



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 7

Año III

feaearagon@gmail.com

marzo 2013

La LOMCE, la reforma que viene

Entrevista a Pedro Uruñuela,
presidente de la asociación *Convives*

Antonio Bolívar: ¿Cómo incide
la LOMCE en la organización
de los centros?

Veinte aniversario de nuestra asociación

Fórum Aragón núm. 7

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

Zaragoza, marzo de 2013

JUNTA DIRECTIVA DE FEAE-
ARAGÓN

Presidente: Ángel Lorente Lorente
Secretario: Fernando Andrés Rubia
Tesorero: José Miguel Lorés Peco
Vocales: Fermín Mateo Ibero
Lucía Berges Lobera
M^a José Sierras Jimeno

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

COMITÉ EDITORIAL

Ángel Lorente Lorente, Fermín Mateo
Ibero, José Miguel Lorés Peco, M^a
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 y en
[scribd.com](https://www.scribd.com)

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

ISSN 2174-1077

Imagen de portada: Actividades en el
Foro romano de Zaragoza

SUMARIO

Editorial

Una nueva reforma

3

Actividades de FEAE

Noticias de FEAE-Aragón, FEAE Estatal y EFEA Europeo

4

Homenaje a Fermín Mateo, In Memoriam

7

La LOMCE, la reforma que viene

¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros?

9

Antonio Bolívar

Los ejes de la LOMCE

13

Bernardo Bayona Aznar

Aproximación a la reforma educativa

16

Manuel Magdaleno Peña

El liderazgo escolar según la LOMCE

20

Marisol Gayán Sanz

Dudas sobre la LOMCE

21

Teresa Escabosa, Juan Carlos Pérez y Lidia Santaflorientina

La posición de escuelas Católicas de Aragón ante la LOMCE

22

La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales

23

Fernando Andrés Rubia

Entrevista

Pedro Uruñuela, presidente de la asociación *Convives*: "La LOMCE no
habla nada de la competencia social, emocional y ética"

30

Fernando Andrés Rubia

Vigésimo aniversario de FEAE-Aragón

FEAE-Aragón entre 1992-1997

35

Federico Pérez Regalado

El Forum de Aragón entre 1997 y el 2000

37

Juan Salamé Sala

Historia del Forum Aragón

39

Lucía Berges Lobera

Noticias y eventos

Ebrópolis: observatorio urbano de Zaragoza y su entorno

41

PIRLS-TIMSS 2011, una nueva evaluación internacional

41

Resolución del Parlamento Europeo sobre la cooperación para
apoyar las Estrategia 2020

42

Próximo Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y

43

Bienestar en Zaragoza

Ley aragonesa de autoridad del profesorado

43

Publicación del estudio europeo de Competencia Lingüística

43

Campaña de Amnistía Internacional sobre la LOMCE

44

Publicación del Foro de Sevilla y la editorial Morata

44

VII Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos

45

Próxima Conferencia Internacional de Sociología de las Políticas

45

Públicas y sociales en Zaragoza

Lecturas

Libros seleccionados

46

Revistas

48

Editorial



Una nueva reforma

Ofrecemos a nuestros lectores el primer número de la revista electrónica correspondiente al año 2013, iniciando así el tercer año de nuestra publicación. En esta ocasión nuestro monográfico está dedicado a un tema de gran actualidad de política educativa, nos referimos al nuevo proyecto de reforma emprendido por el gobierno. Con él hemos querido profundizar en las diversas perspectivas y valoraciones que ha producido la publicación del anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el seno de la comunidad educativa. Por ese motivo, hemos invitado al Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte de Aragón, a la FERE, a diversas personalidades del mundo universitario y de la educación, como Antonio Bolívar y Bernardo Bayona, y a directores y directoras de centros docentes para que ellos nos expongan sus argumentaciones y sus posiciones institucionales o personales ante esta nueva reforma que ha surgido, una vez más, sin consenso. De este modo, queremos contribuir, como tribuna de opinión, al debate educativo en nuestra Comunidad autónoma.

En estos meses además se han producido otras novedades en nuestro territorio. Tras los importantes recortes que se han sufrido en el presente curso, la publicación de las nuevas plantillas orgánicas de los centros públicos pueden afectar al número de profesores que atenderá las aulas y a los alumnos en 2012-13, salvo que se tengan muy en cuenta las necesidades reales de los centros en los cupos o plantillas funcionales asignados definitivamente con datos de matrícula.

También se ha aprobado una nueva ley de autoridad del profesorado, que apenas ha tenido eco en la comunidad educativa y que ha sido recibida por los centros con escaso interés, al estar los directivos y los docentes más preocupados por otros temas.

Y por último, se ha anunciado una nueva reglamentación del bilingüismo que modifica sustancialmente el modelo que ha estado vigente, incrementando su implantación en los centros concertados. Como contrapartida se ha originado mucha incertidumbre e inquietud, en los centros públicos y en particular en los rurales. Tiempo habrá y con más serenidad de abordar estos temas y sus consecuencias para la educación aragonesa.

Además, en este número encontrará el lector otras colaboraciones y artículos, así como informaciones sobre la actualidad educativa y sobre las últimas actividades del Fórum estatal y del Fórum de Aragón, como el curso de formación sobre gestión educativa, convivencia y calidad, en el que han participado más de cuarenta profesionales de la educación de centros públicos y concertados.

Finalmente, queremos destacar dos temas relevantes para el Fórum de Aragón: por un lado, la celebración de su creación en Aragón hace 20 años, en la que era Escuela Universitaria del Profesorado de EGB (actual Facultad de Educación de Zaragoza), con la publicación de una serie de artículos de anteriores presidentes del Fórum que nos permitirán repasar nuestra historia como asociación; y por otro, ofrecemos un especial recuerdo a nuestro compañero de la Junta directiva y ex tesorero del Fórum, Fermín Mateo Ibero, profesor del instituto "Goya" de Zaragoza, fallecido el pasado 22 de febrero de 2013. Nuestro compañero ha sido un docente muy querido y valorado por los alumnos y profesores, como pudimos comprobar en el reciente homenaje "in memoriam" que organizó dicho centro en presencia de su familia. Descanse en paz quien "vivió para educar y educó para vivir", como rezaba su esquila.

Ángel Lorente Lorente
Presidente de FEAE-Aragón

Actividades de FEAE

Reuniones 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.

En noviembre volvimos a reunirnos para preparar las próximas actividades del Forum, especialmente la Merienda-tertulia de final de año y el curso formativo de febrero.

Además la Junta hizo una valoración positiva del último ejemplar de nuestra revista dedicado a la formación del profesorado. También se valoró el esfuerzo realizado para llevar a cabo la entrevista a Federico Mayor Zaragoza. El Forum de Aragón se había comprometido con la revista estatal OGE, Organización y Gestión Educativa, en colaborar en su número de enero con una entrevista de interés. Tras valorar diferentes opciones se decidió aprovechar la presencia de don Federico en la inauguración

del Congreso Ibero-Americano para recoger su visión de la situación educativa actual.

También se informó a la Junta del proyecto de encuentro entre los Forum pirenaicos fronterizos. Xavier Chavarría encabeza la iniciativa en la que estarían implicados, en principio, los Forum franceses de Languedoc-Rousillon, Midi Pyrenées, Aquitaine y los Forums de Cataluña, Aragón y País Vasco. La llamada Ronda Pirineos tendría un formato similar a nuestros encuentros de la Antigua Corona de Aragón con una reunión sabatina matinal. La primera reunión podría celebrarse en la primavera de 2013 en Toulouse y el tema podría ser la evaluación de directores de centros.

Tertulia de fin de año

Como viene siendo tradicional el pasado miércoles 19 de diciembre celebramos en los locales del bar de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza una tertulia-merienda con los compañeros que se han jubilado en los últimos meses. En esta ocasión contamos con Leonardo Martín, Lucía Berges y Pedro Romero.

Alrededor de una mesa bien servida comenzó su intervención Leonardo haciendo un resumen de su trayectoria profesional y destacando la falta de formación educativa con la que se incorporaban a la enseñanza los licenciados de las



diferentes facultades. Leonardo terminó su intervención mostrando una gran preocupación por las consecuencias de los recortes en aspectos esenciales del sistema educativo.

Lucía Berges, ex presidenta del Forum de Aragón hizo un doble balance tanto de su carrera profesional como de la asociación. Destacó el papel del Forum en los últimos años y expuso sus temores sobre la situación actual de la educación aragonesa y estatal por los importantes recortes.

Pedro Romero hizo un recorrido de su experiencia profesional desde sus comienzos como maestro hasta su jubilación en inspección. Destacó la importancia de la auto-crítica a la hora de analizar los años anteriores a los recortes y reconocer aquellos aspectos de la actividad educativa que deberían ser corregidos.

A continuación se produjo un animado debate en el que participaron todos los asistentes.

Curso “Gestión del centro docente: la calidad y la convivencia”

Por tercer año consecutivo el Forum de Aragón ha organizado un curso de formación abierto a directivos y docentes de la enseñanza pública y concertada de Aragón. Hace dos años iniciamos esta oferta de formación en Zaragoza con un curso sobre “La dirección de los centros bilingües” y otro en Teruel sobre “El programa Escuela 2.0. y sus implicaciones para la organización y dirección de los centros”. En 2012 ofertamos un curso sobre “Inteligencia emocional y dirección de centros”. Todos los cursos han contado con el reconocimiento del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte y con una asistencia y una valoración positiva, de acuerdo con los cuestionarios pasados a los asistentes y las Memorias remitidas a dicho Departamento.

El pasado mes de febrero de 2013 hemos ofertado y realizado un nuevo curso presencial de 20 horas, denominado “Gestión del centro docente: el reto de la calidad y de la convivencia”. Hemos contado, como en anteriores ocasiones, con la colaboración del instituto de secundaria “Goya”, lo cual agradecemos una vez más. El curso ha contado con cuarenta docentes y directivos inscritos, procedentes tanto de centros públicos como privados de la provincia de Zaragoza. Todos los ponentes han

sido inspectores de Educación de Barcelona, Madrid y Zaragoza. Asimismo, dos docentes han contado sus experiencias de centro en torno a la gestión de la calidad:

El programa comenzó con dos ponencias dedicadas a la convivencia escolar y contamos para ello con la participación de dos cualificados ponentes. El primero en intervenir fue D. Pedro Uruñuela Nájera, ins-

Pedro Uruñuela	ExSubdirector General de la Alta Inspección del MECD. Inspector y catedrático de Bachillerato jubilado. Presidente de la Asociación Convives
Gonzalo Herrera	Inspector y promotor de la Carta de derechos y deberes de la comunidad educativa. Zaragoza
Antonio López	Inspector jefe adjunto de Zaragoza
Miguel Sánchez Virginia Colmenero	Responsable de calidad del IES “Santiago Hernández” Directora del CC “N. Sra del Castillo” de Alagón
Marta Oroz	Inspectora de Educación de Zaragoza
Roberto Gil	Inspector de Educación de Zaragoza
Xavier Chavarría	Inspector jefe de Barcelona. Profesor de la Universitat Oberta de Catalunya y autor de varios libros sobre evaluación

pector jubilado y presidente de la asociación Convives y el segundo, Gonzalo Herrera, inspector y ex – Jefe de Servicio del Departamento de Educación de Aragón.

La segunda sesión fue abordada por los inspectores Marta Oroz y Roberto Gil, quienes de una forma amena informaron sobre cuestiones básicas de tipo jurídico y de diversos procedimientos administrativos de interés para los directivos, con casos concretos centrados en recursos, reclamaciones contra calificaciones



finales o contra resoluciones de los directores, funcionamientos de órganos colegiados, etc.

La tercera sesión corrió a cargo de Antonio López, inspector de educación, quien hizo una excelente y amplia exposición sobre los sistemas de gestión de calidad, aportando una valiosa información. A continuación el profesor y responsable de calidad del IES “Santiago Hernández” de Zaragoza, D. Miguel Sánchez relató la experiencia de su centro. Seguidamente lo hizo también Virginia Colmenero, responsable del programa de gestión de calidad de los colegios de Santa Ana de Aragón y directora del colegio concertado Ntra. Sra. del Castillo de Alagón.

La última sesión corrió a cargo de Xavier Chavarría, inspector jefe de Barcelona y Corresponsal del Forum Estatal (FEAE) en Europa. Hizo una magnífica exposición sobre la evaluación de centros docentes, un tema que él domina por su preparación como inspector y como profesor universitario. Finalizó esta sesión con la entrega de un documento sobre el estado de la evaluación externa e interna del profesorado en Aragón desde que la Comunidad tiene competencias educativas, lo cual motivó un diálogo entre los asistentes, dirigido por Ángel Lorente, inspector de educación y presidente del Forum de Aragón.

La evaluación del curso a través de 31 cuestionarios anónimos a los asistentes pone de manifiesto que los cuatro temas tratados y la preparación de todos los ponentes han sido muy bien valorados. Asimismo,



se ha valorado bien la duración, la documentación entregada y la organización del curso. También se nos ha sugerido para un próximo curso que el planteamiento sean menos teóricos y que se faciliten más casos prácticos y debates. Finalmente, una parte de los asistentes a través del cuestionario nos proponen que sigamos diseñando cursos en los que estén presentes el liderazgo en los centros docentes y las herramientas para dirigirlos con eficacia, así como el tema recurrente de los planes de mejora de la convivencia escolar.

El Forum de Aragón muestra su satisfacción por la buena valoración y acogida del curso de 2013 y recoge todas estas sugerencias de forma transparente y pública con el fin de mejorar la oferta formativa anual que de forma abierta propone a los directivos y profesores de los centros públicos y concertados de Aragón.

Ángel Lorente

Reunión de la Junta Estatal de FEAE en Zaragoza

La Junta Estatal de FEAE se reunió en Zaragoza el día 17 de noviembre al terminar el Congreso. 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, el corresponsal Xavier Chavarría y el director de la revista OGE José Luis San Fabián. Por parte de los Foros autonómicos asistieron Emilio Álvarez de Asturias, el nuevo presidente del Forum de Canarias, M^a Ángeles Pérez de Castilla La Mancha, Isabel Sánchez y Mercè Berengueras de

Cataluña, Pedro Navareño de Extremadura, Teresa Caballer de Valencia

SEMINARIO INTERNACIONAL

"Evaluación de docentes"

I ENCUENTRO

"RONDA PIRINEOS-1" (2013)

Acquitaine, Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées, Andorra, Euskadi, Nafarroa, Aragón, Catalunya

Délégation Académique de la Formation des Personnels de l'Education Nationale (DAFPEN)

12 rue Mondran (31400 Toulouse)

Sábado 16 de marzo de 2013

PROGRAMA

10h. Presentación del Seminario (Sr. P. Y. Pellefigue Inspector regional y director de la DAFPEN, Sr. B. Pallec Inspector Regional Vida Escolar y Sr. Xavier Chavarría Corresponsal del FEAE)

Primera parte: Evaluación de profesores

10h 15m Sr. Carles Núñez (FEAE-Cataluña), Inspector de Barcelona, "El programa APEI de Evaluación profesional entre iguales"

10h 45 m Sr. Michel Villegas, director de Narbonne, "El proceso de auto-evaluación en una unidad de enseñanza o cómo evaluar de otra manera a los profesores?"

11h 15m Debate sobre evaluación de profesores
11h 45m Pausa

Segunda Parte: Evaluación de directores

12h 15m Sr. José Luis Castán (FEAE-Aragón), inspector-jefe de Teruel, "Evaluación de los directores de centros públicos en Aragón"

12h 45 m Sra. Maite Alonso (FEAE-País Vasco), inspectora de Bilbao, "Modelo de evaluación de directores en el País Vasco"

13h 15m Debate sobre evaluación de directores
13h 45m Candidatura para un nuevo encuentro "Ronda Pirineos-2" (2014)/ Clausura del seminario (Sr. P. Y. Pellefigue Inspector regional y director de la DAFPEN, Sr. B. Pallec Inspector Regional Vida Escolar y Sr. Xavier Chavarría Corresponsal del FEAE)

y el nuevo presidente de Galicia. La Junta aragonesa estaba representada por su presidente Ángel Lorente y el secretario Fernando Andrés. Así mismo asistió Juan Salamé como responsable del Congreso.

Entre los muchos temas tratados, los más destacados fue la aprobación del Plan de trabajo de 2012-2013. Se informó de la futura creación de una Asociación Iberoamericana de Administradores de la Educación gestionado por ANPAE y del seguramente próximo IV Congreso

Iberoamericano en Oporto (Portugal) en mayo de 2014.

Se informó de un contacto y posible reunión en la primavera de 2013 con diversos Foros franceses de la zona pirenaica en la ciudad de Toulouse.

La Junta aprobó el nombramiento de Xosé Ramos como subdirector de la revista OGE y José Luis San Fabián anunció que seguiría en su puesto solamente durante un año más. El director de la revista hizo una valoración del trabajo desarrollado e insistió en solicitar la colaboración de todos los socios participando con sus escritos.

Quedó pendiente el lugar en que se celebrarán las XXIII Jornadas Estatales para el año 2013 aunque se manejaron las comunidades de Canarias, Asturias y Baleares.

También se informó de que la Junta actual permanecerá hasta el 11 de mayo de 2013 en la que se sustituirá el actual presidente Josep Serentill por Santiago Estañán.

Se ofreció información de las actividades de los Foros autonómicos y Juan Salamé realizó una primera valoración del desarrollo del Congreso. Destacó la colaboración de la Administración educativa, de los foros brasileño, portugués, español y aragonés y aportó unos números provisionales de participación: unos 305 procedentes de Brasil, 40 de Portugal y otros 40 de España.

Ronda Pirineus,

Ya está convocado el primer encuentro de las asociaciones pirenaicas. Nos encontraremos por primera vez en Toulouse representantes de Cataluña, Euskadi y Aragón con los compañeros de Languedoc-Roussillon, Midi Pyrenées y Acquitaine. Como veis en el programa adjunto, está prevista la asistencia de nuestro compañero de Teruel, José Luis Castán.

Homenaje a Fermín Mateo, In Memoriam

El pasado 22 de febrero falleció en Zaragoza José Fermín Mateo Ibero, profesor de Tecnología del Instituto de Educación Secundaria "Goya".

Había nacido hace 56 años en Gallipienzo (Navarra), donde ahora descansa. Terminó los estudios de

FP-I y se tuvo que poner a trabajar. Al acabar el servicio militar montó una empresa de reparaciones eléctricas. Fue elegido alcalde de su pueblo en 1979 (el más joven de Navarra) y ejerció hasta 1983. Sin dejar de trabajar, volvió a estudiar obteniendo el título de FP-II. Ganó las

oposiciones de Maestro de Taller siendo destinado a Utrillas (Teruel). Después de algún traslado, llegó al IES "Corona de Aragón" de Zaragoza. De nuevo compaginó el trabajo con el estudio y logró ser Ingeniero Técnico Industrial. Se presentó a las oposiciones de Profesor de Secundaria, Especialidad de Tecnología. Las aprobó y fue destinado al IES "Goya" en 1997.

Desde el primer momento no se sintió extraño en un Centro, al que iba a dar una materia nueva, en cuyo Claustro se integró perfectamente mostrando su gran faceta humana: generoso con todos, siempre dispuesto a colaborar y ayudar, impulsor de las iniciativas para mejorar la atención al alumnado y, por encima de todo, entregado totalmente a la noble tarea de educar, en el más amplio sentido de la palabra. Para él no había ningún alumno que no tuviera posibilidades de progresar

y para el que no tuviera una palabra de ánimo.

Los alumnos han perdido a un profesor al que acudir cuando tenían cualquier problema o dificultad, a una persona muy generosa siempre dispuesta a ayudarles, y a un amigo

con gran autoidad moral (la que no se consigue por ley).

Sus compañeros hemos perdido a un amigo siempre dispuesto para el trabajo, un gran ejemplo de entrega, al que no se le ponía ningún obstáculo por delante, siempre viendo el aspecto positivo de cual-

quier situación para intentar buscarle la solución. Su amor al trabajo será siempre un referente para todos los que tuvimos la suerte de convivir con él: el estar trabajando y haciendo proyectos hasta tres días antes de su muerte y el soportar los dolores que debió tener desde hacía tiempo, nos marcará para siempre.

Descansa en paz, Fermín.

José Antonio Ruiz Llop
Director del IES Goya de Zaragoza

Cuando alguien muere, deja un agujero negro en la vida de las personas que le quisieron.

Cuando muere un hombre bueno, el mundo pierde parte de su belleza y soñar parece imposible.

Cuando muere un buen maestro que es un hombre bueno sus palabras, su ejemplo y su inteligencia viajan para siempre en el corazón y

en el alma de los alumnos con quienes compartió su vida.

Gracias, Fermín

Víctor Juan Borroy

Querido Josetxo, o Fermín, como eras más conocido por aquí:

Te has querido ir como has vivido, con esa sencillez que ha guiado tu trayectoria vital y que ha hecho de ti un hombre sin dobleces ni complicaciones, veraz, auténtico, templado, sin artificios ni máscaras. Tu personaje ha sido tu misma persona.

Tu sencillez ha sido tu humildad, una humildad con la que encubrías pudorosamente ese afán de superación y el esfuerzo que te impulsaba a progresar profesionalmente y, en los últimos años, a luchar contra la enfermedad. Jamás se te ocurrió el más mínimo alarde de tus logros. Eso lo reservabas para Miriam, no por soberbia, sino por legítimo orgullo de padre.

Has hecho bueno el aforismo clásico que dice que de la sencillez nace la generosidad. No te guardaste para ti tus talentos ni tus habilidades. Tu familia, especialmente Milagros y Miriam lo han vivido. Todos los que hemos tenido la suerte de compartir contigo el trabajo o la amistad también lo hemos experimentado. Pero sobre todo, lo saben tus alumnos. A ellos les has dado hasta el último momento eso que no tiene precio: respeto, tiempo, paciencia, apoyo, cariño, estima, ilusión, esperanza... Nunca te preguntaste cuanto podías darles, sino cómo podías hacerlo. Como ha dicho alguien de tu familia, viviste para educar y has educado para vivir.

Gracias, Fermín, por ser naturalmente sencillo. Descansa en PAZ, que es la bienaventuranza de los sencillos de corazón.

Alfonso García Roldán



Fermín nos ha dejado discretamente. Además de docente, era miembro del Fórum de Aragón y pertenecía a la Junta directiva en los últimos cuatro años: primero como tesorero y después como vocal. Siempre participativo, facilitaba nuestras reuniones en el departamento de orientación del IES Goya de Zaragoza. Desde el principio apoyó con gran interés y entusiasmo la reactivación de nuestras actividades, en una nueva etapa del Forum en Aragón con más presencia pública a través de nuestra revista electrónica y con una oferta de formación que se llevaba a cabo en su instituto. Por ello, contribuyó a la puesta en marcha de los tres últimos cursos de formación, en ocasiones incluso convenciendo a algunos de sus compañeros para que de forma desinteresada vinieran de ponentes. También apoyó nuestra revista, la que alababa por la calidad alcanzada en poco tiempo, y a la que contribuyó con un par de trabajos. El primero sobre una experiencia innovadora: "¡Sin notas!", y el segundo, en colaboración con Carmen Argón, sobre el PROA, un programa por el que luchó hasta el final, porque realmente pensaba que era beneficioso para el alumnado con algunas dificultades. Fermín era defensor de un profesorado renovado, mejor formado en aspectos educativos y defendía equipos directivos que realmente ejercieran el liderazgo pedagógico.

Y todo ello lo hacía enfermo, porque Fermín se incorporó a nuestra Junta directiva luchando ya contra su enfermedad. A su lado seguimos su evolución, intuyendo los cambios, las mejoras pasajeras y las recaídas, pero a Fermín no le gustaba hablar de su enfermedad, prefería actuar y sacar el trabajo del Fórum adelante. Nunca dijo encontrarse mal, a veces con menos fuerzas, pero mostrándose siempre optimista y combativo. Así, incluso cuando le fallaban las fuerzas, asistía al centro y daba sus clases, negándose a coger la baja. Su mujer, Milagros, nos decía en el hospital, que el instituto, el

aula, sus compañeros y sus alumnos le daban la energía que le faltaba.

Fermín fue un ejemplo de voluntad, de vitalidad y de tesón. En el mes de febrero asistió a las primeras sesiones del curso de formación del Fórum en su instituto. En la primera lo vimos más cansado que nunca, pero seguía colaborando en todo: la sala, el proyector, "hay que encender el ordenador antes que el cañón", sin descanso. Asistió a la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica del centro y luego volvió a la sala a escuchar la charla de Pedro Uruñuela, el primer ponente. El segundo miércoles, casi sin fuerzas no quiso salir en el descanso. La semana siguiente lo visitábamos en el hospital.

Todos nosotros nos quedamos con su recuerdo que permanece en nuestra memoria. Por eso, como Forum quisimos estar presente no solo en el funeral, sino en el homenaje tan sentido y multitudinario que le hicieron sus compañeros y alumnos del instituto Goya. Sus compañeros del instituto aseguran que deja una profunda huella en sus alumnos, sobre todo en aquellos que más dificultades tenían, porque él siempre tuvo una predilección por ayudar a los alumnos más desfavorecidos ¿a qué más puede aspirar un hombre bueno, comprometido con la educación? Como alguien escribió en su esquila: "Vivió para educar y educó para vivir". La vida y entusiasmo de Fermín nos da vida para seguir viviendo con ilusión nuestra profesión docente pensando



en que los alumnos son siempre los primeros.

Junta directiva de FEAE-Aragón

La LOMCE, la reforma que viene

Iniciamos este Monográfico con una colaboración de lujo: Antonio Bolívar, catedrático de la Universidad de Granada, gran experto en temas de organización escolar escribe sobre la incidencia de la nueva ley en la organización de los centros. A continuación Bernardo Bayona analiza los ejes principales de carácter ideológico que rigen el nuevo modelo educativo; Manuel Magdaleno, Director General de política Educativa, nos ofrece el punto de vista de la Administración actual; Marisol Gayán y el equipo directivo del CEIP Tenerías apuntan algunas cuestiones relacionadas con la dirección de los centros y el liderazgo pedagógico; Escuela Católicas nos ha remitido una nota en la que presentan las líneas generales de sus acuerdos y desacuerdos con la ley; y por último Fernando Andrés plantea las consecuencias que la nueva ley puede tener para las desigualdades sociales. Para terminar, en la entrevista con Pedro Uruñuela, encontraremos también algunos comentarios relativos a la LOMCE desde el punto de vista de la convivencia en los centros. En los últimos meses hemos conocido varias versiones del proyecto de ley, la tercera versión del texto se puede descargar en <http://es.scribd.com/doc/126875952/LOMCE3-14-02-2013>

¿Cómo incide la LOMCE en la organización de los centros?

