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf

Información sobre la página del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa se ha puesto en contacto con nosotros para informarnos de su página web que contiene importante información sobre informes, estudios y recursos de interés para administradores de la educación, investigadores y profesorado.

El INEE es el organismo responsable de la evaluación del sistema educativo. Entre sus publicaciones se pueden encontrar las evaluaciones de diagnóstico, estudios internacionales de evaluación, los informes sobre la evaluación del sistema educativo español, los sistemas de indicadores y síntesis de los principales documentos y estudios.

También edita en español *PISA in Focus*, una pequeña publicación de la OCDE de apenas cuatro páginas de carácter mensual y que aborda en cada número un tema específico. Los interesados pueden encontrar toda la información y los documentos de libre acceso en la siguiente página:

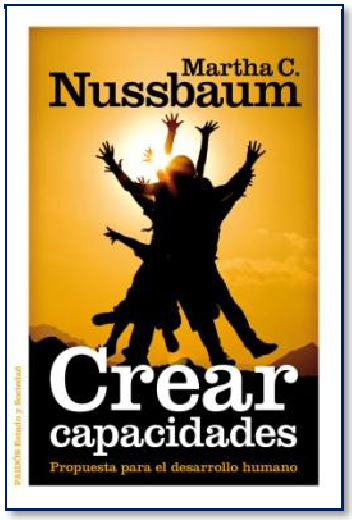
http://www.educacion.gob.es/inee

Lecturas

Una teoría del desarrollo humano y la justicia social básica

Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano
Nussbaum, Martha C.
Editorial Paidós
Barcelona (2011)

Martha Nussbaum, premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales 2012, es una filósofa norteamericana que ha destacado por sus trabajos relacionados con el desarrollo humano, la mujer y la ética. Colaboradora estrecha del pensador de origen indú y Premio Nobel Amartya Sen, ambos han elaborado un modelo de evaluación del desarrollo humano basado en las capacidades que pretende ser una alternativa al tan extendido e inadecuado enfoque del PIB. Los dos autores pertenecen a la escuela liberal norteamericana (diferente a lo que entendemos en Europa ya que aquí sus posiciones se entenderían dentro un marco progresista) y se consideran, en parte, herederos del gran pensador John Rawls autor de *la Teoría de la Justicia*.



Nussbaum se propone desarrollar una ética aplicada que sea racional e independiente de las ideologías políticas. El modelo de las capacidades de Nussbaum enfatiza que los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas son diversos y cualitativamente diferentes. Para la autora, la salud, la integridad física, la educación y otros aspectos de las vidas individuales no pueden ser reducidos a "una métrica única sin distorsionarse". El enfoque de las capacidades puede definirse de forma provisional como "una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica".

Esta propuesta sostiene que la pregunta clave que debe hacerse cuando se comparan sociedades y se evalúan conforme a su dignidad es ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Es decir, este enfoque concibe cada persona como un fin en sí misma y no se limita a preguntar por el bienestar total o medio de una población. Parte de una concepción pluralista en cuanto a los valores y se ocupa de las injusticias y las desigualdades sociales que obedecen a la discriminación y la exclusión.

Su concepción, claramente enmarcada dentro del liberalismo político, asigna una tarea urgente al estado y a las políticas públicas de mejora de la calidad de vida para todas las personas; calidad de vida definida por sus capacidades.

Las capacidades son un conjunto de oportunidades para elegir y actuar, no son simples habilidades sino que incluyen también las libertades creadas por la combinación entre las facultades personales y el entorno político, social y económico. Nussbaum distingue entre las capacidades internas, que son fruto del entrenamiento y el desarrollo del equipamiento innato en interacción con el entorno social (los rasgos de su personalidad, sus capacidades intelectuales y emocionales, su estado de salud y de forma física, su aprendizaje interiorizado o sus habilidades de percepción y movimiento) y las capacidades combinadas, que son la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas y económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas.

