



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa

Número 15

Año V

feearagon@gmail.com

mayo 2015

Comunidad educativa: participación y colaboración

Colaboraciones de Rafael Feito, Rocío García,
Tania García, Flor Miguel, Begoña Vigo, Carmen
Julve, Begoña Dieste, Carmen Elboj, Diana
Valero y Pedro Molina

Entrevista a Bernardo Bayona:

“La participación no solamente es un medio,
la participación tiene un valor pedagógico y
formativo”

Experiencias educativas de participación

Fórum Aragón núm. 15

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

Zaragoza, mayo de 2015

JUNTA DIRECTIVA DE FEAE-
ARAGÓN

Presidente: Ángel Lorente Lorente
Vicepresidenta: M^a José Sierras Jimeno
Secretario: Fernando Andrés Rubia
Tesorero: José Miguel Lorés Peco
Vocales: Guisela Cruces Longares, Pedro
José Molina Herranz, Pilar López Pérez y
José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

SUBDIRECTORA

Guisela Cruces Longares

CONSEJO EDITORIAL

Ángel Lorente Lorente, José Miguel Lorés
Peco, M^a José Sierras Jimeno, Teresa
Escabosa, Pedro José Molina Herranz,
Ramón Cortés Arrese y Pilar López
Pérez.

Fórum Aragón no comparte necesari-
amente los criterios y opiniones
expresados por los autores de los
artículos ni se compromete a man-
tener 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 la página
www.feae.es, en scribd.com y
en issuu.com/feearagon

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

ISSN 2174-1077

SUMARIO

Editorial	3
Actividades de FEAE	
Noticias de FEAE-Aragón, FEAE Estatal y EFEA Europeo	4
Programa de las XXV Jornadas del FEAE en Madrid	7
III Ronda Pirineos: Las prácticas de Formación Profesional José Luis Castán	8
Comunidad Educativa: participación y colaboración	
La participación de las familias en los centros educativos Rafael Feito Alonso	11
INCLUD-ED, contribuciones científicas sobre la participación de las familias como elemento clave para la mejora de los resultados educativos de los niños y niñas	16
Rocío García Carrión y Tania García Espinel La participación de las familias en la escuela	20
Flor Miguel Gamarra Construcción de la participación de las familias en la escuela. Un estudio etnográfico	23
Begoña Vigo, Carmen Julve y Belén Dieste Aportaciones de la investigación europea. El proyecto INCLUD-ED: actuaciones educativas de éxito basadas en el aumento de las interacciones de toda la comunidad	26
Carmen Elboj y Diana Valero La participación en los centros escolares	31
Pedro Molina Herranz	
Entrevista	
Bernardo Bayona, ex presidente del CEA: "La participación no sola- mente es un medio, tiene un valor pedagógico y formativo" Fernando Andrés Rubia	34
Experiencias	
Comunidad educativa de Alpartir	40
CEIP Ramón y Cajal de Alpartir La participación, clave de éxito en el CEIP Ramiro Soláns	44
Rosa M ^a Llorente García y Diego Escartín Rafeles El colegio de Litera abre sus puertas a las familias	48
Carmen Prieto Mozos y Sara Jiménez Alonso La formación de madres y padres en clave de escuela	51
Peña Martínez, Dolores Oriol y Alfonso Lázaro Plan de Convivencia en el IES Reyes Católicos	55
Jorge Muñoz Ferrer y Carmen Chóliz Montañés Manuel González y Belén Gracia, presidente y vicepresidenta del AMPA del CEIP Sainz de Varanda de Zaragoza: "También en los contenidos tendrían que contar más con nosotros"	60
Fernando Andrés Rubia	
Artículos y colaboraciones	
Una Formación Profesional Básica que ni es básica ni es profesional M ^a Teresa Bello Muñoz y Isabel Carabantes de las Heras	68
Un referente para la educación, el turolense Pedro Roche Bernardo Bayona	71
A media voz: La formación directiva	75
Entrevista	
Noticias y eventos	76
Lecturas	79



Fin de curso electoral

Os presentamos el último número correspondiente al curso 2014-15 antes de la jornada electoral del 24 de mayo próximo, fecha en la que los ciudadanos de nuestros pueblos y ciudades decidirán qué Gobierno autonómico y qué gobiernos locales desean para los próximos cuatro años. Las encuestas apuntan a la necesidad de pactos entre las fuerzas políticas, dando comienzo a una nueva etapa política en la que será necesario un mayor consenso, al menos, en educación y en políticas sociales. Es cierto que los ayuntamientos tienen unas competencias educativas limitadas, pero las del Gobierno autonómico son muy amplias y por eso es tan importante votar con sentido de responsabilidad, tras analizar los programas y valorar el balance de estos cuatro años de política educativa en Aragón.

En aras a ese consenso que no se ha logrado en la legislatura que acaba ni a nivel estatal, ni autonómico, sería deseable que la progresiva implantación de los nuevos currículos de ESO y Bachillerato -ya publicados en la web del Departamento-, no lleve el ritmo trepidante y atropellado de lo sucedido en el curso que acaba. Muchos equipos directivos y profesores de Primaria nos han manifestado su agobio y protesta por la presión administrativa a la que se han visto sometidos con una hiperregularización, cuando no burocratización, de la evaluación de los alumnos. Señalan que hay una excesiva insistencia en los registros y una escasa incidencia en la educación integral del alumnado, en el qué enseñar y para qué, que considere el desarrollo de sus competencias individuales y sociales.

En lo que se refiere a los institutos, sería un craso error imponer ese ritmo de desarrollo curricular acelerado en 2º de FP básica, 1º y 3º de ESO y 1º de Bachillerato, ya que resulta inadecuado implantar tanto cambio curricular por agenda política, sin pensar si eso es lo mejor para los alumnos, los profesores, los directivos y los centros. No podemos olvidar el ambiente de cansancio generado en los institutos de Aragón con los 21 periodos lectivos, la reducción de horas de jefaturas de departamento y la citada hiperregulación de la evaluación de los alumnos en ESO y Bachillerato, hecha tanto desde el Estado, como desde esta Comunidad Autónoma. El nuevo Gobierno que surja de las urnas tiene que trabajar más por el consenso social y político en educación, confiar en los centros y en su profesorado, dotarles de más recursos e implantar con prudencia y sensatez unos currículos que, es sabido que a corto o medio plazo serán de nuevo sustituidos, con un deseado por todos "pacto de Estado por la educación", como ocurre en muchos países europeos (el caso francés es paradigmático al respecto).

En este número de la revista FORUM abordamos la participación de las familias en los centros escolares, el protagonismo que algunas investigaciones les asignan y la compleja realidad en la que nos movemos, tanto en el ámbito urbano como rural. Nos vamos a referir a los Consejos escolares de los centros y al Consejo escolar de Aragón y a sus funciones y mermadas competencias como órgano de participación. Se trata de un tema complejo en el que influyen de forma negativa las culturas profesionales tradicionales y una cierta desconfianza entre los distintos sectores de la comunidad educativa. Necesitamos una reflexión profunda que favorezca la superación de la situación actual y promueva actitudes de colaboración.

Finalmente, invitamos a nuestros lectores al Encuentro abierto sobre la escuela rural, de los Foros de la Antigua Corona de Aragón, en la localidad de Orihuela del Tremedal (Teruel), el sábado, 13 de junio por la mañana, organizado por el Fórum de Aragón. En este mismo número se encuentra toda la información sobre dicha jornada.

Deseamos a todos nuestros lectores, a nuestros asociados y a todo el profesorado de Aragón que trabaja en los centros sostenidos con fondos públicos un buen final de curso y un feliz descanso en los meses de verano.

Ángel Lorente Lorente
Presidente de FEAE-Aragón

Noticias del FEAE-Aragón

La dirección escolar en la LOMCE

La evolución de la dirección escolar en los últimos años postula la necesidad de un equipo directivo que, aun siendo docente, desarrolle unas competencias profesionales que armonicen la gestión, la participación y el liderazgo.

FEAE-Aragón programó durante el mes de febrero –los martes 3, 10, 17 y 24- un curso de formación con el título de “La Dirección Escolar en la LOMCE”. El objetivo prioritario era que los participantes reconociesen y valorasen la realidad de su centro y desarrollasen habilidades y recursos que les permitan, desde la dirección, transformar y mejorar el servicio que prestan. En el desarrollo de estas competencias profesionales se pretendía trabajar con un modelo de dirección no sólo fundamentado en aspectos técnicos de planificación, resolución, coordinación y gestión de recursos sino tam-

bién en aspectos personales de compromiso, empatía y capacidad de aunar esfuerzos.

En definitiva generar estrategias que estimulen la innovación, la iniciativa y el trabajo colaborativo entre el profesorado. Facilitando la comprensión de la LOMCE y, desde una perspectiva diversa, valorar sus implicaciones en la gestión y organización del Centro educativo. Profundizando en el modelo de dirección de centros propuesto por esta ley, ejerciendo un liderazgo pedagógico. Desarrollando una visión global de la nueva ley de educación y su aplicación en el currículo de Aragón. Tratando la evaluación como instrumento para la mejora de los aprendizajes y de la calidad en los centros educativos. Poniendo en común prácticas llevadas a cabo en las aulas, invitando a docentes que han participado en los grupos de trabajo del currículo de Aragón, miembros de equipos directivos y docentes.

Han participado, como alumnos, 33 personas: directores, cargos directivos, inspectores de educación, profesorado en activo o en paro. En todas las sesiones hubo algunos docentes más, como oyentes. El foro medio en las sesiones ha estado entre 26 y 32 personas con gran atención, contrastando opiniones y elaborando conclusiones que, en conjunto, debe considerarse como muy satisfactoria. Todas las ponencias han sido acompañadas de material informático propio que fueron colgadas para su disposición por los participantes. Además, los ponentes refirieron abundante bibliografía y páginas web relacionadas sobre el tema de su discurso.

El primer día el profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, especialista en organización y dirección de centros don **José Luís Bernal Agudo** analizó la Organización y Dirección

de Centros escolares en la LOMCE y algunos otros aspectos de esta ley, provocando una reflexión crítica de la misma. A continuación se desarrollaron las experiencias concretas de aplicación de la LOMCE, en éste su primer curso, en Primaria, FP Básica y en un colegio concertado, con las directoras **Teresa Escabosa**, CP “Tenerías”, **Beatriz Rubio** del IES “Pedro de Luna” y **Ana María Lacambra** del CC “La Salle Franciscanas”, todos de Zaragoza.

En la segunda sesión, para la Organización y mejora en los centros educativos, se consideró el impulso y la gestión de la participación de los distintos componentes de las comunidades escolares desde el marco de la nueva LOMCE. Para ello, desde la práctica diaria que ha generado un buen clima escolar en el IES “Reyes Católicos” de Ejea de los Caballeros, la presentación de las estructuras de gestión de la convivencia llevado a cabo por su director **Jorge Muñoz**, las profesoras **M^a Carmen Chóliz Montañés** y **M^a Concepción Murillo Villa** y unas alumnas y alumnos, responsables del plan de convivencia. Continuó el director del IES “Parque Goya”, **Antonio Martínez** mostrando las experiencias participativas desarrolladas en este centro, sobre todo por parte del profesorado. **Flor Miguel** y **Juan Carlos Zapata** representantes de asociaciones de las familias de un Centro Público y de un Centro Concertado hablaron sobre experiencias y deseos, por parte de su sector, sobre la participación en el proceso educativo de sus hijos.

El 17 de febrero, se desarrolló la tercera sesión sobre aspectos de la evaluación y el currículo en la LOMCE, como la organización y la atención a las diversas necesidades educativas. La Inspectora de educación en Teruel **Lourdes Alcalá Ibáñez** aportó su visión sobre la aplica-



ción del nuevo currículo en los colegios de Primaria de Teruel con las novedades y problemas surgidos. **Martín Pinos**, Asesor de CIFE, repasó los conceptos y términos utilizados en la nueva normativa, su relación o coincidencia con los anteriores y el seguimiento y asesoramiento practicado de esa aplicación del nuevo currículo a lo largo de este curso en los colegios del área de su influencia. **Javier Condón**, director general, y **Sofía Aznar**, directora pedagógica del C.C. "P. Enrique de Osso", expusieron sobre lo referente a esta sesión, el Bilingüismo y la implantación LOMCE en E. primaria en su colegio.

La última sesión, 24 de febrero, **Rodrigo Juan García**, maestro, orientador de I.E.S., Jefe de la Sección de Educación Especial y Equipos de Orientación Psicopedagógica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, profesor colaborador de la UNED y miembro de asociaciones profesionales de innovación, versó sobre los aspectos característicos de la nueva ley orgánica, las motivaciones de distintos orígenes para su promulgación, la comparación con anteriores leyes de educación y los objetivos fundamentales del servicio educativo. Posteriormente, **Pilar Fernández**, directora del Colegio "Juan de Lanuza" habló sobre Bilingüismo e innovación en un colegio privado.

Como en cursos anteriores, la actividad tuvo lugar en el IES "Goya"

de Zaragoza, disponiendo del salón de actos y de un aula asignada por la Dirección. Una vez más debemos agradecer la colaboración desinteresada por parte de este centro, tanto referido al personal, directora, personal de conserjería y limpieza, como lo relacionado a las comunicaciones, infraestructura y material informático y de oficina que hemos utilizado.

Esta actividad de formación (curso presencial de 20h.) se desarrolló en 4 sesiones de 4 horas empezando a las 17 horas para acabar a las 21 horas, con un total de 16 horas presenciales y 4 horas no presenciales. Las horas no presenciales se han justificado con la elaboración de una memoria del curso por parte de cada participante.

Se pasó un cuestionario de evaluación del curso y las valoraciones que se hicieron permitirán la mejora del diseño y puesta en práctica de próximos cursos. De entrada, consideramos para los temas que nos ocupen en el futuro, disminuir la carga horaria de las ponencias y aumentar el aprendizaje colaborativo entre los participantes. Así seguir aportando contenidos y capacidades que sean más efectivos para las personas que asumen o quieren asumir el difícil reto de la gestión y dirección en los centros docentes.

Pedro Molina y Pilar López
Director y secretaria del curso

Noticias del FEAE estatal

Encuentro del FEAE en Madrid por el XXV aniversario y propuestas de futuro

En el IES San Isidro de Madrid, uno de los más antiguos del país, se celebró la reunión para repensar el futuro de nuestra asociación.

El sábado 31 de enero nos reunimos con el fin de reflexionar juntas en torno al futuro del FEAE miembros de la asociación en representación de todos los foros del estado (a excepción de Castilla-La Mancha y de Baleares que no pudieron acudir).

El trabajo se distribuyó en dos apartados. En el primero, NeliZaitegi se encargó de dinamizar a todos los asistentes para generar ideas y propuestas. En la segunda, Alejandro Campo se encargó de ordenarlas y concretarlas mediante una dinámica de grupos, en la que se dio especial protagonismo a los presidentes de los diferentes Foros. Ellos fueron los encargados de aportar las reflexiones generadas en cada territorio.





Las respuestas a las cuatro preguntas, que en la primera parte se trabajaron en grupos creados de forma aleatoria, se sintetizaron en cuatro nuevos grupos más un quinto formado por los presidentes.

La sesión terminó con la exposición de las conclusiones realizada por los portavoces de cada grupo.

XXV Jornadas estatales en Madrid

Nuestros compañeros de Madrid han elaborado ya el programa de las próximas Jornadas estatales. Al tratarse del XXV aniversario de la asociación han hecho un gran esfuerzo por contar con ponentes de especial relieve y elaborar un programa muy atractivo. En la página siguiente tenéis un adelanto, se trata del programa provisional, aunque no se esperan grandes variaciones.

Los interesados en participar podéis seguir la información en la página web:

<http://www.25jornadasfeae.com/>

Noticias EFEA

Encuentro en Oporto

A finales del mes de junio comienza el I Seminario Iberoamericano sobre "Gestión Democrática y educación en derechos humanos"

El Fórum estatal participa en la organización del I Seminario Iberoamericano sobre "Gestión Democrática y educación en derechos humanos: un proceso en construcción".