Antonio Bolívar Botía

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada
Fundador del Proyecto Atlántida de Educación y Cultura democrática y del Proyecto Cives

Si el primer valor de un cambio educativo es su sostenibilidad y profesionalidad, como resaltan –por ejemplo– Fullan y Hargreaves, pierde todo su valor una nueva reforma para destejér lo que con el tiempo se ha ido tejiendo en educación. Un drama para un país que la educación no forme parte de los consensos básicos de una sociedad, de manera que posibilite los “tiempos largos” que suele requerir una política educativa orientada a la mejora. Así queda claro, disipando posibles dudas, que la educación es un asunto exclusivamente ideológico, subordinada a los dictados políticos. Mientras tanto, **hastados de enésimas reformas, de decretos, órdenes y resoluciones, se desprofesionaliza** al personal hasta límites increíbles. En fin, la complejidad de problemas educativos, que requeriría un juicio profesional, se limita a aplicar lo que dice la administración o sus supervisores en cada momento.

Además, con la propuesta de reforma lo que está en juego, en último extremo, es la progresiva destrucción del tejido narrativo que, en los últimos treinta años, ha asentado con esfuerzo la *escuela pública* en España. Somos muchos los que pensamos que nuestro sistema educativo tiene, además de logros evidentes, bastantes asignaturas por aprobar. Pero comparto con Escudero (2013) la opinión de que “no conseguiremos superarlas ni con el

espíritu ni con la letra de la reforma que se nos viene encima”.

En conjunto, el actual Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la *dimensión organizativa y de gestión*, a la que limitamos nuestro análisis, presenta graves déficits, cuando no ausencias destacables. Las propuestas que ofrece en la *dirección* de los centros no resuelven los problemas y no están en línea con la investigación educativa internacional. Por su parte, como hemos destacado en otro lugar (Bolívar y San Fabián, 2013), es una contradicción declarar que se quiere incrementar la *autonomía* de los centros cuando, paralelamente, se pretende una fuerte re-centralización del sistema. La autonomía, en este caso, se subordina a la calidad demandada por los clientes, en una regulación mercantil.

Las sucesivas reformas educativas, centradas en el currículo y otros aspectos, no han entrado propiamente en la estructura organizativa de los centros. Esta larga tradición, en conjunto, viene a ser refrendada de nuevo por la LOMCE y, cuando la altera, es para subordinarla a fines espurios. Sin embargo, sabemos que no bastan cambios en el currículo; paralelamente, es preciso entrar en la organización escolar, autonomía de los centros y el papel de la dirección escolar. Sin *cambios en las estructuras organizativas* y, consecuentemente, en la rede-

finición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer. Es decir, aquello que es el núcleo duro de la mejora: cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Hace años **Sarason escribió un libro con el título: El predecible fracaso de la reforma educativa. La razón es que no pueden incidir en lo fundamental: cómo los profesores enseñan y los alumnos aprenden. Si quieren mejorar la educación de los alumnos, es preciso organizar los centros para que el profesorado aprenda a hacerlo mejor, además de contar con los mejores profesionales. Más que en la política, es en la micropolítica escolar donde se juega el verdadero cambio.**

Por eso, desde hace años, es un lema en la investigación sobre el cambio educativo que **“la política no puede prescribir lo que verdaderamente importa”**. Al respecto, el anteproyecto de reforma no entra propiamente en alterar la estructura organizativa de los centros de modo que sea posible un trabajo más colegiado en una comunidad que aprende. Si se debiera posibilitar que los centros educativos puedan dar respuestas organizativas personalizadas acordes con las demandas de sus respectivos contextos, éstas deben orientarse a la *mejora de los más desfavorecidos*, más que a la calidad demanda por la clientela. Como analizamos posteriormente, creemos con Escudero (2013) que “No es el tiempo de centros competitivos ni de directores con más poder, sino de centros donde la participación y la democracia se apliquen a pensar y hacer que todo el alumnado aprenda al máximo, armando equipos docentes fuertes, capaces, comprometidos en garantizar a todos la buena educación debida. La LOMCE va en una dirección contraria”.

Sobre la autonomía de los centros en un contexto de recentralización

Aceptando los diagnósticos internacionales sobre la escasa autonomía de los centros escolares (el último, el “Panorama de la Educación 2012” de la OCDE), la LOMCE pretendería, como declara en el preámbulo, un “aumento de la autonomía de los centros”. Analizada más internamente, a nivel curricular, esta se limita a “diseñar e implantar métodos didácticos propios, de conformidad con las directrices que, en su caso, establezcan las administraciones educativas”. Si la autonomía pedagógica se limita a la metodología didáctica, esta es connatural con la condición docente y, como tal, imposible de conceder o limitar. Ni cambios o adaptaciones del currículum, estableciendo materias propias, ni sistemas peculiares de organización; en un contexto de recentralización de contenidos, la autonomía es sólo metodológica. Una autonomía supone organizar la educación con una lógica no-burocrática, que posibilite capacitar a los centros educativos para su propio aprendizaje y desarrollo institucional. La lógica de *control burocrático y uniformadora* que domina el Anteproyecto de Ley actual imposibilita la autonomía que retóricamente dice declarar y, por sí

misma, es incapaz de dinamizar, desde dentro, el sistema educativo.

En su lugar, desde el lado más conservador, se hace una apuesta decidida por introducir mecanismos de desregulación y competencia entre centros escolares, que pueden dar lugar a *diferenciar institucionalmente la oferta pública* de educación. Así se afirma, sin ambages: “las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros educativos la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros”. Esto supone una amplia libertad en la gestión del personal (funcionario e interino), subordinada a lo que llama “desarrollo de la calidad educativa”. “El director del centro dispondrá de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos”. Para ello podrá establecer “requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario, así como para ocupación de puestos en interinidad”. Igualmente se promueve una “especialización” de los centros (curricular, funcional o por tipología del alumnado), que sólo puede conducir a *favorecer a los que están mejor situados*, particularmente los privados, dado que podrán hacer ofertas más atractivas para la clientela y perjudica a los que están en peor situación o contextos desfavorecidos, incrementando su desigualdad de partida.

En conjunto, es una *contradictio in terminis* querer dar autonomía a los centros cuando se pretende una fuerte recentralización del sistema. La autonomía, en este caso, no es curricular o pedagógica, sino de gestión de recursos, *subordinada a la calidad demandada* por los clientes, en una regulación cuasi-mercantil. La dinamización que pueda producir esta orientación a la competencia intercentros sólo puede favorecer a los centros privados. La “calidad” que tanto repite es, en último extremo, *calidad para la clientela*. Sin otros valores de equidad, posibilitar mayor autonomía en la gestión de recursos humanos y materiales de los centros, en un contexto de graves recortes en los centros públicos, es previsible a quién puede beneficiar. La declaración de autonomía sin recursos suficientes se transforma en un abandono en la práctica.

La dirección escolar

Es evidente que uno de los problemas que arrastra el sistema educativo español es la dirección de los centros educativos. Los altos índices que durante décadas, de modo obligado, han tenido que ser impuestos, de modo forzado, por la Administración educativa, indican que algo no funcionaba en el modelo vigente hasta ahora. En un informe “TALIS” de la OCDE, España es uno de los pocos países en que sus directores o directoras tienen una más baja capacidad de liderazgo pedagógico. Y esto, justo, cuando otros informes internacionales (McKinsey u OCDE) y –sobre todo– la investigación pedagógica indican que el liderazgo escolar es el segundo factor más relevan-

te –tras la enseñanza del profesorado– en la calidad educativa.

El Anteproyecto de Reforma, por una parte, declara en el preámbulo: “la reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores de los centros, cuya profesionalización se refuerza a través de un sistema de certificación, la oportunidad de ejercer un liderazgo que en este momento se encuentra seriamente restringido”. Por otra, en el articulado no se ve cómo pueda ejercer dicho liderazgo. Desde luego, *ni la profesionalidad ni el liderazgo pedagógico*, como dice pretender la futura ley, vienen porque lo nombre la Administración Educativa de turno. El director tiene escasas competencias curriculares y pedagógicas (de hecho el artículo referido al tema repite las que establecía el art. 132 de la LOE); sólo ve incrementadas sus competencias en la gestión de recursos. Esto conduce *más a un manager que a un liderazgo pedagógico*. Las propuestas que ofrece en la dirección de los centros no resuelven los problemas y están en contradicción con lo que indica la investigación educativa internacional.

La novedad principal que introduce la LOMCE (art. 68, que sustituye al 135 de la LOE) es *cambiar el procedimiento de selección*: una Comisión con representantes del centro (de ellos la mitad del Claustro de profesores) menor del 50%, para que el resto, representantes de la Administración Educativa, sean los que decidan. De este modo, se recupera el sistema de selección de directores de colegios e institutos que recogía la LOCE. Este cambio puede significar retornar a un director o directora como representante ejecutivo de la administración, que no tiene más capacidad que la que le otorga la autoridad o el poder de quien lo ha designado. Como comentaba José Antonio Martínez, presidente de Fedadi y recientemente jubilado, el sistema deja abierta la puerta “a meter la política donde no se debe meter” y va en contra de la intención declarada por el Ministerio de fomentar la autonomía de los centros. Así, cuando se aplicó la LOCE en este aspecto, en la Comunidad de Madrid a veces se empleó como una caza de brujas: “Los representantes de la consejería puntuaban con un cero los proyectos de algunos candidatos, de tal manera que, aunque en el resto de criterios tuvieran buena nota [experiencia, valoración de la inspección], se quedaban fuera”, describe lo que sucedió en Madrid José Antonio, el expresidente de Fedadi.

Los aspirantes a director han de tener una acreditación previa para poder presentarse al concurso de méritos. Se requiere ahora que, para poder participar en dicho concurso, habrá que haber superado un *curso selectivo sobre el desarrollo de la función directiva*. Volver otra vez a los cursos de acreditación, mejor o peor organizados, después de la experiencia de la LOPEG, nos parece fuera de lugar. Sin duda es necesaria la formación, pero cuando esta se convierte en un requisito burocrático para presentarse, pierde de entrada el valor que pudiera tener.

Justamente, el director como “la Administración en el centro” es el *modelo burocrático-gerencialista* que en todos los lugares del mundo (incluido el nuestro) ha fracasado y en oposición frontal a las líneas pujantes de liderazgo pedagógico, que es un *liderazgo compartido o distribuido*. No hay experiencia o literatura alguna que apoye que, cuando el director es un representante de la Administración educativa, se produce una mejora educativa. La Administración debiera poseer un poco de conocimiento pedagógico, sin confiar en el “sentido común”. El partido gobernante suele hacer referencia al Informe de la OCDE de 2008 (“Improving School Leadership”), pero nada de dicho informe aconseja las medidas que se proponen.

Seguramente hay que revisar el modelo de dirección de centros en España. Desde luego también, quizás, habrá que entrar en el procedimiento de selección, pero tiene que inscribirse en otras medidas más amplias, como por ejemplo, al margen de algunos aspectos críticos, quisieron ser en su momento los Decreto de autonomía y de función directiva en Cataluña. Si, como constata la investigación, el centro escolar marca la diferencia en los aprendizajes adquiridos, los equipos directivos pueden ser un factor crítico en los procesos de mejora de la acción educativa. Por eso,

Hacer posible el liderazgo pedagógico exige, pues, cambios en la actual estructura organizativa de las escuelas, en modos que posibiliten las acciones deseadas. Se requiere rediseñar los contextos de trabajo, articular el trabajo individual del profesorado en torno a un *proyecto de mejora común* y transformar la organización, de modo que una dirección pedagógica pueda comprometer a toda la escuela o instituto en asegurar buenos aprendizajes a todos los estudiantes. Pero ejercer con profesionalidad (que no es igual que “profesionalización”) un lideraz-

Un extenso discurso pedagógico aboga por una mayor capacidad y competencia educativa de los directivos, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar pedagógicamente el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección. Este último queda ahora como un aspecto más, sin valor propio.

go educativo no lo da, por desgracia, su nombramiento por la Administración, como si pudiera “ungir” al modo de los prelados con los futuros sacerdotes.

Evaluaciones de centros

Establecer “reválidas” en Primaria (ahora ya sin valor académico), Secundaria y Bachillerato se ha considerado como algo extraño, cuando no extravagante, como una vuelta a tiempos predemocráticos, cuando había exámenes para ingresar en el Bachillerato Elemental. En su lugar, soy de la opinión que se inscribe en el *núcleo duro* de la reforma conservadora de la educación: una “calidad” entendida exclusivamente como resultados obtenidos, no en los procesos o en las entradas. Además, las *presiones externas* por medio de pruebas o estándares como instrumento de regulación de la Educación. Como defendió el Ministro en su intervención en el Campus FAES el verano pasado, son precisos nuevos sistemas de evaluación del rendimiento y competencias de los alumnos españoles en todos los niveles y que sean “externos” y “nacionales”. Estas pruebas, además, deben servir para *discriminar los buenos de los malos*, para segregar a unos de otros, contra lo que la educación “comprehensiva” pretendió. Y así se entiende que el Ministro afirmara que “la selectividad no funciona porque la aprueba el 94 % de los alumnos”, por lo que hay que suprimirla y establecer, en su lugar, otra prueba de reválida del Bachillerato. La calidad debe ser siempre para unos pocos, no para todos.

Con el 38 % de repetidores a los 15 años ya ocupamos el lugar de campeón en Europa, las reválidas contribuirán a incrementarlo. Si como ha repetido el actual Ministerio, el objetivo es “reducir la tasa de abandono educativo temprano y mejorar la tasa de población que alcanza la ESO”, no se comprende cómo contribuye a dicho objetivo establecer pruebas externas al final de Primaria y Secundaria. Más bien, como indica un elemental razonamiento, va en dirección contraria. Dejar en el camino a tantos alumnos impide, además, cumplir el compromiso europeo de que en 2020 el 85 % de la población española tenga Secundaria Superior (Bachillerato o FP Superior). Eso sólo se puede conseguir por *vías alternativas e itinerarios*: unos para los más talentosos y otros para los menos que, la sociología demostró hace décadas, se corresponden con niveles socioculturales.

La reforma conservadora de los ochenta (Reagan-Tacher), reactualizada después por Bush (y, a su modo, por Blair), puso como uno de los núcleos de la mejora la *presión desde fuera por pruebas de evaluación externas*, de acuerdo con los estándares estipulados. En este marco se inscribe la afirmación en estas propuestas: “la existencia y cantidad de pruebas externas mejora el rendimiento del alumnado”. Cuantas más pruebas externas (presión), más calidad. Pero esta “primera ola” de reformas educativas mostró su fracaso. Si, como se proclama, queremos acercarnos a Finlandia, ésta no lo hizo así. Se puede leer en castellano el trabajo de Sahlberg (2006) para darse

cuenta en qué medida nuestra propuesta de reforma va en camino opuesto. Como señala el autor:

“La experiencia en Finlandia sugiere que mejorar la calidad de la educación requiere políticas sostenibles y liderazgo, cultivando profesionalidad y confianza en todo el sistema educativo, y acercamientos inteligentes al currículum y a la responsabilidad. [...] A diferencia de otros países que han seguido los movimientos en el desarrollo de la educación de estandarización y rendimiento de cuentas orientados hacia el mercado, los profesores en Finlandia están enseñando en un ambiente que tiene normas poco definidas, con un alto nivel de confianza en la capacidad del centro y los profesores para identificar la mejor manera de alcanzar las metas educativas nacionales”

Más que amenazar al personal con ranking o clasificaciones, se trata de tener buenos profesionales, comprometidos en un proyecto común de mejora. Tal y como se plantea aquí la *presión por medio de pruebas* está al margen de lo que indican las más potentes teorías del cambio y mejora educativa. Máxime cuando, en su lugar (*quid pro quo*), paralelamente no se prevén medidas de apoyo y recursos en aquellos centros y con aquellos alumnos que no están consiguiendo los niveles pretendidos. Desde luego que pueden hacer falta pruebas externas, pero para garantizar a toda la ciudadanía una *equidad en educación*. Esto supondría mayores recursos. La calidad educativa incluye la equidad. Justamente estas medidas se dirigen, en lugar de garantizar el éxito educativo para todos, como también reclama la UE, a convertir el fracaso escolar en factor de exclusión escolar. Todo indica que lo que se propone va en dirección contraria al conocimiento disponible sobre cómo mejorar la educación.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. y San Fabián, J.L. (2013). La LOMCE: ¿Una nueva ley para mejorar la calidad educativa?. *Organización y Gestión Educativa*.
- Escudero, J.M. (2013). Nos va a caer como una losa. *El País* on line 21/enero/2013
- Sahlberg, P. (2006). Subiendo el listón: ¿Cómo responde Finlandia al doble reto de la Educación Secundaria? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1). Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART4.pdf>

Los ejes de la LOMCE

Bernardo Bayona Aznar

Profesor de Filosofía jubilado, ex senador, ex diputado y ponente de la LODE

Esta reforma educativa obedece a un proyecto estratégico del Gobierno y se enmarca en el Plan de reformas estructurales exigidas en el contexto de la crisis. Pero la expresión *crisis económica* es tramposa, pues remite a algo, involuntario, inevitable y pasajero. En realidad, asistimos a un cambio del modelo de Estado y a la demolición programada del Estado de bienestar. La economía global ha convertido el mundo en un solo mercado —y solo en un mercado— y ha cambiado la correlación de las fuerzas sociales en favor de los sectores hegemónicos, que, con la coartada de la crisis, recuperan privilegios reformando la estructura política de los pueblos y recorriendo derechos sociales. Por ello, la *Exposición de Motivos* del anteproyecto dedica amplio espacio a los organismos internacionales (UE, OCDE, FMI) y al impacto de la educación en la productividad y la competitividad.

Concepción economicista y mercantil de la educación

Hay dos modelos educativos: el que propone el desarrollo humano o la formación integral de la persona y el que subordina la educación a los procesos económicos (M. NUSSBAUM: *Sin fines de lucro*). Para el modelo del desarrollo humano el fin de la educación es que todos superen ciertos umbrales de oportunidades o capacidades que cada persona posee en esferas que abarcan desde la vida, la salud y la integridad física hasta la libertad y la participación política. La educación debe enseñar lo que es esencial para la autoestima, la autonomía personal y la salud de la democracia.

El otro modelo cree que esas cosas no son importantes y que son más competitivos aquellos países donde los estudiantes pasan más tiempo aprendiendo cosas útiles para la carrera laboral; y menos aprendiendo cosas que no tienen rentabilidad inmediata. Orienta la educación a la empleabilidad y la competitividad, no a la actividad intelectual reflexiva e independiente. Este modelo forma en el nivel básico en alfabetización y competencias matemáticas y ofrece algún conocimiento de la actividad económica y de la historia, pero según un relato que no analice las injusticias de clase, género, etnia o religión, ni avive el pensamiento crítico sobre la propia historia y cultura. Y requiere formar gente que tenga competencias más avanzadas de tecnología e informática. Pero no le importan la igualdad de acceso a la educación y la equidad. Tampoco las humanidades. esas cosas son una fuente de gasto improductivo, un lastre, un lujo que no nos podemos permitir.

Este modelo educativo mercantil inspira la LOMCE, que suprime, como si fueran un lujo, la Educación para la Ciudadanía, la Ética Cívica, la Ciencia del Mundo Contemporáneo o la Historia del Mundo Contemporáneo y deja residuales la Enseñanza Artística, la Música o la Historia de la Filosofía. Su objetivo son la *empleabilidad* (se repite seis veces en la *Exposición de motivos*) y la competitividad: «el nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito (...) Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo».

Pero no es el modelo de la Constitución: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (CE 27.2). La LOMCE va a sustituir un sistema educativo, pensado para la formación de las personas y para la convivencia democrática, por otro volcado en la competitividad y el éxito profesional. En lugar de formar a *todos* los ciudadanos de forma integral, para que sean dueños de su vida y sepan emplear la economía al servicio de los fines humanos, quiere 'ajustarlos' a los intereses económicos, 'formarlos' al dictado de los mercados. Esta ley entiende los centros como empresas, a los estudiantes como mercancía y a los profesores como costes laborales.

Competitividad frente a equidad

La LOMCE concibe la calidad educativa como selección competitiva y se decanta por los rankings, proponiendo medidas para premiar los centros con alumnos privilegiados y condenando a los que escolarizan a los más desfavorecidos.

Por una parte, impulsa a los centros a competir entre sí y los clasifica: fomenta proyectos de centro que busquen la especialización y la excelencia e incluyan acciones de calidad que «deberán ser competitivas»; concede autonomía para su ejecución y para obtener fondos extra; y faculta a las administraciones para dotar de recursos en función de planes competitivos y rendición de cuentas, tomar medidas honoríficas en favor de los centros de mayor calidad y publicar los resultados estableciendo rankings.

La programación de la red de centros atenderá a «la demanda social», como un mercado en el que la oferta educativa responde al gusto de los consumidores. Y donde la LOE dice que las administraciones garantizarán «plazas públicas suficientes», se suprime 'públicas', para

restringir la construcción de centros públicos y favorecer el crecimiento de los centros privados más demandados, frente a los que lo son menos debido a la extracción social de sus alumnos.

Por otra parte, busca seleccionar a los alumnos: plantea apoyar a los alumnos con altas capacidades intelectuales; modifica los criterios de admisión de alumnos y contará la nota para tener plaza en bachillerato; adelanta los Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, que sustituyen los de diversificación curricular, al final del primer curso de la ESO si los alumnos «no están en condiciones de promocionar al segundo curso»; separa las trayectorias académica y profesional en 3º de la ESO; pone el inicio de la FP a los catorce años (cumpliendo quince durante el año natural en curso); impone superar un examen externo al final de cada etapa; impide acceder al Bachillerato con el título de la ESO obtenido por haber superado la prueba de las enseñanzas aplicadas; y añade otra prueba de acceso a estudios universitarios, además de la evaluación final de Bachillerato.

Para mejorar los índices de abandono escolar temprano y de paro juvenil, la ley va a sacar antes de las enseñanzas académicas («Anticipar la especialización educativa, según la orientación previsible de sus estudios») a los alumnos con más dificultades y a canalizarlos hacia la FP. Crea otro título distinto de Enseñanza obligatoria —FP Básica—, sin ofrecer fórmulas para lograr el título de Graduado en ESO. La FP no parece una trayectoria personal digna, sino una segunda vía para los fracasados, porque no es una elección personal, sino una segregación forzosa. La canalización hacia ella no obedece a las capacidades y afinidades de los jóvenes, sino a su incapacidad para obtener buenos resultados en las competencias básicas.

Obsesión por las evaluaciones internacionales

La LOMCE enfoca el aprendizaje hacia las pruebas PISA y propone: «Concentrar esfuerzos en las materias (...), en las que la enseñanza española manifiesta mayor debilidad en los informes internacionales» (*Memoria*, p. 36). Para preparar mejor esas pruebas somete el desarrollo curricular a evaluaciones elaboradas por el Gobierno, que también definirá los contenidos de las materias que se miden en ellas. Llama *troncales* las materias que se evalúan en las pruebas y *específicas* las demás. El afán por los resultados lleva a fijar en una Ley Orgánica cuáles

son esas materias, dificultando mucho modificarlas en el futuro.

Además, va a sacar antes de la edad de las pruebas a los alumnos que hace bajar los índices y va a apoyar a los mejores para subir el porcentaje de los que obtienen altos niveles de rendimiento. Este diseño educativo yerra al identificar 'la calidad de la educación' con los resultados del aprendizaje individual cuantificados en pruebas estandarizadas. Saber preparar una prueba no es aprender, ni formarse. La calidad tiene que ver más con la capacidad de pensar por uno mismo y de argumentar.

Un sistema educativo encaminado a aprobar exámenes estandarizados alimenta la pasividad en los alumnos y la rutina en los profesores. Cuando ese tipo de exámenes se convierte en la norma para evaluar el grado de aprendizaje y el éxito escolar, quedan relegados los aspectos cualitativos y formativos de los programas curriculares y los intercambios docentes y discentes que no tienen un efecto observable en ellos.

La enseñanza concebida así no desarrolla la capacidad de reflexionar y razonar, anula el espíritu crítico y desprecia la creatividad, aptitudes necesarias del buen ciudadano, que no pueden evaluarse con pruebas cuantitativas y son percibidas como una parafernalia inútil o un obstáculo para el éxito. Eso afecta a los currículos y a los métodos pedagógicos. Los contenidos y materiales dirigidos a estimular la imaginación y a formar la capacidad crítica se sustituyen por material solo pertinente a la preparación de pruebas estandarizadas. Y, en vez de promover la curiosidad y la responsabilidad, se domestica a los alumnos en técnicas de respuesta para triunfar en los exámenes.

Por fin, las pruebas homogéneas no evalúan las acciones dirigidas a disminuir la desigualdad de oportunidades y, al medir solo resultados de respuesta individual, dificultan que el proceso educativo tienda a disminuir esa desigualdad. Para valorar la eficiencia de los procesos educativos y el rendimiento escolar, hay que considerar las oportunidades educativas y el impacto de los resultados del aprendizaje en el bienestar económico y social.

Centralización y españolización

Para «homogeneizar los requisitos y exigencias básicas del sistema educativo en todo el territorio español» (*Memoria*, págs. 5 y 35), la ley define el Sistema Educativo Español, enumerando los instrumentos estatales que lo componen; modifica las competencias de la Administración General del Estado y las Administraciones Auto-

La LOMCE concibe la calidad educativa como selección competitiva y se decanta por los rankings, proponiendo medidas para premiar los centros con alumnos privilegiados y condenando a los que escolarizan a los más desfavorecidos

nómicas, detallándolas minuciosamente; y corrige la definición de currículo, incluyendo *estándares* de evaluación.

Por un lado, traspasa competencias de las CCAA al Gobierno: el Gobierno decidirá los contenidos y el horario mínimo de las materias *troncales* y diseñará las evaluaciones a final de etapa, comunes a todos los alumnos españoles; y fijará los objetivos y criterios de evaluación de las materias *específicas*, cuyos contenidos fijarán las autonomías.