Por último, en su construcción teórica emplea el término capacidades básicas para definir las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación. A partir de aquí es fácil entender que un enfoque de la justicia social debe preguntarse qué es lo que se necesita para que una vida esté a la altura de la dignidad humana, es decir, que es lo mínimo o esencial que se exige a una vida humana para que sea digna. Al ser una teoría de los derechos políticos fundamentales propone una lista concreta de capacidades centrales que cualquier orden político aceptable está obligado a procurar a todos los ciudadanos y ciudadanas.

Estas diez capacidades son: vida; salud física; integridad física (desplazarse libremente, protección y oportunidades en el ámbito sexual y la elección reproductiva); sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación, otras especies; juego y control sobre el propio entorno.

El trabajo desarrolla y especifica que supone cada una de estas capacidades pero aquí, a pesar de su interés, sólo vamos a prestar atención al papel que Nussbaum da a la educación en su teoría. La educación forma las actitudes ya existentes en las personas y las transforma en capacidades internas, es también una fuente de satisfacción para toda la vida. "Ejerce asimismo una función capital para el desarrollo y la ejercitación de otras muchas capacidades humanas: es, pues, un *funcionamiento fértil* de suma importancia

para abordar los problemas de la desventaja y la desigualdad".

Nussbaum critica que la mayoría de las naciones modernas están más preocupas por el crecimiento de la renta nacional o su posición en el mercado global, lo que les lleva a centrarse en habilidades comercializables que generen beneficios a corto plazo, en vez de desarrollar habilidades relacionadas con las humanidades y las artes. La autora destaca el pensamiento crítico, la habilidad de imaginar y entender a los demás poniéndose en su lugar o la comprensión de unas nociones elementales acerca de la historia y del actual orden económico mundial como habilidades esenciales para el fomento de una ciudadanía democrática responsable así como de otras capacidades. También recuerda que debe prestarse una atención especial tanto a las cuestiones pedagógicas como de contenido, en lo que respecta al papel asignado al pensamiento crítico y a la imaginación en el trabajo diario, con el fin de cumplir los objetivos relacionados con la ciudadanía.

Nussbaum defiende el compromiso del Estado con las capacidades de sus ciudadanos y ciudadanas y el objetivo de contar con una ciudadanía informada y capaz. Por eso aboga por una acción gubernamental agresiva que convierta la educación primaria y secundaria en obligatoria y que propicie apoyo y estímulo a la educación superior.

La autora aborda muchos otros temas de interés como la exclusión social y la desventaja, las desigualdades de género, la importancia de la atención asistencial, los derechos de los animales o la calidad medioambiental… En todo caso esta breve reseña sólo pretende ser una invitación a la lectura de una obra de tanto interés.

F.A.R.

La guetización por arriba

La ségrégation scolaire
Merle, Pierre
Éditions La Découverte
París (2012)

El Tribunal Supremo ha puesto de actualidad el tema de la segregación por sexo al establecer en dos sentencias, emitidas durante el mes de agosto, que los centros que separan a sus alumnos por sexo, discriminan, y aunque esto es legal, sin embargo el Tribunal cuestiona que reciban dinero público. En España hay unos 150 centros que separan a sus alumnos por sexo, la mayoría vinculados a organizaciones católicas conservadoras, de los cuales unos 70 están concertados.

El tema de la segregación escolar ha sido poco abordado en España, no así en otros países como Francia. Merle, sociólogo y profesor en la universidad de la Bretaña, comienza su trabajo clasificando en cuatro los tipos de segregación escolar que pueden darse: por sexo, étnica, académica y social.

En la primera se encuentran los centros que segregan a los alumnos por razón de sexo, es decir, aquellos que sólo admiten aulas masculinas o femeninas. En el segundo caso se encuentran los sistemas que favorecen el agrupamiento de alumnos en razón de su origen étnico, así podemos encontrar centros con una población mayoritariamente inmigrante y otros en los que predomina la población autóctona. En el tercer caso hablaríamos de sistemas y centros educativos que agrupan a sus alumnos en diferentes aulas en razón de su rendimiento académico y así nos encontraríamos con aulas de "buenos" y de "malos" alumnos"; de la misma forma, algunos centros admiten exclusivamente alumnos con un buen rendimiento y ponen todo tipo de dificultades para los alumnos con más bajo rendimiento. Por último nos quedaría la discriminación social en la que claramente los centros optarían sólo por alumnos pertenecientes a una élite social y cerrarían sus puertas a las familias de origen más humilde.