El encuentro tendrá lugar los días 29 y 30 de junio y 1 de julio en Oporto, Portugal. Será en la sede la entidad anfitriona que es la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Oporto, y contará con participantes de la asociación ANPAE de Brasil y la colaboración del Fórum Portugués de Administradores de la educación (FPAE).

Los asistentes que quieran enviar comunicaciones pueden hacerlo hasta el 30 de mayo.

Para más información podéis acudir a la página:

<http://sia2015.es.e.ipp.pt/index2.html>

IX Encuentro de los Foros de la Antigua Corona de Aragón

El próximo sábado 13 de junio se celebrará en Teruel, concretamente en la residencia de tiempo libre de Orihuela del Tremedal, el próximo Encuentro de Los Foros de la Antigua Corona de Aragón.

El tema elegido es "La escuela rural en la encrucijada: propuestas de futuro" e inaugurará la Jornada la directora provincial Carmen Calvo. Seguidamente intervendrán nuestro compañero José Luis Castán que aportará datos y cifras relevantes y Salvador Berlanga, experto y gran conocedor de la realidad rural aragonesa que planteará propuestas de futuro.

Contaremos también con otras experiencias y realidades que aportarán nuestros compañeros de Cataluña, Baleares y Valencia.

Habrà también una mesa redonda con directores de CRIET, CRA e IES rurales.

La Jornada matinal será, como suele ser habitual entre las 10 y las 14 horas. Después habrá una comida y la tarde quedará disponible para aquellos que quieran conocer el pueblo y sus alrededores.



Día 2 de octubre

TEMA I: LA EVALUACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

9:30 h Inauguración de las Jornadas

Conferencia: "El papel y la responsabilidad de la sociedad en la educación"

D. Federico Mayor Zaragoza. Ex Director General de la UNESCO.

Panel de Expertos.

"La educación como desarrollo personal democrático y de ciudadanía".

D. Enrique Arnanz Villalta. Sociólogo. Asesor de Políticas Sociales del Parlamento Europeo.

"La educación y el desarrollo económico"

D. Jorge Calero. Catedrático de Economía Aplicada. Universidad de Barcelona.

TEMA II: LA GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU EVALUACIÓN

Conferencia: "Los centros educativos, ejes del sistema educativo".

D^a. Pilar Gutiez. Directora de Departamento de Organización Escolar. Universidad Complutense.

Comunicaciones.

14:30 h Comida

16:00 h Panel de Expertos.

"Organización e inteligencia colectiva de los profesores del centro".

D. Fernando Cembranos. Sociólogo.

"Gestión del aula en la era de la información, el conocimiento y la diversidad".

D. Miguel Melero. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

TEMA III: LA EVALUACIÓN PARA LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN

17:00 h Conferencia: "La evaluación de los centros para la mejora de los resultados".

D. Alejandro Tiana. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación. Rector de la UNED.

Panel de Expertos.

"Evaluación externa del centro".

D^a Elena Martín. Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.

"Evaluación externa de los centros educativos en el País Vasco".

D. Francisco Luna. Ex-Director del ISEI-IVE. País Vasco.
20:00 h Actividad cultural.

Día 3 de octubre

TEMA IV: LA EVALUACIÓN SOCIAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

9 h Conferencia: "La evaluación social de los centros educativos".

D^a. Ana Patricia Almeida. Presidenta de EFEA.

Panel de Expertos.

"La evaluación de la autonomía y participación de la comunidad".

D. Juan José Reina López. Evaluador Experto en EFQM.

"La rendición de cuentas ante los alumnos, la comunidad educativa y la administración".

D. Víctor M. Rodríguez. Director del Área de Educación de FUHEM.

TEMA V: LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

Conferencia: "La evaluación del profesorado, exigencia de la mejora del rendimiento educativo: la experiencia TALIS-PISA".

D. Enrique Roca. Ex Director del Instituto de Evaluación.

Panel de Expertos.

"La evaluación del profesorado en la Unión Europea".

D. Javier M. Valle. Profesor Titular de la Universidad Autónoma de Madrid.

"La evaluación del profesorado para el desarrollo profesional".

D^a Nerea Begoña Lopategui. Directora de la Ikastola Begoñazpi Bilbao.

Comunicaciones.

14:30 h Comida

16:00 h Conferencia: "Metaevaluación: el camino del aprendizaje, del rigor y de la ética".

D. Miguel Ángel Santos Guerra. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

Panel de Expertos.

"El Proyecto APEI (Peer Professional Evaluation)".

D. Xavier Chavarria. Vicepresidente de EFEA (European Forum on Educational Administration).

"Propuestas desde APEI para la mejora del aula y del centro".

D^a. Rosa M. Ríos. FEAE Cataluña.

18:30 h Acto de clausura.

III Edición de la Ronda Pirineos: Las prácticas de Formación Profesional: Tendencias (pedagogía activa, simulación de empresas, internacionalización)

José Luis Castán Esteban

Las sociedades y la educación del futuro deberán tener la innovación como un eje central de su actuación. Una innovación que parta las posibilidades tecnológicas que ya tenemos a nuestro alcance, pero también de un nuevo modelo de alumno. Las empresas ya no van a necesitar a técnicos que ejecuten tareas sencillas y repetitivas, sino a personas que resuelvan problemas, que sepan adaptarse a entornos cambiantes, y que aprendan continuamente. En definitiva, necesitan un nuevo perfil de trabajador, y esta es una necesidad que se traslada al sistema educativo. La Formación Profesional tiene que dar respuesta a este reto.

Todas las propuestas que se presentaron el 21 de marzo de 2015 en Narbona, en la III Edición de la Ronda Pirineos, coincidieron en que es necesario cambiar e innovar en Formación Profesional. Bittor Arias, del centro de innovación para la Formación Profesional *Tknika* lo dejó muy claro en su intervención inicial. La cultura innovadora tiene que ver sobre todo con las actitudes y los comportamientos personales. Valores como compromiso, lealtad, solidaridad o trabajo en equipo no son ya un complemento a la formación, sino el eje sobre el que se tiene que construir el conocimiento. Un conocimiento creativo que es la clave de la innovación. Por eso la maduración personal, propiciada al hacer que el alumno desde su primer día en las aulas trabaje en situaciones reales es tan importante. No debemos olvidar que en el mundo del trabajo es el principal instrumento de integración social. Una formación profesional que no tenga una relación muy directa con el mundo del trabajo no será útil.

En este sentido el lycée Maillol de Perpignan tiene una experiencia profesional muy interesante: “la clase empresa”, donde cada alumno desarrolla diariamente una responsabilidad muy cercana a lo que debería desempeñar en un puesto de trabajo. No es una empresa simulada, es una experiencia real de trabajo. El profesor plantea los casos, analiza con los responsables de cada departamento los riesgos de las decisiones, acompaña a cada alumno en su tarea, pero no participa en su resolución. Las ventajas son muy evidentes tanto en la reducción de conductas conflictivas entre alumnos como en la mejora de las competencias profesionales de chicos que pueden estar muy cerca de la exclusión.

La otra gran dimensión de los estudios de Formación Profesional en el futuro es la internacionalización. Las estancias en el extranjero aportan tanto a alumnos como a profesores una nueva visión de los problemas, soluciones alternativas a las que conocen, nuevas herramientas, técnicas y tecnologías, pero sobre todo, suponen un reto de adaptación que debemos impulsar y facilitar para que sean un éxito. Algunos de los ejemplos que se mostraron fueron el proyecto de intercambio de estudiantes de Lleida con la Universidad de Osnabruck en Alemania, la escuela de formación profesional Náutica de Palma de Mallorca o los intercambios para prácticas en empresas desarrollados con centros españoles por los lycées Eiffel de Narbona y Jacquard de Lavelanet.

Viajar y trabajar en otro país no debería ser algo excepcional, sino la consecuencia lógica de la nueva sociedad en la que ya nos encontramos. El conocimiento y la convivencia con nuevas culturas, medios laborales, costumbres y formas de vivir debe ser una parte de nuestro aprendizaje. Y no solo de los alumnos, sino también de los profesores. Con profesores implicados, buenas redes de contactos entre colegas, como las que facilita el *Fórum*, y apoyo institucional, en este caso a través de los programas europeos, ahora reformulados dentro las distintas iniciativas *Erasmus Plus*, los centros de formación profesional de cualquier dimensión pueden abrir unas expectativas extraordinarias a sus alumnos. En definitiva, la movilidad supone un elemento estratégico para la consecución de la integración, la cohesión social y el mercado único de trabajo en la Unión Europea, contribuyendo a la creación de ciudadanos europeos. Es además, una de las formas más útiles para mejorar nuestros centros, ya que se propician el contacto con iniciativas innovadoras que facilitan la trasmisión del conocimiento. Abrirse al mundo, compartir lo que somos y aprender. ¿Estamos dispuestos a hacerlo?

Mejorar la Formación Profesional debe ser un reto para todos nosotros, y más en Aragón, donde todavía nuestro porcentaje de alumnos en estos estudios es sensiblemente menor que el de otros países, y donde no es habitual un aprendizaje directamente relacionado con entornos laborales. Para ello necesitamos avanzar significativamente tanto en la formación de los docentes, como en lo que hoy en los sistemas de calidad se llama “visión, misión y valores”. En el convencimiento de que es un camino a recorrer juntos en los próximos años.

La siguiente Ronda Pirineos IV está previsto que se realice en marzo de 2016 en Vielha (Valle de Arán) con el tema “Democracia y beneficios sociales de la Educación”, de acuerdo con una de las prioridades establecidas en la última reunión de la Steering Committee del EFEA.



Por último, hay que felicitar al director del lycée Diderot-Eiffel, Michel Villegas, por su acogida y amabilidad, que hizo todo lo necesario para que este encuentro fuera un éxito. Y por supuesto a nuestro compañero Xavier Chavarria, auténtico *alma mater* de la Rondas Pirineos por su iniciativa, entusiasmo y capacidad de organización.

Monográfico: Comunidad Educativa, participación y colaboración

Rafael Feito Alonso es catedrático de sociología en la Facultad de Ciencias Políticas de la UCM. Ha colaborado con el Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid y con el Proyecto Atlántida. Fue miembro de la Junta de la FAPA Giner de los Ríos de Madrid. Ha presidido también la Asociación de Sociología de la Educación. Entre sus libros destacamos precisamente “Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos”. Mantiene un blog muy interesante <http://rfeito.blogspot.com.es/una>

Rocío García Carrión es profesora de la Universidad de Cambridge. Licenciada en Psicología de la Educación y doctora en Pedagogía. En estos momentos disfruta de una beca de investigación postdoctoral Marie Curie en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge. Su línea principal de investigación son las relaciones escuela, familia y comunidad, y sobre las experiencias de éxito educativo y su relación con la cohesión social. **Tania García Espinel** es profesora de la Universidad de Granada.

Flor Miguel Gamarra es presidenta de la FAPAR y miembro del Consejo Escolar de Aragón en representación de los padres de alumnos. Ha sido también presidenta del AMPA del IES Tiempos Modernos de Zaragoza.

Begoña Vigo, Carmen Julve y Belén Dieste son profesoras de la facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. En este caso nos presentan unas primeras conclusiones de una investigación etnográfica sobre ocho centros educativos aragoneses. El trabajo indaga sobre la participación de las familias en los centros educativos de diferentes tipologías.

Carmen Elboj es profesora de sociología en la Universidad de Zaragoza, pertenece al CREA y es responsable del proyecto europeo Daphne sobre violencia y educación. Autora de varios libros y artículos sobre comunidades de aprendizaje. **Diana Valero** es también profesora de sociología de la Universidad de Zaragoza. Becaria de investigación. Desarrolla su tesis doctoral sobre “Prácticas educativas de éxito en la inclusión de alumnado inmigrante, una perspectiva comparada entre Massachusetts y España”.

Pedro José Molina Herranz es inspector de educación en el Servicio Provincial de Zaragoza. Ha sido profesor del Departamento de Ciencias Naturales y director del IES Pilar Lorengar de Zaragoza. Recientemente presentó una ponencia en el Congreso de ADIDE-Aragón sobre “La participación en los centros docentes. Un reto para sus componentes y para la inspección educativa”.

Contamos también con una entrevista al profesor de filosofía, senador y diputado en el Congreso entre los años 1982 y 2000 **Bernardo Bayona**. En su larga carrera política fue ponente en el Senado de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y presidente del Consejo Escolar de Aragón.

El **CEIP Ramón y Cajal de Alpartir** (Zaragoza) es un centro de la comarca de Valdejalón, asiduo colaborador de nuestra revista. En esta ocasión nos dan su punto de vista sobre la participación de las familias en el entorno rural.

Rosa M^a Llorente y Diego Escartín son la nueva directora y jefe de estudios del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza. Se trata de un colegio reconocido tanto a nivel nacional como autonómico con numerosos premios por su excelente trabajo en el barrio Oliver. Nos muestran los aspectos más destacados relacionados con la participación en su centro.

Carmen Prieto Mozos y Sara Jiménez Alonso son las maestras que trabajan en el pequeño centro de Litera, un barrio de Fraga (Huesca). Se trata de un barrio rural de unos 150 habitantes con una población dispersa en masías. En esta colaboración enumeran sus actividades encaminadas a la participación de alumnos y familias.

Peña Martínez Rubio, Dolores Oriol Vallés y Alfonso Lázaro Lázaro forman el equipo directivo del Centro de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel). Se trata de uno de los centros más destacados de educación especial, reconocido también por numerosos premios. El artículo nos recuerda la importancia de la implicación y colaboración de las familias en los centros.

Jorge Muñoz Ferrer es el director del IES Reyes Católicos de Ejea de los Caballeros y **Carmen Chóliz Montañés**, la orientadora. Hemos incluido su Plan de Convivencia ya que hemos considerado muy interesante el protagonismo que se atribuye a los alumnos del centro. La participación del alumnado, como uno de los elementos fundamentales de la comunidad educativa, no deja de ser una asignatura pendiente en nuestros centros.

Para completar el número hemos entrevistado de forma conjunta a **Manuel González Felipe** presidente del AMPA del CEIP Sainz de Varanda de Zaragoza desde 2013 y a **Belén Gracia Latorre** es vicepresidenta y ha trabajado en diferentes grupos de trabajo, también ha representado a su AMPA en la Comisión de Infantil y Primaria de FAPAR.

La participación de las familias en los centros educativos

Rafael Feito Alonso

Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid
rfeito@cps.ucm.es

Quizás, uno de los principales problemas a la hora de abordar el tema de la participación escolar en los centros educativos es que la sociedad española no tiene claro qué quepa entender por participación.

Desde el mismo momento del comienzo de la transición a la democracia, se hacen visibles dos maneras contrapuestas de entender la participación. Para los grupos conservadores –muy especialmente, la Confederación Católica de Padres de Familia y de Padres de Alumnos (CONCAPA), pero también para los partidos de derecha y de centro- en realidad no debería existir participación, si por tal entendemos que la comunidad educativa – profesores, padres y alumnos- pueda adoptar decisiones sobre el funcionamiento del centro. En todo caso, y como mal menor, la participación sería para los centros públicos. En los centros privados la participación consistiría básicamente en elegir el centro educativo y, a partir de ahí, colaborar con el colegio (asistiendo a las reuniones con los tutores, ayudando en las tareas a los hijos y poco más).

Una cosa es la participación, entendida como colaboración, y otra es adoptar decisiones referidas a la marcha administrativa y, especialmente, docente del centro

Como respuesta al temor por el crecimiento de la escuela pública anunciada en los Pactos de la Moncloa de 1977, los grupos partidarios de la enseñanza privada elaboraron distintos textos que defendían la libertad de enseñanza, entendida como libertad de los padres para elegir un centro educativo distinto a los públicos. La CONCAPA reapareció en los inicios de la transición tras años de silencio en la etapa franquista, con un folleto titulado Libertad de enseñanza para todos (CONCAPA, 1977) en el que se explicaba que el principal problema educativo consistía en garantizar que los padres tuvieran libertad para elegir el centro escolar (privado, claro está)

de su preferencia. Esto es lo que explica que la derecha haya defendido el principio de subsidiaridad de la enseñanza pública: esta última debe llegar allí donde no haga la escuela privada (o de iniciativa social, como dicen los defensores de esta propuesta).