Por otro lado, los centros pierden en favor de la administración capacidad de decidir las programaciones, que dependerán de las evaluaciones externas; autonomía pedagógica y organizativa, al verse obligados a competir y no poder adaptar los proyectos educativos a las necesidades particulares del alumnado; e influencia en la selección del Director.

Por último, obliga en las Comunidades con lengua cooficial a que los padres puedan elegir el castellano como lengua vehicular e impone a la administración pagar el colegio privado que lo garantice. El Gobierno sitúa el debate en el terreno del nacionalismo y distrae de los verdaderos contenidos de la reforma.

Privatización y restricción de la participación

El último texto del proyecto ha añadido «la libertad de enseñanza y de creación de centro docente» como un principio de la educación en el primer artículo de la LOE. Y el nuevo artículo 2 bis, al regular el funcionamiento del Sistema educativo español, determina la libertad como «libertad de enseñanza».

En los centros públicos la LOMCE introduce elementos de gestión para que se comporten como empresas privadas y compitan entre sí por mejor alumnado y mayores recursos. Además, elimina todas las competencias de aprobación del Consejo Escolar de los centros públicos, que deja de ser órgano de gobierno y se define como órgano asesor. Y el Director asume el gobierno del centro en exclusiva: absorbe las atribuciones del Consejo Escolar e intervendrá en la selección del profesorado. Al tiempo que su elección queda en manos de la administración. El servicio público educativo se personaliza y jerarquiza en sentido contrario al artículo 27.7 de la Constitución.

Por otra parte, en los centros concertados favorece a los titulares, puesto que suprime toda preeminencia de

la escuela pública sobre la concertada; establece por ley la duración mínima del concierto en 6 años en la Educación primaria y 4 años en el resto; otorga carácter general a los conciertos de los ciclos de FP Básica; y reconoce el deber de sufragar con dinero público a los centros con escolarización diferenciada por sexos; elimina las contrapartidas en la gestión dando todo el poder al titular; cercena el control del Consejo Escolar, que deja de tener competencias decisorias y de contar para el nombramiento del Director o el despido de profesores; y desregula todo lo referido al incumplimiento de las obligaciones derivadas del concierto.

Por tanto, desmantela el modelo equilibrado de concierto educativo, establecido por la LODE para cumplir el mandato constitucional de gestionar los centros sostenidos con fondos públicos con la intervención efectiva de la comunidad escolar. Y, al abolir toda distinción entre los centros privados sostenidos con fondos públicos y los sufragados íntegramente por las familias, conducirá a financiar sin más todos los centros privados que lo deseen y a dejar subsidiaria y residual la enseñanza pública.



Triunfo de la Religión y poda de materias incómodas al conservadurismo católico

Los obispos han logrado que la Religión adquiera peso, al suprimir el «carácter voluntario» que tenía en la LOE, darle una carga horaria similar a las otras materias, ponerle una alternativa e incluirla en la calificación final. El cambio altera una situación que estaba ya plenamente aceptada por la mayoría de la sociedad y reaviva el conflicto ideológico en torno a la enseñanza de la Religión.

Los sectores confesionales más conservadores han logrado también que desaparezcan Educación para la Ciudadanía, Ética y Ciencias del Mundo Contemporáneo, materias que favorecen el debate argumentativo, enseñan el fundamento de la vida moral de las personas y grupos humanos, fomentan el reconocimiento del otro y su dignidad, promueven el respeto y las tolerancia y preparan para solucionar pacíficamente los conflictos y adoptar elecciones racionales y de vida más humana. Y arrinconar Historia de la Filosofía o Historia del Mundo Contemporáneo, materias que permiten la reflexión personal sobre otras concepciones ideológicas y la crítica social. De modo que un joven podrá terminar el Bachillerato sin haber estudiado Marx, Darwin, las revoluciones contemporáneas o la Guerra Civil.

Aproximación a la reforma educativa

Manuel Magdaleno Peña

Director General de Política Educativa y Educación Permanente

La resistencia al cambio es inherente a la humanidad. Vive, revive y convive con el ser humano. La zona de confort es un **estado mental** que nos proporciona seguridad y estabilidad al haber asumido las concesiones necesarias (algunas tan vitales como la renuncia al crecimiento personal) para poder aceptar mi vida actual como la más plausible, incluso como la única viable.

No sé si el derecho al confort es admisible, pero, desde luego, es comprensible, y además tiene tratamiento. Hay un procedimiento de cambio brusco que es la vía de los hechos, y otro más ligero que es la senda del razonamiento. El primero escapa a nuestra decisión (a no ser que una mente malévola o enferma, que las hay, diseñe un plan para que suceda) y al producir una transformación completa de escenario nos obliga a "reinventarnos". La segunda táctica, el raciocinio, que es la esencia del desarrollo personal, exige de nuestra voluntad. Se necesita humildad para que la duda rompa mi tiniebla; valor para sentir el primer desamparo y para tocar la incertidumbre; paciencia para aceptar el ritmo de los lentos procesos que se gestan en el corazón humano; fe para perseverar ante lo esperado y para confiar ante lo impensado.

La inacción proveniente de esta comodidad o del deseo de rutina es pues explicable aunque no disculpable. La pereza produce inercia, pero no produce parálisis. Parálisis, desaliento, impotencia provienen de una aversión al cambio mucho más profunda y muy cercana al miedo.

Existen muchos tipos de temor. El más común, el miedo a la libertad, el cual padecen e intentan ocultar quienes creen poseer la única verdad perfumada de manumisión social, en una pugna embrutecida entre ortodoxia y "ortopraxis".

El sector educativo, especialmente en sus ámbitos de administración y representación, ha padecido siempre este temor a la libertad. Desde hace más de 30 años, nuestra normativa se ha esforzado por programar, de manera obsesiva, todo el proceso de enseñanza, estableciendo taxativamente el currículo, fijando asignaturas, contenidos, horas, cursos... Esta práctica no ha despertado gran controversia entre los docentes, convencidos, en muchos casos, de que es más sencillo que me programen todo lo que tengo que hacer, en lugar de pedirme que mis alumnos aprendan a pensar, a aprender, a saborear, o que consigan unos resultados determinados en base a unos indicadores de rendimiento.

El miedo tiene un componente de oscuridad y desconocimiento que lo hace soportable a quien lo padece. Cuando se hace la luz todo se desvela. Lo que era dogma deja de tener sentido, y lo despreciado es piedra angular. Si en ese momento sigo optando por la resistencia al cambio, la única salida posible para ocultar mi pánico es provocarme la ceguera y contagiarla a los demás (como en el "Ensayo" de Saramago).

Erich Fromm conocía ese "Miedo a la libertad", quizás por eso, en su obra "Tener y Ser" escribió: "No progresas mejorando lo que ya está hecho, sino esforzándote por lograr lo que aún queda por hacer." Defiendo que el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) es el esfuerzo necesario y valiente para lograr lo que aún queda por hacer.

En los últimos diez años, los distintos informes internacionales sobre sistemas educativos (siempre apoyados en indicadores o estándares de rendimiento) han puesto en evidencia las debilidades y fortalezas de la educación en España. Entre estas últimas destacan la universalización de la educación obligatoria y un avance en igualdad de oportunidades. Pero las sombras son profundas: bajos índices de titulación, alto abandono temprano, bajísima tasa de idoneidad y unos resultados muy alejados de la excelencia (niveles de competencia 4 y 5 en PISA). Estos resultados nos distancian de países de nuestro entorno y ponen en evidencia que el esfuerzo inversor de las Administraciones (central y autonómicas) no ha obtenido el logro esperado.

Esto hace que desde el Gobierno de Aragón consideremos urgente la necesidad de un cambio en nuestro sistema educativo que mejore la cualificación de nuestros jóvenes y los resultados educativos. No podemos aceptar por más tiempo que la cuarta parte de nuestros estudiantes acabe sus estudios obligatorios sin obtener ninguna titulación, pues eso sí es una "forma de segregación". No debemos permitir que sólo un 3,4 % alcancen niveles de excelencia, cuando la media europea es de 7,6%, pues eso sí que es "atentar contra la calidad educativa". La mejora en la formación de nuestros jóvenes, necesaria para su desarrollo personal y profesional, tiene consecuencias evidentes sobre el crecimiento económico de nuestra nación, y por lo tanto sobre el nivel de desarrollo, de bienestar y de cohesión social.

La oportunidad y la trascendencia del Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) resulta evidente a la luz de lo expuesto. Por otro

lado, el planteamiento del Ministerio de reformar la Ley Orgánica de Educación, sin necesidad de formular una nueva ley que rompa con todo lo anterior, posibilita la búsqueda de un consenso social tan necesario en el terreno educativo. Todo avance partiendo de los logros anteriores, que posibilite el éxito educativo de todos los alumnos sin renunciar al fomento de la excelencia en todos los niveles, plantea un escenario real de encuentro al margen de cegueras enardecidas.

Los estudios internacionales, apoyados de manera rotunda en múltiples evidencias empíricas, enumeran, entre los factores generadores de una clara mejora educativa los siguientes: la cultura de la evaluación externa, la autonomía de los centros educativos, la simplificación y clarificación del currículo, y la flexibilización de las trayectorias.

Voy a estructurar la exposición de los planteamientos respecto a la LOMCE en estos cuatro puntos que, a mi juicio, desarrolla esta norma en su fase de anteproyecto (tal y como hicimos en las aportaciones que realizó el Gobierno de Aragón al primer texto del anteproyecto).

1.- La cultura de la evaluación y el enfoque educativo hacia indicadores de rendimiento

Existen evidencias científicas, empíricas, a nivel internacional con la suficiente solidez como para afirmar que la evaluación externa tiene un impacto notable sobre el rendimiento de los alumnos. Si además esta evaluación es de naturaleza formativa, es decir, que de sus resultados se derivan conclusiones, consecuencias, mejoras y ajustes, que se plasman en cambios reales en la metodología y estrategias de enseñanza del profesorado, la mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos viene establecida, en términos porcentuales, en más de 40 puntos.

a) Indicadores frente a contenidos. Las distintas leyes educativas que se han venido sucediendo en nuestro país han tenido un elemento común: todas ellas se han basado en el control de los procesos, es decir, en el diseño rígido de un currículo, entendido éste como un mero desarrollo de contenidos, cuya máxima expresión es la actual LOE. Esta fascinación por el diseño de contenidos era compartida por la mayoría de administraciones autonómicas, pues en el porcentaje que se les reservaba para

establecer currículum se esmeraban por plasmar una taxonomía de contenidos, horas, cursos y ciclos, cuyo control pretendía constituir la labor principal de la inspección.

En cualquier caso, la atención a los resultados del proceso educativo quedaba en un segundo plano, relegado a algunas evaluaciones muestrales de final de etapa, a las evaluaciones censales de diagnóstico, y a un tímido intento por darle un carácter formativo de modo que los centros estableciesen planes de mejora, más o menos trabajados, más o menos exigibles y con escaso seguimiento en términos generales. Los altos índices de fracaso escolar seguían creciendo (resultados académicos), los niveles de los alumnos españoles en las pruebas internacionales (resultados de diagnóstico) iban a peor, pero las administraciones educativas no daban importancia a estos indicadores.

Desde el Gobierno de Aragón hemos planteado un cambio de enfoque del control de procesos al control de resultados. Esto es, que tal y como establece la LOMCE, la normativa centre sus planteamientos en establecer de manera clara y definida los objetivos a alcanzar por los alumnos (y por el propio sistema educativo) al final de cada etapa. Estos objetivos tienen que venir enunciados en términos de estándares de rendimiento y en coherencia con el modelo de competencias básicas, deben ser comunes a todo el territorio nacional, y han de ser evaluados por la

administración educativa a través de pruebas externas con valor académico.

Este cambio de enfoque permite plantear una mayor autonomía real de los centros educativos, pues la Administración ya no está tan pendiente de una organización, de una distribución rígida de contenidos curricula-

res, sino que permite que cada centro se adapte a su alumnado, a su entorno, a sus planteamientos de mejora, para luego rendir cuentas con los resultados obtenidos. La Administración vela por la mejora de los indicadores de rendimiento de los centros y éstos establecen la organización, la metodología y las estrategias que les permitan alcanzar esta mejora.

Este planteamiento (que no es nuevo, pues es el que se plantea desde hace años en los países del centro y norte de Europa), nos va a permitir aplicar, de manera



natural y sencilla, el modelo europeo de evaluación por competencias básicas en los centros educativos. Es imposible entender y trabajar en el modelo de competencias básicas desde el currículo, pues se aplican a resultados finales. Un ejemplo clarificador: las familias no mandan o mandamos a los hijos al colegio para que estudien cuatro horas de lengua, tres de conocimiento del medio, cuatro de inglés, etc. sino para que sepan leer, comprender lo que leen, sepan sumar, puedan entender y expresarse en inglés, sepan convivir, reconozcan los monumentos principales de su ciudad... es decir, para que adquieran unas competencias finales.

b) Estándares generales. Sólo es posible establecer objetivos orientados a resultados, si estos resultados responden a unos estándares generales y comunes (ejemplo PISA). En ese sentido, apostamos por unas pruebas comunes, en un porcentaje considerable, para todo el territorio. De hecho, cuando las comunidades solicitamos a PISA una ampliación de muestra no planteamos problemas territoriales o competenciales.

c) Evaluaciones externas de final de etapa con efectos académicos. Para comprobar el grado de consecución de los objetivos hemos de ir al final de cada etapa educativa; de otro modo es mejor que quitemos las etapas pues no serán principio ni final de nada.

Estas evaluaciones finales de etapa han de tener algún efecto académico, pues de otro modo volvemos a centrarnos en los procesos, es decir, en obligarnos a enseñar todo un currículo independientemente de lo que vayamos a conseguir.

Estas evaluaciones han de ser externas al centro para poder darles validez y fiabilidad. Y para evitar una "inflación u obsesión evaluativa" y controlar y racionalizar costes, se puede prescindir de las de carácter muestral (las internacionales ya cumplen esta función) y que las de diagnóstico sean potestativas de cada administración autonómica, pero nunca preceptivas u obligatorias. Cada profesor, en su aula, hace diariamente diagnóstico. El efecto académico estimula de manera natural el esfuerzo del alumno e implica a la familia en el trabajo del alumno.

d) Incentivar el esfuerzo y el trabajo. El efecto académico de estas evaluaciones no debe ser tan importante, en una nota final, como el desarrollo académico que un alumno ha realizado a lo largo de los cursos. Pero es importante que tenga peso, no sólo para comprobar si un alumno ha alcanzado competencia en una determinada destreza o área, sino para impulsar a aquellos alumnos que trabajan por la excelencia académica.

e) Innovación. Es la consecuencia lógica de todo lo anterior. Tú, Administración, sociedad, exigeme resultados y déjame buscar la metodología más innovadora y adecuada para lograrlo y mejorarlos.

2.- Autonomía de centros

La autonomía de los centros educativos es otro de los factores que las investigaciones internacionales identifi-

can como generadores de mejora en los resultados escolares. Cada centro es distinto, con alumnos diferentes, con entornos y circunstancias diversas, y éste podrá establecer el método que considere más adecuado para lograr los resultados requeridos.

Sin embargo, los organismos internacionales vinculan siempre la autonomía de centros con la necesaria rendición de cuentas de éstos a través de evaluaciones externas. Lo contrario, la libertad sin responsabilidad, provocaría el efecto inverso al deseado al no quedar salvaguardado el interés general. La rendición de cuentas exige que cada centro informe a la sociedad de sus resultados, de sus mejoras, de sus indicadores, de los programas que lleva a cabo y con qué objetivos, de los medios personales que destina a las diferentes tareas, de sus datos de convivencia y resolución de conflictos, de sus actividades complementarias, de sus actividades extraescolares, de la gestión de sus servicios, de la relación con las familias y con su entorno, etc...

Es necesario que cada Centro realice un plan estratégico (siguiendo un modelo creado por el Estado o las CCAA) donde se establezcan unos objetivos y unos resultados a alcanzar. Estos resultados deben ser medidos mediante indicadores objetivos (también por subjetivos de satisfacción), fácilmente comprobables por el Centro y por la Inspección, debiendo someterse el Centro a una rendición de cuentas anual. Esta es una de las grandes aportaciones de esta norma.

Esta rendición de cuentas es la que sustentará la autonomía de centro, la hará real y creará, de manera natural, unos procesos de mejora constante, diseñando e implantando la metodología pedagógica y la innovación educativa que se considere más adecuada.

Por otro lado, a esta necesaria combinación de evaluación externa, rendición de cuentas y autonomía de centro, hay que añadirle la necesidad de una Dirección escolar profesional y de calidad. En ese sentido es imprescindible avanzar en la línea de profesionalizar la función directiva de todos los centros.

3.- Simplificación y clarificación del currículo

Este planteamiento responde al adagio latino "non multa sed multum", que aplicado en educación vendría a traducirse como "no hay que aprender, o enseñar, muchas cosas, sino mucho" haciendo referencia a la necesidad de profundidad más que a la extensión. Eso se logra, evidentemente, reduciendo las materias o asignaturas a estudiar, pero también mediante una adecuada "poda" de contenidos. Es decir, el problema no es tanto, que lo es, por la cantidad de materias, como por la extensión del contenido curricular de cada una de estas materias.

Es necesario aportar una cierta racionalidad pedagógica al excesivo número de materias y contenidos que las distintas reformas educativas han ido implantando, basadas en la creencia de que la formación integral de un alumno consiste en impartir en la escuela un

número amplísimo de contenidos, de modo que abarquen el máximo de aspectos que conforman la realidad actual.

Este desbordamiento curricular plantea principalmente tres problemas: la superficialidad en la enseñanza y estudio de los contenidos, la cantidad de alumnos que cada profesor debe atender al dar varias materias de pocas horas, la escasa calidad en la relación profesor-alumno debido al gran número de profesores que entran en cada aula.

En línea con lo apuntado en los apartados anteriores, es necesario que la Administración educativa defina un currículo conciso y claro, donde se establezcan los contenidos necesarios para que un alumno alcance cada competencia. En estos contenidos básicos deben detallarse los "saberes" que el alumno necesita y que concretan la acción educativa: saber conocer (y reconocer), saber hacer (analizar, extraer, relacionar, resolver, planear...) y saber ser, incluyendo saber convivir, (valorar, respetar, emprender...).

En este sentido, la LOMCE diseña el planteamiento curricular más abierto que ha existido jamás en nuestro país. Y lo puede hacer respaldado por la necesaria rendición de cuentas de los centros. Evidentemente este es uno de los puntos que más aterran a quienes centran el sistema educativo en el control del currículo por miedo a la libertad.

La LOMCE plantea la fijación por parte del Estado de las materias comunes, instrumentales o imprescindibles para la adquisición de las competencias básicas, proponiendo que sean el Estado y las Comunidades Autónomas quienes establezcan los contenidos necesarios para alcanzar estas competencias. Así pues, elimina la referencia a horarios por asignaturas, planteando sólo un horario mínimo para estas materias comunes, lo que aumentará la autonomía y la capacidad de decisión de CC.AA y centros escolares.

De este modo, estableciendo directrices pedagógicas por parte de las Administraciones educativas autonómicas y reconociendo autonomía a los centros educativos, se pueden seleccionar y organizar los contenidos desde la perspectiva de las **competencias básicas**: menos contenidos, pero más seleccionados para adquirir las competencias, reforzando las comunicativas, las matemáticas, las sociales y las emocionales; graduación y progresividad de los contenidos y continuidad entre las etapas educativas, de manera que, al mismo tiempo que se refuerza la coordinación y el paso entre etapas, especialmente de Primaria a ESO, se elimine la actual reiteración de contenidos de profundidad semejante y con escaso escalonamiento; distribución más adecuada de los tiempos para desarrollar las estrategias de adquisición de competencias, dando un margen de autonomía a los centros para adaptar los tiempos de las diferentes áreas curriculares a las necesidades de sus alumnos; modificación sustancial de la metodología didáctica y, especial-

mente, definición de los criterios de evaluación por competencias.

Este planteamiento, en su madurez, permitirá analizar las posibilidades de ampliar la autonomía organizativa de los centros para desarrollar auténticos proyectos educativos y curriculares.

4.- Flexibilización de las trayectorias

La LOMCE plantea una flexibilización del currículo a partir de 3º de ESO, marcando itinerarios en 4º de ESO. Nuestro currículo actual es excesivamente rígido, de modo que expulsa del sistema a aquellos alumnos cuyo horizonte no es continuar estudios "postobligatorios" o Bachillerato. Esto es lo que hace que actualmente, y ya que la LOE sólo contempla la posibilidad de la Diversificación curricular a partir de 3º de ESO, las administraciones educativas hayan buscado estrategias de flexibilización fuera de la norma básica: programas de aprendizaje básico, unidades de intervención educativa específica, aulas externas...

A esta flexibilización en los itinerarios recogida en la LOMCE hay que sumar el diseño de los "Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento" para 2º y 3º de ESO, la posibilidad de agrupar las materias del primer curso de ESO en ámbitos de conocimiento, y la incorporación de la Formación Profesional Básica (actuales PCPI) a las enseñanzas obligatorias. Este planteamiento de flexibilización de trayectorias, sin dejar vías muertas, permite hablar de una clara opción de atención a la diversidad, de atención a las necesidades individuales de cada alumno desde un planteamiento de educación inclusiva.

Cuando a la atención a la diversidad se le llama "segregación temprana del alumnado", no cabe duda de que hay un error de base: se confunde la diferencia con la desigualdad.

Sólo estos cuatro aspectos, ya hacen de la LOMCE una norma digna de estudio, de reflexión y de acercamiento desde la divergencia. Pero me gustaría añadir a su validez el esfuerzo realizado por el Ministerio por escuchar a todos los estamentos de la Comunidad educativa y, en particular, a las Comunidades Autónomas (intensas jornadas de trabajo en las comisiones generales y en las diferentes conferencias sectoriales), que fructificó en una segunda versión del anteproyecto de ley, que poco tenía que ver con la primera. Esa apertura a modificar el texto, después de escuchar las múltiples propuestas recibidas, merece ser conocida y reconocida, y no creo que haya pasado desapercibida a quienes han leído y estudiado las diferentes versiones que ha tenido el texto.

Y termino como empecé, reconociendo la resistencia natural de los hombres al cambio, pero sumándome a Albert Einstein cuando afirmó: "Si quieres obtener resultados diferentes, no hagas siempre lo mismo".

El liderazgo escolar según la LOMCE

Marisol Gayán Sanz

Directora del IES Joaquín Costa de Cariñena

Si nos retrotraemos a las propuestas para el Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, presentadas en julio de 2012, encontramos como primer objetivo disminuir la tasa de fracaso escolar y abandono educativo temprano. Pues bien, si entendemos el *éxito escolar* como la mejora de resultados académicos del alumnado, y, por ende, la reducción del mencionado fracaso, ésta será a su vez consecuencia de la mejora de la eficacia escolar.

Coincidimos con los autores que afirman que una dimensión vital en el proceso de mejora de un centro es la *cultura escolar* y también con los que afirman que la cultura escolar depende en gran medida del profesorado: "*el cambio escolar depende de lo que los profesores hagan y piensen*" M. Fullan (1991). En efecto, una implicación activa y positiva del profesorado, trabajando de forma coordinada y cohesionada es condición imprescindible para la construcción de una cultura escolar que contribuya a alcanzar el éxito escolar. Otra, es el papel de la dirección y el liderazgo educativo que ejerza. Ambos factores: implicación del profesorado y liderazgo, son vapuleados y/o manipulados por este proyecto de ley conocido como LOMCE. Puesto que en los últimos meses vengo desarrollando mi función como directora de un IES en la zona rural, nos centraremos en la dirección.

Por supuesto que el perfil de cada director es diferente al resto, pero creemos que la dirección de un centro escolar requiere una serie de destrezas y aptitudes para conseguir la suma equilibrada y efectiva de dos roles fundamentales: el de "*director-gerente*" y el de "*líder pedagógico*". Esta suma es la que la LOMCE viene a desequilibrar: El director es asignado competencias ejecutivas en detrimento del Consejo Escolar, que pasa a ser mero órgano consultivo; El director **aprueba** los proyectos, las normas, la programación general anual, **decide** sobre admisión de alumnos, **aprueba** obtención de recursos complementarios, **fija** directrices de colaboración, e

incluso se le otorga capacidad de decisión sobre elección de perfiles del profesorado... (Hecho que chocaría frontalmente con el procedimiento claro y objetivo de contratación actual en los centros públicos).

En este sentido, la LOMCE olvida que, para que la función del director como responsable de la gestión escolar sea efectiva, requiere no solo contar con competencias técnicas, sino también de competencias humanas, (gestión y liderazgo son conceptos diferentes) que le hacen ser una persona líder y gozar de la confianza de la comunidad educativa, y es a ésta a la que el director ha de rendir cuentas en última instancia, y por eso, ha de liderar, promover, interesarse, escuchar, involucrar al resto, vincular intereses, inspirar, reconocer, motivar, informar, organizar, delegar, y **generar participación**, entre otras actuaciones, para promover una visión compartida de toda la comunidad educativa, una *cultura escolar* común, como decíamos al principio. Así, la organización, el centro escolar, "se moverá" en tanto en cuanto, la visión parcial, propiciada por el director, que es líder pedagógico, o por el equipo directivo, se transforme en visión consensuada y compartida.

Pero además de transformar el papel del Consejo Escolar y el perfil de director, la LOMCE cambia sustancialmente el procedimiento de selección: será requisito contar con formación específica previa para poder participar en el concurso de méritos, además, en dicho proceso de selección, se ve disminuida la representación del claustro del centro: solamente un treinta por ciento de la comisión de selección serán representantes del centro (y de éste un cincuenta por ciento profesores del claustro, frente al tercio de profesores más tercio de consejo escolar actual, (la LOE establecía en su art. 133: "*...dicho proceso debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa*") Asimismo, el art. 135, p. 3 de la LOMCE establece expresamente que la experiencia y la valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo *se valorará de forma especial*.

En fin, en el afán por la búsqueda de la eficacia y el éxito escolar, el proyecto de Ley olvida que todo proceso de mejora en el ámbito educativo ha de contar con el desarrollo de estructuras de mayor participación ya que un liderazgo participativo ha de involucrar a profesores, estudiantes y familias que han de colaborar en proyectos comunes.