Pierre Merle sostiene que la segregación escolar avanza rápidamente en Francia como resultado de un contexto histórico-social favorable. Este contexto se caracteriza por la inflación de los títulos académicos que establece una nueva relación con el empleo, la eliminación progresiva del centro único, la supresión de las políticas de ayuda a los alumnos con dificultades y la flexibilización del mapa escolar.

Sin embargo el autor no considera que se trate de un fenómeno europeo o que afecte de forma general a los países del entorno, por el contrario muestra que en países como Finlandia, Noruega, Islandia o Australia la desigualdad de éxito escolar tiene menos que ver con el origen social y en general, los resultados medios en las pruebas internacionales de competencias son superiores. Estos países tienen organizaciones escolares más justas y eficaces y sus centros se diferencian poco entre sí. Para Merle, estos países demuestran que cuando las familias sólo pueden elegir entre los centros cercanos a su domicilio, la segregación se reduce, los niveles educativos se aproximan y los alumnos, por término medio, mejoran su nivel de competencia.

Para el autor la organización escolar eficaz y equitativa se basa en una oferta escolar homogénea pero esto, en Francia, provoca grandes resistencias y polémicas enconadas. Estos modelos son atacados por favorecer la nivelación por abajo, el igualitarismo, la uniformidad, el rechazo de la competencia, del mérito y del esfuerzo. Para Merle son juicios ideológicos que son desmentidos por los estudios internaciona-

les, en realidad con estos argumentos, lo que pretenden es eliminar de la competencia escolar a una parte de los alumnos, precisamente a los que pertenecen a los grupos más modestos, con el fin de reservar los buenos colegios para los hijos de las familias pertenecientes a la élite.

El autor considera que en el sistema educativo francés, la homogeneización de la oferta escolar requeriría reducir las diferencias estructurales entre los sectores público y privado. La especialización social de las dos redes, la popularización relativa del sector público y la atención a la población burguesa del sector privado, tiene un efecto directo sobre la segregación.

F.A.R.

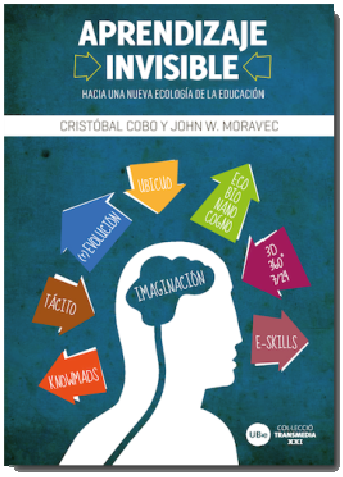
Un nuevo paradigma de aprendizaje

Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación
Cobo, Cristóbal y Moravec, John W.
E. de la Universitat de Barcelona
Barcelona (2011)

Cristóbal Cobo es Research Fellow en el prestigioso Oxford Internet Institute y Jonh W. Moravec es miembro del Department of Organizational Leadership, Policy and Development de la Universidad de Minnesota. Los autores parten de que la educación tradicional necesita repensarse desde nuevas perspectivas porque resulta insuficiente y en muchos casos inadecuada. Factores ambientales constantes como el uso intensivo del conocimiento, la expansión de la globalización y la irrupción de una era que ellos definen como "eco-info-bio-nano-cogno" suponen una creciente confianza en el papel de las tecnologías de la información y el I+D. Todo ello ha alterado "la atmósfera en el planeta de la educación".

Como sus autores explican, el *aprendizaje invisible* es una propuesta conceptual que procura integrar diversas perspectivas en relación con un nuevo paradigma de aprendizaje y desarrollo del capital humano, especialmente relevante en el marco del siglo XXI. Se centra en *cómo* aprender y no *qué* aprender, lo que requiere un profundo cambio estructural y operativo en el sistema educativo: desde formar estudiantes con el conocimiento suficiente para llevar a cabo una tarea con funciones predefinidas hasta el hecho de preparar a los estudiantes para que desempeñen nuevas funciones, utilizando las habilidades de pensamiento crítico, la evaluación de las oportunidades de su entorno, la creación de nuevos conocimientos y el liderazgo proactivo. Estas habilidades son esenciales para el éxito de un agente del conocimiento en un entorno económico que demanda constantes innovaciones.