Algunos analistas de la participación escolar son muy críticos con estos planteamientos ya que el derecho a elegir, así concebido, “convierte en innecesarias otras formas de participación. La intervención directa se sustituye por el derecho a elegir, lo que lleva a muchos padres, una vez elegido el centro, a desentenderse de lo que allí ocurre. Más aún, no requerir la atención de los padres se convierte en un indicador de calidad del centro y todo ello apoyado en un argumento contundente: para eso pagamos. La participación se asocia entonces a mal funcionamiento, intrusismo, existencia de carencias, problemas académicos u otros” (Martín Bris y Gairín, 2007: 118).

En los comienzos de la transición, para los grupos progresistas el principal problema educativo era el de democratizar la enseñanza y alcanzar la plena escolarización –algo obvio y que parecía fuera de toda discusión-. Democratizar significaba como mínimo suprimir los contenidos curriculares de carácter doctrinario y dogmático – sobre todo, la enseñanza del catolicismo y los enfoques sesgados en las materias de historia y filosofía-, garantizar el éxito escolar con independencia del origen social y, lo que aquí nos concierne, introducir mecanismos de

gestión democrática en los centros. Esta propuesta procede de lo que se dio en llamar la “nueva escuela pública”, cuyo contenido se sustancia en distintos documentos elaborados por maestros asistentes a escuelas de verano y profesores de secundaria agrupados en los colegios profesionales de doctores y licenciados (Bozal, 1977).

Para democratizar la gestión de los centros se proponía la constitución de un órgano colegiado en el que estuvieran representados fundamentalmente profesores, padres y alumnos y, en algunos textos, se incorpora la presencia del personal no docente. Este órgano recibía distintos nombres: Consejo de Escuela, Consejo de Direc-

TABLA 1. Participación de las familias en la escuela

	%
Inscripción de las familias en la asociación	73,6
Participación de los padres en las reuniones	92,4
Participación de los padres en las actividades	77,4
Participación de las familias en la escuela de padres	55,7
Asistir a las tutorías	85,5
Seguimiento evolución hijos/as	89,6
Apoyar trabajos de hijos/as	77,6
Implicarse en el APA	3,4
Implicarse cargos APA	1,7
Seguir a familias desde escuela	3,7
Potenciar relación con escuela	7,1
Asistir a charlas para formarse	0,3
Información del funcionamiento de la escuela	2,9
Implicación familias educación	5,2
Mejoras APA o en el centro	5,2
Participar elección Consejo Escolar	2,7
Reforzar papel del docente	1,3
Hacer hijos sean puntuales....	0,7
Otros	2
No sabe /No responde	1

ción, Consejo Escolar, etc. Las atribuciones que se le concedían incluían siempre la intervención en temas, tan delicados actualmente para el profesorado, como la definición de la línea pedagógica del centro y la contratación del personal docente tanto en los centros públicos como en los privados.

La Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos –CEAPA, creada en 1982, es decir, varios años después de aprobada la Constitución- recoge estos planteamientos.

Sin embargo, y pese a todas las buenas intenciones de quienes interpretan que participar es contribuir a la adopción de decisiones, lo cierto es que la mayor parte de los padres interpretan la participación de un modo tremendamente pasivo. Esto es lo que se puede observar en el siguiente cuadro (Garreta, 2008: 116), tabla 1.

De estos datos se desprende que la participación en el control y gestión de los centros (que es lo que dice explícitamente nuestra Constitución) no es algo prioritario para padres y madres. De hecho, los datos (Ministerio de Educación, 2014: 153) sobre su participación en las elecciones a representantes a Consejos Escolares es escandalosamente baja: un 12% de media (algo mayor en los centros públicos y menor en secundaria que en primaria)

Pese a ello, padres y madres tienen una visión positiva del Consejo Escolar, tal y como se observa en la Tabla 2 (Ministerio de Educación, 2014: 160).

¿Por qué es tan baja la participación? Las razones son tan diversas como polémicas. El primer problema que detectan los padres y madres miembros de un Consejo Escolar es la escasa participación de su colectivo. Habitualmente, los padres no son profesionales de la enseñanza y suelen desempeñar un empleo que les resta tiempo para intervenir en el control y gestión de los centros educativos. En ocasiones puede resultar imposible compatibilizar el horario laboral con el de las reuniones escolares.

Para los padres, y este podría ser el segundo problema, conseguir el acceso a la documentación generada por la actividad del centro no es fácil. En algunos centros simplemente no lo han conseguido y en otros, solo tras muy serios esfuerzos. Una de sus peticiones, casi unánimes, es la entrega de una copia de las actas de los Consejos Escolares. Si esto se hiciera, se evitaría la pérdida de tiempo que suele suponer la lectura en voz alta por parte del secretario o secretaria del acta de la reunión anterior.

Sin duda, la desconfianza de la escuela –o, si se quiere, del profesorado y/o de los equipos directivos- es un elemento clave que explica la escasa implicación de padres y madres. En principio, la participación de estos es bien recibida por parte de los profesores y del equipo

TABLA 2. Participación de las familias en las Elecciones a Representantes en los Consejos Escolares de Centros de sostenidos con fondos públicos que imparten Educación Infantil y Primaria o Educación Secundaria, por tipo de centro y comunidad autónoma

	Infantil y Primaria			Secundaria Obligatoria		
	Número de respuestas	Sí	%	Número de respuestas	Sí	%
Dimensión "Conocimiento y participación en el Consejo Escolar"						
Suelo participar en las elecciones al Consejo Escolar del centro	8.903	3.302	37,1	4.739	1.400	29,5
Conozco a los representantes de las familias del Consejo Escolar del centro	8.913	3.430	38,5	4.716	1.251	26,5
Conozco las funciones de los representantes de los padres en los Consejos Escolares	8.826	4.232	48,0	4.697	2.165	46,1
Suelo tener información suficiente sobre la celebración de las elecciones al Consejo Escolar	8.792	4.950	56,3	4.690	2.411	51,4
La información que recibo sobre los candidatos en las elecciones de representantes en los Consejos Escolares suele ser adecuada	8.530	4.448	52,2	4.556	2.239	49,1
Dimensión "Perteneencia al Consejo Escolar"						
Conozco al resto de miembros del Consejo Escolar del centro que no son representantes de las familias	8.818	2.415	27,4	4.668	845	18,1
Soy o he sido miembro del Consejo Escolar del centro	8.878	575	6,5	4.720	202	4,3
Estaría dispuesto a ser miembro del Consejo Escolar del centro	8.805	2.407	27,3	4.660	901	19,3

2. Estas dimensiones han sido obtenidas a partir de un análisis factorial de componentes principales realizado previamente.

directivo. Espontáneamente, identifican participación con organización de actividades extraescolares o extra-curriculares, hasta el punto de que se llega a concebir como excesiva esta participación.

Ahora bien, una cosa es esta participación, entendida como colaboración, y otra es adoptar decisiones referidas a la marcha administrativa y, especialmente, docente del centro. Aquí es donde el profesorado, junto con el equipo directivo -que también es profesorado en el caso de los centros públicos y en buena medida en los concertados-, suele formar una piña en defensa de cualquier posible intrusión por parte de los padres. Los profesores han de ser los verdaderos directivos de la vida del centro. La participación de los progenitores es aceptada en la medida en que suponga un refuerzo de las decisiones de equipo docente.

De hecho, llega a configurarse como una idea legítima que el Consejo no haga sino ratificar las decisiones del Claustro, incluso que se vea reducido a un foro en el que se informa a los representantes de los otros sectores de las decisiones ya adoptadas por el núcleo profesional

de la institución. Esto es lo que dice un profesor representante en un Consejo Escolar con respecto a este tema:

(...) yo creo que también en la enseñanza hay un problema, ¿no?: que todo el mundo entiende de enseñanza y entonces... (...) Creo que los padres, bueno, para supervisar en líneas generales o para saber qué es lo que se está dando a sus hijos, me parece bien; ahora, que luego se metan donde no les corresponde, no (Fernández Enguita, 1993: 2006)

Y esto es lo que llega a decir un dirigente de los directores de instituto:

Los Claustros de profesores siempre habían constituido el verdadero órgano de poder en los centros, órgano que venía a ser reemplazado, en gran parte, por los Consejos, en los que también intervenían el alumnado y sus padres y madres. Y sobre todo, se vio como una usurpación el hecho de que fuesen los Consejos los que eligieran al Director, competencia que tradicionalmente correspondía a los Claustros (Martínez Sánchez, 2007).

Pese a lo dicho en estas declaraciones, nunca el Claustro, aunque es un deseo mayoritario entre el profesorado de la enseñanza pública, ha elegido al director. En todo caso, pudo proponer a la administración educativa una terna de candidatos.

El Consejo Escolar, dominado por el profesorado, suele ser la caja de resonancia de la política del director. La reducida duración de las reuniones y su concentración en los meses iniciales y finales de curso hace pensar en un funcionamiento formal, prescriptivo y de carácter excepcional, poco adecuado para articular la participación de la comunidad, entendida como compromiso permanente y cotidiano. Cuando se habla del buen funcionamiento del Consejo Escolar lo que se quiere decir es que ha funcionado «sin complicaciones» (Martín Bris y Garín, 2007: 17).

Para la mayor parte del profesorado, los padres pueden colaborar, pero no deberían codecidir. La gestión del centro habría de recaer, al menos en sus aspectos sustantivos, sobre el profesorado y el equipo directivo. Estos dos colectivos dedican su jornada laboral al centro educativo, cosa que, obviamente, no pueden ni deben hacer los padres. Estos últimos, de acuerdo con la interpretación de aquellos, no deberían gozar de derechos sustantivos de participación efectiva en la gestión del centro que aquellos. Por otro lado, los padres son tales con respecto al centro mientras alguno de sus hijos está matriculado en él, lo que convierte en pasajera su estancia en este. Sin embargo, el profesorado puede pasar toda o la mayor parte de su vida activa en un mismo centro. Es, en definitiva, la defensa del discurso profesional: solo este sabe lo que realmente le conviene al cliente. La experiencia histórica –y así lo corrobora la investigación científica– muestra que a la división izquierda/derecha hay que superponer otra, que es la que separa el corporativismo de la democracia.

Los padres no suelen aportar iniciativas propias. En cualquier caso, el esquema de funcionamiento de los Consejos Escolares es lo menos propicio para el planteamiento de iniciativas. El orden del día de un Consejo Escolar suele estar constituido por cuatro o cinco puntos: lectura del acta de la reunión anterior; información sobre la marcha del centro; alguna que otra cuestión puntual que se reduce a la lectura de algún documento proveniente de la administración educativa y/o, en el caso de los centros concertados, de la entidad titular; y, finalmente, el capítulo de ruegos -o sugerencias- y preguntas. En este último apartado es donde los padres suelen plantear iniciativas.

De acuerdo con una investigación de Vila (2003), es frecuente que documentos reguladores del centro que son competencia del Consejo Escolar, como el proyecto educativo o la programación anual, se elaboren y aprueben en el seno del Claustro (...) y pasen por el Consejo como un mero trámite. En la misma línea, Santos Guerra (1999) afirma que los Consejos aprueban las decisiones de manera legal, pero normalmente estas han sido previamente adoptadas por el sector docentes-equipo directivo, y la mayoría de sus intervenciones tiene lugar en el apartado de ruegos y preguntas. Pocas veces, el sector de padres y madres tiene la información de los puntos de vista que se van a tratar con la suficiente antelación como para discutirlos previamente y consensuar una postura común, cosa que sí hace el sector del profesorado y el equipo directivo (Comas, Abellán y Planidura, 2014: 64).

He aquí la opinión (Tabla 3) del profesorado sobre la elección del director (Fernández Enguita, 2006: 20).

Las relaciones entre escuela y familia siempre han estado presididas por un cierto recelo. A diferencia de la familia, la escuela es un escenario altamente racionalizado. Como decía Talcott Parsons (1990), el mundo de la escuela supone para el alumno una ruptura de las reglas de juego que hasta entonces conocía. La familia funciona a partir de elementos biológicos como el sexo o la edad. Son elementos adscriptivos que chocan con las reglas del funcionamiento escolar. La familia trata incondicionalmente al niño, es decir, el niño es valorado y querido por el mero hecho de pertenecer a ella. Sin embargo, la escuela anticipa al niño cómo va a ser tratado por la sociedad y su función consiste en que el niño internalice esas reglas de juego. La escuela cuenta con unos profesionales específicamente preparados para la formación de los niños, lo que no ocurre ni puede ocurrir en las familias (en ningún sitio se expide, aunque de ello se ha hablado, un título de padre o de madre).

La escuela surge en los inicios de la modernidad como parte de la lucha contra los particularismos de la familia. No en vano, ya desde la Ilustración se plantea la existencia de la escuela como una institución a la que corresponde inculcar el espíritu de unos nuevos tiempos caracterizados por el espíritu crítico, la cientificidad, el laicismo, frente al arcaísmo, los prejuicios y la superstición de que se supone imbuidos a la familia.

Aún es mucho lo que se ignora sobre la participación de las familias y este desconocimiento lastra su implicación. No sabemos algo tan elemental como cuáles son las propuestas que plantean los padres y madres en los Consejos escolares y cómo son recibidas por el profesorado y los equipos directivos, si son aprobadas o recha-

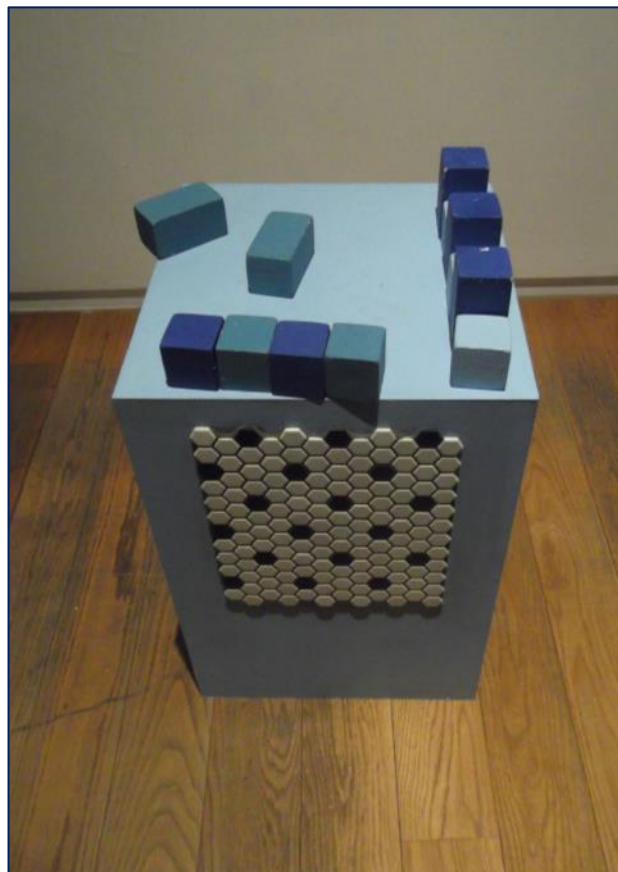
Tabla 3. Opinión del profesorado sobre la elección del director de centro

	Claustro	Consejo	Administración	Cuerpo de directores
Total (N= 218)	67,7	17,4	9,9	5,0
Centro público	73,0	19,0	3,7	4,2
Centro concertado	48,3	10,0	33,0	8,3

zadas... Ignoramos el porcentaje de propuestas que las familias pudieran plantear que sean fruto de una elaboración colectiva y democrática o de qué manera se informa al resto de padres y madres sobre lo hablado y decidido en el Consejo Escolar. Sería interesante saber si padres y madres consejeros se hacen eco de los puntos de vista de la asociación de padres y madres. Igualmente desconocemos qué tipo de padres y madres participan: ¿quiénes tienen más tiempo, más nivel educativo, más interés (sea este particular o universal), mayores dotes participativas?