En el afán por la búsqueda de la eficacia y el éxito escolar, el proyecto de Ley olvida que todo proceso de mejora en el ámbito educativo ha de contar con el desarrollo de estructuras de mayor participación ya que un liderazgo participativo ha de involucrar a profesores, estudiantes y familias que han de colaborar en proyectos comunes

Dudas sobre la LOMCE

Teresa Escabosa Caraballo

Directora del CEIP Tenerías de Zaragoza

Juan Carlos Pérez Serrano

Jefe de estudios del CEIP Tenerías de Zaragoza

Lidia Santaflorientina Ejarque

Secretaria del CEIP Tenerías de Zaragoza

Como trabajadores de la enseñanza o educadores, siempre nos ha interesado el objetivo final de la Educación: Obtener lo mejor de cada uno de nuestros alumnos.

Nos preocupa la esencia que destila una ley que se denomina “de mejora de la calidad de la Educación” y sin embargo aparecen con frecuencia términos como “competitividad”, “excelencia”, “producción de resultados” frente a expresiones como “formación”, “ciudadanos libres y críticos”, “socialización”...

Siempre hemos entendido la figura del director como parte de un equipo que lidera a un grupo pedagógico y que tiene que animar, convencer, sugerir, incentivar proyectos e implicar, sin imponer, a toda la Comunidad Educativa. Perdiendo democracia no se gana autoridad. La democracia no es un valor que un futuro ciudadano debe perder. ¿Podríamos educar en democracia sin dar ejemplo de ello?

Esta ley nos aboca a que los centros se conviertan en “empresas” donde el director sea un mero gestor, abandonando cualquier tipo de proyecto educativo cuya “rentabilidad” académica sea difícil de cuantificar aun cuando sea rico en otro tipo de aprendizajes.

Una escuela no es una fábrica. Los niños no son solo futuros trabajadores. ¿Dónde queda su calidad humana? ¿Qué sentido tiene hablar de rendición de cuentas?. Los centros no tienen solo fortalezas también habrá que detectar sus debilidades y corregir los desequilibrios para proponer avances.

Desde nuestra experiencia como equipo directivo en un centro, que hace unos quince años podía ser considerado “un gueto social”, hemos constatado que, gracias a la participación y la implicación de todos los sectores que

componen la comunidad educativa, hemos conseguido que actualmente deje de serlo, y sea considerado el “colegio del barrio”, al que acuden todos los niños de su entorno, siendo el colegio un reflejo de la composición social del mismo.

Tener el respaldo del Consejo Escolar en la toma de decisiones, no sólo ha garantizado el diálogo, la participación, el consenso y la negociación, sino que ha mejorado la convivencia en el centro.

Sustituir un poder colegiado, un trabajo en equipo, por un poder unipersonal, es siempre una decisión que debemos someter a una reflexión crítica sobre el carácter moral y ético de la persona que va a ostentar este cargo.

Si un equipo directivo quiere imprimir democracia a su centro, la LOMCE no lo va a poder evitar. Todo dependerá del uso que se haga de esta ley.

La ley dice: “la calidad se definirá en relación con el nivel absoluto que se haya de obtener, pero sobre todo también por la mejora en relación con la situación de partida”. El nivel absoluto es un nivel preocupante en educación.

Preocupante es también, esa “especialización de los centros”, por ser centros excelentes o centros para “la mejora del rendimiento escolar”. ¿No era esta una ley para la mejora de la calidad de la educación? Pues será solo en unos centros y para unos niños y niñas determinados. La estigmatización de aquellos niños que acudan a un centro especializado en la “mejora del rendimiento escolar” ¿No parece discriminatoria?

Por otro lado, un centro especializado en la atención al alumnado con necesidad especi-

fica de apoyo educativo ¿Qué es realmente? ¿Un centro de escolarización obligatoria? ¿Qué alumnado acogerá? ¿Qué clase de enseñanza realizará?

En Nuestro Centro, que conviven alumnos de excelencia y alumnos que necesitan mejorar el rendimiento escolar ¿En qué derivaremos? ¿En un centro de excelencia que desplazará fuera del barrio y de su entorno a aquellos alumnos con necesidad de “mejorar el rendimiento escolar”? O por el contrario ¿Nos quedaremos solo con estos últimos y los de excelencia serán desplazados a otros centros? ¿Con los años de esfuerzo que nos ha costado acercar a estos a nuestro centro!

Muchas preguntas sin respuesta para abordar un futuro con garantías.

Siempre hemos entendido la figura del director como parte de un equipo que lidera a un grupo pedagógico y que tiene que animar, convencer, sugerir, incentivar proyectos e implicar, sin imponer, a toda la Comunidad Educativa. Perdiendo democracia no se gana autoridad. La democracia no es un valor que un futuro ciudadano debe perder

La posición de Escuelas Católicas de Aragón ante la LOMCE

En relación al anteproyecto de LOMCE, Escuelas católicas reconoce que, respecto del primer borrador, el último de ellos incorpora avances importantes en diferentes cuestiones. No obstante, a nuestro juicio, siguen existiendo lagunas importantes para su aprobación por el Consejo de Ministros.

Entre las cuestiones positivas valoramos acertadamente: La nueva composición y funciones del Consejo Escolar y la designación y funciones del Director. La posibilidad de que el alumno de FP básica pueda obtener el título de ESO. La inclusión de la Religión en el listado de asignaturas. El respaldo a las normas de convivencia de los centros con una nueva redacción del artículo 124 de la LOE.

El carácter transversal de Educación Cívica y Constitucional. Las referencias a la libertad como pilar esencial del sistema educativo, junto a la calidad y a la equidad. La ampliación de la duración de los conciertos educativos y la consideración de la demanda social como factor a tener en cuenta. Una apuesta por una mayor autonomía de los Centros, aunque quede bastante difusa en el conjunto de la Ley. Una mayor cohesión del sistema educativo en su conjunto. El establecimiento de pruebas objetivas externas y la desaparición de la PAU. Y, por último, podemos mencionar la configuración de la ESO en dos ciclos diferenciados con un 4º curso propedéutico.

Por otra parte, y con relación a las lagunas que a nuestro juicio presenta el texto, podemos señalar las siguientes: El reparto de competencias entre la Administración central, las Comunidades Autónomas y los Centros, en aspectos como el currículo básico, el horario de las materias y las directrices pedagógicas es complejo y confuso en algunos aspectos. No aparecen diferenciaciones claras en artículos destinados a la enseñanza pública, privada y privada concertada.

El diseño estructural de la Educación Secundaria es mucho más complejo que en la versión anterior del Anteproyecto, con bloques de materias que no tienen en cuenta la realidad de los Centros (pequeño tamaño, Centros integrados, etc.). No aparece, por otra parte, el derecho al concierto si se acredita demanda social, como indicaba el Programa Electoral del PP. Ni se menciona la renovación automática de los conciertos. Es más, la ampliación de la duración del concierto a 6 años no afecta a la ESO.

El proceso de admisión de alumnos sigue sin tener en cuenta la afinidad con el Proyecto educativo del Centro y no aparecen recogidos los derechos del Titular. Además, cabe señalar que no se articulan medidas para reducir el déficit crónico de los conciertos educativos. Igualmente no se establece el sistema de transformación de los actuales niveles concertados en otros equivalentes. Ni se articula un sistema concreto de Formación Profesional dual. Ni, finalmente, se diseñan vías alternativas para los alumnos que no superen las pruebas finales de etapa.

Como puede comprobarse, aspectos positivos y negativos, que requerirían, ante la complejidad de la norma propuesta, una definición más clara por parte del Ministerio de las medidas planteadas.



La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales

Fernando Andrés Rubia
Maestro y sociólogo

“El secreto del crecimiento y el desarrollo está en aprender a enfrentarnos con las fuerzas del cambio, sacando partido de las fuerzas positivas y paliando las negativas”
Michael Fullan

La educación levanta pasiones... políticas; desde el inicio de la democracia ha sido imposible llegar a un acuerdo de mínimos sobre el sistema educativo entre las dos principales fuerzas del país sobre las que bascula el poder político. La educación, que no se engañe nadie, es probablemente el espacio estratégico más importante de cualquier ideología. Nada de lo que se decide en educación es inocente, nada. Después de la LGE de 1970 podemos contar hasta seis textos legislativos referidos a la educación no universitaria (si incluyéramos los universitarios¹ aumentaría hasta nueve, en un plazo de poco más de 30 años), todos ellos elaborados por un partido mayoritario y apoyados únicamente por grupos parlamentarios minoritarios. Podríamos decir que dotar al país de una legislación educativa estable es una asignatura pendiente de nuestra democracia y el no tenerla una de las mayores irresponsabilidades de nuestros políticos.

Introducción

En un breve repaso recopilatorio nos encontraríamos en primer lugar con la LOECE de 1980, un intento de la UCD de prorrogar y legitimar el statu quo creado por la LGE. En 1985, ya con mayoría socialdemócrata, llegaría la LODE que intentaría poner paz en uno de los principales escollos de la educación: el papel que los centros privados, mayoritariamente religiosos, privilegiados durante el franquismo, jugarían en el sistema democrático. La LODE creó el sistema actual que distingue entre privados no concertados, concertados y públicos, estableciendo que sólo los dos últimos contarían con financiación pública. En 1990 se aprueba la LOGSE la principal reforma educativa de los últimos decenios, quizá la ley que creó más expectativas pero también más frustración, que establecía un sistema comprensivo que prolongaba la educación obligatoria hasta los 16 años. En 1995 aparece la primera corrección, la LOPEG, en la que se abordan numerosos temas: la participación y los órganos de gobierno de los centros, la evaluación o la inspección educativa. En 2002 tenemos el primer intento conservador, la LOCE, de cambiar las normas de juego separando a los alumnos en diferentes itinerarios, aunque con poco éxito, pues

una nueva victoria socialdemócrata detiene su aplicación. En 2006 y tras la primera tentativa seria, aunque malograda, de alcanzar un acuerdo con la oposición encabezado por el equipo del ministro Ángel Gabilondo, se aprueba la LOE; una nueva modificación de la LOGSE que establece una mayor flexibilidad del sistema y que se justifica por la necesidad de atender a una gran pluralidad de alumnado.

Como apunta Gimeno Sacristán (2006), esta proliferación de leyes es en gran parte consecuencia de la falta de consenso entre las fuerzas políticas sobre aspectos fundamentales como son: las funciones esenciales del sistema educativo, los fines de la educación, los contenidos de la escolaridad mínima común para todos y las grandes líneas de organización del sistema (el papel de la educación pública y de la privada, el gobierno de los centros, la participación...).

La llegada de nuevo al poder del Partido Popular viene acompañada del anuncio de una nueva ley, la LOMCE, que pretende dar un giro conservador al sistema educativo, pero un giro profundamente ideológico que olvida en gran parte los avances de la democracia pero también algunos de sus grandes problemas. No parece adecuado resolver los problemas del futuro hurgando en nuestro pasado educativo, sobre todo en un pasado tan poco brillante. Cambiar la distribución de los gastos entre pública y privada, eliminar el valor educativo de algunas etapas, abortar el proceso secularizador, eliminar los mecanismos de compensación de las desigualdades, eliminar la participación o afirmar la unidad lingüística de España (marginando las diferentes lenguas de los territorios que también son de España y su diversidad cultural) son toda una declaración de principios ideológicos. Pero para entender mejor lo que supone la nueva ley debemos considerar primero el contexto social e histórico en el que se produce.

La crisis y los ataques al modelo de Estado del Bienestar

Haciendo un breve resumen, todo apunta a que la crisis ha acelerado el desmantelamiento del modelo de estado, incipiente en nuestro país, en el que se basó la convivencia durante la transición y que quedó plasmada en la constitución: el Estado del Bienestar. Encabezado por los sectores más conservadores de nuestra sociedad y apoyándose en la ideología neoliberal (es decir liberal en lo económico pero muy conservador en lo político), esta aceleración tiene como consecuencia inmediata el incremento de las desigualdades sociales.

¹ La LRU, LOU y la LOMLOU.

Por un lado, la crisis es utilizada para subir impuestos a los sectores sociales más afectados por la misma, para justificar e incluso legitimar todo tipo de recortes sociales a las clases medias y trabajadoras; recortes salariales y en las prestaciones sociales (desempleo, dependencia, jubilaciones...), en los servicios sociales básicos (con efectos como el incremento de las listas de espera en sanidad o la reducción de efectivos en educación), en la política de becas (de comedor escolar, de libros de texto, de estudios...); se empeña también en recortar derechos esenciales que son reinterpretados de forma ventajosa, como el derecho a la vivienda (desahucios), a la sanidad o a la educación, la libertad de expresión, el derecho de manifestación (criminalizando a los que se expresan contrariamente en la calle) o limitar el acceso a la justicia (subida desorbitada de tasas). Y todo ello apoyado en el control de los medios de comunicación públicos que se suman así a los medios afines ya existentes. Muestra además de todo ello son los elevados índices de desempleo, que castigan especialmente a los jóvenes y a la población extranjera, aunque ya no sólo a ellos, y que tiene como consecuencia más preocupante la elevación de las tasas de pobreza. Pero por otro, responde favorablemente a los intereses del mundo financiero, la banca, que concentra todas las ayudas que son negadas al resto de la población; a las grandes fortunas que se ven favorecidas por una baja imposición fiscal, una escasa persecución del fraude fiscal o por amnistías fiscales; a los intereses de sectores bien situados que se ven favorecidos una vez más por las privatizaciones de los servicios públicos y su mercantilización; y a la corrupción política y económica que no se persigue con la suficiente contundencia.

En este marco debemos situar el proyecto de la LOMCE que supone implantar un modelo acorde a las desigualdades, empezando por subordinar la educación no a la economía como dicen algunos, sino a los intereses económicos de determinados sectores. El objetivo real deja de ser el mejor funcionamiento del sistema educativo, la mejora de los aprendizajes, la reducción de las tasas de fracaso escolar, el abandono escolar prematuro, o las elevadas tasas de repetición de curso; para convertirse en la segregación del alumnado ya sea por género o por clases sociales a través de diferentes trayectorias educativas, algunas de las cuales no conducen a ninguna parte; el elitismo basado en la meritocracia individualista (que desprecia las desventajas de origen), que no refuer-



za la cooperación sino la competitividad, y que deja en el olvido la necesidad de establecer unas condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades; y el apoyo a la religión católica poniendo fin al necesario proceso secularizador que exige una sociedad democrática (la Iglesia consigue su ansiada exigencia de eliminar la educación para la ciudadanía, asignatura que defendía los valores de una democracia liberal propios de una sociedad como la nuestra y restablece la religión católica como asignatura y una alternativa para los que se niegan a cursarla). Con ello lo único que se favorece es la jerarquización social, pero además desde la infancia y con el apoyo de la escuela, despreciando el importante papel que juega la escuela como compensador de desigualdades. Parece que la escuela privada y concertada, especialmente la de carácter religioso, y su clientela sean los objetos a proteger.

Los problemas de nuestro sistema educativo y las soluciones LOMCE

Como se ha escrito mucho ya sobre el anteproyecto de ley, me remito a las hemerotecas para muchas cuestiones de detalle y prefiero optar por invertir el procedimiento, es decir, proceder como creo que debería haber hecho el Ministerio. Me propongo señalar cuáles son los principales problemas de nuestro sistema educativo y buscar en la nueva ley las soluciones que se ofrecen, si las hay, y las consecuencias que pueden tener en nuestro sistema. De esta forma será más fácil deslindar la parte ideológica de las propuestas y sus consecuencias.

La educación debe ser una prioridad política y social. Hay que acordar los fines de la educación para mejorar resultados tanto entre los que llegan al sistema desde posiciones de desigualdad social como entre los que disponiendo de grandes recursos no los aprovechan. La equidad, la calidad o la excelencia de nuestro sistema educativo deben mejorar, pero antes tendremos que ponernos de acuerdo en qué significa cada uno de estos conceptos. La educación debe volver a convertirse en un ascensor social, es decir volver a dar oportunidades a la población para mejorar sus condiciones de vida. Es necesario que las familias que se encuentran en entornos desfavorecidos cuenten con guarderías gratuitas y con ayudas económicas para que sus hijos continúen estudios. En España no se ha insistido suficiente en aclarar que el gasto público en salud y educación como porcentaje del PIB es modesto en comparación con otros países de nuestro entorno. En educación, como consecuencia de los recortes el gasto público se ha reducido a un 4,3% del PIB mientras que la media de la OCDE es del 5,4%, muy alejado de países como Finlandia, que destina el 6,1% pero que además viene manteniendo esta importante inversión desde hace décadas. Desde que gobierna el Partido Popular, según el Foro de Sevilla, la educación ha

perdido casi un tercio de sus recursos, pero además, la financiación de la educación privada ha crecido un 30% entre 2005 y 2010.

Además, reducir las desigualdades requiere mejorar el acceso a la educación de todos. Las ayudas financieras públicas a los estudiantes para acceder a la educación superior son escasas, España destina un 0,1% del PIB a becas, la mitad de la media de la OCDE. Estas deficiencias se hacen más importantes en la medida que suben las tasas que tienen que pagar las familias como muestra la encuesta del INE²: aumentan los costes para las familias de transporte escolar, comedor o material escolar y libros de texto.

No parece que en tiempo de crisis, en que se acumulan las prioridades, sea lo más razonable iniciar una reforma en profundidad y sin poder asegurar los recursos necesarios. La nueva ley no se compromete en un objetivo de inversiones y de becas imprescindible, aunque sí parece preocupada en prolongar e incrementar las ayudas a las escuelas concertadas que no destacan precisamente por atender a las familias más desfavorecidas, ignorando además el actual sistema que mantienen de doble financiación al margen de lo establecido por la LODE. Las políticas educativas más adecuadas para mejorar resultados pero también para desarrollar un sistema más justo son las que se dirigen a mejorar los resultados de los más débiles garantizando el derecho a la educación para todos.

Sin embargo, la LOMCE no apuesta por este camino, al contrario. Lo más razonable hubiera sido plantear reformas menos ambiciosas y limitadas a los aspectos más imprescindibles, buscando el acuerdo con otras fuerzas políticas y preparando lo que en un futuro podría ser una ley de consenso.

Reducir las tasas de fracaso escolar. Este índice superaba en los últimos años el 30%, aunque los últimos datos lo sitúan por debajo, en torno al 26%, con grandes variaciones por autonomías. Se trata de uno de los datos más negativos de nuestro sistema pero también más estables, el incremento de recursos dedicados en la primera década de este siglo (más profesorado y otros profesionales, desdobles, agrupaciones flexibles, reducción de ratios, programas de acompañamiento, etc.) no han servido para mejorar los resultados porque el problema tiene una raíz diferente como ha mostrado Fernández Enguita (2012). Veamos cuales son las características principales de este fenómeno. Estudios recientes como el de Calero y al. (2010) o el de Boada et al. (2011) muestran que la clase social sigue teniendo un peso desproporcionado en el resultado académico, aunque cuenta más el capital cultural que el económico. Eso quiere decir que las clases profesionales y la clase media cualificada tienen más posibilidades de éxito incluso que los grandes y pequeños propietarios y eso porque basan su continui-

dad en los credenciales académicos. También descubrimos una brecha de género, el éxito se vuelve femenino antes que masculino, aunque es particularmente escolar ya que en las evaluaciones de competencias las diferencias son inferiores a las calificaciones académicas y al acceso a los credenciales. Todo ello nos lleva a pensar que las razones de este sesgo deberíamos buscarlas en las aulas y entre el profesorado. También en las comparaciones internacionales España muestra diferencias entre autóctonos e inmigrantes que superan la media de los países europeos: los de origen africano tienen unas tasas de abandono escolar superiores al 60%, los latinoamericanos están en el 35%. Y por último, en el caso de las minorías tradicionales como los gitanos, aunque se ha avanzado notablemente en la escolarización en Infantil y se ha universalizado en Primaria, sin embargo, casi el 80% abandonan la ESO sin terminarla.

Pero lo más destacado, como ha mostrado Enguita (2012) y Martínez (2013) es que el éxito o el fracaso escolar no es obligatoriamente un fracaso formativo sino solo académico. Si comparamos los resultados de la Evaluación de Diagnóstico con las tasas de éxito y fracaso aparecen importantes desfases. Madrid, La Rioja y Castilla y León obtienen buenos resultados en competencias pero sin embargo tienen tasas de fracaso escolar por encima del 20%. Como explica Martínez (2013) “deben estar entre los sistemas educativos de los países desarrollados (por no decir del mundo) con más exigencia académica para acceder a la educación postobligatoria”. Concretamente las cuatro comunidades autónomas con mejores resultados en la evaluación de competencias se encuentran más atrás en las tasas de graduación de ESO (concretamente tercera, sexta, séptima y undécima) lo que lleva a Enguita a afirmar que, por ejemplo, para un alumno vasco es un 25% más fácil graduarse que para uno valenciano. Las competencias y los conocimientos académicos son cosas diferentes, la evaluación de diagnóstico y PISA son las únicas evaluaciones objetivas (iguales para todos) que disponemos; mientras que las notas dependen de cada profesor o de cada centro aunque se homologuen de forma automática.

El objetivo de la Unión Europea para el año 2020 era que al menos el 40% de la generación más joven debería tener estudios superiores completos. Si las medidas que adopta la LOMCE son las de establecer al finalizar la ESO una reválida que restrinja el paso a los estudios superiores parece difícil alcanzar el objetivo. Las pruebas estandarizadas que se incorporan tienen valor como evaluación del sistema, es decir, pueden servir para establecer correcciones al sistema pero no para mejorar los resultados individuales. La propia OCDE ha pedido eliminar restricciones y limitar los criterios de promoción de curso en ESO ya que los estrictos requisitos han contribuido a la frecuente repetición y a un alto grado de abandono. Si para obtener el título es necesario superar la reválida y sin título no es posible continuar en el sistema educativo, la reválida excluye de continuar estudios postobligatorios

² Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación en el curso 2011-2012. <http://www.ine.es/prensa/np763.pdf>

y por tanto incrementará el fracaso y el abandono. Esta nueva medida es completamente anómala en el contexto de la OCDE, en general las Administraciones educativas, en vez de una reválida y un título, proporcionan al final de esta etapa obligatoria un certificado de las competencias adquiridas en los diez años de escolaridad³. Las certificaciones permiten continuar determinados estudios según las competencias adquiridas pero abre la puerta a que los alumnos que desearan realizar estudios no respaldados por su certificado pudieran, de forma voluntaria, participar en un procedimiento reglado de evaluación de las competencias necesarias a fin de acreditar el nivel adecuado.

Reducir las tasas de abandono escolar prematuro.

Una vez más, el objetivo europeo para el 2020 era reducir el porcentaje de abandono escolar y dejarlo por debajo del 10 %. Es verdad que el número de jóvenes de 18 a 24 años sin un título obligatorio ni escolarizados para obtenerlo habría descendido del 30,8% en el 2005-06 al 25% en la actualidad. Parece necesario y así lo dice la OCDE (2012) que la ley estimule la permanencia de los jóvenes en la educación reglada y en la formación profesional para favorecer su cualificación y dar un impulso a sus posibilidades de empleo a largo plazo. Por otro lado, gran parte de la recuperación en estos dos últimos años de las tasas de éxito y de retención (es



decir, de la caída del fracaso y del abandono) parece deberse a los graduados en ESO y a los matriculados en Formación Profesional por la vía de la Educación de Adultos, es decir, a la flexibilización de las vías complementarias de acceso, no a la reordenación básica del sistema, y al retorno de alumnos que nunca debieron abandonar.

No debemos olvidar tampoco que en España pobreza y abandono escolar están muy ligados, los hijos de familias con bajos recursos y prácticamente sin prestaciones por hijos son los que más fácilmente se ven segregados, carecen de oportunidades y abandonan el sistema sin ningún tipo de certificación.

La LOMCE adopta la medida de adelantar a 3º de ESO la elección de itinerarios, lo que significa que una parte considerable de estudiantes sólo conseguirá un simple Certificado de Estudios, o en el mejor de los casos, una Formación Profesional Básica, ya que los programas

de mejora del aprendizaje que se propone no permiten, como en el caso de los actuales programas de diversificación curricular, el acceso directo al título actual de Graduado en Educación Secundaria. Lo cierto es que la segregación temprana del alumnado nos retrotrae a sistemas educativos anteriores a la LGE de 1970; por otra parte, el acceso a la Formación Profesional que se propone corre el riesgo de convertirse en una fórmula para emplear aprendices sin salario. Muchos alumnos van a tener desde muy temprano grandes dificultades para proseguir sus estudios en el sistema educativo. Estos alumnos, por tanto, no abandonarán, sencillamente se les expulsará del sistema al no tener alternativa. Las dificultades impuestas por la LOMCE para pasar curso y la imposición de la reválida cierran las puertas de continuar y los que fracasan se verán obligados a abandonar.

Reducir los índices de repetición de curso. España es uno de los países que más recurre a la repetición de curso como estrategia para mejorar los resultados. A través de PISA sabemos que países con muy buenos resultados tienen tasas de repetición por debajo del 5% como Finlandia, Noruega, Suecia, Reino Unido, Dinamarca o Polonia y que un pequeño grupo, entre los que se cuentan Francia, Luxemburgo, Bélgica, Portugal, México, Suiza y España, repiten más del 20%. España destaca entre todas ellas, triplicando la tasa de repetición acumulada a los 15 años en Secundaria, del conjunto de la UE

(31,9 frente a 10,4, según Eurydice), hasta el punto de que el 40% de los alumnos lleva un año o más de retraso en cuarto de ESO, según la estadística *Las cifras de la educación en España*, del MEC. Parece lógico que si la solución a los problemas educativos fuese la repetición de curso ya deberíamos haberlos superado. Si repetir es solamente "repetir lo mismo", no parece que vaya a producir un cambio, hace falta que se modifiquen los contenidos, que se individualice el aprendizaje, que se aporten refuerzos... La OCDE lleva años recordando que la repetición de curso es además de ineficaz muy costosa, es verdad que hay casos en que esa experiencia resulta positiva, pero es más frecuente lo contrario. Las familias y los propios afectados manifiestan su preocupación por el sentimiento de fracaso que la repetición genera y por la degradación en la autoestima que le suele acompañar. Sin embargo en España se mantiene por diferentes razones: en ocasiones se argumenta que es una manera de favorecer al alumno inmigrante que se incorpora de forma tardía al sistema educativo mientras que para otra

³ En Inglaterra se corresponde con el *General Certificate of Secondary Education*.

parte del alumnado es una penalización a lo que se valora como una falta de esfuerzo y una respuesta contra la llamada "promoción automática". Para pasar de un curso a otro en la ESO, es imprescindible aprobar todas las asignaturas menos dos [excepcionalmente, los profesores pueden dejarles pasar con tres]. Esta norma contribuye precisamente a mantener elevada la tasa de repetición de curso y a su vez alimenta el abandono escolar. El proyecto de reforma que impulsa el Ministerio de Educación mantiene los criterios para avanzar de curso en la ESO: se pasa con dos y excepcionalmente con tres, aunque a partir de ahora esta última posibilidad se cierra si se han suspendido a la vez Lengua y Matemáticas. Además incorpora una prueba de reválida al final de la ESO que será obligatorio aprobar para poder acceder al bachillerato o la FP. Estas dos medidas, que justifican con el objetivo de disminuir el abandono escolar y aumentar el número de titulados, provocarán el efecto contrario: disminuir el número de titulados y aumentar los índices de fracaso y de exclusión del sistema educativo al generar diferentes titulaciones con destinos también diferenciados.