Esta mirada toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal. El aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Lo invisible no es lo que no existe sino lo que no es posible observar: enseñamos más de lo que podemos evaluar y no todo lo que se aprende se recoge en la educación formal. Sus planteamientos se aplican a la educación desde el nivel de primaria hasta los estudios universitarios.



Creen que la educación formal actual está más preocupada por los procesos institucionales, los marcos legislativos y regulatorios o por los sistemas de acreditación y certificación que por el debate sobre cómo enriquecer las formas de aprendizaje. Cobo y Moravec apuntan algunas críticas interesantes a la escuela, entre ellas, no dejan de impactar las siguientes. Algunos trabajos muestran que personas de gran éxito en diversos ámbitos mantuvieron su talento "anestesiado" durante su educación formal, afortunadamente, en muchos casos estos talentos afloraron por otras vías una vez abandonada la escuela. También entienden que la mayoría de las pruebas y exámenes que se realizan en la escuela penalizan el error cuando la posibilidad de equivocarse se ha mostrado eficaz para desarrollar la creatividad y generar nuevos aprendizajes. Muchas destrezas digitales que se consideran fundamentales en los discursos no aparecen en los currículos ni se trabajan en las aulas. Los contenidos que protagonizan las evaluaciones son los que se olvidan a una enorme velocidad. Critican, también el mal uso que hace la escuela de la memoria pues hoy la retención de información puede reforzarse mediante todo tipo de dispositivos portátiles.

Para ellos es necesario abrir los recursos de la educación al mundo y desdibujar los límites del aprendizaje formal, ya que el uso de estrategias de apertura posibilita que profesores y estudiantes, junto a otros grupos de la población, puedan acceder a esos recursos, aprender de ellos y mantenerse en un estimulante ciclo de aprendizaje permanente y creativo. Por eso proponen el reconocimiento de que lo que se aprende fuera de la escuela y que sea igual o más importante que aquello que se aprende para una evaluación, es tiempo de pensar en cómo aproximar los aprendizajes formales a los informales y combinarlos.

Entre las propuestas innovadoras que aportan me gustaría destacar el aprendizaje entre pares, el aprendizaje permanente, el aprendizaje incidental o el aprendizaje ubi-

cuo. Para los autores, debemos abandonar el reduccionismo instrumental de software y hardware, y poner el énfasis en la manera en que educamos nuestro *mindware, es* decir, nuestra capacidad para aprender, imaginar, crear, innovar, compartir, etc. Independientemente del dispositivo o aparato digital que usemos, lo que tenemos que actualizar y expandir constantemente son nuestras capacidades humanas.

Los autores nos invitan a leer este libro e impedir que sea invisible, creo que es una gran idea.

F.A.R.

Revistas

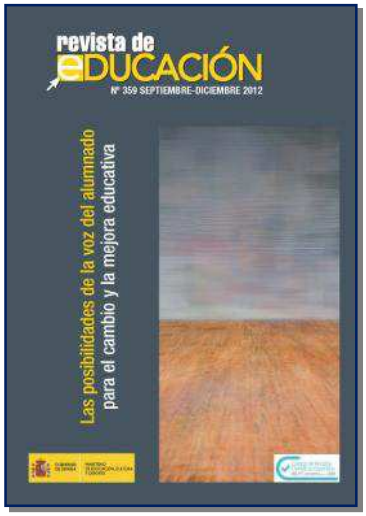
Convives, Revista de la Asociación para la convivencia positiva en los centros educativos. Núm. 1, julio de 2012. Monográfico: Formación para mejorar la convivencia.