A modo de conclusión

El panorama descrito en estas páginas es poco alentador. No hay consenso en torno a la cuestión básica de en qué consiste participar ni en qué se puede participar. Especialmente espinosa es la cuestión de sobre qué temas pueden opinar (y, no digamos, decidir) padres y madres en un Consejo Escolar o, incluso, en una reunión colectiva con el tutor del grupo de sus hijos. Los datos empíricos de que disponemos son contundentes: la participación en las elecciones a representantes a Consejos escolares son bajísimas. ¿Qué ocurriría si en las elecciones generales solo participara el 15% del electorado? ¿No habríamos pensado que así no podría funcionar jamás una democracia? Eso, justamente, es lo que sucede en el ámbito escolar. Los Consejos existen desde hace más de treinta años, tiempo más que suficiente para considerar que las cosas no pueden seguir así.



BIBLIOGRAFÍA

- Bozal, V. (1977). Una alternativa para la enseñanza. Madrid: Centropress.
- Comas, M. (dir.); Abellán, C. y R. Plandiura (2014). Consells escolars i participació de les famílies a l'escola. Una lectura marcada per la LOMCE. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- CONCAPA (1977). Libertad de enseñanza para todos. Madrid: CONCAPA.
- Fernández Enguita, M. (1993). La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de undesencuentro, Madrid: Morata
- Fernández Enguita, M. (2006). La corporación contra la comunidad Participación Educativa, 3. Recuperado de <http://www.mec.es/cesces/revista/revista-3.pdf>
- Garrreta, J. (2008). La participación de las familias en la escuela pública las asociaciones de madres y padres del alumnado. Madrid: CEAPA. Recuperado de http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=78cee467-de09-4cee-9af6-80e078898fb0&groupId=10137
- Ministerio de Educación (2014). La participación de las familias en la educación escolar. Madrid, Secretaría General Técnica.
- Parsons, Talcott (1990). "El aula como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana", Educación y Sociedad, 6, 1990 [originalmente publicado en 1959 como "The School Class as a Social System: Some of its functions American Society", Harvard Educational Review, 29, 4].
- Santos Guerra, M.A. (1999). El crisol de la participación. Un estudio etnográfico de la participación en Consejos Escolares de centro. Málaga: Aljibe.
- Vila, I. (2003). Familia y escuela: dos contextos y un solo niño. En A. F. López (dir.) La participación de los padres y madres en la escuela (pp. 27-38). Barcelona: Graó.

INCLUD-ED, contribuciones científicas sobre la participación de las familias como elemento clave para la mejora de los resultados educativos de los niños y niñas

Rocío García Carrión

Universidad de Cambridge

Tania García Espinel

Universidad de Granada

El proyecto INCLUD-ED *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011) fue un proyecto integrado de la prioridad 7 del VI Programa Marco. Los proyectos integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea. El **proyecto INCLUD-ED** fue el único de ciencias sociales y humanidades incluido en la lista de la Comisión Europea de las diez investigaciones científicas de mayor éxito en Europa.

Su objetivo principal era analizar aquellas acciones educativas de las escuelas europeas que están contribuyendo a superar desigualdades y a la cohesión social y aquellas que, por el contrario, favorecen la exclusión social. El proyecto proporcionó elementos clave y líneas de acción para mejorar la educación y la política social, analizó qué efectos tienen estos éxitos o fracasos educativos en otros ámbitos de la sociedad (vivienda, salud, empleo y participación social y política). La investigación se dirigió al conjunto de la sociedad, pero haciendo especial énfasis en los grupos sociales más vulnerables: juventud, inmigrantes, minorías culturales, pueblo gitano, mujeres y personas con discapacidad.

INCLUD-ED ha tenido un gran impacto social, político y científico. Así, la implementación de las actuaciones educativas de éxito identificadas por INCLUD-ED ya están contribuyendo a superar la exclusión social en zonas muy desfavorecidas, como es el caso del Colegio La Paz en Albacete (Díez-Palomar, Santos Pitanga, y Álvarez Cifuentes, 2013). Al mismo tiempo, está mejorando los resultados educativos de centros educativos como la Escuela Montserrat de Terrassa, en Barcelona. En el ámbito político, el Plan integral del pueblo gitano de Catalunya aprobado por acuerdo de gobierno en julio de 2014 (Generalitat de Catalunya, 2014) recoge entre sus objetivos principales la implementación de actuaciones de éxito en los ámbitos de educación, trabajo, salud y vivienda, entre otros, y ya está implementando la AEE

Formación de familiares gitanos/as en diversos territorios de la comunidad catalana.

El proyecto identificó las Actuaciones Educativas de Éxito (SEA, según sus siglas en inglés) que ya están sirviendo de base para diseñar políticas orientadas a alcanzar los objetivos establecidos en la estrategia Europa 2020*. Uno de esos elementos clave es la participación de los familiares en el centro educativo. Concretamente, se investigaron los diferentes niveles de participación que se dan en los centros educativos europeos, los procesos que generan uno u otro tipo de participación y cómo cada uno de los tipos de participación impacta tanto en lo concerniente a resultados académicos de los niños y niñas como a los aspectos que hacen referencia a la convivencia escolar. Para ello, se llevó a cabo cinco estudios de casos longitudinales durante cinco años en escuelas de infantil y primaria de cinco países europeos. Los países participantes fueron Reino Unido, Lituania, Finlandia, Malta y España.

A continuación, exponemos la clasificación de los diferentes **niveles de participación** definida en la investigación:

1. Participación informativa:
 - Las familias son informadas periódicamente por parte de la escuela sobre la evaluación académica de sus hijos e hijas y otros aspectos relacionados con la vida escolar.
 - Las familias son informadas sobre las decisiones tomadas en el centro educativo, pero no participan de ellas.
 - Las familias mantienen uno o varios encuentros con el/la profesor/a en el que se les informa sobre aspectos relacionados con el funcionamiento de la escuela. Las personas expertas del centro

*[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF)

toman las decisiones que se consideran adecuadas y a las familias se les dan a conocer

2. Participación consultiva:

- Las familias son escuchadas en el proceso de toma de decisiones pero con una incidencia limitada
- Las familias vehiculan sus opiniones a través de los órganos oficiales de la escuela. La mayoría de los sistemas educativos europeos contemplan uno o varios órganos de consulta en los que participan las familias y otros agentes.
- En muy escasas ocasiones las familias pueden realizar aportaciones en aspectos relacionados con el aprendizaje de los niños y niñas.
- Algunas investigaciones están apuntando que a estos órganos de participación están accediendo tradicionalmente las familias con ciertos niveles académicos, no todas las familias.

3. Participación decisoria:

- Las familias y la comunidad participan en el proceso de toma de decisiones. Están presentes en los espacios de toma de decisiones junto al profesorado.
- La investigación apunta que en los diferentes estados miembros se tiende más a ceder espacio de decisión a las familias en aspectos referentes a contenidos y a evaluación en detrimento de decisiones referentes a gestión del presupuesto o política de personal.
- La familia y la comunidad recibe rendición de cuentas sobre los resultados obtenidos en el centro.

4. Participación evaluativa

- Los familiares y la comunidad participan en los procesos de aprendizaje del alumnado mediante su colaboración en la evaluación de su progreso educativo.
- Los familiares y la comunidad participan en la evaluación general del centro escolar

5. Participación educativa:

- Los familiares y la comunidad participan de manera activa en las diferentes actividades educativas del centro, tanto dentro del horario lectivo como fuera.
- Los familiares y la comunidad también participan en su propio proceso de aprendizaje dentro del centro. Esta formación se define a partir de las necesidades de la comunidad.

La investigación concluyó que la **participación educativa es el nivel de participación de la comunidad más recomendable y eficaz** para el éxito en los aprendizajes de niños y niñas y también, para los aspectos referentes a la convivencia en las escuelas.

INCLUD-ED identificó también, cuatro **formas concretas de participación** que se pueden dar en los niveles de participación decisoria, evaluativa y educativa y que sí contribuyen al éxito educativo de los niños y niñas ade-

más de la mejora de la cohesión social. Estas **formas de participación** son las siguientes:

- Formación de familiares y otras personas de la comunidad
- Participación en los procesos de toma de decisiones
- Participación en el desarrollo del currículo y en la evaluación
- Implicación en los espacios de aprendizaje de los niños y niñas, incluida el aula

A continuación, se explica con mayor detalle cada una de estas cuatro formas de participación:

Formación de familiares y otras personas de la comunidad

Esta forma de participación se da cuando la oferta formativa de los centros educativos se abre no solamente al alumnado y al profesorado sino también a las familias y a otros miembros de la comunidad. La formación de familiares se identifica en INCLUD_ED como una de las “actuaciones educativas de éxito” siempre y cuando responda a las necesidades de las familias y la comunidad (Martínez y Niemela, 2010).

Las mejoras que se producen como consecuencia de la participación educativa de las familias son muchas y a muy diferentes niveles. La participación activa en procesos formativos de las personas del entorno más próximo del alumnado, por ejemplo en programas de alfabetización, incide en el rendimiento escolar de los niños y niñas ya que aumenta sus contextos de aprendizaje y sus expectativas hacia el mismo. La formación se convierte en un tema de conversación en el hogar; personas adultas y niños comparten un reto por el aprendizaje que estimula la creación de nuevos espacios y tiempos de estudio en la rutina familiar. Las familias que están recibiendo formación en graduado escolar expresan, por ejemplo, que tienen más seguridad para ayudar a sus hijos e hijas en los deberes escolares.

Otro de los efectos positivos de esta forma de participación es la extensión de ésta a otros espacios del centro como son las comisiones escolares, reuniones, etc. La formación es, definitivamente, una de las mejores maneras de iniciar procesos de participación y mejora de la comunicación en aquellos centros donde la relación entre escuela y familia es mínima y con pocas expectativas de mejora. Este ha sido el caso de colegios como La Paz, en Albacete (Aubert, 2011). La idea fundamental es que la formación ofrecida a los familiares sea aquella demandada por la comunidad y que todos los aspectos relacionados con su implementación sean consensuados de principio a fin con las personas destinatarias (días de clase, horas en las que se impartirán, etc.).

Por último, cabe destacar que, aunque el objetivo principal de la formación de familiares sea la mejora del rendimiento del alumnado, con esta actuación también se mejora la empleabilidad de las personas participantes y, por ende, sus posibilidades de acceder al mercado

laboral, hecho que supone un importante servicio a la comunidad por parte de la escuela.

Participación en los procesos de toma de decisiones

Se ha podido comprobar cómo esta forma de participación contribuye al descenso del absentismo escolar y a la mejora del ambiente de la escuela y la convivencia (Flecha y Soler, 2013). Al abrir los espacios de decisión, posibilitamos que se construyan conjuntamente las normas de convivencia en el centro. La comunidad se siente

la motivación del alumnado con respecto a la educación. Se ha demostrado también, que cuando las familias tienen voz en la decisión sobre el currículum escolar, los contenidos son más ambiciosos y de mayor calidad, ya que se promueve un clima de altas expectativas educativas en el centro. Desde el momento en que la comunidad forma parte del proceso, alcanzar esos aprendizajes se convierte en un proyecto de todas las personas implicadas en la decisión de abordarlos y todos trabajarán a una por conseguirlo.

La participación en la evaluación por parte de la comunidad se realiza mediante una evaluación dialógica (CREA, 2008). Esta se lleva a cabo una vez al año para revisar el cumplimiento de los objetivos planteados y proponer las mejoras necesarias para el curso siguiente. En este proceso se invita a participar a todos los agentes implicados en la práctica educativa del centro (voluntariado, familiares, profesorado, etc.). Se ha demostrado que este espacio de participación potencia la coordinación entre los agentes de la comunidad educativa y contribuye así a aumentar la oferta educativa con los recursos ya existentes en el barrio. En países como Chipre[†] y Estonia[‡], las familias pueden estar presentes en la evaluación de sus hijos en distintos niveles escolares.

La participación activa en procesos formativos de las personas del entorno más próximo del alumnado, por ejemplo en programas de alfabetización, incide en el rendimiento escolar de los niños y niñas ya que aumenta sus contextos de aprendizaje y sus expectativas hacia el mismo

protagonista en la creación de normas y, de igual de manera, protagonista en velar por el cumplimiento de las mismas. Esta forma de participación es una vía muy efectiva de prevención de situaciones susceptibles de conflicto en la escuela.

En esta forma de participación es muy importante favorecer la inclusión de todas las voces presentes en la comunidad y poner medios para superar las posibles barreras para que esas voces sean escuchadas. Por ejemplo, en caso de que existan familiares que no hablan la lengua es conveniente favorecer la incorporación de mediadores/as o intérpretes que faciliten la comunicación. En caso de que haya un grupo de familias pertenecientes a minorías culturales o religiosas, es importante contactar con interlocutores válidos de su comunidad (imanes, pastores, entidades, mediadores/as) que nos faciliten la creación de esos espacios de diálogo tan necesarios.

Participación en el desarrollo del currículum y la evaluación

Los estudios de caso de INCLUD-ED demuestran que esta forma de participación enriquece la oferta educativa de la escuela, incrementando así la calidad. Se ha podido llevar a cabo un currículum de máximos, buscando la mejora del rendimiento de todos los niños y niñas del centro. En los casos analizados se ha demostrado cómo la participación de familiares en los procesos de tomas de decisión ha contribuido al descenso del absentismo y un aumento de

Implicación en los espacios de aprendizaje de los niños y niñas, incluida el aula

En esta forma de participación, los familiares se implican en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto dentro del horario escolar como fuera. Incorporar de manera activa a personas adultas de la comunidad dentro del aula acelera el aprendizaje de los niños y niñas a través de la intersubjetividad que posibilita, por ejemplo, una forma de organización del aula dispuesta en **Grupos Interactivos**. Esta forma de organización del aula, también definida por INCLUD-ED como actuación educativa de éxito, se lleva a cabo de la siguiente manera: se distribuye el alumnado en grupos de cuatro o cinco alumnos, tutorizados por una persona adulta voluntaria. Las **agrupaciones de alumnado serán heterogéneas** en todos los sentidos: género, origen étnico, nivel de competencia en la materia que se trabaja, afinidad, etc. El profesor o profesora propone varias actividades con una duración aproximada de 15-20 minutos cada una. La función de los

[†] Ley de Educación Especial 113(1)99

[‡] 155. Riigiteataja, Põhikooli- jagümnaasiumiseadus. Approved September 15th 1993. Published in Riigiteataja (RT I 1993, 63, 892) 10. 10. 1993. (Basic Schools and Upper Secondary Schools Act). In Force. <http://www.riigiteataja.ee> (consultado el 16 de febrero de 2007)

adultos de cada grupo es dinamizar la interacción entre los niños y las niñas, de manera que todos los integrantes del grupo concluyan su tarea en el tiempo del que disponen antes de pasar a la siguiente. Al final, en una hora de clase el alumnado concluye tantas tareas como tutores o tutoras adultas haya tenido.

La mejora no se produce sólo porque se trabaja más que una clase ordinaria, sino porque el nivel de comprensión y aprendizaje que se produce al realizarlas intersubjetivamente es mucho mayor. Así, el alumno o alumna que tiene mayor competencia en esa materia ha de hacer el esfuerzo de ayudar a resolver las dudas a sus compañeros/as, incrementando así su desarrollo cognitivo y, por otra parte, todo el grupo mejora su nivel de aprendizaje porque trabaja en un contexto muy rico de preguntas, respuestas, análisis y diálogo entre todos y todas. Se da un aprendizaje dialógico a partir de la argumentación de los niños y niñas y dinamizado por la persona adulta que gestiona esa interacción y construcción de conocimiento (Kirikiades y Valls, 2013). Así, en los grupos interactivos todo el alumnado está en disponibilidad de aprender junto a sus compañeros y sus compañeras, independientemente de su nivel de partida. Se organizan todos los recursos del centro y también otros externos (voluntariado) para que ningún alumno ni alumna esté fuera del aula y para que no se queden atrás. El principio de solidaridad que guía a los grupos interactivos favorece la convivencia en los centros a través de la práctica de este valor en el día a día. Al contrario de lo que sucede en algunas escuelas donde se realizan agrupaciones segregadoras pero se organizan fiestas de la convivencia, charlas sobre valores. La solidaridad se aprende porque la hacemos todas las personas de la comunidad educativa, no sólo hablamos de ella. Los niños y niñas comparten una experiencia conjunta de aprendizaje y eso les acerca, contribuye a superar los estereotipos y etiquetas que pueda haber entre ellos y ellas respecto a su origen socioeconómico, étnico o de cualquier otra índole. Se generan dinámicas de solidaridad y se detectan y erradican con mayor facilidad dinámicas de competitividad y/o abuso entre iguales.