Mejorar los resultados en las evaluaciones internacionales. Estudios internacionales como PISA y recientemente PIRLS o TIMSS muestran un nivel inferior a la media de la OCDE en competencias básicas de lectura, ciencia y matemáticas. Los resultados PISA de los españoles, aunque no son buenos en el promedio tampoco son malos, demuestran que la proporción de jóvenes de 15 años que no consiguen obtener las competencias básicas es relativamente baja en comparación internacional. Si comparamos los datos descubrimos que en torno al 26% de la población no consigue el título de ESO, mientras que los alumnos que no obtienen los estándares PISA, son solo el 20%. Esto quiere decir que a un grupo importante de alumnos, la diferencia, se le cierra el paso a la formación superior. Por ello, deberíamos revisar los contenidos mínimos comunes de la escolaridad, el currículum y sus metodologías; eliminar en toda la formación básica la excesiva parcelación en asignaturas; fomentar la reflexión crítica y la capacidad de pensar y producir opiniones propias; favorecer la continuidad real entre las diferentes etapas educativas superando las diferentes culturas profesionales que se convierten en muchas ocasiones en obstáculos para el aprendizaje y dotar a los centros de más autonomía para abordar las competencias básicas; y eliminar el uso exclusivo del libro de texto. El sistema debería apoyarse en la escuela pública que atiende a los alumnos con más dificultades y que parten de posiciones de mayor desigualdad.

Sin embargo la LOMCE propone segregar a los alumnos a partir de los 14 años, estableciendo caminos con diferente valor académico y consecuentemente determina un destino desigual, lo que supondrá una profunda división social. Los estudios internacionales muestran que los países con sistemas comprensivos hasta los 16 años obtienen mejores resultados. Cuando se segrega al alumnado con peores cualificaciones lo que se

consigue es una enseñanza de peor calidad y con peores resultados, y lo que es más grave, se establece una selección temprana que perjudica a los sectores de la sociedad ya desfavorecidos.

Cambiar la cultura profesional del profesorado y mejorar su formación. Nos encontramos, a mi modo de ver, con uno de los problemas hasta ahora más resistentes al cambio. El profesorado presenta una falta de renovación metodológica y pedagógica evidente, en mi opinión desde los años ochenta, que fueron años de gran innovación educativa, se ha producido un gran estancamiento e incluso el retorno a viejas metodologías más discursivas, poco activas y repetitivas. La mayoría de los estudios muestran la necesidad de cambiar la manera de trabajar en el aula y fuera de ella (las tareas importantes deben ser las que se hacen en el aula no las que se hacen en casa y evitar que contribuyan a incrementar las desigualdades) y ponen el acento en que los aprendizajes son fundamentales para mejorar los resultados educativos. Pero además hay que cambiar el concepto dominante sobre la educación obligatoria: se trata de una etapa que debe ser superada por todos los alumnos, como dice F. Enguita (2012): "con éxito en el sentido de que todos alcancen un nivel y una acreditación que les permitan continuar estudios posteriores hasta obtener un título académico o profesional postobligatorio, aunque no sean los mismos estudios ni el mismo título". El sistema de selección y formación docente en España es obsoleto e ineficaz. La docencia necesita de un prestigio social proporcional a la calidad de su sistema de selección y formación continua.

Debemos mejorar los sistemas de selección del profesorado, precisamente los modelos de los últimos años han impedido que muchos jóvenes pudieran acceder, ya que se priorizaba una experiencia no evaluada ni contrastada. La carrera docente es un tema recurrente desde hace varias legislaturas pero no se ha llevado nunca a cabo. Hace falta establecer evaluaciones que nos permitan mejorar la tarea docente y el funcionamiento de los centros, valorar la implementación de los proyectos y los resultados de los programas y políticas institucionales, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero las evaluaciones deben tener un carácter formativo, y deben proporcionar a los centros la información necesaria para introducir procesos y análisis que cambien sus prácticas, eso sí, harán falta medios para establecer programas de apoyo y refuerzo integradores. Tampoco la LOMCE aborda estos temas tan fundamentales para la mejora.

Incrementar la responsabilidad de la dirección de los centros. La participación es el fundamento de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y, gracias a ella, se construye la acción educativa, autonomía y responsable de cada centro educativo. Es un contrasentido pretender incrementar la autonomía de los centros negando la capacidad de decisión, gestión y control a los órganos de participación, todavía mayor si lo

que se pretende es confiar toda la acción de gobierno de un centro a una sola persona. Los directores deberían ser líderes pedagógicos que encabezaran los análisis de la realidad educativa, que animaran la puesta en marcha de proyectos innovadores con el fin de alcanzar mejoras en los procesos educativos y en los aprendizajes. Es necesario, para ello, acabar con el actual sistema burocratizado que favorece las direcciones menos comprometidas con las dificultades, con la resolución de los problemas y más al servicio de los intereses corporativos. Esto se lograría, mejorando la selección, la formación y la evaluación, destacando la mejora en los aprendizajes de los alumnos, y en sus resultados académicos, la actividad dinamizadora y un liderazgo basado en objetivos.

Lamentablemente la nueva ley no aborda adecuadamente el problema y hace depender en mayor medida las direcciones escolares de la administración, incrementando su subordinación y su burocratización. Con la LOMCE la dirección adquiere un carácter unipersonal y no

colegiada como hasta ahora. Además se le dota del control de personal estableciendo los requisitos y méritos para los puestos de personal docente. Con ello se abre el camino a la privatización de la gestión de los centros públicos y de su finan-

ciación. La profesionalización que se propone, toma como modelo la del gerente o experto económico, empresarial y de recursos humanos. Se quitan competencias al Consejo Escolar y se empobrece la calidad de la participación de la comunidad escolar. Todo ello traerá consigo un incremento de la burocratización y una reducción en la participación de la comunidad escolar. Se traspasan competencias del Consejo Escolar al director, que a partir de ahora decidirá los proyectos, las normas del centro, la PGA, patrocinios y otras fuentes de recursos o la admisión del alumnado. Es decir, se darán las condiciones para que los centros puedan seleccionar a su alumnado: rechazando a los que presenten mayores dificultades y tengan menor autonomía de aprendizaje, para con ello mantenerse en un lugar adecuado en el ranking de centros. De nuevo los sectores más desfavorecidos verán cerradas las puertas de algunos centros y se concentrarán en otros que no seleccionen.

La Formación profesional. Hay que recordar que en nuestro sistema educativo ha sido siempre el patito feo, el desdén hacia la F. P. tiene su origen en el rechazo de la cultura académica hacia el trabajo físico o manual. Está implícito y, a veces, hasta explícito en la práctica pedagógica dominante (recordemos que muchas materias prácticas se transforman en asignatura “de libro y de

examen” para reforzar su valor académico y huir de su imagen de “maría” como la educación física, la tecnología o la música). Los países con sistemas educativos orientados a la F. P. y con prácticas en empresas favorecen una rápida inserción laboral de los jóvenes logrando además empleos más estables, pero también es cierto que en países como Alemania con una mayor protección del empleo hace menos atractivo el despido frente a los países con más “flexibilidad”. En España, un país en el que la universalización y democratización de la educación han sido tardías, el riesgo de abandonar los estudios y no encontrar empleo está asociado a las familias con bajo nivel educativo, a la política de becas y al ciclo económico. El modelo dual, que reúne los contratos de formación y las enseñanzas en los centros, parece el más ambicioso: los dos elementos combinados dentro de un esquema único, una formación que alterna el trabajo y el centro. El problema consiste en la dificultad de trasladar el modelo de un país a otro con culturas empresariales tan diferen-

tes: parece difícil que nuestras empresas colaboren, como allí, en la financiación de las enseñanzas, además aquí el empleo es mucho más inseguro e inestable. Lo cierto es que las leyes anteriores, en las que las prácticas

del alumnado eran una parte importante de la formación, justifican los temores.

La F. P. alemana es un gran modelo con muchos elementos positivos, no cabe duda que debemos aprender de ella pero las traslaciones no son buenas cuando hay tantas diferencias históricas, económicas, educativas e institucionales. Martínez (2013) afirma que antes de mirar a otros países deberíamos “empezar por parecer-nos a las comunidades autónomas donde la F. P. funciona bastante bien y el fracaso escolar es bajo, como en el País Vasco”.

Convertir el sistema educativo en un auténtico sistema dual es un reto, sobre todo financiero, que no parece que en estos momentos se pueda conseguir. No debemos olvidar que la financiación del sistema dual alemán, corre a cargo sobre todo de las empresas, algo difícil de conseguir en España donde la mayor parte del tejido empresarial lo constituyen las pequeñas y medianas empresas. Las grandes empresas que se sepa no han manifestado su deseo y su voluntad de colaborar económicamente.

El gobierno ha corregido, en su tercer borrador de la ley la Formación Profesional Básica. En los primeros borradores aparecía como una vía muerta que no permitía



el paso a los ciclos medios, ahora sí permitirá el paso y por tanto la continuidad en el sistema educativo.

Más problemas para la educación

Partimos de la idea de que el sistema educativo debe contribuir a luchar contra las desigualdades y no asumirlas como si se tratasen de un fenómeno natural, menos todavía, contribuir a incrementarlas. España se ha ido configurando cada vez con más diversidad, a las tradicionales desigualdades económicas, de capital cultural y de género, se añaden las geográficas, ya que no todas las comunidades autónomas parten de los mismos niveles educativos ni invierten los mismos recursos; y la nueva brecha digital. Todas estas desigualdades condicionan gravemente la justicia de nuestro sistema educativo. Los recortes de los presupuestos educativos van a reducir la capacidad del sistema educativo español para mitigar la relación entre entornos desfavorecidos y logros educativos, pero además van a incrementar la reproducción generacional de la exclusión social.

Como expresa claramente el Foro de Sevilla (2013): "La relación entre las diferencias de clase social, definida en términos de poder económico o adquisitivo, y la desigualdad de oportunidades que los individuos tienen en educación está sobradamente probada. Afectan tanto al acceso a la educación no obligatoria, como a los resultados que los estudiantes obtienen, aunque en las sociedades actuales más que el poder adquisitivo lo que importa es el capital cultural (el nivel educativo de padres y madres)."

Lamentablemente, la LOMCE va a suponer un paso atrás en temas fundamentales para la mejora del sistema educativo pero va a ser especialmente perjudicial para los grupos más débiles y con una situación de partida desfavorable. A ley se suman los recortes que han perjudicado particularmente a la escuela pública que atiende a la población más desfavorecida. La educación nunca ha sido totalmente gratuita para las familias, su contribución ha variado durante los últimos años. Por ejemplo, las posibilidades de participar en actividades extraescolares y complementarias han sido siempre desiguales. Los libros de texto tienen hoy un coste medio de más de doscientos euros en primaria por alumno, y en la mayoría de las comunidades autónomas, las ayudas se han reducido brutalmente, hasta un 75%. El deterioro del bienestar va acompañado ahora del deterioro de la calidad educativa: recortes en transporte, libros de texto, comedores, actividades extraescolares o la misma jornada escolar.

Las restricciones que aplica el gobierno, están afectando especialmente a los más débiles: el paro es elevadísimo y las prestaciones sociales se han reducido. Como decíamos, estamos en un proceso de transformación que dará paso a un nuevo modelo de sociedad más polarizada y con más fracturas. Algunas características empezamos a vislumbrarlas: el aumento de las desigualdades sociales, de la pobreza y de la exclusión social. UNICEF denunciaba que el 27,2 % de la población españo-

la están por debajo del umbral de pobreza; pero además más de la mitad de ellos presentan pobreza severa.

La OCDE, una institución que comparte principios ideológicos con el partido del gobierno, destacaba en 2012 dos prioridades: reducir las tasas de abandono escolar y mejorar la formación profesional, también advertía sobre las graves consecuencias de los recortes en educación.

Para terminar, parece recomendable extender la llamada cultura de la evaluación a las leyes y sus implementaciones, para lograr al menos en un futuro, no cometer los mismos errores.

BIBLIOGRAFÍA

- Boada et al. (2011) *Informe sobre el risc de fracàs escolar a Catalunya*, Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya, Barcelona.
- Bolívar, Antonio (2012) "Educar ciudadanos, de nuevo fuente de discordias ideológicas" en <http://www.lacelosia.com/educar-ciudadanos-de-nuevo-fuente-de-discordias-ideologicas/>
- Calero, Jorge; Choi, Álvaro y Waisgrais, Sebastián (2010) "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multi-nivel aplicado a PISA-2006" en *Revista de Educación*, número extraordinario, págs. 225-256.
- Fernández Enguita, Mariano (2012) "¿Cómo nos gusta suspender! De nuevo sobre el fracaso y el abandono escolar" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 425, págs. 28-33.
- Foro de Sevilla (2013) *Manifiesto: por otra política educativa*, Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, José (2006) "De las reformas como política a las políticas de reforma" en J. Gimeno Sacristán (comp.) *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid. Morata.
- Martínez García, J. Saturnino (2013) *Estructura social y desigualdad en España*, Catarata, Madrid.
- OECD (2012) *Economic Surveys Spain*, noviembre 2012, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/oecd-economic-surveys-spain-2012_eco_surveys-esp-2012-en

Pedro Uruñuela: “La LOMCE no habla nada de la competencia social, emocional y ética”

El día 6 de febrero nos visitó Pedro Uruñuela invitado a participar en el curso de gestión de centros con una ponencia sobre la convivencia. Al finalizar su conferencia, le robamos aún un poco más de tiempo a él y a sus amigos, que habían ido a escucharle, para mantener esta charla en un aula repleta de historia del instituto Goya. Pedro es un hombre tranquilo que transmite serenidad pero a la vez es un hombre comprometido y preocupado por la educación y por el rumbo que ha tomado en los últimos años.

Si te parece, para empezar, cuéntanos como surge la idea de formar una asociación sobre la convivencia escolar, qué personas tomáis la decisión y que objetivos os planteáis.

Empezamos en el año 2009 y nos juntamos un grupo de amigos y amigas que habíamos trabajado en los temas de convivencia en los años anteriores. Muchos habíamos coincidido en los cursos del Ministerio en Madrid y nuestra preocupación era que percibíamos que la convivencia estaba dejando de ser un tema prioritario y convirtiéndose en un tema que se atendía si había tiempo y si había recursos, después de atender otras cosas. Entonces nos planteamos juntarnos,



*Pedro Uruñuela Nájera nació en Logroño. Es licenciado en Filosofía y Letras y preside la asociación **Convives**.*

Ha sido catedrático de bachillerato e inspector de educación. También ha sido profesor asociado de la UNED en la Facultad de Educación. Ha sido Coordinador de Educación en la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha y Subdirector General de la Alta Inspección del MEPSYD.

Ponente en actividades de formación del profesorado relacionadas con la organización, la dirección escolar y la convivencia en los centros.

*Miembro fundador y coordinador del Proyecto Turkana para el desarrollo de la convivencia en el que participaron 10 institutos de Fuenlabrada (Madrid).
<http://convivenciaenlaescuela.es/>*

primero para mantener nuestra amistad y nuestra relación, segundo para seguir trabajando en esta misma línea de dar ideas y en concreto de ofrecer materiales de formación para todo aquel que los necesite. Decidimos sacar una revista periódicamente, especializada en temas de convivencia, y más adelante organizar también algunas jornadas o encuentros. Llevamos tres años escasos.

De la revista, por ejemplo, hemos sacado hasta ahora

tres ejemplares, el primero general, de presentación e incluyendo, de alguna manera, los nuevos enfoques de la convivencia; un segundo número dedicado a la formación en temas de convivencia y el tercero sobre la disrupción en el aula. Estamos sorprendidos porque está llegando muy bien a los centros, sobre todo a los centros de secundaria, aunque también a primaria. Somos una asociación que no tiene dinero y recurrimos a la amistad y al sistema de boca a boca para difundir la revista. Hay asociaciones que están colaborando con nosotros como la asociación de directores de centros de secundaria de Ma-

drid, ADIMAD y FEDADI a nivel estatal. Pero lo estamos notando mucho por el número de personas que nos escriben solicitando que se la enviemos. Tenemos una lista de distribución amplia con el fin de que todo el que quiera la pueda recibir.

¿Qué otras actividades habéis desarrollado en estos años?

Ofrecemos también actividades de formación, colaboramos tanto en la elaboración de materiales para la formación como en impartir cursos a aquellos que nos lo solicitan; sobre todo para dar apoyo en aquellos temas puntuales de convivencia. La revista y las actividades de formación son realmente las actividades más importantes de nuestra asociación.

¿Crees que los centros educativos, en general, dan a la convivencia la importancia necesaria?

Yo creo que no, yo los veo muy centrados en los problemas del día a día y están a veces muy sobrepasados por los problemas de convivencia. Se quedan en ese nivel de responder o de reaccionar solamente ante lo que sucede. Echamos en falta una actitud proactiva, de tomar la iniciativa, de decir quiero adelantarme a los problemas que hay, quiero proponer soluciones, quiero prevenir la aparición de determinados factores que van a crear un mal clima en el centro. Y luego muchas veces sucede que los que más necesitan formación en este tema son los que menos acuden o más tarde acuden a pedir ayuda. Unas veces porque hay un cierto prurito de que van a pensar de mí si tengo problemas que no sé solucionarlos, que es lo peor que puede ocurrir. Los problemas de convivencia en un centro o se tratan en equipo y por parte de todo el centro, o uno solo, sirve para quemarse, para amargarse la vida y para no disfrutar profesionalmente que es lo último que podemos hacer. Hemos venido a disfrutar no a sufrir.

La crisis económica y, sobre todo, la forma como está repercutiendo en la vida social de muchas familias crees que está incremen-

tando la conflictividad de los centros.

Yo creo que se está notando y se está notando bastante, tanto a nivel de alumnado como a nivel del propio profesorado. A nivel de alumnado nos estamos encontrando situaciones muy dramáticas, ya no hablamos del alumno pasivo que no trae el libro sino de alumnos que no pueden comprar el libro o que no puede comprar el material necesario para la clase. ¿Y cómo le respondes? O comprendes la situación y le buscas una alternativa o es muy difícil. Por otro lado, nos estamos encontrando chicos y chicas que tienen serios problemas hasta para comer. A lo mejor hacen una sola comida al día y que su preocupación es otra ¿cómo les vas a centrar en temas educativos? Pero además estamos notando que muchos chicos que, por las razones que sean, van retrasados respecto a su edad o respecto a su clase, siguen en el instituto y están apareciendo problemas de conducta y problemas de convivencia en grupos que hasta ahora no eran apenas problemáticos. Estoy pensando en dos problemas concretos, el incremento en los PCPI de los problemas de convivencia y en los centros de formación de personas adultas, los CEPAS que tienen un porcentaje de alumnos que han abandonado el instituto y se han matriculado allí por la edad pero que siguen pensando que de alguna manera siguen en el instituto.

Por parte del profesorado yo creo que el disminuir la retribución, aumentar el horario, el tener más alumnos por aula está incidiendo doblemente: por un lado, porque los problemas objetivos son mayores, no es lo mismo tener una clase de 20 alumnos que tener una clase de 30 y no te digo nada en secundaria si tienes una clase de 35 como hay muchos centros; y por otro lado, porque incide en la propia moral del profesorado; es decir, me piden a mí que haga un esfuerzo extraordinario pero yo me voy a limitar a dar mi asignatura, a cumplir porque me están poniendo unas condiciones

que no puedo hacer otra cosa. Nosotros intentamos decir: "llevas toda la razón pero no olvides una cosa, a ti te interesa que desde fuera no te marquen tu vida, toma tú la iniciativa" ya sé que te están haciendo la vida mucho más difícil pero tendremos que decir: "no lo vais a conseguir".

El profesorado que se incorpora a los centros, las nuevas promociones ¿tienen formación para abordar los problemas de convivencia? ¿Son conscientes de las dificultades que se van a encontrar?

Yo pienso que siguen mostrando la carencia endémica que tenemos en la formación inicial. Es decir ¿qué formación específica tienen los nuevos profesores y profesoras para abordar los temas de convivencia? ¿Cuándo se les ha enseñado cómo actuar en una clase con un grupo de alumnos disruptivos o cómo atender la diversidad del alumnado? Creo que sigue siendo la asignatura pendiente, yo no culpo a los profesores, creo que tienen los mismos problemas que tuvimos nosotros y que son tan víctimas como lo fuimos en su momento nosotros. Supongo que a base coscorriones o de ensayo y error vas aprendiendo y sacando tus propias conclusiones.

A mí me parece que hay un tema estructural muy importante que incide muy negativamente en el nuevo profesorado. Cuando entrábamos nosotros enseguida obtenías un destino definitivo, aprobabas la oposición y te daban una plaza, podías estar un año o dos cambiando pero era relativamente fácil tener destino definitivo ¿Cuánto tarda un profesor de secundaria hoy día, cuánto tarda una maestra en tener un destino definitivo? Tiene que estar haciendo sustituciones, conseguir una plaza para todo un año es un éxito. Yo creo que es la peor manera de socializar en una profesión, la que estamos teniendo ahora, porque no puedes tratar así a los nuevos. Al revés tenían que estar muy tutorizados, muy mimados, en el mejor sentido de la palabra, para su incorporación a la profesión. Yo

creo que de este problema la administración no es consciente porque desde luego no está tomando ninguna medida al respecto.

Recientemente se ha cambiado toda la formación inicial, el Plan Bolonia convirtió la diplomatura de magisterio en un Grado de cuatro años y en el caso de secundaria eliminaba los cursos de adaptación, para sustituirlos por un Máster. En principio, esto suponía una prolongación o una intensificación de la formación. ¿Qué lugar ocupa la formación para la convivencia en estos nuevos planes?

En el decreto de mínimos que aprobó el Ministerio regulando la formación inicial del profesorado de secundaria, que luego las universidades tenían que adaptar, desarrollar y proponer en un Plan de estudios, había un apartado sobre estos temas ¿Cómo se ha desarrollado? Ha dependido mucho de cada universidad. Yo creo que es muy difícil generalizar. Hay universidades con departamentos que tienen una cierta concienciación respecto de los problemas de convivencia que lo han incluido y lo están desarrollando bastante bien. Hay otros que lo tienen como un tema más. Igual que el desarrollo de esta nueva formación inicial, es muy desigual de unas facultades a otras y de unas carreras a otras. Sigo pensando, por mi experiencia, que sigue predominando mucho el elemento teórico y poco la parte práctica: aprender de la experiencia, estar en el aula, dificultades que te plantea un aula, aprender a gestionar el aula desde el punto de vista de la convivencia y disciplina sigue siendo una laguna que hay que cubrir.

Si no está en la formación inicial ¿estará en la formación permanente?

Por lo menos hay que intentarlo, lo que pasa es que en estos momentos no corren buenos tiempos para la lírica, como decía el clásico, es decir, asistimos a un desmantelamiento de los centros de profesores,

de la formación permanente y a sustituirla por una formación a distancia, una formación en red, cursos *on-line*. Mi experiencia es que uno de los elementos más importantes de la formación es la convivencia y la relación con otros colegas que tienen los mismos problemas y que comparten experiencias y pones en común los instrumentos y recursos que tienes; eso se pierde con esta formación. Además los temas de convivencia por lo general no son prioritarios en casi ninguna comunidad autónoma. Si te sales de los cursos de idiomas, específicamente



de inglés, o de los cursos de nuevas tecnologías, dime qué oferta hay en las comunidades. Son pocas las que convocan cursos de convivencia o de temas relacionados con la gestión del aula. De ahí que surja una asociación como la nuestra, queremos ayudar a superar esta carencia porque nos preocupa el profesorado que llega al aula, que muchas veces quiere pero no sabe. El problema es darle las herramientas, darle los recursos que necesita para que haga muy bien el trabajo para el que está

preparado respecto de su asignatura.

Estamos de nuevo en un proceso reformador del sistema educativo con un proyecto, la LOMCE, que da un giro a la situación actual. Independientemente de muchas de las modificaciones que propone ¿cómo plantea esta ley la convivencia en los centros? ¿y desde qué concepción la aborda?

Yo creo que se entiende desde una concepción muy reduccionista, se entiende única y exclusivamente como las conductas permitidas que puede llevar a cabo el alumno y que están recogidas en un reglamento, en un código de conducta y con un régimen de sanciones muy severo y muy duro. El nuevo proyecto propone añadir al artículo 124 de la LOE un apartado en el cual se especifica todo esto. Si lees el artículo no habla para nada de la convivencia en positivo, de la convivencia como competencia de vivir con uno mismo, con otros y el entorno. No habla para nada de la competencia social, emocional y ética para aprender a convivir sino que habla exclusivamente de tipos de sanciones buscando la equiparación de todos. Yo creo que hay que preguntarse por las causas que hay detrás de las conductas indisciplinadas de los alumnos y abordarlas a fondo porque si no, no hay solución para ellas. Personalmente estoy muy decepcionado con la propuesta de la LOMCE sin entrar a valorar otras cuestiones como la segregación de los alumnos, la clasificación en itinerarios, etc. que va a tener graves consecuencias, desde mi punto de vista, para todo, pero específicamente para la convivencia.

Si la actual administración educativa aborda la convivencia desde esta visión es porque en los países de nuestro entorno lo hacen así o se trata por el contrario de una concepción ideológica. Es decir, se basa en modelos de nuestro entorno o está también muy alejado de ellos.