Después de un número 0 con el que iniciaban su andadura tenemos ya en la red el primer número de esta revista que quiere ser un referente en temas de convivencia escolar. La asociación, que está presidida por Pedro Uruñuela, cuenta además en la dirección de la revista con Neli Zaitegi, muy conocida en el *Forum* como directora de la revista OGE y como conferenciante. Entre las colaboraciones de este número encontramos trabajos de Alejandro Campo, Eloísa Teijeira y Marina Caireta. El propio Uruñuela aborda también el tema de la formación de las familias en la convivencia. Entre las experiencias destacan dos de institutos de secundaria de Úbeda y Valladolid.

Revista de Educación, núm. 359, septiembre-octubre de 2012. Monográfico: Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa

La voz del alumnado parte del reconocimiento de los derechos de la infancia, especialmente del derecho a la participación en las instituciones educativas. Los trabajos que encontraremos en este voluminoso número defienden la participación de los alumnos en la vida escolar a través de números canales y no exclusivamente el institucional, el formal o el representativo.

La revista es una invitación a repensar nuestras prácticas escolares para dar cabida a nuevas formas que permitan que el alumnado decida y gestione aspectos relevantes de la vida escolar. De tal forma que la participación se convierta en un objetivo pedagógico importante y contribuya a la modificación de la cultura de los centros en aspectos fundamentales como las relaciones, los flujos de poder o las subjetividades de alumnos y profesores.



Entre su contenido podemos encontrar tanto aportaciones en el plano teórico con la fundamentación pedagógica que lo sustenta, como trabajos basados en experiencias y en la investigación. Las experiencias que se muestran son tanto españolas como internacionales y se refieren a alumnos de primaria y también de secundaria.

Por último, destacar el trabajo del gran especialista internacional Michael Fielding: *Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy.*

Apenas unos días antes de cerrar la edición hemos sabido de la publicación de un número extraordinario de la *Revista de Educación* dedicado a las *políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*. Se trata de un monográfico de gran interés que ha sido coordinado por asunción Manzanares Moya y Nuria Manzano Soto. En él se incluyen trabajos sobre experiencias internacionales, el PROA, la educación compensatoria y la educación inclusiva, orientación y tutoría y las políticas de lucha contra el fracaso escolar.

RASE, Vol. 5, núm. 3, septiembre de 2012. Monográfico: La sociología del profesorado hoy: debates y líneas de investigación desde una perspectiva internacional.

Coordinado por Mar Venegas y Francisco Fernández Palomares presentan un número muy interesante dedicado al estudio del profesorado y que cuenta con una importante colaboración internacional.

Los propios coordinadores presentan un trabajo de gran interés con el título del monográfico. También podemos encontrar el artículo de Joan Amer sobre *Lo académico y lo profesional en los programas de cualificación profesional inicial: los discursos y las prácticas del profesorado*. En el marco autonómico Sonsoles Sanromán, Lola Frutos y Belén Pascual presentan *Identidad del profesorado de secundaria en torno al abandono escolar y elección del alumnado en contextos autonómicos distintos* y de Begoña Zamora *El discurso del profesorado sobre la etnia, un planteamiento segregador*.

En perspectiva internacional encontramos el trabajo de Maurice Tardif *La division du travail éducatif en Amérique du Nord* ; o el artículo de Christian Maroy y Branka Cattonar *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants? Le*

cas de la communauté française de Belgique. Andrea Lange-Vester presenta *Teachers and habitus, the contribution of teachers' action the reproduction of social inequality in school education*.

Fernández Enguita contribuye a la revista con un trabajo titulado *Private interest defense and public interest rhetoric in the strategy of a profession, the cases of pupils' compressed school day*. David Doncel presenta su trabajo *Magister doloroso, la identidad colectiva del docente no universitario desde la perspectiva de las organizaciones sindicales*.