Cabe destacar que las personas adultas voluntarias no tienen que tener un perfil académico. Su función es diferente a la del profesor/a de aula, ya que se trata de dinamizar las interacciones para que generen potencial de aprendizaje instrumental y también de valores y sentimientos en el grupo. Cuanto más diverso sea el perfil de la persona adulta de apoyo, más ricas serán las interacciones. Así, en los centros que ya disponen de personas adultas de refuerzo (atención a la diversidad), lo más efectivo es que estas personas realicen ese apoyo dentro del aula.

Conclusiones

INCLUD-ED identificó cinco niveles distintos de participación de familiares y comunidad en diferentes escuelas europeas. De todas ellas, las que están favoreciendo

mayores mejoras en los centros educativos son la participación decisoria, la evaluativa y la educativa. El proyecto definió también, las estrategias y formas de participación concretas que ya están mejorando los resultados educativos, valores y sentimientos de los niños y niñas y la convivencia en los centros escolares.

REFERENCIAS

- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63-75.
- Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA). (2008). *Case Analysis of local projects working towards social cohesion*. - Spain Project 6 (2nd round). Workpackage 4. Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe.: European Commission. FP6 European Commission (2006-2001).
- Díez-Palomar, J., Santos Pitanga, T., & Álvarez Cifuentes, P. (2013). La Paz School. From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198-209.
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.
- Generalitat de Catalunya. (2014). *Plan integral del pueblo gitano de Catalunya (2014-2016)*. Bienestar Social y Familia.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Madrid.
- Kirikiades, L., & Valls, R. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Martínez, B., & Niemela, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista de Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77.

La participación de las familias en la escuela

Flor Miguel Gamarra

Presidenta de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Centros Públicos de Aragón (FAPAR)

Reflexionar sobre educación siempre es positivo y hacerlo desde la perspectiva de la participación de las familias, para quienes dedicamos nuestro voluntariado a construir entre todos un sistema educativo mejor, es un honor.

El término participación implica desde su origen etimológico tomar o recibir parte de algo. Y desde este punto de partida, nosotros creemos que es frecuente la confusión que se plantea entre la idea de participar y la de colaborar. No los consideramos excluyentes sino complementarios, pero entendemos que el concepto de participación tiene un componente esencial ligado estrechamente a la toma de decisiones y a la responsabilidad derivada de ello. Las familias queremos participar en la escuela y en el proceso educativo de nuestros hijos e hijas. Ellos necesitan de nuestra implicación y la Escuela, como centro, no puede acometer su principal función educativa e instructiva al margen de las familias, porque todos formamos eso que parece haber caído en desuso que es la comunidad educativa y que nosotros seguimos reivindicando.

hijos e hijas deben compensar las posibles desigualdades y donde se forman como ciudadanos que asumirán mañana la responsabilidad de regir los destinos de nuestra sociedad. Porque hemos entendido siempre que la Escuela debe ser el lugar base para formar ciudadanos democráticos, por eso, entendemos que crear cauces de participación en la comunidad educativa es contribuir a mejorar la convivencia pacífica y democrática de nuestro entorno escolar y por extensión de nuestra sociedad. Entendemos que esto, aprender a convivir en las aulas con las reglas democráticas que les ayuden a adquirir y desarrollar una conciencia crítica y de compromiso frente al individualismo cada vez más arraigado, debe ser uno de los principales objetivos de nuestro sistema educativo.

Las familias llevamos, al menos, desde la aprobación de la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) que en 1985 estructuraba y organizaba nuestra participación en los centros educativos, reivindicando nuestro derecho a participar en la Escuela y lo hemos seguido haciendo en todas y cada una de las leyes educativas posteriores y en todos y cada uno de los foros en los que hemos estado presentes representando a las miles de familias con hijos e hijas en centros educativos públicos de esta Comunidad.

Tampoco podemos obviar la realidad, que no es otra que en este momento hablar de participación se queda más en el terreno de lo teórico que en el de lo práctico, y eso inevitablemente

se extrapola a las familias, si bien en este sentido nosotros sentimos que como colectivo somos el movimiento más organizado.

Todos coincidiremos que el principal órgano de participación en un centro escolar es el consejo escolar, donde estamos representados todos los colectivos que componen la comunidad educativa. Y en estos momentos no podemos dejar de mencionar la LOMCE para lamentar con profunda tristeza que esta Ley los relega a ser meros órganos consultivos (seguramente no los suprime de facto porque lo impide la Constitución), que concede poderes absolutos a los directores o directoras de los centros, a quienes elige la propia administración; que convierte los centros educativos públicos en empresas privadas al servicio de intereses mercantilistas en los que

Las familias vamos a seguir reivindicando y defendiendo la Escuela como espacio participativo de primer orden

De forma recurrente se publican informes y estudios internacionales que señalan como indicativo de calidad en el sistema educativo la participación, apuntando siempre de manera particular hacia las familias. Sin querer excluirnos, hemos de recordar que el sistema educativo lo formamos cuatro pilares: alumnado, profesorado, familias y administración y que el término calidad no implica exclusivamente resultados académicos. Y curiosamente hoy, cuando el término calidad se repite constantemente y se incorpora, incluso en la denominación de la reforma educativa, la participación en general y la de las familias en particular se ve reducida a la mínima expresión.

Las familias, sin embargo, vamos a seguir reivindicando y defendiendo la Escuela como espacio participativo de primer orden puesto que es en ella donde nuestros



se prima la competitividad entre alumnos y entre centros a la formación integral del individuo; que suprime todas aquellas asignaturas que desarrollaban el espíritu y la capacidad crítica del alumno, anulando así un hábito de reflexión y participación imprescindible en toda sociedad que se precie de ser democrática. En definitiva, una Ley, que nos retrotrae a años del pasado más oscuro de nuestra reciente historia y que, supondrá una pérdida irreparable en la calidad democrática de nuestras estructuras educativas y sociales. Nos preocupa que con la entrada en vigor de la LOMCE, las direcciones se conviertan en gerencias y no en liderazgos pedagógicos al frente de equipos de docentes profesionales y vocacionales, dispuestos a acompañar a nuestros hijos e hijas en el apasionante proceso de su formación. Porque participación es consenso, no imposición y todos tenemos que trabajar por extender una cultura del diálogo y el consenso, tanto en la selección de las direcciones de los centros, como en el trabajo interno del propio consejo escolar.

Podemos diferenciar diferentes niveles en la participación de las familias. La participación individual, que debe potenciarse flexibilizando y ampliando a las familias el horario de tarde en las tutorías, para facilitarles el acceso a la información permanente en todo lo relacionado con la vida de sus hijos e hijas en el centro. Hay que mejorar los cauces de comunicación centro-familia y utilizar las nuevas tecnologías para que esta sea lo más inmediata y fluida posible (un ejemplo reciente en la dirección contraria de lo que estoy mencionando es el mal y retrasado funcionamiento del SIGAD en Secundaria, que tantos problemas ha ocasionado y tanta incomunicación familia-centros ha generado). Hay que generar confianza estableciendo formación conjunta y especializada

que nos ayude, especialmente a las familias y al profesorado, a formarnos en habilidades sociales que nos permitan el entendimiento. Que las familias no percibamos que se nos llama sólo cuando hay un problema y que no se nos ve como intrusos en el centro.

Otro nivel de participación es la colectiva. Deben crearse cauces que la desarrollen para que ésta no se quede en una mera declaración de principios y para que al mismo tiempo contribuya a evitar conflictos, fijando pautas de comportamiento y actuación que sean una continuidad en la escuela y en la familia. Y en este punto, nosotros no podemos dejar pasar la oportunidad de reclamar la importancia que tienen las Asociaciones de Padres y Madres. Porque somos quienes de forma organizada, voluntaria, altruista y con un compromiso real, promovemos la cultura participativa en los centros. En tiempos en los que el individualismo prevalece, nosotros queremos reivindicar alto y claro el papel de las cientos de Asociaciones que con padres y madres al frente están, especialmente en estos momentos convulsos, de recortes, desafecciones, lenguajes tergiversados, acusaciones infundadas, practicando el derecho ciudadano a organizar la reivindicación colectiva de quienes creemos que la educación es un pilar básico de nuestra sociedad. Sabemos que ese reconocimiento no depende sólo de los directores o directoras, ni del profesorado, sino que precisa de una valoración social de la que hoy carece y que debe impulsar y reconocer en primera instancia la propia Administración. Y si no, pensemos en la consideración que tiene el hecho de que un trabajador solicite permiso para asistir a la tutoría de su hijo o hija, o cómo se asume el permiso que solicitamos para acudir a un consejo escolar o a una asamblea de cualquier Asociación. La impor-

tancia de la participación nos la tenemos que creer todos, porque es cosa de todos.

No quiero olvidarme de la participación de los alumnos y alumnas en los órganos colegiados competentes, que se reconoce en estos momentos a partir de la Enseñanza Secundaria, pero que debe impulsarse desde mucho antes. De hecho se inicia con la escolarización de los alumnos a los 3 años en las asambleas de aula que se desarrollan en la Educación Infantil y que al pasar a Primaria desaparecen, ahogadas en un currículo extenso e inflexible, que deja poco tiempo para el debate, la reflexión, el intercambio de opiniones y el desarrollo del espíritu crítico. Por eso, entre otras muchas razones, la federación que yo represento en estos momentos ha sido una firme defensora de aquellas asignaturas que fomentan eso precisamente, como es el caso de *Educación para la Ciudadanía* como transmisora de valores universales que nos son comunes a todos los individuos y sin adoctrinamientos. Por eso, hoy que está abocada a desaparecer con la LOMCE, como otras asignaturas claves para ayudar a estructurar el pensamiento crítico y libre de nuestros hijos e hijas, nos sentimos especialmente defraudados y en la necesidad de reivindicarla.

Somos quienes de forma organizada, voluntaria, altruista y con un compromiso real, promovemos la cultura participativa en los centros

Son muchas y variadas las experiencias de participación exitosa que se están desarrollando en muchas Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, pero ya que tengo esta ventana abierta, quiero destacar una de forma especial. Se trata de la figura del padre-madre delegado de clase.

De la misma manera que en las clases existe el alumno o alumna delegado de clase que se encarga fundamentalmente de trasladar las opiniones, peticiones, iniciativas de sus compañeras y compañeros al tutor y que este tiene como referente para determinadas actuaciones, y que sirve para potenciar la participación colectiva de los alumnos, nosotros consideramos que es importante también contar con una figura similar por parte de las familias, aunque evidentemente, con algunas características diferenciadoras.

Por **definición** se trata de un padre o madre socio o no de la APA, que ejerce de interlocutor de las familias de la clase de su hijo o hija con la Junta Directiva de la Asociación de Padres y Madres. No se trata de que esta figu-

ra sea interlocutora directa con el profesorado ni siquiera con el tutor de su hijo o hija, porque para eso existe la participación individual de cada padre y madre, que puede y debe ejercer cuantas veces considere oportuno. Sino de que sea el nexo con la APA.

Tendría entre sus funciones la de establecer una comunicación entre los padres y madres de la clase de su hijo o hija y la Junta de la APA, potenciar las relaciones entre los padres y madres de la clase (en el caso de Primaria estas relaciones suelen ser más frecuentes y fáciles que en Secundaria), ayudar a los padres a contrastar la información que reciben de sus hijos e hijas (todos sabemos que un mismo hecho puede ser percibido de distinta forma y es importante poder contrastar las versiones de lo que nos trasladen para ayudarnos como padres y madres a valorar la situación), potenciar la participación de los padres y madres en las actividades de la APA y del Centro, potenciar la participación de nuestros hijos e hijas en el centro (a participar se aprende participando) y nuestra implicación en el centro, es sin duda el mejor ejemplo que podemos darles para transmitirles la importancia que esta tiene. Es necesario de cara a su formación integral que vean la importancia que tiene la organiza-

ción colectiva para poder afrontar y resolver problemas ordinarios que de no asumirse, acaban enquistándose y obstaculizando una convivencia pacífica necesaria para un buen funcionamiento del centro) y servir al tutor, en caso necesario, para tomar el pulso de las inquietudes que sobre la clase tienen las familias.

La puesta en marcha de este modelo de participación precisa, ineludiblemente de dos partes, la voluntad de la Junta directiva de la APA y el apoyo del equipo directivo y del profesorado

para poder desarrollarlo. Sobre la primera, actuamos desde nuestra Federación, dando a conocer este proyecto, animando a nuestras APAs a implantarlo en sus centros y apoyando en la medida de nuestras posibilidades en su desarrollo. Y tiene un efecto positivo elemental: potenciar el tejido asociativo. Sobre la segunda, necesitamos una firme convicción por parte del Centro (equipo directivo y profesorado) de creer en el proyecto, porque también tiene un efecto positivo importantísimo: mejorar las relaciones de las familias con el centro y las relaciones del profesorado con nuestros hijos e hijas.

Son tiempos difíciles para la participación, pero, ¿cuándo no lo han sido? Seguramente en cada momento nos toca adaptarnos a las circunstancias que corresponden y seguramente cada uno las percibimos con las más complejas. Es posible que nos baste con tener un poco de perspectiva para renovar ilusiones, seguir creyendo que la participación construye y consolida la democracia y que la escuela es el lugar ideal para poner ambas en funcionamiento.

Construcción de la participación de las familias en la escuela. Un estudio etnográfico

Begoña Vigo Arrazola
Carmen Julve Moreno
Belén Dieste Gracia

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Este trabajo forma parte de un Proyecto Nacional de Investigación y Desarrollo en cuatro comunidades de España⁵.

Presentamos una investigación sobre la construcción de la participación de las familias en la escuela, teniendo en cuenta los comportamientos de los padres, la enseñanza de los profesionales así como las propias experiencias de participación, y la comprensión y vivencia de las mismas. En un sistema educativo donde las prácticas de enseñanza inclusivas son un aspecto legislado (LOMCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) se considera relevante la participación de los padres en la escuela.

Diferentes modelos teóricos hacen hincapié en la importancia de la conexión entre la escuela y los padres como un medio de maximizar el potencial de desarrollo educativo de los niños. Coleman (1988) y Bourdieu (2007), remarcan la importancia del contexto familiar en el desarrollo infantil y el impacto que esto puede tener en la relación entre la tríada de niño, la familia y la escuela.



En España, la investigación, de una parte, considera la implicación de los padres en el centro educativo de sus hijos y, de otra, la disposición de estos centros a la parti-

cipación de las familias. En el primer caso, las reuniones periódicas con el tutor y el interés por las actividades escolares de los hijos son parte de los factores que intervienen en el éxito escolar (Garreta, 2012). Cuando los padres participan en la vida escolar se consiguen efectos positivos para el niño, para los profesores, para los padres y para la escuela (Martínez González, 1996).

Las actitudes receptivas y de apoyo de la escuela hacia la participación parece contribuir al aumento de la implicación de las familias en la escuela (Desimone, 2001); y en casa (Grolnick et al., 1997; Kohl et al., 2000). La dinámica del centro en torno a aspectos como el reconocimiento de la cultura de las familias y el apoyo que ofrece para facilitar que éstas participen, son referentes en la investigación de prácticas de participación de las familias (López, 2001)

Propósito

El propósito de esta investigación ha sido explorar las estrategias de participación que se desarrollan desde la escuela. Más específicamente se trata de comprender que estrategias promueven la participación desde una perspectiva bidireccional familia-escuela.

Acceso al campo

El estudio etnográfico se ha desarrollado en un total de 8 centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón; 6 de titularidad pública y 2 privada tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria. Seis centros están ubicados en un marco urbano y rural de la provincia de Zaragoza y dos pertenecen a un contexto suburbano y rural, respectivamente, de la provincia de Huesca.