Se aleja de los modelos europeos y de los modelos de aquellos

países que están teniendo éxito escolar. Si consultamos los planteamientos que tienen respecto a la convivencia, por ejemplo, los países nórdicos, resulta que llevan años trabajando la convivencia. Los estudios de Olweus sobre el acoso entre iguales, son de principios de los 90, cuando en España los hemos empezado a tratar muy al final. Luego se nos olvidan temas sobre los que hay bastante consenso, en relación con el objeto de la educación, lo que dice la Declaración de los Derechos Humanos y lo que dice la propia Constitución. Hay quien dice que esa es una buena poesía pero que la prosa del día a día va por otro lado y no, esa poesía debe ser el referente, debe ser lo que oriente todo. Y nos falta descubrir cómo en el aula inconscientemente estás transmitiendo un modelo de convivencia, un modelo de relación con los alumnos y alumnas, un modelo de relación con tus compañeros, un modelo en el cual estás reforzando determinadas conductas que pueden ser pro-sociales pero que también pueden ser muy competitivas, como olvidarte del otro o pasar por encima de él. Nos falta bajar a esos detalles para plantear una alternativa completamente distinta.

En estos momentos, con el actual contexto social ¿qué aspectos crees que se deberían trabajar con más intensidad en los centros?

Pienso que hay que trabajar a tres niveles, los tres niveles que nos sirven para detectar y analizar los conflictos que tenemos. Es lógico que haya conflictos en un centro en el que hay mucha gente que viene obligada, en la que hay una diversidad de intereses y objetivos, y por tanto hay que analizarlos. La gestión del conflicto y el conflicto en sí mismo debe entrar dentro del currículum. Me parece que es importante trabajar las conductas de los alumnos, enseñar la importancia de las normas, las características que deben tener las normas, que aprendan a ser responsables por las consecuencias que tiene su conducta. Pero que haya sanciones inclusivas y par-

ticipativas, que se cuente con la recuperación del alumnado. Creo que hay experiencias muy interesantes: el aula de convivencia, por ejemplo, o sanciones de tipo social que se realizan como un servicio al propio centro... En segundo lugar, creo que hay que abordar los problemas estructurales. No hay que olvidar que igual que la fiebre normalmente es síntoma de una infección, las conductas disruptivas que tienen lugar en los centros muchas veces son síntoma de un mal planteamiento de instrucción y un mal planteamiento de enseñanza. Los porcentajes que tenemos de fracaso escolar, alumnos que no titulan, con unos repetidores que pueden llegar hasta el 50% del alumnado, nos indican que tenemos que cambiar el plan de estudios y que tenemos que mejorar la atención del alumnado. O nos metemos en la cabeza que tenemos que atender a todos los alumnos y alumnas, que tenemos que atender la diferencia de los alumnos o estamos perdidos. Y por último yo creo que hay que desarrollar las competencias, que son elemento curricular. La competencia social y ciudadana es uno de los elementos que conforman el currículum según la definición de la LOE, que no ha tocado la LOMCE, y que por tanto eso exige desarrollar habilidades sociales, desarrollar los aspectos emocionales, exige desarrollar la manera de pensar, los valores que tienes que adquirir y que tienes que poner en práctica de tal manera que los asuman los propios alumnos. Yo creo que son las cosas más importantes.

Además hay tres temas que yo creo que se nos escapan: el protagonismo de los alumnos ¿quieres abordar el problema de disciplina? Dale protagonismo a los alumnos, dale un papel activo al alumnado, verás cómo mejora todo, dale responsabilidad. Segundo, contar con los padres y madres, no sólo comunicarles que su hijo ha sido expulsado cinco días, hay que incorporarlos para crear un buen ambiente. Y por último responder al entorno, res-

ponder a las necesidades del entorno. Me preguntabas por la crisis, hay muchas necesidades que una educación coherente con el sentido que marca el art. 26 de la Declaración de los Derechos Humanos debe educar en el compromiso con las necesidades del entorno, porque convivir es llevarnos bien pero es también mejorar el entorno.

Precisamente en tu conferencia decías que en paralelo a un plan de convivencia tiene que haber un programa de éxito escolar, sin embargo esto choca con una realidad en nuestro país y es que las tasas de fracaso escolar se mantienen constantes en las últimas décadas.

Yo creo que es un tema clave al que el Ministerio debería convocarnos a todos los interesados e interesadas y renunciar a imponer su propio camino, su propia ley. Si queremos obtener distintos resultados, tendremos que hacer cosas distintas, yo creo que es un principio elemental en la vida ordinaria. Si cocinando de una determinada manera te sale la comida mal o cambias la manera de hacerla o te seguirá saliendo siempre mal. Nosotros sabemos que tenemos malos resultados pero seguimos haciendo lo mismo. Yo creo que todas las líneas de estudio que abordan este problema señalan la salida en respuestas que podemos denominar de tipo inclusivo y participativo. El estudio que presenta CREA, *INCLUD-ED*, insiste mucho en esto ¿qué es lo que está funcionando? Lo que funciona es meter a todos los protagonistas, a padres y madres. ¿Qué son las escuelas inclusivas? Poner en marcha actividades que no segreguen, que no separen, que no digan tú no vales, sino a ver cómo te recupero, cómo entras. Hay que poner en marcha políticas inclusivas y tener una cultura inclusiva. ¿Realmente todo el profesorado tenemos esa cultura y pensamos que todos los alumnos y alumnas son capaces de llegar y de superar una educación básica y obligatoria para todos? O seguimos pensando que este vale, este no vale...

Por mucho que nos diga el Ministerio tendremos que aumentar los recursos, después habrá que ver si esos recursos producen resultados, pero yo lo que no me creo es que aumentando el número de alumnos por aula tengamos mejores resultados o que bajando un punto el porcentaje de PIB dedicado a la educación como está pasando no vaya a influir en los resultados. Yo creo que vamos a tener peores resultados. Los países que han solucionado el problema del fracaso como Finlandia, que está en un 98% de éxito, demuestran que es posible, que se puede garantizar además a todos y a todas, pero tiene casi un 9% del PIB dedicado a educación. Lo consideran una prioridad y dedican todos esos recursos.

El Ministerio debe buscar consenso, acuerdo, debe oír a todo el mundo, oír a los que estamos en los temas educativos, que normalmente no se nos escucha.

Has hablado de la participación de los alumnos y las familias y de la integración de los centros en su contexto, en sus barrios; son dos temas en los que el profesorado se resiste a dar pasos.

Tenemos la legislación más avanzada en cuanto a participación o por lo menos no tiene nada que envidiar a otros países. Pero el problema es de cultura, realmente nos creemos que la participación es el elemento clave de calidad ¿puede haber calidad si no hay participación? Puede haber un nivel de instrucción muy alto pero yo pienso que no hay nivel de calidad educativa ¿qué podemos hacer? Primero, cambiar la mentalidad. Segundo, si solo quieres a los padres cuando te interesa o cuando tienes un problema o para darles malas noticias no te van a venir. Habrá que plantearse, igual que te puedes plantear cómo enseñamos esto a este grupo de alumnos ¿cómo vamos a conseguir que los padres participen, vengan más al centro y colaboren más? Vamos a ofrecerles cosas positivas ¿qué saben hacer? Los padres hoy en día tienen un nivel de educación

alto, pueden aportar muchas cosas. Vamos a darles la ocasión de participar.

Con el alumnado pasa lo mismo, es cuestión de creérselo y de buscar alternativas: la asamblea de clase, los delegados de padres, una figura que pueda mediar, darles responsabilidades. Me parece importante una vieja idea por la que hemos peleado muchos años los que ya nos consideramos mayores, abrir el centro al barrio. ¿O lo hago yo o no lo hace nadie? No, hay asociaciones que pueden venir, que te ofertan actividades y puedes aprovechar esa sinergia por la tarde y pueden colaborar en muchas cosas.

Y luego creo que deberíamos sustituir determinadas prácticas, sé que esto es muy discutible, pero las programaciones didácticas que hacemos a principio de curso no valen para nada ¿Por qué? Porque es repetir lo que dice el decreto de curriculum sin conocer a nuestros alumnos, sin saber sus condiciones, sin saber cómo vienen y sobre todo sin saber cómo es el grupo. ¿Por qué en vez de eso no estudiamos el barrio y el alumnado? Nosotros tuvimos una experiencia en ese sentido que fue muy ilustrativa, teníamos un problema: no hacían los deberes y ¿por qué no los hacían? Descubrimos, averiguando como era el barrio, que en casa era imposible, porque eran casas pequeñas, de dos habitaciones y el salón, que vivían los padres, la abuela, dos o tres chavales, que el único sitio que tenían era el salón pero con la televisión. Entonces nos planteamos si queremos que hagan deberes hay que abrir por la tarde y que los hagan en el centro. No era cuestión de que los profesores tuvieran que ir habitualmente y aumentar nuestro horario. Buscamos colaboración con la asociación de vecinos que garantizó la apertura y la ayuda para hacer los deberes. Así mejoraron muchísimo los resultados.

Para acabar, una pregunta sobre un tema de nuestra comunidad. Recientemente las cortes aragonesas han aprobado una ley de auto-

ridad del profesor ¿crees que este tipo de leyes contribuye a la mejora de la convivencia en los centros?

Yo pienso que no. Vamos a poner un ejemplo, vamos a cambiar la situación. Muchos dicen que hay familias que no tienen autoridad sobre los hijos, que hay padres y madres que no controlan a sus hijos, que les toleran todo, hay un problema también de convivencia entre padres e hijos. Si la solución fuera tan fácil, hagamos autoridad a los padres y madres a ver si se solucionan los problemas. Nos olvidamos que en la sociedad del conocimiento, de la información en que vivimos, la autoridad no va unida al puesto, al papel que tienes. La autoridad va unida a la competencia y a la ejemplaridad, y va unida a saber ganarte a la gente, es decir, va unida a determinadas competencias, habilidades y valores. Las leyes de autoridad confunden dos conceptos importantes, se llama ley de autoridad pero es ley de poder del profesorado. Con todos los respetos lo podemos comparar con un guardia civil, que como tiene presunción de veracidad lo que diga va a ser ejecutivo: un guardia civil que dice que te has saltado un Stop, como tiene presunción de veracidad, te pone la multa. Eso es poder, eso no es autoridad. La autoridad se define como capacidad de influencia, capacidad de convencimiento, ejercicio de una serie de habilidades y de valores.

Te añado nuestra experiencia de la comunidad de Madrid. Después de decir que el profesorado era autoridad, la presidenta puso a escurrir al profesorado diciendo que éramos unos vagos, que solo trabajábamos dieciocho horas. Si el propio gobierno no se cree que el profesorado sea autoridad. Apoyen al profesorado no con leyes de autoridad sino con recursos, con formación, con apoyo emocional y social, siendo coherentes, creyendo de verdad que la labor del profesorado es muy importante.

Fernando Andrés Rubia

Vigésimo aniversario del Forum de Aragón

Nuestra asociación tiene ya veinte años de historia y queríamos celebrarlo haciendo un ejercicio de memoria. Hemos pedido a algunos compañeros que han pasado por la presidencia que nos cuenten los hechos más destacados de estos veinte años, que nos hablen de los esfuerzos y de los logros en las distintas épocas en las que intervinieron cada uno de ellos. Comenzamos con Federico Pérez que fue presidente entre los años 1995 y 1997, después Juan Salamé, que lo fue también entre 1997 y el 2000; y por último Lucía Berges.

FEAE-Aragón entre 1992 y 1997

Federico Pérez Regalado
Ex presidente de FEAE Aragón

El Forum Europeo de Administradores de la Educación, FEAE de Aragón nace entre los años 1992 y 93, un vigésimo aniversario que nos lleva a recordar nuestra historia pues muchos de los que la iniciaron van alcanzando el venerable estatus de eméritos. Seremos algunos de los Presidentes que ha tenido nuestro Forum quienes haremos el ejercicio de memoria y recogida de datos que nos permitan acercarnos esa pequeña historia.

La Universidad de Zaragoza, en su entonces llamada Escuela Universitaria del Profesorado y hoy Facultad de Educación, oferta en los años 91, 92 unos Cursos de Post Grado sobre Dirección y Gestión de Centros Educativos. Son impartidos fundamentalmente por los profesores José Luis Bernal Agudo y Fernando Sabirón Sierra. Así es como entramos en contacto una serie de profesionales de la educación de diferentes niveles y ámbitos, interesados en el tema de la gestión educativa.

Por sus muchas actividades e inquietudes José Luis Bernal conoce la existencia de una asociación europea que desarrolla estas inquietudes, el FEAE, que ya tiene implantación en algunas Comunidades españolas.

Nos reúne a las personas que han realizado el Post Grado en sus diferentes ediciones y nos anima a constituir el Forum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón, similar a los que ya existen en otras Comunidades de los que nos hace llegar sus actividades. Allí nos reencontramos los que hemos coincidido en alguno de los cursos y vamos conociendo a los de otros. A algunos nos gusta la idea y comenzamos a ver cómo hacemos para que cuaje.

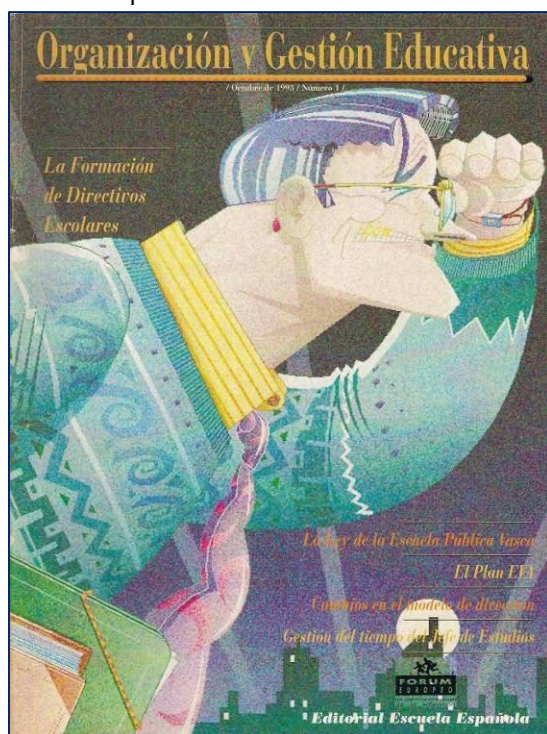
El 2 de diciembre de 1992 en Asamblea celebrada en la Escuela Universitaria del Profesorado de Zaragoza se produce la Constitución del Forum de Aragón, asociado a los del resto del Estado y sujeto a sus normas.

La primera Junta Directiva está formada por José Luis Bernal Agudo como Presidente, Federico Pérez Regalado como Vicepresidente, Isabel Gómez Gonzalvo como tesorera y como Vocales Jesús Jiménez Sánchez y Ramón Sabaté Ibarz. Hay asociados de centros públicos y privados, de Primaria, Secundaria, Universidad o de la Inspección Educativa. En esos primeros pasos mayoritariamente de centros públicos de Primaria y Secundaria.

A lo largo del año 1993 se va logrando la puesta en marcha del FORUM de Aragón. En el Paraninfo de la Universidad nos presentamos públicamente en una reunión con la Prensa en la que definimos nuestro Forum como un lugar independiente de encuentro y debate sobre los problemas de la educación y se da a conocer la Revista del Forum a nivel de toda España: *Organización y Gestión Educativa*, que es muy bien acogida por su gran calidad. Será una de las constantes de

nuestro acercamiento al público, sobre todo al especializado en educación, la calidad de nuestra revista.

A partir de ese momento se realizan actividades que acerquen el Forum a diferentes medios educativos favo-



reciendo la incorporación de nuevos afiliados y se participa en las actividades del Forum Estatal.

En noviembre del 93 llegan las V Jornadas Estatales y en ellas se decide que las siguientes Jornadas sean en Aragón, en Zaragoza, para así favorecer el desarrollo del FEAE en Aragón y su incorporación a las actividades del Forum estatal. Realizamos una asamblea informativa y de aceptación de este importante compromiso. Con cierto temor por la responsabilidad y por ser una asociación nueva, aceptamos organizar las Jornadas y nos ponemos manos a la obra.

El año 94 es el de la consolidación. El 20 de abril se celebran las I Jornadas Autonómicas del FEAE de Aragón, las realizamos en la Escuela Universitaria de Profesorado con el tema: "Preparación de las Jornadas Estatales sobre la participación". Aunque somos fundamentalmente los miembros del FEAE Aragón los que asistimos, son abiertas a la comunidad educativa en general.

Tras ellas comenzamos a centrarnos en la organización de las VI Jornadas Estatales, debemos buscar lugares para las jornadas, hoteles, actividades a realizar, financiación... Tras un ligero parón durante el verano comenzamos a cerrar todos los temas abiertos: la DGA nos cede el Espacio Baltasar Gracián como lugar para celebrar las Jornadas, hay Salón de Actos de tamaño suficiente, con posibilidad de traducción simultánea, aulas para reuniones y ponencias, alojamiento en su Residencia a un precio muy asequible. De todas formas se contacta con algún hotel que hace precios especiales. Con el Ayuntamiento se organiza una visita y encuentro con el alcalde, que finalmente no pudo estar en el acto, con una entidad financiera local se negocian los temas de carpetas y demás materiales, la actuación del Grupo Polifónico en el que cantan alguno de los componentes del Forum, un recuerdo en forma de vino de Cariñena timbrado con el anagrama del Forum y las Jornadas, recibir a los compañeros de otros Forum, a los ponentes, coordinar ponencias, conferencias, comunicaciones... mucha tensión.

Con todo coordinado y preparado los días 28, 29 y 30 de octubre del 94 se celebran las VI Jornadas Estatales del Forum en ZARAGOZA con el tema: "Recuperar la participación en los centros".

Asisten miembros de todos los Forum del Estado y también personas que no pertenecen al Forum. El nivel de los que participan es muy alto y los trabajos que allí desarrollamos alcanzan un gran nivel.

En la reunión de la Junta Directiva Estatal se da la enhorabuena por lo bien organizado que está todo. Serán ellos quienes se encarguen de resumir y publicar las con-

clusiones que sobre Participación se sacan en las Jornadas.

Exhaustos pero felices por el buen nivel de las Jornadas cerramos este año 94.

En el mes de mayo organizamos las II Jornadas Autonómicas, deben servir para preparar las Jornadas Estatales con el tema *La dirección en la LOPEGCE*. El FEAE Aragón va a presentar en ellas una ponencia y debemos debatir para marcar unas ideas centrales que permitan desarrollar esta ponencia del Forum de Aragón en las jornadas estatales a celebrar en Granada.

Se vuelven a celebrar en la Escuela del Profesorado y las conclusiones e ideas que de ellas surgen se hacen llegar a la Prensa para divulgarlas al público en general.

Este mismo mes de mayo organizamos y coordinamos una Mesa Debate sobre las ideas que en educación presentan los diferentes Programas Electorales de los partidos políticos más representativos de nuestra Comunidad, las elecciones son autonómicas. Se celebra en el Paraninfo y tiene buena acogida entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, no hay otro lugar en el que se debatan estos temas.

En junio se celebra la Asamblea General del FEAE

Aragón para elegir la nueva Junta Directiva. Tras la votación queda constituida por Federico Pérez Regalado como Presidente, Leonardo Martín Quintano Vicepresidente, José Luis García Remiro como Secretario, Tesorero José Zapata Tovar y Vocales Ramón Sabaté Ibarz, Tomás Funes Monge y Tomás Giner Miércoles.

Este verano José Luis Bernal, impulsor del FEAE Aragón y quien más relación ha tenido con el resto de los Forum de otras comunidades se va a vivir a Estados Unidos y deberemos asumir esas relaciones. Aún le da tiempo a coordinar los resultados de las Jornadas autonómicas y elaborar la ponencia a presentar en las Jornadas de Granada.

Se celebran en Noviembre del 95 y el FEAE Aragón está representado únicamente por su Presidente, quien escribe esta historia y que en ausencia de José Luis Bernal, debe presentar la ponencia "La dirección en la LOPEGCE: ¿un cambio necesario?"

En la reunión de la Junta Directiva Estatal se firman los Estatutos del Forum del estado, muy elaborado para atender a las peculiaridades de todos los asociados y sus deseos autonómicos.

El año 96 va a tener dos temas centrales en los que el Forum quiere participar, la próxima implantación de la ESO y las Elecciones Generales para las que deseamos conocer las ideas que en educación tienen los diferentes partidos. Pero la primera actividad que celebramos es el

*El 2 de diciembre de 1992 en
Asamblea celebrada en la
Escuela Universitaria del
Profesorado de Zaragoza se
produce la Constitución del
Forum de Aragón, asociado a
los del resto del Estado y
sujeto a sus normas.*

27 octubre, una ponencia debate en el CPR Juan de Lanuza con el tema: "Problemática de los centros educativos en el medio rural" y que tiene como ponente para introducir el debate a Pedro Romero.

Estando próximas las Elecciones Generales del 96, el día 23 de Febrero se organiza desde el FEAE Aragón una MESA REDONDA para conocer y debatir el tema: "Los partidos políticos y su programa sobre enseñanza-educación", en el que participan Bernardo Bayona P.S.O.E., Miguel Cereceda P.P./P.A.R., Manuel Larrodera I.U., Miguel Gargallo CHA.

Otro de los temas estrella de ese momento eran los cambios organizativos que afectaban al final de la Primaria y comienzo de la Secundaria. El 18 de abril se organiza una Ponencia-debate en el CPR Juan de Lanuza con el tema: *El adelanto en la implantación de la E.S.O.: problemática que genera*, por Juan Sánchez del Servicio de Inspección, asisten miembros Forum, profesorado y público en general.

Como el tema sigue candente organizamos una Mesa Redonda en el IES GOYA con el tema *La implantación de la E.S.O.: problemas y soluciones*. El día 18 de noviembre y con la participación de Daniel Aguilar y Juan Sánchez del Servicio de Inspección educativa, Salvador Tardío, director I.E.S., Pilar Barreiro, profesora y Carmelo Pérez, alumno.

El año 1997 es conocido como el de las Transferencias educativas, el FEAE Aragón participó activamente en este proceso y se realizaron diferentes actividades sobre ellas, dando a conocer públicamente las conclusiones de dichos trabajos como aportación a este importante proceso.

El 10 de enero organizamos un Seminario en la Escuela Universitaria de Profesorado con el tema: Reflexiones sobre las transferencias educativas.

En el mismo espacio de la Escuela Universitaria de Profesorado el 21 de abril se organiza una nueva Mesa Redonda-Conferencia en la que Pedro Garrido del FEAE de Cataluña nos comenta los aspectos y cambios más relevantes que suponen las Transferencias Educativas que ellos hace tiempo ya tienen.

Con todas esas reflexiones acumuladas, los días 9 y 10 de mayo se organizan las Jornadas Autonómicas en las que se elabora un documento que el FEAE Aragón aporta al modelo de transferencias educativas.

Se desarrolla en tres campos:

NOTICIAS FÓI		
<p>ÁLVARO, PRESIDENTE EUROPEO DE EDUCACIÓN</p> <p>El presidente del Steering Committee y los equipos nacionales.</p> <p>□ Finalmente, llevar adelante y preparar los programas bianuales de encuentros internacionales que para el próximo año se llevarán a cabo en Budapest.</p> <p>□ Mantener, como hasta ahora, los contactos e intercambios con las asociaciones no gubernamentales que forman parte de Plase.</p>	<p>VI JORNADAS ESTATALES DEL FORUM EN ARAGÓN</p> <p>Alrededor de 150 personas, la mayoría de los distintos Forúms del Estado, se han reunido en Zaragoza los días 28, 29 y 30 de octubre para celebrar las VI Jornadas Estatales del Fórum, alrededor de un tema tan candente como es el de "recuperar la participación en los centros". Una vez terminadas, creo que es necesario hacer una valoración global de las mismas, con el fin de que las próximas siempre mejoren lo realizado, utilizando las propuestas que han funcionado y modificando todo aquello que pueda ser mejorable.</p> <p>Desde Aragón se ha intentado en estas Jornadas romper moldes y apostar por un modo</p>	<p>De este modo, se plantea un modelo en el que los grupos de trabajo son "el punto de partida" sobre el que se mueven las jornadas. Así, la estructura se creó en una exposición de cada ponencia, que sirva para plantear las líneas de discusión y debate; cada ponencia se completaba con un guión de discusión para cada participante. Finalmente, cada bloque de trabajo terminaba con una discusión en común de las conclusiones de cada grupo.</p> <p>Las Jornadas se completaban con una conferencia del Ball sobre las alternativas de participación en un contexto neoliberal y de libre mercado con la exposición de una serie de comunicaciones que aportaban distintas experiencias sobre el tema.</p> <p>Valoración de los participantes</p> <p>Al finalizar las Jornadas pasé un cuestionario a todos los participantes, de los que obtuve alrededor del 40% de respuestas sobre los distintos aspectos de las Jornadas, tanto de contenido como estructural o de infraestructura.</p> <p>Sobre el espacio de celebración -salón de actos, sala de reuniones y recepción- la opinión fue unánime en la valoración positiva del salón de actos.</p>

- Formación y actualización del profesorado

- Propuestas para la futura dirección y gestión de centros

- Propuesta de organización de la escuela rural aragonesa

Una vez elaborado el documento, el 2 de diciembre se convocó la Asamblea General FEAE ARAGÓN para aprobarlo y proceder a entregarlo al Gobierno de la Comunidad que es quien debe organizar las Transferencias Educativas.

En esta misma Asamblea General se procede a la Elección de la nueva Junta Directiva del FEAE Aragón, formada por Juan Salamé Sala que será el nuevo Presidente. Tomás Giner, Leonardo Martín, Tomás Yago....

Así finaliza mi actividad en primera línea, fueron momentos muy importantes y que, gracias al

Forum, pude vivir de una forma más activa e interesante. Ese día cedí la Presidencia a Juan Salamé y ahora le cedo el turno de seguir narrando nuestra historia.

El Forum de Aragón entre 1997 y el 2000

Juan Salamé Sala
Ex presidente de FEAE-Aragón

Agradezco a Federico no sólo el testigo sino su magnífica descripción del devenir de una asociación que inició sus pasos en Aragón, se federó con las asociaciones de otras Comunidades y fue una ventana, junto a otras, para la educación en general y la época en que vivimos las transferencias.