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

Cine

La educación prohibida

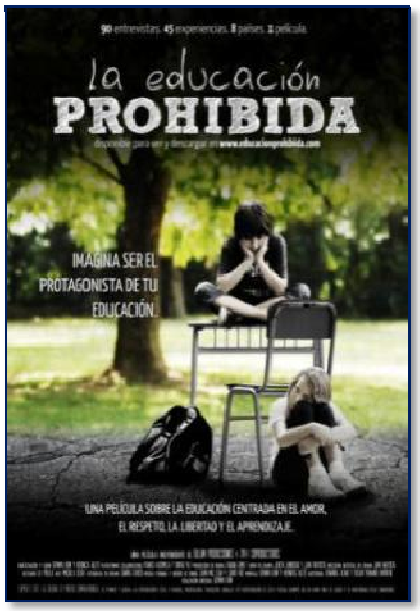
Dirección: Germán Doin
Producción: Verónica Guzzo, Cintia Paz y Franco Iacomella
Intérpretes: Gastón Pauls
Nacionalidad: Argentina
Año: 2012
Duración: 145 minutos

El pasado 13 de agosto se estrenó esta película documental de forma simultánea en 151 salas de 119 ciudades (en 13 países) y fue vista a la vez por más de 18.000 espectadores. Se trata además de la primera película estrenada en español financiada mediante un modelo de *crowdfunding* o financiación en masa ya que ha contado con la contribución económica de más de 700 pequeños coproductores. Como propuesta independiente, fuera de los circuitos comerciales de las salas de cine, se encuentra además en la red en libre acceso, lo que permite su copia y reproducción gratuita.

Se trata de un proyecto cinematográfico basado en la documentación obtenida a partir de 90 entrevistas a educadores de una duración próxima a las 2 horas y media. La película está estructurada en 10 capítulos temáticos que combinan la parte documental, básicamente resultado de las entrevistas, una parte de ficción y otra de animación (para ello han contado con la colaboración de artistas de todo el mundo a través de internet).

La película cuestiona la lógica interna de la escolarización y la forma actual de entender la educación, mostrando experiencias de nueve países (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España, Guatemala, México, Perú y Uruguay) que se presentan como alternativas educativas. Entre ellas, se encuentran representadas instituciones educativas vinculadas a pedagogías Waldorf, Montessori, Cossettini, la Educación Popular, la Educación Libertaria o el movimiento de *Homeschooling*, todas ellas dentro de los marcos pedagógicos progresistas.

Aunque la escuela ha cumplido 200 años como institución y es considerada la principal forma de acceso a la educación, no ha dejado por ello de ser criticada por sus rígidas estructuras y prácticas obsoletas. Las primeras críticas van dirigidas a la formación de una ciudadanía obediente al poder, la escuela enseña siguiendo un modelo vertical y jerárquico, sin la participación de los alumnos, ni en los contenidos curriculares ni en las metodologías, al servicio del modelo productivo y siguiendo modelos homogeneizadores como si todos los alumnos tuvieran las mismas capacidades y debieran aprender de la misma forma, al mismo ritmo y en el mismo momento. Se cuestiona si la educación oficial satisface las necesidades de los individuos y de la sociedad, si los prepara para el mundo del siglo XXI atendiendo a la libertad, la responsabilidad y los vínculos sociales. *La Educación Prohibida* propone un debate alrededor de los principios en los que se fundamenta el modelo tradicional, ofreciendo opiniones críticas y propuestas basadas en la educación integral con referencias a los modos de aprender, el respeto, la libertad, el desarrollo individual y colectivo o el amor. La película hace un recorrido por numerosas experiencias, explora principalmente sus ideas y fundamentos teóricos, tratando de encontrar los elementos comunes de todas ellas.



La película es demasiado larga y en muchas ocasiones reiterativa, podría perfectamente haber tenido una duración más próxima a lo habitual. En mi opinión abusa también del formato del entrevistado cuando podía haber ilustrado más sus opiniones con imágenes de los centros de referencia, de los modos de trabajar, de la distribución de los espacios… Incluso podía haber dado más protagonismo a los alumnos. También se echa en falta alguna opinión discrepante, alguna crítica o autocrítica.

El niño, una vez más ausente (o poco presente), es mostrado como el protagonista de la educación pero se habla más del niño pequeño, del niño de infantil o de los primeros cursos de primaria que del adolescente.

Es una de esas películas que todos debemos ver y juzgar con nuestros propios criterios. Cargada de muchas razones en sus críticas al modelo tradicional, debería llevarnos a reflexionar y actuar sobre tantos aspectos mejorables.

F.A.R.

FORUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una **red** que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel automómico 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 paises 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