El criterio de selección viene determinado por la Fase I del proyecto en la que cuarenta y siete profesionales educativos y responsables de la política educativa de Aragón fueron entrevistados para conocer sus percepciones acerca de la participación de las familias en la escuela. Éstos propusieron distintos centros educativos donde consideraban que se estaban realizando destacables experiencias de participación de las familias. De estos centros propuestos fueron seleccionados finalmente ocho atendiendo a las prácticas de participación que

⁵ I + D: "Las familias y las escuelas. Discursos y prácticas cotidianas en la participación en la educación obligatoria "(Ref. EDU2012-32657) 2012-2015. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental del Ministerio de Economía y Competitividad.

desarrollaban y a su disposición a participar en la investigación.

CRITERIO SELECCIÓN	CENTRO EDUCATIVO	ACRÓNIMOS
Profesores motivados	IES urbano	IPUARII
Equipo directivo motivado	CEIP suburbano	CPUARII
Buenas prácticas de convivencia	CEIP rural	CPUARI
Blog biblioteca madres	CEIP urbano	CPUARIII
Padres delegados en clases	CEIP urbano	CPUARIV
Padres delegados en clases	IES urbano	IPUARI
Comunidad de Aprendizaje	Concertado urbano Primaria-Secundaria	CPCARII
Participación de familias	Concertado rural Primaria-Secundaria	CPCARI

Método

En este trabajo se presenta el análisis de ocho centros educativos en Aragón a través de una perspectiva etnográfica (Hammersley & Atkinson. 2009.) se analiza la construcción de la participación de las familias en la escuela.

Los datos fueron recogidos de un estudio profundo de cada escuela, durante dos cursos académicos, desde la observación participante en espacios formales e informales; de "conversaciones informales" y entrevistas semi-estructuradas con maestros, directores, padres y administradores para saber cómo experimentan y entienden la participación de las familias en la escuela. También se

obtuvieron datos del análisis de los principales espacios virtuales de cada escuela: webs, blogs, redes sociales, así como los principales documentos educativos para el análisis y la triangulación con otros hallazgos.

Para el análisis de la información se llevó a cabo un proceso de categorización de los datos (Miles y Huberman, 1994) que refleja cómo los profesores y los padres construyen la participación. En todo momento los datos fueron manipulados y analizados cuidadosamente para proteger el anonimato de los participantes.

Resultados/Conclusiones

Presentamos a modo de resumen los principales resultados y conclusiones extraídas de este proyecto de investigación que todavía está en desarrollo y en proceso de análisis y reflexión.

Durante la investigación etnográfica se ha desarrollado un proceso de análisis e intercambio de información y se abre la opción de compartir nuevas experiencias (Hammersley & Atkinson. 2009.)

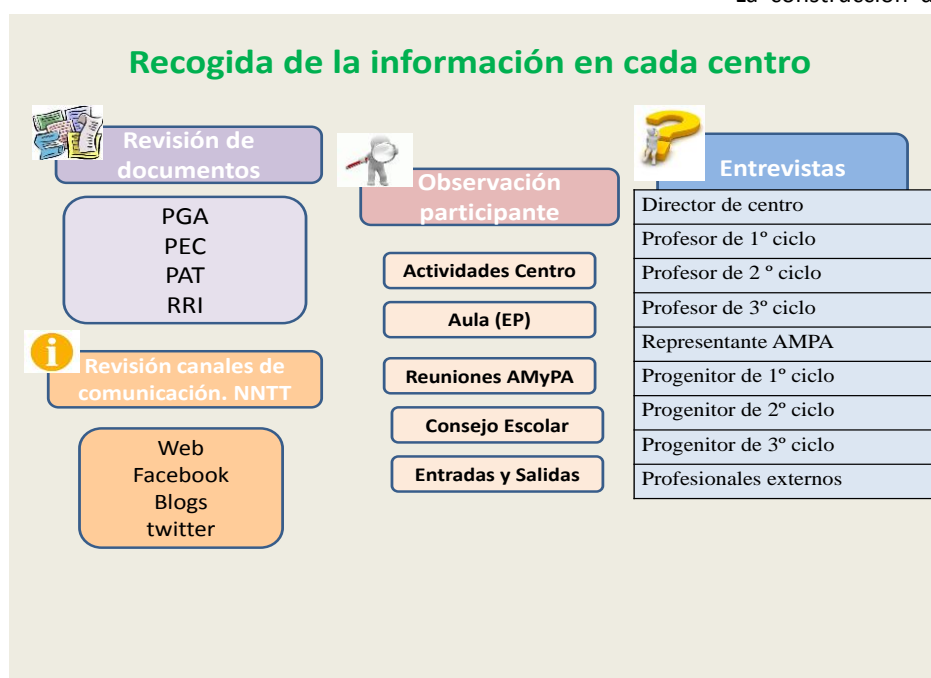
Los datos indican que las escuelas promueven diferentes estrategias de participación de los padres. La conexión de la escuela con las experiencias de las familias o la representación de sus intereses y valores parecen facilitar la participación efectiva de los padres (López, 2001). En cada contexto se desarrollaron estrategias específicas de participación que dependen principalmente de la práctica profesional de los docentes y del contexto en el que interactúan

El contexto rural, suburbano y urbano parece influir en los enlaces hogar- escuela. Los maestros de las escuelas rurales y suburbanas parecen más conscientes de la importancia de considerar la identidad de las familias en el proceso de E-A desarrollado en sus aulas. (Vigo & Soriano, 2014)

La construcción de la participación de las familias

determinada por las prácticas de los docentes se desarrolla principalmente por dos vías. Una establecida por principios legales y organizativos y otra diseñada desde el centro por los docentes. Desde una perspectiva legal, los padres participan en las reuniones de curso y tutorías establecidas en la Programación General Anual o bien demandadas por las propias familias:

“Nosotros a nivel colectivo tenemos 3 reuniones al año, de clase, de aula. Y a nivel



individual no sé si está prescrito una vez por lo menos al año, pero evidentemente son muchas más, siempre que hay un problema hay una reunión,”. (CPUPP2AR14AIII)

Las prácticas de participación de las familias en el centro y en el aula son propuestas y organizadas por el profesorado, relacionadas con actividades complementarias incluidas en la Programación General Anual del Centro ó relacionadas con las Programaciones Didácticas.

Éstas últimas descienden conforme avanzamos de etapa educativa. Siendo muy habituales en Educación infantil y llegando a desaparecer prácticamente en el segundo ciclo de Educación Primaria y totalmente en la etapa de Secundaria Obligatoria. Viene también muy determinada por el tipo de metodología que los profesores desarrollan en sus aulas. Metodologías más activas y de características socio-constructivistas parecen potenciar una mayor participación de las familias en el aula (Vigo & Soriano, 2015), un aspecto muy demandado en general por la mayoría de los padres y madres entrevistados.

El entorno social y cultural de las familias parece también afectar el alcance y la naturaleza de la participación.

Escuelas con alta tasa de familias inmigrantes y poblaciones de bajo nivel socioeconómico y cultural parecen desarrollar estrategias que reconocen la cultura de las familias y desarrollan prácticas que facilitan la participación de los padres, reconociendo el potencial de sus cultura y sus experiencias fuera de la escuela.

Por otro lado, escuelas que recogen familias de mayor estatus socioeconómico adoptaron en ocasiones, estrategias que limitaban la participación de algunas familias. Fomentaban prácticas que invitan a participar a padres y/o madres con un nivel académico y cultural alto o de un perfil profesional determinado. También podría quedar restringida la participación a familias con cierta competencia digital y acceso a TICs.

Teniendo en cuenta, los párrafos anteriores, la participación de los padres y madres en el centro viene determinada por las disposición y el concepto de participación que el centro educativo y sus docentes desarrollan.

Respecto a la participación en los órganos de representación propios de las familias, las AMPAS, hemos podido observar que se basa principalmente en complementar y apoyar actividades de la Programación General Anual del centro. En momentos puntuales, en centros de titularidad pública, alcanza también un papel más reivindicativo en relación con la mejora de los servicios del propio centro y por una escuela pública de calidad de manera general

En este contexto, se pone de relieve la importancia de la escuela para facilitar o inhibir la participación de las familias. Los responsables políticos y los profesionales deberán tener en cuenta estrategias que desarrollen y promuevan la interacción entre las familias y la escuela desde una perspectiva bidireccional que realmente contribuya a construir una escuela inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (2007). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Coleman, J.S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology* 94, S95-S120.
- Desimone, L. 2001. Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i Escolares. La participació de les famílies als centres educatius*. Lérida: Ajuntament de Lleida. La Paeria.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. 1997. Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Hammersley, M., and P. Atkinson. 2009. *Etnografía. Métodos de investigación [Ethnography, Principles in Practice]*. Barcelona: Paidós.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. 2000. Parent involvement in school: conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa Boletín Oficial del Estado 295: 97858-97921. <http://www.boe.es>.
- Lopez, G. R. 2001. Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools. *American Educational Research Journal* 38(2), 253-288.
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Miles, M. B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Vigo, B., and J. Soriano. 2014. "Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools." *Ethnography and Education* 9 (3): 253-269.
- Vigo, B., and J. Soriano. 2015. *Family Involvement in Creative Teaching Practices for All in Small Rural Schools*. *Ethnography and Education*. En prensa.

Aportaciones de la investigación europea. El proyecto INCLUD-ED: actuaciones educativas de éxito basadas en el aumento de las interacciones de toda la comunidad

Carmen Elboj

Diana Valero

Universidad de Zaragoza

Hay quien dice que los resultados académicos son consecuencia del capital socioeconómico de las familias y de la titulación del padre y sobre todo de la madre. Es verdad que este tipo de relación entre nivel socioeconómico, titulación de padre y madre y los resultados académicos se da, pero sólo cuando la educación se basa en las ocurrencias y no en las actuaciones de éxito. El proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea (INCLUD-ED, 2006-2011), ha identificado una serie de actuaciones avaladas por la comunidad científica internacional en base a las evidencias demostradas que generan los mejores resultados, superando afirmaciones deterministas, como en el caso del nivel socioeconómico o la titulación del padre o la madre. Si el planteamiento de este proyecto hubiera partido de esa relación determinista, se hubiera cumplido precisamente la profecía y no se hubiera logrado ninguna mejora. Y, de este modo, hubiéramos contribuido a que las posturas reproductoristas reafirmaran sus tesis sobre que la escuela reproduce las desigualdades sociales, independiente de las actuaciones y del proyecto educativo que se lleve a cabo.

El proyecto INCLUD-ED parte de que en la actual sociedad de la información, los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas no se pueden desvincular del contexto social y cultural en el que se relacionan otras personas. Al contrario, el aprendizaje depende cada vez más de la correlación de las interacciones que el alumnado tiene con diversidad de personas adultas (profesorado, familiares, monitores de tiempo libre, personal de las bibliotecas, participantes en asociaciones y entidades del barrio, etcétera), en diferentes espacios de aprendizaje y desarrollo (escuela, domicilio, comedor escolar, centro de tiempo libre, centro abierto, biblioteca municipal, asociaciones, etc.). Lo que una niña o niño aprende es fruto de sus interacciones con el profesorado y otras personas profesionales de la educación, pero también de las interacciones con sus familiares y otras personas adultas de la comunidad. Las diferentes concepciones de aprendizaje desarrolladas durante la sociedad industrial se han centrado en las interacciones del alumno o alumna con profesionales de la educación y, en algunos casos, con sus iguales. En la actual sociedad de la información, la nece-

saria relación de las escuelas con las familias está llevando al desarrollo de concepciones de aprendizaje que ponen el énfasis en todas las interacciones. Ese es el caso del aprendizaje dialógico (Flecha et al., 2009). Ante este cambio, el reto para la comunidad educativa se encuentra ahora en cómo aumentar las interacciones que incrementan los resultados de todo el alumnado y mejoran la convivencia, al mismo tiempo que transformar aquellas otras interacciones que en el contexto escolar están obstaculizando este proceso.

El proyecto INCLUD-ED, es un proyecto centrado en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas. Además, este proyecto, ha permitido identificar dos grandes ejes clave para el éxito de las acciones educativas en cualquier contexto y en cualquier nivel educativo. El primero se relaciona con las diversas formas de agrupar al alumnado y con el aprovechamiento de los recursos humanos de toda la comunidad incluido el voluntariado. El segundo se refiere a la educación y la participación de las familias y de la comunidad en los centros educativos.

1. Diferentes Modelos de Agrupamiento y Éxito Escolar: Los Grupos Interactivos

Está comprobado que las prácticas segregacionistas son uno de los principales factores de fracaso escolar dentro de los sistemas educativos lo cual genera, a su vez, exclusión educativa y social. Los resultados de la investigación científica internacional señalan que el tracking o streaming, es decir, los agrupamientos homogéneos por nivel de competencia y rendimiento (Bauer y Riphahn, 2006; Brunello y Checchi, 2007; Comisión Europea, 2006) tienen repercusiones negativas en los resultados educativos del alumnado (Valls, 2012; Wößmann y Schütz, 2006). Por ejemplo, se ha demostrado que los estudiantes en situaciones de mayor desventaja social suelen estar en los grupos de nivel más bajo (Oakes, 1985). El mixture, es decir, la inclusión de todos los alumnos en una misma aula ordinaria con un único docente, tampoco es la alternativa para dar la mejor respuesta en el aula a los estudiantes. Este tipo de agrupación no beneficia a quien más

apoyo necesita, al contrario, la falta de ese apoyo hace que estos alumnos se queden atrás (INCLUD-ED, 2011).

Por el contrario, según los estudios científicos más importantes, la opción de más éxito en términos de rendimiento académico y mejora de la convivencia es la inclusión, ya que contribuyen a mejorar los resultados académicos y la convivencia en los centros escolares. Al contrario que en el modelo homogéneo, en el inclusivo todo el alumnado se distribuye en aulas y grupos heterogéneos y nadie resulta excluido. Existen experiencias que ponen de relieve que los agrupamientos heterogéneos, constituyen actuaciones de éxito que inciden positivamente en el aprendizaje y en los resultados, tanto del alumnado que obtienen buenos resultados como del que tienen un menor nivel de aprendizaje (Rodríguez Navarro et al., 2012). En este tipo de agrupamiento, todos los alumnos y alumnas participan activamente en el proceso de aprendizaje, con la ayuda del profesor o profesora y de otros recursos materiales y humanos para que ningún alumno o alumna se quede atrás.

Los modelos de agrupamientos heterogéneos se basan en las relaciones de interdependencia positiva en un grupo de alumnos (Stevens & Slavin, 1995). Su finalidad es organizar la clase de manera que el propio alumnado se convierta en un recurso valioso, de forma que puedan contar con su apoyo aquellos y aquellas que necesitan ayuda. Al mismo tiempo que el alumnado con mejor rendimiento se beneficia también del trabajo cooperativo (en comparación con el mismo tipo de alumnado en clases tradicionales) tanto o más que el alumnado con un rendimiento medio o bajo (Racionero & Valls, 2007). Además, esta estructura ayuda al alumnado con diversos niveles de rendimiento a integrarse en el grupo y favorece una interacción de mayor calidad entre éstos, así como un sentido de interdependencia positiva, que a su vez contribuye a mejorar las relaciones entre iguales.

Del mismo modo, la interacción con diferentes personas también ayuda al alumnado a desarrollar actitudes y valores positivos. En un estudio acerca de los efectos de las interacciones colaborativas sobre la consecución de entornos educativos más inclusivos, quedó demostrado que este tipo de interacción no solo fomentaba el aprendizaje en áreas como matemática en grupos pequeños, sino también las actitudes de respeto mutuo, solidaridad y aceptación de la diversidad (Stevens & Slavin, 1995).