En diciembre de 1997, Federico y su equipo pasa el relevo al nuevo equipo formado por Tomás GINER como Secretario, Leonardo MARTÍN como Tesorero y yo mismo como Presidente, en una época plena de ilusiones pues ya se tocaban casi con la mano las transferencias educativas. Mantuvimos el rumbo marcado por el equipo anterior pero planteamos la necesidad del crecimiento del número de socios. Vimos que en nuestra asociación faltaba representación de algunos sectores importantes en el mundo de la enseñanza. Así, emprendimos una "campaña" de "captación" de socios entre el profesorado, la inspección, las direcciones de los centros y la enseñanza privada / concertada. Los resultados no fueron malos y se

produjo un interesante incremento de socios provenientes, especialmente de la inspección y de directores de centros.

Al mismo tiempo, el Fórum de Aragón participó en las diferentes Jornadas Estatales que se celebraron así como en todos los Consejos Generales de la Federación profundizando en la senda que habían marcado anteriormente José Luis Bernal y Federico Pérez.

En 1999, se celebran elecciones autonómicas. Y, siendo ya una de las características del Fórum, se organiza una mesa redonda con representantes de los partidos políticos en liza para exponer sus programas políticos en cuanto a la educación en Aragón. Esta mesa redonda será de las pocas con carácter específico que se celebrará durante la campaña en Zaragoza. La afluencia de público fue importante originándose un debate muy interesante. Estas convocatorias se repetirán para las elecciones sindicales. En un Consejo General, se debate una propuesta del Fórum de Francia para realizar el II encuentro transnacional España – Francia – Portugal. De acuerdo con el anterior encuentro, era el Fórum de Euskadi el que debía organizar dicha actividad. Pero por circunstancias determinadas, no podía hacerse cargo del encuentro y lo aceptó el Fórum de Aragón.

En noviembre de 1999 se celebran, en Galicia, las XI Jornadas Estatales con el tema: "Organización y Gestión de Centros Educativos ante el Siglo XXI". En el Consejo General celebrado durante estas Jornadas, el Vice-Presidente del FEAE Estatal presentó su dimisión y se propuso que Aragón asumiera la vice-presidencia retomando el turno que le tocaba y no pudo asumir en su momento. Se realiza el cambio de vicepresidente durante el Consejo General. Para no crear problemas en el Fórum de Aragón, se decide en la Asamblea General de este año que el equipo siguiera hasta finalizar el mandato, situación que era compatible de acuerdo con los estatutos de Aragón del FEAE Estatal.

En 2000, la Consejería de Educación presenta un borrador de Pacto por la Educación en Aragón. Y pide las aportaciones de todas las organizaciones, asociaciones... Para el Fórum es una magnífica ocasión para no sólo afianzar su visibilidad sino hacer oír su voz. Se organiza un grupo de trabajo con compañeros y compañeras de los distintos niveles educativos y sectores. Se celebran varias reuniones y se logra un documento final aprobado por la asociación que se presenta a la Consejería de Educación.

El documento del Fórum aparecerá en el conjunto de documentos de procedencia varia. Todos sabemos y podemos recordar el recorrido que tuvo esta propuesta de Pacto. Pero lo que sí fue importante para nosotros es la presencia del Fórum en los debates sobre educación.

Este año, no sólo fue importante la participación en el proyecto de Pacto sino que nos tocó organizar el II Encuentro Transnacional. El tema de debate fue: "Escuela y ciudadanía europea". Nos pusimos a trabajar, muchos compañeros y compañeras nos echaron una mano para poder celebrar el Encuentro en mayo. Como ya ocurrió en las Jornadas estatales que organizó Aragón, empezamos a contactar las administraciones: Ayuntamiento, Diputación, Consejería, Cajas de Ahorros y la Universidad. Por primera vez, si no me falla la memoria, pedimos y obtuvimos una subvención del Departamento de Educación. La Universidad nos prestó gratuitamente las instalaciones del ICE donde se desarrollaron los tres días de debates, de actividades y de encuentro entre unas cuarenta personas procedentes de Francia, Portugal y España. Logramos buenas ofertas de hoteles. Pudimos obsequiar a todos los participantes y ponentes con una botella

de vino de Cariñena con la etiqueta del Fórum de Aragón. El Ayuntamiento ofreció a los participantes una recepción con vino español y visitas guiadas en francés por la Zaragoza antigua.

Estos encuentros tuvieron una muy buena acogida y fueron evaluados muy positivamente no sólo por los participantes de Francia y Portugal sino por los compañeros y compañeras de otros Foros de España. El Consejo General felicitó al Fórum de Aragón por el éxito de este Encuentro.

Se mantuvo la dinámica de mesas redondas y encuentros con el apoyo del Director del IES "Goya" que siempre ha facilitado al Fórum las instalaciones del centro.

La participación del Fórum de Aragón en las reuniones del Consejo General y en las Jornadas Estatales que se celebraron durante nuestro tiempo de Presidencia fue continua no dejando nunca de asistir. El Fórum fue ganando peso en el Consejo General por sus aportaciones a las discusiones, a los debates y a los documentos que se estudiaban. Hay que decir, como no podía ser de otra forma, que las aportaciones del Fórum de Aragón siempre tenían el apoyo de los compañeros y compañeras.

A finales de año se celebró la correspondiente Asamblea General de la que saldría el siguiente Presidente y equipo: José Luis CABRIA ESTALAYO.



Historia del Forum Aragón

Lucía Berges Lobera

Ex presidenta de FEAE-Aragón

En este artículo sobre la historia del Forum en Aragón, intentaré exponer una panorámica de las diferentes etapas por las que ha pasado nuestra organización, desde sus inicios hasta la actualidad. En principio, hay que valorar que en todos los momentos ha habido actividad (con mayores o menores niveles de participación de docentes), e igualmente entender que la educación, como tarea colectiva requiere de estos y otros movimientos asociativos para el correcto desarrollo de sus finalidades.

Veamos: el Forum es, como sabemos, una organización integrada por profesionales del ámbito educativo (docentes y directivos, en sus diferentes áreas de trabajo), que se implanta en Aragón en diciembre de 1992. Su primer Presidente es José Luis Bernal Agudo, Catedrático de la Facultad de Educación de Zaragoza. La sede de la organización se sitúa en el edificio de la antigua Escuela Normal, hoy Facultad de Educación.

En sus primeros momentos, yo no participé en las actividades del Forum: mi trabajo como asesora en el CPR "Juan de Lanuza, en el tiempo de implantación de una nueva ley (LOGSE) y en una asesoría tan amplia y compleja como lo era la de Primaria, absorbía entonces toda mi disponibilidad y toda mi energía, como para realizar incursiones en otros campos en los que debían gestarse iniciativas y actuaciones sobre la educación. Por otra parte, desconocía la organización y sus componentes, con los que llegaría a contactar algo más adelante.

En una segunda etapa, asumió la Presidencia Federico Pérez Regalado, Director de un Colegio Público. Entiendo que la organización seguía con su desarrollo y trabajos internos, que ya comenzarían a manifestarse a través de algunas actividades de mayor calado: así en 1994 se realizan las primeras jornadas estatales del FEAE en Aragón. Es una práctica, todavía existente de que la organización elige, de forma rotatoria, una de las sedes autonómicas para celebrar unas jornadas anuales que permiten el acercamiento entre las distintas federaciones que componen el FEAE, a nivel estatal. En los casos en que estas Jornadas nacionales se realizan en otros lugares, los Presidentes, o miembros de su equipo asisten a

ellas, de forma habitual, para mantener la interacción entre las distintas federaciones.

Como tercer Presidente se sitúa Juan Salamé Sala, Director de un Instituto de Educación Secundaria. Se continúa trabajando en la realización de actividades (mesas redondas, cenas con algún ponente externo..., a la vez que la Asociación va ampliando su número de socios.

Se sigue participando en las actividades de proyección estatal, se inicia la recepción de la revista de la organización (Organización y Gestión) por parte de los socios así como los procesos de los programas de visitas recíprocas a varios países de Europa con implantación del Forum.

El Forum, como movimiento de participación educativa, ha estado al lado de las novedades legislativas y de los distintos avatares por los que ha pasado la educación en nuestro país. Así, en 1995 se celebran, en Zaragoza, unas Jornadas autonómicas sobre "La Dirección en la LOPEG", en colaboración con la Universidad de Zaragoza, y con asistencia notable de participantes.

También, por este tiempo, aparece en la revista de la organización (OGE, nº2) un artículo de un miembro del Forum, Fernando Sabirón, sobre "¿Hasta qué punto es viable la evaluación etnográfica en los modelos participativos de dirección, gestión y evaluación?".

Con distintas perspectivas y con estilos variados, la organización prosigue su camino: se celebran juntas y reuniones, en pequeño grupo, en donde se trabaja sobre documentos (Decretos, órdenes y material educativo que llegará a los centros para ser desarrollado en la práctica), se plantean propuestas de actividades, que con posterioridad se cribarán antes de hacerse públicas...como, su-

pongo, ocurre en cualquier otra organización.

En una siguiente etapa la Presidencia recae sobre José Luis

Cabria Estalayo, Profesor de Secundaria. Posteriormente, ocuparían este cargo Pedro Pardos Pardos, Inspector de Educación, Tomás Yago Simón (Director de Colegio Público) y yo misma (Lucía Berges Lobera, Maestra de Primaria); cada uno de ellos con su necesaria Junta Directiva apoyando las tareas de tesorería, envíos de comunicaciones, planteamientos y propuestas de actividades... Hasta llegar a la actual Presidencia, a cuyo frente figura Ángel Lorente, Inspector de Educación.

De la misma forma que hemos citado a sus diferentes responsables, deberemos citar algunas de las actuaciones significativas que se han llevado a cabo a lo largo de estos años.



Así, en 1996 se desarrollaron varias actividades de información sobre la implantación de la LOGSE. Y también una mesa redonda incluyendo las propuestas sobre la educación con que los diferentes partidos políticos aragoneses se presentaban a las elecciones.

Durante los años 1997 y 1998 se llevaron a cabo distintas actividades (conferencias y mesas redondas) sobre el proceso de las transferencias en materia educativa a las Comunidades, y en concreto, a Aragón. Se elaboró, finalmente, un Documento para ser aportado antes de la concreción definitiva del modelo de transferencias.

Como se observa, en todo momento, la organización intenta estar en la actualidad, con iniciativas y propuestas que ayuden a sus asociados a situarse en el momento en el que se encuentra el sistema educativo. Esta ha sido una constante de la asociación, a lo largo de sus años de existencia.

Y, asimismo, para tener una mayor comprensión del conjunto de realizaciones, también en la revista estatal han aparecido, a lo largo de los años, interesantes artículos de miembros del Forum en Aragón. Citaré algunos de ellos, a sabiendas de que habrán sido muchos más los aportados por nuestros compañeros de tareas.

En el año 2.002, se publica en OGE, nº LIV, un interesante artículo de Eusebio Rodríguez, Director del Instituto Avempace con el título *¿Evaluar o calificar?* En él se recogen aspectos importantes y aclaratorios sobre ambos conceptos.

En 2004 y en el número LVI de OGE se publica un artículo de José Luis Bernal, sobre *"El modelo de dirección LOCE"*. En este mismo año, en el número LVII hay un interesante artículo de Ángel Lorente sobre *"La micro-política en los Departamentos de Secundaria"*

En fin, estos escritos, junto a las frecuentes reseñas sobre las actividades realizadas y que han sido publicadas en la revista desde su envío por la Junta gestora de la organización en cada época, permiten valorar las no pocas aportaciones que, desde el Forum han contribuido a enriquecer el panorama educativo en Aragón.

Siguiendo con el repertorio (no exhaustivo) de acciones, hay unas Jornadas Transnacionales que, organizadas por el Forum, se desarrollan en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza sobre el tema *"Escuela y ciudadanía europea"*. En ellas colaboraron las más importantes Instituciones aragonesas y asistieron profesores representantes de España, Andorra, Francia, Italia y Portugal.

A lo largo del año 2003 se llevan a cabo dos Cursos de Formación del profesorado por parte de la organización. Son dirigidos por dos Inspectores, miembros de la Junta del Forum y tratan sobre *"La evaluación en la enseñanza"* y *"La formación de los Equipos directivos"*.

También, en otras ocasiones, los formatos de las actividades han sido diferentes, o con un menor grado de formalidad: a este respecto, hay que mencionar algunas cenas coloquio con temas variados (en 2004 hay uno de estos encuentros en el que se analiza, por parte de los

asistentes, el proceso de elección de directores de centros en Aragón). Otros de estos encuentros se realizan, de forma habitual, al final del primer trimestre, coincidiendo con el inicio de las vacaciones navideñas, o al final del curso escolar. En todos ellos se comentan, por parte de la Junta, las novedades informativas sobre la organización, se recogen sugerencias, o se cuenta con algún ponente (compañero de la organización, casi siempre) que realiza aportaciones personales sobre temas de actualidad educativa.

Otra modalidad de actividades, aparte de las ya citadas, la constituyen los encuentros Intercomunidades que se vienen realizando de forma anual entre Aragón, Cataluña, Valencia y Baleares. Una representación de miembros de cada Comunidad asiste al Encuentro y se aborda una temática educativa, desde la perspectiva de cada una de las comunidades. Así, en Aragón se realizó, en 2007 una interesante jornada de trabajo sobre *"El tiempo escolar"*, en la que los participantes expusieron sus diferentes realidades y puntos de vista sobre el tema.

En la última época, algunas actuaciones han ido en la línea de extender las actividades de la asociación a otros lugares de Aragón (por ejemplo, con sesiones de trabajo en Teruel). Y, también, una muy novedosa aportación de la última época, la constituye la revista digital que se edita desde el Foro de Aragón, y en la que aparecerá este artículo más adelante.

En fin, como se aprecia, he tratado de dibujar, una panorámica global de lo que una asociación, como el Forum, ha supuesto para los docentes aragoneses. En todos los casos, su desarrollo ha sido positivo y, entiendo, debe seguirse avanzando en la línea de debatir propuestas, construir opiniones, formarse sobre aspectos concretos de la gestión educativa y de los procesos de aula, etc.

Hay que decir, también, que como los medios humanos y materiales son los que son, conviene acercarse a la organización con ánimo constructivo, y asistir a las actividades diseñadas por ella desde la idea de aportar más que de recibir. Esto es algo que, como docentes debemos entender. Si queremos fortalecerlos, debemos compartir experiencias, y sentirnos miembros de este colectivo en el que nos incluimos.

Y, por lo que respecta a la Administración: el Forum deberá volver a estar presente en el análisis de la nueva Ley: debería estudiar, criticar y realizar observaciones sobre su contenido y desarrollos, analizar, desde una perspectiva profesional lo que estos cambios implican en la institución escolar... Y aprovechar estos momentos para dar a conocer la organización a otros docentes interesados por los temas de trabajo.

Igualmente, en el caso de la Administración autonómica, toca estar cerca y conocer sus propósitos: si van a existir nuevos programas, si los ya existentes van a ser mantenidos en la actualidad y en qué condiciones..., en fin en la línea de actualidad, observación y debate que se ha mantenido a lo largo de los años.

Ebrópolis: observatorio urbano de Zaragoza y su entorno

En noviembre Ebrópolis, el observatorio urbano de Zaragoza y su entorno, publicó un monográfico de educación, informe anual de indicadores de 2011. Este documento está dedicado a **Educación y Formación**.

El informe analiza los indicadores de satisfacción con la calidad de la enseñanza, las tasas de escolarización, la tasa de idoneidad, la tasa bruta de graduados en ESO (fracaso escolar), la tasa de abandono escolar prematuro, el rendimiento de los alumnos de 15 años (matemáticas, lectura y ciencias), nivel educativo de la población aragonesa y gasto público en educación en relación al PIB. Entre otras conclusiones, en él se señala que la educación en Zaragoza y Aragón se encuentra en mejor situación que en el resto de España, pero se necesita mejorar en aspectos como la escolarización en edades clave, en reducir el fracaso y el abandono escolar e incrementar el gasto educativo.

También en enero publicó su **Informe de Indicadores 2011. Estrategia Zaragoza 2020** que recoge la información del monográfico pero también de otros aspectos de carácter estratégico que lo consolidan como observatorio urbano de la ciudad. El documento, de gran interés y con importante información, pretende ser una herramienta de conocimiento sobre la ciudad de Zaragoza y su entorno para los diferentes agentes que actúan en ella.

Destaca en el primer eje estratégico la educación, los aspectos sociales, salud y gobernanza y participación ciudadana. Entre los indicadores de educación encontramos el nivel de satisfacción con la calidad de la enseñanza, la tasa de escolaridad, la tasa de idoneidad y de abandono escolar prematuro, el rendimiento de los alumnos o el peso del gasto público en educación en relación al PIB, entre otros.

Entre las conclusiones destaca la necesidad de aumentar el éxito escolar garantizando una mayor equidad, y para ello recomienda disminuir las repeticiones de curso y aumentar el número de titulados en ESO en la edad correspondiente. También se insiste en la reducción del abandono escolar prematuro de los jóvenes. En cuanto a la financiación de la educación recomienda también un cambio conceptual que sustituya la idea de gasto por la de inversión, así como una aproximación, en las partidas destinadas a la educación, al nivel medio de la Unión Europea.

Los documentos citados se pueden descargar en las siguientes páginas de la red para los que recomendamos una atenta lectura.

<http://www.ebropolis.es/files/File/Plan%20Estrategico/Monografico-educacion-Ebropolis.pdf>

<http://www.ebropolis.es/files/File/Plan%20Estrategico/InformeIndicadores2011-ebropolis.pdf>

Comparecencia sobre fracaso escolar en las Cortes Valencianas

El pasado 15 de octubre compareció en una Comisión no permanente de las Cortes Valencianas la profesora M^a Ángeles Llorente Cortés que abordó el problema del fracaso escolar. Esta profesora, que ha sido maestra de infantil, de primaria y ahora profesora de matemáticas en el IES Hoya de Buñol de Valencia es también representante de los Movimientos de Renovación pedagógica de la Comunidad Valenciana.

Es imposible resumir su intervención, pero destacó por su coherencia y convicción de tal forma que la grabación circula por la Red con gran éxito. En su intervención abordó los aspectos más importantes del sistema: el paso del gusto por aprender a la carrera de obstáculos, los currículos obsoletos, las desigualdades sociales, la ejemplaridad como única forma de enseñanza, (aprende lo que ven, no lo que escuchan), el modelo social dominante, la relación con el entorno, el papel de la escuela pública y la segregación social, los institutos como lugares inhóspitos y poco educativos, el conflicto como fuente de aprendizaje, el liderazgo pedagógico, la falta de recursos, la burocratización, etc.

Merece la pena dedicar un tiempo a la intervención, viendo la energía de esta mujer y la convicción con la que transmite sus ideas. El video se encuentra alojado en la siguiente página de la Red:

<http://www.youtube.com/watch?v=cCs1i6Z03J4>

PIRLS – TIMSS 2011, una nueva evaluación internacional

A finales del año 2012 se publicaron los dos volúmenes correspondientes al Informe español sobre el estudio



Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. En esta ocasión han participado más de 60 países y el estudio pretende obtener información del rendimiento en estos aspectos de los alumnos de 4º de Primaria.

En el Volumen I se describen los dos estudios, PIRLS y TIMSS, y sus resultados tanto desde el punto de vista general como por niveles. También se aborda la relación entre los niveles obtenidos y el contexto social, económico y cultural, y el contexto escolar.

En el Volumen II se recogen las investigaciones realizadas por varios grupos de profesores y pretende relacionar determinados aspectos sociales y familiares con los resultados obtenidos en España.

Un grupo de profesores de la Universidad de Oviedo destacan que la formación previa en lengua, antes de ingresar en Educación Primaria, y los hábitos de lectura del estudiante son dos de las variables con más incidencia en los resultados, especialmente entre las familias con menor nivel educativo. También comprueban que los centros educativos ejercen un papel moderador de las diferencias socioculturales de partida, aunque algunas permanezcan. Además señalan que las expectativas de los padres condicionan a su vez tanto las expectativas de los hijos, como el rendimiento de los mismos.

El artículo de Walter García-Fontes, de la Universidad Pompeu Fabra, profundiza en el efecto de los hábitos de lectura en los resultados académicos de los alumnos. Concluye que existe un impacto positivo y significativo de las actividades de lectura de los padres con sus hijos. Por el contrario, la lectura propia de los padres, sin leer con sus hijos, afecta indirectamente a través del número de libros generales e infantiles que hay en el hogar. Para el autor la menor implicación familiar en el aprendizaje de los alumnos en España podría explicar en parte los bajos resultados de nuestro país.

José García-Montalvo, también de la Universidad Pompeu Fabra, muestra la evidencia del efecto positivo que tiene en los resultados aspectos como: el haber nacido en el primer o en el segundo trimestre del año; entrar en primaria a los 6 años, tener más de 100 libros en casa, que los padres tengan un nivel socioeconómico más elevado o que el profesor tenga más de 5 años de experiencia. También advierte que no se encuentran efectos “robustos” de diferencias en las medias de las puntuaciones de los que acuden a los colegios públicos frente a los colegios privados.

El estudio de Marisa Hidalgo y José Ignacio García Pérez de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla señala que los alumnos que asistieron a educación infantil al menos durante tres años, obtuvieron cerca de 16 puntos más en las pruebas de lectura que aquellos niños que no asistieron a educación infantil. Además señalan, que este efecto positivo se manifiesta en que la asistencia a la educación infantil disminuye significativamente la probabilidad de obtener puntuaciones bajas, sobre todo para

los alumnos que tienen madres o padres no universitarios.

El profesor de la Universidad de La Laguna Saturnino Martínez y Claudia Córdoba concluyen que el nivel socioeducativo de los padres es un factor influyente en el rendimiento en lectura, al que cabe añadir la participación en el mercado de trabajo de las madres, que afecta más positivamente a las hijas que a los hijos. Los niños y niñas de familias que incentivan el interés por la lectura consiguen mejores resultados, incluso cuando se trata de familias en entornos desfavorecidos. También los métodos didácticos del profesorado que promueven el interés por la lectura y la exposición a diferentes tipos de textos producen resultados positivos.

Finalmente, Javier Tourón de la Universidad de Navarra, Luis Lizasoain de la Universidad del País Vasco, María Castro de la Universidad Complutense de Madrid y Enrique Navarro de la Universidad Internacional de La Rioja muestran que los factores condicionantes de los resultados de los alumnos son diferentes según se encuentren los estudiantes en los niveles de rendimiento bajo, medio o alto. Destacan que el gusto por las matemáticas tiene un elevado impacto en el rendimiento académico para los alumnos de bajo rendimiento. En el grupo intermedio el efecto de las variables es menos significativo, mientras que en el grupo de alto rendimiento, los alumnos lo son independientemente de que les guste más o menos la materia.

Los dos volúmenes, de gran interés, se pueden descargar en los siguientes enlaces:

http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlsti_mss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca

http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlsti_mss2011vol2.pdf?documentId=0901e72b8146f0cb

Resolución del Parlamento Europeo sobre la cooperación para apoyar la Estrategia 2020

El Parlamento Europeo ha aprobado una Resolución sobre la cooperación en educación y la formación profesional con el fin de apoyar la Estrategia Europa 2020. Se trata de un documento de gran interés teniendo en cuenta la profunda crisis económica que estamos padeciendo y los recortes que las diferentes administraciones educativas están aplicando al sistema. A continuación tenéis la referencia exacta y un poco más abajo el enlace:

2012/C 380 E/10 Cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020. Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de junio de 2011, sobre la cooperación en educación y formación profesio-

nal para apoyar la Estrategia Europa 2020 (2010/2234(INI))

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:380E:0067:0081:ES:PDF>

Próximo Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar en Zaragoza

La Asociación Aragonesa de Psicopedagogía organiza del 17 al 19 de mayo y en la ciudad de Zaragoza el Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar. Tendrá lugar en el Patio de la Infanta del edificio de Ibercaja. En su programa destacan las ponencias de Rafael Bisquerra de la Uni-versidad de Barcelona sobre la educación emocional, Claude Steiner (EE.UU.), Enrique Fernández Abascal de la UNED que hablará sobre emociones positivas y bienestar, Gabriele Sofia (Sapienza Università di Roma) que abordará la pedagogía del teatro desde la inteligencia emocional y nuestro compañero Carlos Hué que desarrollará el tema del binestar profesional. El programa se completa con numerosos talleres y mesas redondas en los que colaborarán diversos especialistas. Está prevista la participación mediante comunicaciones, pósters y simposios. Más información en la web del congreso y en la entrevista que Juan Antonio Planas concedió al periódico digital aragondigital.es

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

<http://www.aragondigital.es/noticia.asp?notid=104364&secid=9>

Ley aragonesa de autoridad del profesorado

El pasado 31 de diciembre se publicó en el BOA la Ley de Autoridad del Profesorado. En la introducción se justifica por la finalidad de incrementar “la valoración social de la función docente” y reforzar “la autoridad necesaria del profesorado”. La ley se estructura en tres capítulos: en el primero se establecen las disposiciones generales en el que destaca el artículo 4 que enumera los derechos del profesorado. En el capítulo II se desarrolla la protección jurídica del profesorado, reconociendo la autoridad

pública, la presunción de veracidad y el deber de colaboración. En el último capítulo, se aborda la convivencia escolar estableciendo el Plan de convivencia de los centros, las medidas correctoras y la reparación de daños. El texto legal se encuentra en la siguiente dirección:

<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=712484314040>

Campaña de Amnistía Internacional sobre la LOMCE

Ante el temor a que los jóvenes españoles dejen de estudiar en la etapa obligatoria aspectos tan relevantes para su formación como la igualdad entre hombres y mujeres, la violencia de género, el racismo, la homofobia o la relación entre pobreza y derechos humanos, la prestigiosa ONG Amnistía Internacional ha lanzado una campaña para pedir al gobierno español la modificación de la futura ley de educación.

Esta asociación considera que la eliminación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía supone un grave retroceso al devolvernos a “la situación de anteriores sistemas educativos en los que los derechos humanos no existían en el currículo”.

Amnistía Internacional recuerda que en Europa 20 países incluyen en sus currículos educativos contenidos de derechos humanos.

Además, considera que esta medida incumple los acuerdos y recomendaciones europeas e internacionales suscritas por nuestro país, concretamente el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos o la ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género que establece que tanto en educación primaria como secundaria se deben promover los derechos humanos de las mujeres.