Un ejemplo de agrupamiento heterogéneo son los grupos interactivos (Aubert et al., 2008). Los Grupos Interactivos son una forma de organizar el aula consistente en dividir la clase en pequeños grupos heterogéneos de alumnado (de nivel académico, género, cultura, lengua, motivaciones, etc.), unos cuatro o cinco estudiantes por grupo, en los que se hacen actividades de corta duración, entre quince y veinte minutos. En cada uno de ellos, una persona adulta voluntaria se encarga de fomentar las interacciones entre el alumnado de forma que todos y todas se ayuden y resuelvan con éxito las que actividades que se plantean. Mientras los diferentes grupos realizan

las tareas, el profesorado gestiona el aula. De esta forma, en una misma aula podemos encontrar cinco personas adultas, diferentes tipos de profesionales y voluntariado. Los resultados están relacionados con la aceleración de los aprendizajes en todo el alumnado, la mejora de la convivencia y la relación entre compañeros y compañeras y con el profesorado, nuevas socializaciones e interacciones gracias a la entrada de nuevos perfiles de personas adultas (de otras culturas, mujeres con velo, estudiantes gitanos, universitarias, etc.); y un importante aumento del interés y la ilusión por aprender (Aubert, García & Racionero, 2009). Superando de esta forma, los enfoques que habían opuesto el aprendizaje instrumental a los valores.

Otras de las acciones que la literatura científica ha identificado y que favorecen la inclusión es la de ampliar el tiempo de aprendizaje para el alumnado con menor nivel de rendimiento y facilitarles clases preparatorias o de refuerzo, asociadas al trabajo que se está realizando en las clases de referencia (Lotan, 2006). Esta extensión del tiempo de aprendizaje implica, de nuevo, el incremento de interacciones respecto a actividades de enseñanza, acelerando los procesos de aprendizaje escolar. En definitiva, se trata de otro ejemplo de cómo implementar aquellas actuaciones que fomentan la búsqueda de interacciones que aceleran el aprendizaje y que hacen realidad lo que es posible (Bruner, 2012).

Siguiendo con la extensión del tiempo de aprendizaje, investigaciones previas han constatado la estrecha relación entre la cantidad de tiempo de enseñanza y la consolidación de los aprendizajes instrumentales, lo que mejora los resultados de los alumnos (Creemers y Kyriakides, 2007), al mismo tiempo que mejora la conducta. En esta línea, Posner y Vandell (1994) efectuaron un análisis en profundidad de diferentes tipologías de after school programs de Estados Unidos y observaron una correlación directa entre la participación en programas de este tipo centrados en aspectos formativos y la mejora de los resultados académicos y de la conducta. En esta misma línea, Sanacore (2002) introduce la relevancia de los homework clubs como espacios fuera del horario escolar en los que los adolescentes pueden participar en actividades de aprendizaje relacionadas con el contenido curricular.

Por otro lado, también existen estudios que ejemplifican cómo la participación de las familias en los programas de extensión del tiempo de aprendizaje repercute positivamente en los resultados escolares (García, Mircea y Duque, 2010). Por ejemplo, Van Voorhis (2003) examinó el efecto que tenía la implicación de las familias en programas de apoyo para la realización de deberes. En dicho análisis utilizó un grupo de control en el que no existía esta interacción con las familias. Esta investigación concluía que aquellos chicos que habían recibido el apoyo de las familias para realizar los deberes obtenían un mejor rendimiento escolar.

En el próximo apartado, nos centraremos, precisamente, en comprobar cómo el fomento de la interacción cultural y educativa entre el alumnado y los agentes sociales y, más concretamente, entre los primeros y sus familias, contribuye a mejorar el rendimiento escolar.

2. Participación y Formación de las Familias

Como hemos hecho referencia en la introducción, algunos estudios internacionales trataron de cuantificar la relación existente entre el contexto familiar y el éxito del alumnado en una serie de indicadores como, por ejemplo, el nivel de estudios de los padres o el número de libros disponibles en el hogar. Esta simplificación ha conducido al error de considerar que dichos indicadores son los únicos relevantes, despreciando así otros de gran importancia, como, por ejemplo, si las familias participan en algún tipo de oferta educativa o no. Desde esta perspectiva cabría argumentar que tendríamos que esperar hasta que los padres y/o las madres tuviesen titulaciones académicas de grado superior para que sus hijos e hijas obtuviesen un buen rendimiento académico.

En el otro lado, los datos sugieren que el nivel de competencia en lectoescritura de los niños y niñas mejora cuando las familias participan más en los centros escolares. Y al contrario, si las familias no participan de manera activa, se abre una brecha en la competencia en lectoescritura entre el alumnado, dependiendo del nivel educativo de sus padres. Cuando la familia participa activamente, estas diferencias desaparecen. Se ha descubierto que diversas formas de implicación de la comunidad son muy importantes a la hora de reforzar la conexión entre familia y escuela y de apoyar el aprendizaje en el alumnado. Entre estas formas de participación que contribuyen a incrementar el rendimiento escolar se encuentran algunos programas de formación de familiares ya en funcionamiento.

Asimismo, los beneficios derivados de implicar a las familias y a otros miembros de la comunidad en los centros escolares son aún mayores en el caso de miembros de minorías culturales, puesto que dicha implicación conlleva una mayor y mejor coordinación entre las actividades realizadas en casa y en el centro escolar. La participación en el aula de personas adultas con distintos orígenes culturales proporciona referentes para niños y niñas que se identifican con dichas personas adultas, además de ofrecer un reconocimiento positivo a estos grupos y a su identidad cultural. Por otra parte, la participación democrática de las familias y de la comunidad en los procesos de toma de decisiones ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales (Flecha & Soler, 2013).

El proyecto INCLUD-ED diferencia entre cinco modelos de participación familiar y de la comunidad en los centros escolares con diversos grados de influencia en el rendimiento académico del alumnado. Sin embargo,

según sus resultados, no todos los tipos de participación de las familias tienen el mismo efecto ni mejoran el rendimiento o en igual grado (INCLUD-ED, 2011).

Cinco tipos de participación de las familias y de la comunidad en los centros escolares y su impacto en el aprendizaje

Concretamente, los modelos que han definido los investigadores e investigadoras de INCLUD-ED son: participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. Los que implican un mayor grado de participación (el decisorio, evaluativo y educativo) son los que mejor garantizan el éxito escolar para todo el alumnado.

En la participación INFORMATIVA, las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones, pero no se les concede ningún poder real de decisión. En este modelo se les considera personas ajenas a la institución que no pueden participar sobre las decisiones que los expertos ya han tomado. En la participación CONSULTIVA, los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias y se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro. Sin embargo, la participación de estas se limita a un papel de consulta y las familias rara vez tienen ocasión de hacer aportaciones sobre asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado. La DECISORIA se da cuando los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. En dichos órganos, las familias, otros miembros de la comunidad y el profesorado toman decisiones importantes conjuntamente. Cuando la comunidad interviene en la toma de decisiones también pueden supervisar las actuaciones de la escuela y exigir al centro responsabilidades por los resultados académicos del alumnado. Esto es muy importante ya permite a los centros escolares asegurarse de que las altas expectativas y una educación de calidad sean prioridades fundamentales del centro. La participación EVALUATIVA consiste en que las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de evaluar el progreso educativo del centro. La evaluación es un área esencial en la que la participación de las familias hace posible que se contemplen distintos puntos de vista sobre las prácticas de evaluación y sobre la evolución del alumnado. Por último, en la EDUCATIVA, las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos con el objetivo de contribuir a aumentar los aprendizajes. Por ejemplo, la participación de las familias en grupos interactivos

El papel de la formación de familiares

Las iniciativas de formación para las familias son muy importantes puesto que son ellas las que pueden proporcionar un referente para la educación de sus hijos e hijas. Iniciativas como las tertulias literarias dialógicas (Pulido & Zepa, 2010), en las que los familiares se reúnen para leer y discutir sobre obras literarias clásicas, contribuyen a crear nuevas expectativas educativas, que influyen directamente en el entorno de aprendizaje familiar. Cuando las familias no relacionadas con el mundo académico participan en este tipo de actividades se fomentan nuevas prácticas de lectura y se crean nuevos modelos culturales y de interacción, que tienen un gran impacto sobre el aprendizaje del alumnado y, en consecuencia, sobre su rendimiento académico.

Asimismo, existen actuaciones y programas específicos que se basan en la convicción de que la formación de las familias influye sobre el rendimiento escolar del alumnado, mejorando los resultados de aprendizaje de todos ellos (Purcell-Gates, 1995). Un ejemplo de este tipo de iniciativas son las Comunidades de Aprendizaje (Díez-Palomar, Santos & Álvarez Cifuentes, 2013, Flecha, 2010). Este programa ofrece espacios para que no solo los niños y niñas sino también sus familiares y otras personas adultas de la comunidad puedan aprender. Así, en aulas de informática y bibliotecas tutorizadas, distintos miembros voluntarios de la comunidad, incluyendo a antiguos alumnos y alumnas, profesorado y otras personas voluntarias, trabajan con las familias, desarrollando un gran número de actividades formativas. Se ofrecen, entre otros, talleres para aprender a manejar Internet, procesadores de textos o ayuda a las familias para encontrar en Internet la información que el alumnado necesita para sus clases. De la misma manera, las bibliotecas tuteladas ofrecen lecturas compartidas, enseñanza de la lengua y programas de alfabetización para familias inmigrantes. Este tipo de espacios promueven simultáneamente la educación del alumnado y la de sus familias. Estas actividades dirigidas a las familias tienen relevancia no solo por el aprendizaje instrumental que se desarrolla en estos espacios educativos, sino porque también significa mucho para el alumnado, sobre todo para el perteneciente a minorías y grupos desfavorecidos, poder compartir actividades y entornos de aprendizaje con sus familias, dentro del propio centro escolar y después en sus casas.

Las familias están también interesadas en trabajar con materiales que supongan un desafío para ellas, por ejemplo en actividades de alfabetización, con idiomas extranjeros, con tecnologías de la información y también con tertulias literarias. Prefieren este tipo de oferta educativa porque perciben la relación que existe entre esta formación y su capacidad para ayudar a sus hijos e hijas a aprender. Así pues, no solo es necesaria la formación del profesorado, sino también la formación de las familias y de otros miembros de la comunidad. Si las teorías de reproducción social han considerado al nivel educativo de las familias como un factor determinante del fracaso

escolar, aquí hemos demostrado que existen otros factores con una gran incidencia sobre los resultados académicos, como, es la participación y formación de las familias en los centros educativos.

A modo de conclusión

Los programas educativos que, a nivel internacional, más avances están logrando son aquellos que están poniendo en marcha en sus contextos las actuaciones educativas de éxito basadas en las evidencias científicas que hemos visto. Como se ha podido argumentar en los apartados anteriores para que la educación del siglo XXI tenga relevancia en la sociedad y en la comunidad científica internacional, es necesario avanzar hacia el desarrollo de modelos educativos que tengan como objetivo analizar las actuaciones que logran la transformación de forma que alumnos y alumnas de muy diferentes contextos sociales puedan mejorar significativamente sus resultados. En este empeño no todos los modelos y experiencias sirven. Sólo aquellas experiencias que no se basen en las ocurrencias sino en evidencias científicas contrastadas en diálogo con la comunidad servirán para aportar alternativas a la mayoría de modelos educativos actuales que no superan el fracaso escolar.

De esta forma y a través del análisis de experiencias de éxito hemos podido identificar dos grandes grupos de actuaciones educativas encaminadas a la inclusión de todo el alumnado y que consiguen buenos resultados en el alumnado. Por un lado, los agrupamientos heterogéneos que lejos de segregar consiguen excelentes resultados en la adquisición de aprendizajes en todo el alumnado. Por otro lado, la inclusión de las familias del alumnado y de toda la comunidad educativa en la vida diaria de los centros educativos y en el proceso educativo de los hijos e hijas a partir de una participación activa en todos los órganos y espacios del centro así como participando en su propia formación.

Para finalizar, es necesario resaltar que en Aragón existen centros que están trabajando en esta línea de conseguir los máximos aprendizajes a través de la aplicación de las actuaciones educativas de éxito. Así, a los centros que se transformaron en Comunidades de Aprendizaje, hay que sumar los catorce centros de Zaragoza y Teruel que se acogieron a la convocatoria que desde el Gobierno de Aragón se lanzó en 2014 a todos los centros educativos de primaria y secundaria de la Comunidad para poner en marcha grupos interactivos en sus centros durante el curso 2014-15. Los grupos interactivos en estos momentos ya están funcionando y son muchos los voluntarios y voluntarias, con una amplia representación de familiares, los que están participando. Es pronto para contrastar los resultados, pero los cambios ya se han dado y así lo han expresado los profesores y profesoras en las reuniones que se han mantenido. Esto es solo el comienzo del camino. El objetivo de los centros y de la administración educativa es seguir implantando las actuaciones educativas de éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., Flecha, A., Flecha, R., García, C. & Racionero, S. 2008. Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. 2009. El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 128-140.
- Bruner, J. 2012. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bauer, P. y Riphahn, T. 2006. Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters*, 91 (1), 90-97.
- Brunello, G. & Checchi, D. 2007. Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? *New International Evidence*. IZA Discussion Paper, nº. 2348.
- Comisión Europea, 2006. *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas: Comisión Europea.
- Creemers BPM & Kyriakides L 2008. *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Díez-Palomar, J., Santos, T. & Álvarez, P. (2013). La Paz School. From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2): 198-209.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. & Latorre, A. 2009. Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21 (2), 183-196.
- Flecha, R. 2010. The Dialogic Sociology of the Learning Communities. Apple, M.; Au, W. & Gamin, L. (eds.) *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*, 340-348. Nueva York: Routledge.
- Flecha, R., & Soler, M. 2013. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 3(44), 232-242.
- García, R., Mircea, T. & Duque, E. 2010. Socio-Cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de Psicodidáctica*, nº, 15(2), 207-222.
- INCLUD-ED PROJECT. (2006-2011): Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED PROJECT. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Lotan, R. 2006. Teaching Teachers to Build Equitable Classrooms. *Theory Into Practice*, 45(1), 32-39.
- Oakes, J. 1985. *Keeping tracking: How schools structure inequality*. New Haven (Connecticut): Yale University Press.
- Purcell-Gates, V. 1995. *Other people's words: The cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Posner, J. K., & Vandell, D. L. 1994. Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Special Issue: Communicative acts for social inclusion*, *Signos*, 43(2), 295-309.
- Racionero, S. & Valls, R. 2007. Dialogic learning. A communicative approach to teaching and learning, en A. J. Kincheloe & R. Horn (Eds.). *The Praeger Handbook of Education and Psychology*, vol. 3, p. 548-557. Westport, CT: Greenwood Publishers.
- Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O. & Racionero Plaza, S. 2012. Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. *Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados*. *Revista de Educación*, número extraordinario 2012, 67-87.
- Sanacore, J. 2002. Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology*, 23, 67-86.
- Stevens, R. & Slavin, R. 1995. The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 321-351.
- Valls, R. 2012. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, streaming e inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 20 (2), 30-31.
- Wößmann, L., & Schütz, G. 2006. *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education. Bruselas: Comisión Europea.

La participación en los centros escolares

Pedro José Molina Herranz

Inspector de Educación del Servicio Provincial de Zaragoza

Los gestores de los centros escolares deben asumir la participación de la comunidad escolar, delimitando y concretando las funciones de sus componentes para compartir la toma de algunas decisiones y la responsabilidad de las diversas actuaciones.

La participación en la educación es un derecho constitucional que tiene unas obligaciones. No se debe enganchar con sucedáneos, lo exige la ley. Hay que estar por una participación real y efectiva. No quedarse en la simple interacción causada por la relación formativa entre el alumnado y el profesorado o la informativa entre las familias y el profesorado o las simples relaciones humanas por el hecho de compartir un espacio donde se cumplen unos objetivos. Ese desarrollo del concurso de todos los estamentos de los centros escolares exige que reflexionemos cómo debe ser y para qué.

En la literatura educativa se constata ampliamente su importancia. El grado de participación y su calidad benefician a todos. Esas relaciones entre los distintos

sectores de la comunidad educativa que debe valorarla y considerarla en sus funciones, así como el resto de la Administración educativa.

El tránsito de una dictadura a un sistema democrático, supuso en un primer momento un ímpetu participativo muy rico, pero que también originaron experiencias negativas. Como consecuencia de éstas hubo respuestas no deseables para el desarrollo del proceso educativo que tenían más que ver con posiciones irreconciliables, fruto más de un atrincheramiento de colectivos que de una colaboración entre ellos. Sobre todo entre las familias y el profesorado.