Más información sobre la campaña la podréis encontrar en el siguiente enlace:

http://www.es.amnesty.org/actua/acciones/espana-educacion-derechos-humanos-dic12/?pk_campaign=mailint&pk_kwd=201301-peticionwert

Publicación del Estudio Europeo de Competencia Lingüística

El MECD acaba de publicar el informe español con los resultados del estudio internacional de competencia lingüística. En el estudio participaron 14 países europeos, entre ellos España, en el que se evaluaron a los alumnos



de 4º de ESO de las dos lenguas extranjeras más estudiadas. En nuestro caso: inglés y francés. Las pruebas abarcan tres destrezas: comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Entre los resultados destacamos que el nivel de competencia mostrado en la primera lengua ha sido, por lo general, superior al obtenido en la segunda. Este resultado es lógico si entendemos que la organización de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los distintos sistemas educativos, establece que la primera lengua comienza a una edad más temprana y tiene una mayor carga lectiva.

Si comparamos los resultados de España en la primera lengua vemos que son mejores que los de Francia e Inglaterra y similares a los de Polonia y Portugal. Sin embargo, se encuentran lejos de otros países como Suecia, Malta u Holanda. En nuestro país, el porcentaje de alumnos en inglés en los niveles B oscila entre el 24% y el 30% dependiendo de la destreza evaluada. Estos porcentajes se encuentran aún muy distantes del objetivo propuesto como posible punto de referencia para el Indicador Europeo de Competencia Lingüística que se establece en el 50%.

España destaca por sus resultados en la segunda lengua evaluada, el francés, y además son mejores que en la primera. El grado de competencia en esta lengua es mayor que en el resto de países y territorios evaluados como segunda lengua. Además, logra el objetivo europeo del 50% de alumnos en un nivel A2 o superior, excepto en comprensión oral.

Estos buenos resultados se interpretan como consecuencia, entre otros motivos, de que solo cursan esta asignatura un 35% del alumnado, al tratarse de una materia optativa. Además, los alumnos que la eligen suelen tener mejor rendimiento académico, menor tasa de repetición de curso y mayor nivel socioeconómico y cultural.

Destacamos también los siguientes datos: existen diferencias favorables significativas en los resultados de las alumnas en todas las destrezas y en los dos idiomas; obtienen mejores resultados los alumnos que no han repetido nunca; los alumnos de origen extranjero tienen por lo general resultados inferiores a los españoles en inglés; mientras que en francés las diferencias entre los dos grupos no son significativas. En cuanto a la titularidad del centro, obtienen mayor rendimiento en inglés los alumnos de centros privados en las tres destrezas. La diferencia se reduce considerablemente al considerar el efecto derivado del estatus socioeconómico y cultural de los alumnos. Al restarse el efecto de los centros educativos, las diferencias dejan de ser significativas. En francés, las diferencias entre los resultados de los alumnos de centros públicos y privados no son significativas. En todo

caso destacar que en las dos lenguas, los peores resultados se obtienen en comprensión oral.

Existe además un volumen redactado por expertos en el que hacen recomendaciones para mejorar los resultados. Entre los colaboradores destacan Eva Expósito de la UNED, José Luis Gaviria de la Universidad Complutense de Madrid, Maia Güell de la Universidad de Edimburgo, Esther López de la UNED, Esther Martínez y José Manuel Vez de la Universidad de Santiago de Compostela y Sara de la Rica de la Universidad del País Vasco. Los dos documentos se pueden obtener en las páginas del MECD siguientes:

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=15404&codigoOpcion=3

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=15405&codigoOpcion=3

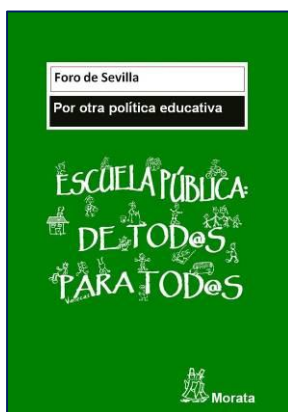
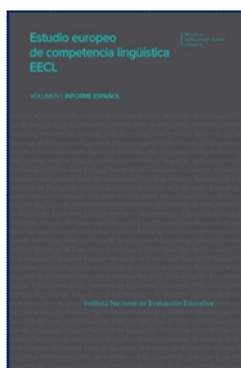
Publicación del Foro de Sevilla y la editorial Morata

En enero el Foro de Sevilla y la editorial Morata pusieron a disposición de los interesados una publicación gratuita titulada "Manifiesto: Por otra política educativa". Se trata de la aportación de un numeroso grupo de expertos educativos, la mayor parte procedentes de la universidad, que reunidos en la ciudad de Sevilla el pasado mes de octubre, mostraban su desacuerdo con la nueva ley educativa presentada por el gobierno, la LOMCE.

El documento, de 69 páginas, que rechaza de forma frontal la nueva ley, recoge el diagnóstico de los autores y propone un planteamiento diferente para abordar los problemas que presenta nuestro sistema educativo. Entre los temas que abordan destacan: la necesidad del debate y del acuerdo, la importancia de la escuela pública, la calidad de la educación, el fracaso escolar, la comprensividad del sistema,

las repeticiones, los itinerarios y la segregación escolar, las evaluaciones, el papel del profesorado o las desigualdades. En fin, abordan toda una serie de temas fundamentales para la mejora del sistema educativo. Se trata de un texto que para muchos será polémico pero que afronta de una forma clara y argumentada muchos de los problemas de nuestra escuela. Los interesados se pueden bajar el libro en la siguiente dirección:

http://issuu.com/ediciones_morata/docs/www.edmorata.es?mode=window?utm_medium=social&utm_source=web&utm_campaign=manifiesto



VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos en San Sebastián

La Universidad de Deusto en San Sebastián acoge el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos entre los días 1 y 3 de julio de 2013 con el lema: "Liderazgo Pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores".

Las ponencias sobre las que girará el Congreso serán:

- "Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada" de Christopher Day (Universidad de Nottingham)
- "La gestión de los centros educativos: retos y alternativas" de Joaquín Gairín (Universidad Autónoma de Barcelona)
- "El liderazgo pedagógico: características y pautas para su desarrollo" de M^a Teresa González (Universidad de Murcia)
- "La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo pedagógico" de Antonio Bolívar (Universidad de Granada)
- "Competencias de liderazgo en equipos directivos" de Aurelio Villa (Universidad de Deusto)
- "Competencia del Orientador: contribuciones al liderazgo pedagógico de los centros" de Clemente Lobato (Universidad del País Vasco)
- "La dirección de las escuelas de Dinamarca y Países Nórdicos: funciones y criterios para su selección" de Lars Qvortrup (Universidad de Aalborg)
- "Formación inicial y continua para la dirección escolar: Posibilidades y retos de la modalidad presencial y de la virtual" de Visitación Pereda (Universidad de Deusto)
- "La evaluación institucional al servicio de la gestión directiva y el aprendizaje de los centros educativos" de José Luis San Fabián Maroto (Universidad de Oviedo)

Los interesados podrán encontrar más información en las siguientes direcciones electrónicas:

<http://www.redage.org/eventos/vi-congreso-internacional-sobre-direccion-de-centros-educativos>

<http://www.redage.org/files/adjuntos/VI%20CONG%20INTERN%20DC%20EDUC.pdf>

Próxima Conferencia Internacional de Sociología de las Políticas Públicas y Sociales en Zaragoza

Organizada por la Universidad de Zaragoza se celebrará los días 22 y 23 de mayo la Conferencia Internacional que tiene como tema principal "Las políticas públicas y sociales en la encrucijada: incertidumbre, complejidad y cambio".

La Conferencia pretende analizar los efectos de las decisiones sobre políticas públicas y sociales. Las políticas públicas requieren una especial atención ya que afectan a todos los ciudadanos. La crisis económica está justificando cambios profundos en el espacio público y en las políticas sociales pero a su vez están produciendo una gran confusión, miedo a la inestabilidad y una gran indignación entre la ciudadanía.

Se han formado 11 grupos de trabajo entre los que destacamos por su interés:

- El grupo 2, sobre "El papel de las instituciones y de las administraciones públicas ante el cambio" que está coordinado por M^a Victoria Sanagustín,
- El grupo 3, sobre "La evaluación de la eficiencia y la calidad de las políticas públicas y sociales", coordinado por Lucía García y Carmen Marcuello.
- El grupo 4, trata de los **"Retos y problemas de las políticas educativas"**, coordinado por Carmen Elboj.
- El grupo 8, aborda las "Nuevas claves, nuevo contexto en las políticas migratorias" y está coordinado por Carlos Gómez Bahillo, Nuria del Olmo y Antonio Eito.
- El grupo 11, trata de "Las políticas y los retos en familia, juventud y menores" y está coordinado por M^a J. Bernuz y Teresa Picotó.

Los interesados podéis encontrar más información en la dirección siguiente:

<http://gidid.unizar.es/MASTER-SOCIOLOGIA/conferencia/programa.html>

Seminario Internacional: Autonomía y evolución de los modelos de educación en países federales y descentralizados

La Fundación Giménez Abad y la Embajada de Canadá en España organizan este seminario que se celebrará en Zaragoza el 12 de marzo en el Palacio de la Aljafería. Coordina José Tudela Aranda, secretario de la Fundación y Mario Kölling. En la primera sesión se abordan los casos de Canadá y Alemania con la participación de James Cummins y Ursula Münch. Y en la segunda sesión se analiza el modelo español con la intervención de Carlos Gómez Bahillo, Lorenzo Cotino Hueso y Pau Marí-Klose. La inscripción es previa y gratuita hasta completar el aforo de la sala, en la dirección:

fundación@fundacionmgimenezabad.es

Un estudio sobre la jornada continua en la escuela

A les tres a casa? L'impacte social i educatiu de la jornada escolar continua

Sintes Pascual, Elena
Fundació Jaume Bofill
Barcelona, 2012

Nos encontramos ante un interesante trabajo que intenta analizar el impacto social y educativo de la jornada continua en los centros educativos. Para ello revisa los estudios realizados en diferentes comunidades autónomas y en países que se aplica la jornada continua e indaga en el ámbito catalán mediante entrevistas.

En los últimos años algunos sectores de la comunidad educativa han cuestionado la idoneidad de la jornada partida y han abogado por un cambio hacia la jornada continua. El informe de Elena Sintes analiza el debate social generado por la confrontación entre sectores enfrentados que defienden posturas opuestas; pero también estudia el papel que desempeña el tiempo escolar en el conjunto del tiempo social para reubicarlo en un análisis de los tiempos de los niños y de los adolescentes y su relación con el tiempo social. Esto le permite exponer las consecuencias sociales que se derivan de la jornada continua.

Para la autora uno de los problemas principales que quedan al descubierto es la falta de sincronía en la vida cotidiana familiar y las dificultades crecientes para gestio-

nar el tiempo individual y colectivo de forma satisfactoria. Así, la familia, la atención y el cuidado de los niños, la formación, el mundo laboral, la vida social o el ocio conviven en permanente conflicto. De hecho la jornada escolar es una construcción social heredera de una tradición histórica que la vincula en el pasado al tiempo laboral.

La autora destaca en primer lugar, en el ámbito europeo, los estudios que afirman que la apertura de centros escolares y la integración del tiempo lectivo y no lectivo obtienen resultados positivos en aspectos tan significativos como los siguientes:

- Favorecen las condiciones para que se dé el éxito escolar.
- Mejoran el clima escolar.
- Incrementan el desarrollo cognitivo, emocional, social y cultural del alumnado.
- Reducen las desigualdades educativas.
- Mejoran la articulación de los tiempos familiares y escolares.
- Y promueven la ocupación laboral de las mujeres.

Además, también en Europa, las reformas que mejores resultados

han obtenido son las que han actuado en la mejora cualitativa del tiempo y han trabajado en la colaboración entre comunidad y escuela. Incluso la OCDE en un informe del 2012 afirmaba que la jornada continua era extenuante tanto para los profesores

como para los alumnos, especialmente para los más jóvenes: "es difícil mantener los niveles de concentración y energía".

Para la autora la extensión de la jornada continua en España se ha

producido sin una reflexión y análisis sobre la importancia de la jornada en el desarrollo de la infancia y sin llevar a cabo estudios empíricos que muestren su interrelación con el rendimiento, el desarrollo, los tiempos vitales o la inclusión social.

Los estudios realizados en las diferentes comunidades autónomas que han aplicado el cambio de jornada muestran un falso dilema, lo que se necesita es replantear la jornada escolar en beneficio de los niños y adolescentes con nuevas formas de organización del tiempo tanto en la escuela como en la sociedad. También muestran que los cambios de horarios lectivos mantienen o acentúan las desigualdades sociales que existían previamente. La jornada continua además amplía la diferencia estructural entre la escuela concertada y la pública, es decir, acentúa la segregación social, ya que la escuela concertada se mantiene al margen de este debate y sigue ofreciendo la jornada partida.

En cuanto a los resultados escolares, varios estudios europeos muestran que no dependen de la cantidad de horas sino de la calidad del tiempo. También muestran que en entornos desfavorecidos la mejor forma de paliar las carencias educativas es ofrecer más oportunidades para que desarrollen actividades de apoyo en la escuela.

Se trata de un informe de gran interés que aborda un tema polémico y muestra los intereses que permanecen frecuentemente ocultos. Pero creo que lo más importante con lo que debemos quedarnos es con la perspectiva de que cualquier cambio en la jornada escolar debe ir dirigido al éxito educativo del alumnado, buscando además la equidad educativa y social, y que debe integrar el horario lectivo y no lectivo del espacio escolar.

F.A.R.



El desigual reparto de los efectos de la crisis

Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España
Laparra, Miguel y Pérez, Begoña (coords.)
Obra Social "La Caixa"
Barcelona (2012)

La fundación La Caixa presenta un nuevo trabajo en su Colección Estudios Sociales relacionado con la crisis económica y sus efectos sociales, además lo hace poniendo en comparación la situación de Dinamarca, Francia, Reino Unido y España.

La pobreza o la exclusión social son los indicadores más fiables del grado de desarrollo social alcanzado

por un país. El trabajo coordinado por Miguel Laparra y Begoña Pérez aborda la evolución del empleo y de los diversos indicadores de desigualdad y pobreza, destacando los colectivos más afectados y en los aspectos en los que se ven más desfavorecidos: la economía familiar, el acceso a una vivienda, los sistemas de salud y la educación. Los autores analizan también como los sistemas de protección social y las transferencias sociales actúan como amortiguadores.



La crisis financiera de 2007 está evolucionando hacia una crisis de cohesión social a partir de 2010; esto es especialmente grave porque se pierde la inversión social del país (al desaprovechar la productividad del factor humano) y se pone en cuestión la sostenibilidad social, al perder la riqueza acumulada en los últimos años a través de las instituciones, de las relaciones comunitarias y de las pautas culturales.

No es lugar para valorar los aspectos económicos y sociales pero sí para destacar la forma en que todo ello afecta al sistema educativo. La elevada incidencia del desempleo en los jóvenes (especialmente empleos temporales, de



¿Quiénes somos?

Un grupo de profesionales que trabajamos en los diferentes niveles educativos que nos hemos unidos para fomentar el trabajo a favor de la convivencia en la escuela. Somos profesores/as, maestros/as, inspectores/as, asesores/as y miembros de AMPAS, interesados en el fomento de la convivencia y que llevamos ya unos años trabajando en ella.

¿Qué pretendemos?

Crear una red para compartir nuestras experiencias, hablar de lo que estamos haciendo, poner en común nuestras herramientas y métodos de trabajo que nos hagan crecer y enriquecernos personal y profesionalmente. Queremos ser un grupo abierto, heterogéneo, en el que tenga cabida toda persona interesada en el trabajo a favor de la convivencia positiva. No estamos vinculados a ningún partido o sindicato, tampoco a ninguna confesión religiosa. Pensamos que, más allá de las diferencias y opciones personales de cada uno/a, es mucho más lo que nos une, y son esos puntos comunes los que pretendemos fortalecer y desarrollar. Trabajamos por una convivencia en positivo, entendida, en la línea marcada por Galtung, como aquella que rechaza todo tipo de violencia y aboga por la eliminación del modelo de dominio-sumisión en las relaciones humanas; que busca desarrollar en todo el alumnado la capacidad de relacionarse consigo mismo, con otras personas y con su entorno de manera positiva, y desarrollar las competencias personales y sociales y los valores necesarios para una buena convivencia a lo largo de toda la vida. Apostamos por una convivencia basada en la defensa de la dignidad de todas las personas, en la igualdad e inclusión, en el respeto mutuo y en la defensa de los derechos humanos.

¿Quieres unirte a nuestra red?

Si te sientes identificado con nuestros planteamientos, échanos una mano y hazte miembro de nuestra Asociación. Necesitamos muchas cabezas, muchos corazones y muchas manos para avanzar hacia una sociedad más humana y humanizante. Pensamos que el mejor recurso es el talento, son las personas que piensan y se comprometen. **Aquí no hay dinero ni cuotas que pagar.** Nuestras aportaciones no son económicas, por eso te invitamos a colaborar con tus ideas, tus sugerencias, tus experiencias, tus preguntas y reflexiones.... esto es lo que valoramos, necesitamos y buscamos. No tenemos recursos económicos, pero tenemos muchas personas comprometidas. Nuestra revista CONVIVES se hace con la colaboración desinteresada de muchas personas como habrás podido comprobar, por eso se difunde de manera gratuita.

Los niveles de participación pueden ser distintos, no todas las personas pueden dedicar el mismo tiempo. Hay lugar para todas las personas: para quienes deseen recibir información de lo que hacemos, recibir la revista, aportar críticas y sugerencias, enviar su experiencia o escribir y participar más activamente.

Si quieres ser miembro de CONVIVES, envía un correo con tus datos a esta dirección: aconvives@gmail.com

Invitación de la
Asociación
Convives

baja cualificación) y su retraso en la inserción laboral colocan al sistema educativo en un lugar preferente de la crisis. Desde el año 2000, España, junto a Portugal y Malta, presentaban índices muy elevados de abandono prematuro del sistema, superiores al 30% mientras que la media europea se cifraba en el 14'4% (datos del 2011). En el caso español se explicaba por el fácil acceso al mercado laboral en sectores en expansión que ofertaban puestos poco cualificados (construcción y servicios) y el abandono prematuro del colectivo inmigrante que tenía como principal objetivo incorporarse al mundo laboral. La crisis trae el fenómeno contrario: demanda de mayor formación y cualificación.

España muestra el modelo de Estado del bienestar menos eficiente: es el que menos reduce las desigualdades generadas por el mercado. El aumento del desempleo y la caída de los salarios de los trabajadores con menos recursos ha conducido al empeoramiento de los niveles

de vida y al incremento de la vulnerabilidad. España que antes de la crisis ya presentaba un nivel de desigualdad superior a la media europea, ha incrementado este indicador hasta situarse entre los valores más altos, el tercer puesto de la UE-27 (el 10% más rico tiene ahora cinco veces más ingresos que el 10% más pobre). España ha experimentado el crecimiento más importante de la pobreza severa llegando al 5'2%, el doble que Dinamarca, Francia o Reino Unido.

La reducción de los presupuestos de las comunidades autónomas en educación en los tres últimos presupuestos afectará en un futuro en la capacidad del sistema educativo para mitigar la relación entre entornos socioeconómicos desfavorecidos y logros educativos (éxito escolar) y reducir la reproducción

generacional de la exclusión social, particularmente en las minorías.

Los más vulnerables son los jóvenes y la población extranjera. Los jóvenes ven constreñido su itinerario vital y los extranjeros cargan con el mayor peso de la crisis: desempleo, empobrecimiento, embarcos... lo cual se va a convertir en un serio condicionante para los procesos de integración social. En estos momentos uno de cada diez hogares estaría afectado por procesos de privación severa. Uno de cada cuatro jóvenes entre 20 y 30 años no estudia ni trabaja. Entre los más jóvenes (de 16 a 20 años) alcanza el 14'4% y eso que la crisis ha aumentado en más de nueve puntos la población

escolar. También influye el nivel educativo familiar español, que es de los más bajos de nuestro entorno, porque, no olvidemos que es uno de los países europeos que más tardó en democratizar y universalizar su educación. La falta de becas aboca a muchos jóvenes al desempleo y la

inactividad

Laparra apunta hacia una política adecuada de becas y una oferta razonable de formación profesional con un modelo dual que permita un mayor contacto con el sistema productivo.

F.A.R.

La ciberconvivencia

Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia

Rosario Ortega Ruiz (Dir.), Rosario del Rey y Virginia Sánchez
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Madrid (2012)



Recientemente se ha publicado el trabajo de investigación realizado en la Universidad de Córdoba y dirigido por Rosario Ortega. El trabajo pretende analizar las nuevas dimensiones de la convivencia, especialmente a partir del uso masivo por parte de los jóvenes de los diferentes dispositivos digitales que las TIC han puesto a su disposición.

Las autoras, además de una reflexión teórica, nos presentan los problemas sociales que presentan los jóvenes adolescentes en la escuela, para terminar proponiendo unos instrumentos psicométricos para la evaluación de los problemas sociales que perturban la convivencia, poniendo en riesgo los procesos de aprendizaje y desarrollo de los adolescentes.

El trabajo presenta instrumentos de medida diseñados para los centros educativos y los equipos docentes con el fin de conocer la convivencia entre sus alumnos y en especial de qué forma influye el uso de las TIC. Está compuesto de diferentes escalas, instrumentos de una utilidad limitada pero válidos en aquellos casos en que el trabajo tutorial no haya sido eficaz para conocer adecuadamente los problemas de convivencia.

Revistas

Convives, Revista digital de la Asociación Convives. Núm. 2, diciembre de 2012. Monográfico: Disrupción en las aulas.

En este interesante número se aborda el problema de la disrupción en las aulas con la colaboración de importantes especialistas. Pedro Uruñuela delimita el tema con su artículo *Una aproximación a las conductas disruptivas*. Rosa Marchena de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, autora de trabajos de investigación destacados, escribe sobre *La interacción profesorado alumnado y la convivencia en el aula*.

Pilar López, orientadora del IES Herrera Oria de Madrid y Carlos Fernández, orientador del IES Salvador Allende de Fuenlabrada proponen *Cambios curriculares y organizativos para prevenir o disminuir la disrupción*. Isabel Fernández, autora de varios libros sobre la convivencia escolar, escribe sobre *Claves y dudas sobre la disrupción: la gestión eficaz del aula*.

Entre las experiencias presentadas destacan las del CEIP María Sana de Santander sobre La educación emocional en educación infantil; del CEIP Nuestra Señora de los Remedios de Santo Tomé, Jaén; la del IES Averroes de Córdoba, *Una apuesta por prevenir y reconducir*; y *El aula de convivencia, un espacio para la reflexión y el compromiso* de M^a Asunción Lucio.

Por último, Neli Zaitegi, directora de la publicación, entrevista a Federico Mayor Zaragoza, presidente de la Fundación para una Cultura de Paz.

La asociación Convives invita a todos a asociarse de forma gratuita, simplemente hay que dirigirse al correo aconvives@gmail.com enviando los datos personales. En la página 47 encontrareis más información.

Campus Virtuales, Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa. Vol. 1, núm. 1, octubre de 2012. Monográfico: Políticas educativas TIC en los sistemas escolares en Iberoamérica

Presentamos una nueva revista de carácter científico relacionada con las TIC y la Educación. *Campus Virtuales* se edita semestralmente en Huelva y está impulsada por la asociación Red Universitaria de Campus Virtuales. Como mucho de los medios actuales se distribuye a través de la red y es de acceso libre.

Este primer número aborda la incorporación de las TIC a los sistemas escolares en toda la comunidad

Iberoamericana, prestando especial atención al modelo llamado "1 a 1". Así encontramos trabajos basados en la experiencia de países como Argentina, Brasil, Chile, España, Portugal o Uruguay en los que se han desarrollado programas políticos de este tipo.

La presentación corre a cargo de Manuel Área, profesor en la Universidad de La Laguna, en el que refleja la importancia adquirida en los últimos años de las TIC en la escuela. A continuación se presentan las diferentes experiencias y modelos. Además de los países citados, entre las comunidades autónomas españolas se presenta el caso de la Comunidad Madrid como modelo neoliberal, el modelo del País Vasco o el modelo de Andalucía en tiempos de crisis.

Se trata de una publicación de gran interés especialmente teniendo en cuenta que la incorporación de las TIC a la escuela no ha contado en muchas ocasiones ni con el suficiente apoyo del profesorado ni se ha definido adecuadamente los objetivos en su implantación

RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, Vol. 6, núm. 1, enero de 2013. Monográfico: El análisis de las desigualdades educativas: distintas miradas sobre un fenómeno complejo.

Coordinado por María Fernández Mellizo-Soto, el monográfico aborda un tema complejo con enfoques diferentes. Encontramos trabajos basados en el análisis de la estratificación social, en la desigualdad de oportunidades educativas o en el análisis de las desigualdades de rendimiento educativo y abandono escolar o el impacto de las fracturas sociales en el desarrollo educativo.

Después de la II Guerra Mundial disminuyeron las desigualdades sociales en Europa pero esta tendencia cambió en los años 80 con la reducción de las inversiones en gasto social y en políticas de bienestar. Coincidió también con los recortes en el gasto educativo. La recesión actual ha acentuado los procesos de desigualdad social.

Julio Carabaña analiza la evolución de los alumnos de bachillerato y de la desigualdad de oportunidades desde los años 80.

Xavier Martínez Celorrio analiza las desigualdades educativas desde la perspectiva de la movilidad y la estratificación social. Considera que el nivel educativo que alcanzan las personas es cada vez más determinante en su posición social. Por

eso considera fundamental la igualdad de oportunidades en la obtención de títulos.

A continuación, Ricard Benito Pérez e Isaac González-Balletbó estudian el impacto de la segregación escolar en la equidad educativa y en el rendimiento escolar.

Marta Rahona López y Susana Morales Sequera abordan la desigualdad desde el rendimiento educativo entre nativos e inmigrantes.

Aina Tarabini y Marta Curran estudian el abandono escolar prematuro que afecta más a los alumnos de niveles socioeconómicos y culturales más bajos. Abordan también las medidas adoptadas para reducirlo.

Xavier Rambla analiza el papel de las fracturas sociales en el desarrollo educativo a partir de los casos de Brasil y Mozambique.

Se trata de un número de gran interés por el tema y los trabajos presentados.

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





FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una
red que...

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

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del

EUROPEAN FORUM ON

EDUCATIONAL ADMINISTRATION

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

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

www.feae.es