No hay que ocultar que una práctica que considere a otros conlleva dificultades. Es fácil que surjan recelos entre los distintos sectores, el temor a que sea cuestionada la autoridad o a una intromisión profesional. También existen diferencias culturales y de conocimientos entre el profesorado, el alumnado y las familias. Hay conflictos, escasea la tradición participativa real, la burocracia...

Sin embargo, todas estas dificultades y otras, que a veces se ven insuperables, deberían considerarse asumiendo el papel del otro, como así sucede en el transcurso de nuestra vida: el profesor que es padre, la profesora que es directora, el padre que es Jefe de Estudios, la madre que es alumna, etc.

Desde el respeto mutuo y con la responsabilidad graduada de todos para elaborar, compartir y aplicar un Proyecto Educativo de Centro, la participación no es solo informar, es escuchar, no se debe imponer, es un proceder que se aprende ejerciéndola. No podemos insistir en la queja de que las familias no se implican en las demandas que efectúa el profesorado para la educación de sus vástagos si no se fomenta el diálogo con ellos. Igualmente con el alumnado cuando exigimos responsabilidad e iniciativas y los hacemos meros receptores pasivos de conocimientos, normas y obligaciones. En estos intercambios deben existir límites, pero no subordinaciones irracionales o autoritarismos improcedentes. Si no es con esa disposición, mejor que no hagamos perder el tiempo.

Hay que crear espacios para facilitar la comunicación entre todos y en todas las direcciones con el objetivo de educar. Mediante las estructuras existentes y definidas en la normativa, favoreciendo e impulsando la creación de grupos, desarrollando proyectos, considerando a los representantes o delegados, formando una red de

La participación no es solo informar, es escuchar, no se debe imponer, es un proceder que se aprende ejerciéndola.

sectores de la comunidad educativa son considerados indicadores de calidad por diversos autores: García-Bacete 2003, Marchesi, 2004; Rosario, Mourao, Nuñez, González-Pineda y Solano 2006; Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del profesorado, MECD 2012. La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, ya estableció que uno de los cuatro pilares de la educación, tratados en el capítulo 4 del Informe a la UNESCO, es Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás.

La participación se refleja tanto entre las personas de forma singular como en los órganos colectivos conocidos: Equipos docentes, Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro, Consejo Escolar, Agrupaciones de alumnos –representantes, delegados...–, Asociaciones de madres y padres de alumnos y los grupos creados alrededor de diferentes proyectos o programas. El Equipo directivo debe asumir también en este tema su liderazgo, impulsando y facilitando una participación democrática y responsable en los centros escolares. Sin olvidar a la Inspección

todas las partes implicadas. Asumiendo que en las deliberaciones o discusiones cuenten los argumentos, no las personas que lo exponen, y que las decisiones a las que se llegue, fruto de esta dinámica, se cumplan y se ejecuten.

Curiosamente en el franquismo ya se hablaba de la participación en los centros escolares. Durante esta dictadura hubo tres leyes de Educación en las que se menciona la importancia de la misma, aunque fuese con un concepto y unos efectos diferentes a los actuales. Así, la Ley de Educación de 17 de julio de 1945 se refiere a las relaciones de la escuela con las familias y se mencionan los “Consejos de Educación”, las juntas municipales y las comisiones provinciales, presididas por el Inspector Jefe de Primaria, entendiendo que, en el contexto de esos años, todo estaba controlado eficientemente por el régimen. En la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media, el Capítulo V es De los alumnos y de la participación familiar, se reconoce las Asociaciones de padres de alumnos y que serán oídos por los organismos rectores, Inspección, Juntas de Educadores de Distrito y Rector de Universidad. Los representantes de todos los componentes de la comunidad escolar, excepto el alumnado, formarán parte de los Consejos de Distrito Universitario como órganos consultivos del Rectorado (artículo 72, Capítulo VI). Asimismo, ya en la fase final de la dictadura con la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970 (Ley 14/1970, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa), en su gestación –libro blanco–, se cita la necesidad de la participación, y se concluye con que se debía estimular las asociaciones de padres, de centros, de poblaciones, de comarcas y provincias. Como novedad se dice que el Director, en su labor, debería ser ayudado por el Claustro y un Consejo asesor.

Sin embargo, en esos tiempos hay recuerdos del día de las familias en los numerosos “colegio de curas o monjas” –en Zaragoza solamente había un Instituto de Bachillerato de chicos y otro de chicas–, donde el padre Rector junto con los otros miembros titulares del colegio y algún profesor seglar departían con las familias y los alumnos en una jornada festiva de confraternización. Las familias que acudían, hablaban si acaso de su hijo/a, asumiendo que la educación del alumnado estaba determinada y definida por la “autoridad competente”.

La Constitución de 1978, en su artículo 27.5, dejó claro que los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación, con participación efectiva de todos los sectores afectados. El apartado 7 de ese artículo 27 explicita que los profesores, padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos, en los términos que establezca la ley.

En la práctica, en plena postransición, también se podía observar que las familias en un colegio seguían con un papel similar al indicado anteriormente, el Director o Rector era el jefe, y si acaso, igualmente que antes, se-

guía habiendo algunas familias que tenían “influencias”. En este aspecto los Colegios privados e Institutos públicos seguían reproduciendo algunos de estos comportamientos que implicaban poco o nada a las familias y a la mayor parte de los componentes de la comunidad educativa en el proceso educativo del alumnado.

Si hacemos un repaso de las diversas leyes orgánicas de educación desarrolladas a partir de la Constitución de 1978, podemos resaltar los siguientes matices sobre el Consejo Escolar, como máximo órgano de participación y, en cierto modo, de gestión y gobierno.

En la LOECE (Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares), gobernando Adolfo Suárez (UCD), establece una composición de Director (DIR), Jefe de Estudios (JE), Secretario (SEC, sin voto) y de cada sector con los siguientes representantes: 4 Profesores (PROF), 4 de la Asociación de Padres de Alumnos (APA), 2 Alumnos (AL), 1 Personal No Docente (PND) y 1 representante del Ayuntamiento (AYTO) en los centros de Educación Preescolar y EGB, este representante no existía en los centros de Bachillerato y FP. Es decir, con capacidad de decisión que traducidos en votos, corresponderían 6 al sector del profesorado, 6 al de las familias y alumnado y 1 al PND y 1 al del AYTO, este último si lo hubiese. Entre las funciones reconocidas están el aprobar el Reglamento de Régimen Interior, que ha debido ser elaborado por el Claustro junto con los padres, y el plan de administración de los recursos presupuestarios; definir los objetivos educativos; informar el Plan General de Actividades Educativas; resolver los problemas de disciplina y programar las actividades extraescolares y complementarias.

La LODE (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación), gobernando Felipe González, cambia la composición del Consejo Escolar: DIR, JE, SEC (sin voto), más 1/3 que serán representantes del PROF, 1/3 de padres y alumnos (en Secundaria), y 1 del AYTO –con un ejemplo numérico: con 7 profesores, 4 padres y 3 alumnos; serían 9 votos del profesorado, 7 votos de padres y alumnos, 1 de PND y 1 del AYTO–. De las funciones destacamos las siguientes: elige al Director para su nombramiento por parte de la Administración, designa al equipo directivo a propuesta del Director, así como, en su caso, su revocación por acuerdo de la mayoría de 2/3; decide sobre la admisión de alumnos; también aprueba el proyecto de presupuesto y la Programación General Anual (PGA), resuelve los problemas de disciplina y programa las actividades extraescolares y complementarias.

La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), presidiendo el gobierno Felipe González, no se refiere a estos aspectos que son desarrollados por la LOPEGCE (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, 1995), con el mismo presidente de Gobierno, mantiene esa composición añadiendo un nuevo sector en los centros con FP, para introducir al repre-

sentante de las empresas si lo hubiere, y mantiene las funciones mencionadas y asignadas por la LODE.

La LOCE (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación), gobernando José María Aznar, diferencia entre los Órganos de Gobierno: DIR, JE y SEC y los Órganos de Participación: Claustro y Consejo Escolar. En este último se mantiene la proporción de 1/3 entre los sectores indicados anteriormente, pero se le retiran algunas competencias: no elige al Director, sino que éste será por concurso, valorado por una comisión específica de selección; conoce la resolución de las sanciones, pero no decide sobre las mismas; participa en la admisión; realiza propuestas al Equipo Directivo sobre la PGA; y aprueba el proyecto de presupuestos y su liquidación.

La LOE (LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), gobernando José Luís Rodríguez, mantiene la misma proporción para el Consejo Escolar (CE). Vuelve a asignar a dicho órgano la responsabilidad de aprobar y evaluar los proyectos, las normas, la PGA y la decisión sobre la admisión, no resuelve los conflictos discipli-

Se ha creído poco en la cooperación de toda la comunidad escolar en el proceso educativo

narios, los conoce y sí que revisa sus posibles reclamaciones. No elige al Director, sino que su selección será por concurso interviniendo una Comisión. Esta Comisión estará formada por un 1/3 de representantes directos de la Administración, 1/3 elegidos por el Claustro y 1/3 de componentes del Consejo Escolar que no sean profesores.

La última Ley Orgánica, la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa), siendo Presidente del Gobierno Mariano Rajoy, vuelve a diferenciar los Órganos colegiados de participación: el Claustro y el Consejo Escolar. Mantiene que la Administración garantizará la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar, órgano con la misma proporción de 1/3, pero que no aprueba sino que se le informa sobre la PGA, así como sobre la admisión de alumnos, que pasan a ser competencias del Director. Éste, como Órgano de Gobierno de los centros, sigue siendo seleccionado por concurso. Ahora bien, la Comisión de selección estará constituida por mayoría de la Administración y por representantes del centro, que serán menos del 50%, y de estos comisionados más de la mitad deberán ser profesores del Claustro. –En el último proceso selectivo estas comisiones se han resuelto con 2 representantes de la Administración (Inspector/a y Director/a), 1 profesor/a, 1 madre o padre–.

A lo largo de estos años, se ha entrado en muchas ocasiones en enfrentamientos entre los distintos componentes. Sobre todo entre el profesorado y, generalmente con algunas familias, que querían mutuamente “meterse en vereda”. En estas pugnas ha existido la tendencia a atrincherarse por colectivos. A la vez que ocurría esto, las APAs de la mayoría de los IES comenzaron a languidecer.

Considero que se ha creído poco en la cooperación de toda la comunidad escolar en el proceso educativo. La participación supone la generación de espacios de diálogo entre los miembros de cada colectivo y entre estos colectivos. Espacios que permitan desarrollar estos valores de ciudadanía, que eduquen al alumnado, fomentando la capacidad de análisis y de crítica para que avancen como personas y como estudiantes. Espacios para mejorar y seguir desarrollando esos valores, fundamentales en la función educadora del profesorado. Espacios para las familias para que compartan lo que se refleja en sus casas y en la calle del proceso educativo de sus hijos, para analizar y valorar las consecuencias de la labor docente.

Todos debemos ser conscientes que los diversos fenotipos sociales se presentan en proporciones parecidas en todos los sectores y que frente a conflictos, las actuaciones de los miembros del propio sector pueden ayudar en su resolución, para así mejorar la convivencia y las funciones del centro.

Pero hay que actuar con estos objetivos en los diferentes sectores. Desarrollando los planes de acción tutorial. Considerando esencial las horas de tutoría para generar y practicar los valores ciudadanos, enseñar el respeto, el análisis y el compromiso mediante las asambleas de alumnos; las funciones representativas de delegados y de las juntas; el consejo escolar; el impulso de las actividades deportivas, lúdicas y extraescolares... Haciendo responsables al alumnado mediante una urdimbre que favorezca su participación.

Favorecer la participación de las familias utilizando las reuniones de tutoría y las generales, junto con las comunicaciones vía electrónica. Existe una buena experiencia, puesta en práctica ya en algunos centros, consistente en las agrupaciones de las familias de cada grupo de alumnos, donde se conocen y comentan sus impresiones sobre la marcha de sus hijos. Esto permite organizar una red de representantes por cursos, haciendo que las asociaciones de madres y padres sean dinámicas y participen activamente en el proceso educativo y académico de sus hijos. Consiguiendo dar un mayor sentido a la labor de sus representantes en el Consejo Escolar.

Potenciar un trabajo colaborativo del profesorado en los departamentos, analizando, concluyendo planes y evaluando en los equipos docentes, grupos de trabajo, grupos de intereses comunes, claustros, consejos escolares... Combatir la soledad y el desánimo que puede provocar el trabajo docente compartiendo ilusiones y proyectos innovadores.

Bernardo Bayona, ex presidente del Consejo Escolar de Aragón: “la participación no solamente es un medio, la participación tiene un valor pedagógico y formativo”

Comienza mayo y en Zaragoza parece que el verano quiere adelantarse a la primavera. Bernardo Bayona ha estado en Chile participando en un Congreso de filosofía. Tiene varias publicaciones pendientes de terminar y sigue trabajando para la UNED en Calatayud. Quedamos en el IES Goya que ha sido su centro durante años. La directora, Pilar López, nos deja su despacho para charlar un rato, hacer memoria y hablar de participación en el sistema educativo.

¿Por qué es importante que las familias participen en el sistema educativo?

En la constitución aparece el principio de la participación de todos los ciudadanos en la vida cultural, social, económica... Está en el artículo 9 que luego se aplica a cada sector. En el caso de la educación, en el artículo 27 aparece dos veces: primero en el punto 5, en el que se habla de la



Bernardo Bayona nació en Zaragoza en 1952, ha sido profesor y jefe del Departamento de Filosofía del IES Goya de Zaragoza. Miembro del PSOE, ha sido senador y diputado en el Congreso (1982-2000) y parlamentario europeo. Ponente en el Senado de la LODE (1985). Fue presidente del Consejo Escolar de Aragón (2001-2002). Fue también secretario general de FETE-UGT de Zaragoza (1978-1982). Miembro fundador de la revista Andalán y de la Fundación para la Renovación de la Escuela, editora de la revista Nuestra Escuela (1979-1994). Profesor Asociado del Departamento de Filosofía de la Universidad de Zaragoza y Profesor tutor de la UNED. Es autor de libros y trabajos académicos sobre pensamiento político y política educativa.

programación general de la enseñanza como garantía del derecho, mediante la participación efectiva de todos los sectores implicados. Se entiende que no se puede garantizar el derecho a la educación si no hay una participación de las familias. La primera cuestión básica es precisamente esa ¿en qué consiste el derecho a la educación? Y en la definición de este derecho tiene que estar básicamente la familia. En el punto 7 del artículo 27 se

habla del funcionamiento de los centros, también de la intervención en la gestión y el control, por tanto de los profesores y de nuevo las familias, y en su caso de los alumnos.

Hay un planteamiento doble cuando se habla del derecho a la educación, a mí me parece obvio, aunque se discute en algunos sectores conservadores. El sujeto

dela educación es el educando, es el alumno, pero en quién educa y para qué se educa aparecen dos elementos fundamentales: uno es la familia y el otro sería el conjunto dela sociedad. Equilibrar eso es muy complicado y de hecho cuando hay conflicto entre modelos de educación: pública/privada, idearios... lo que se está planteando, sobre todo desde las asociaciones de padres de colegios privados confesionales, es la exclusividad, ya que el derecho a la educación lo centran en el derecho dela familia. Entienden que es la familia la que tiene el derecho a educar al hijo a su modo y manera, a su conveniencia. Yo entiendo que no, que el sujeto dela educación, el que tiene el derecho es el niño, el joven, y la familia obviamente tiene el papel de educar y por tanto también de contribuir a la definición de ese derecho, pero sin olvidar a la sociedad.

Sería el mismo problema que se plantea con la presencia de la religión en la escuela o la educación para la ciudadanía. Ahí aparece de nuevo el conflicto: si es la familia la que decide todo o también la sociedad. La educación para la ciudadanía pretende formar ciudadanos, miembros dela sociedad, pero definir cuál es la relación entre un nuevo miembro de la sociedad que además es miembro de una familia eso debe discutirse en una programación general dela educación en la que tienen que estar presentes las familias.

Como dices, la Constitución de 1978 reconoce por primera vez la participación institucional y la LODE (1985), de la que tú fuiste ponente, la articula a través de los consejos escolares. Explícanos cómo fue el proceso y las resistencias que se presentaron.

Hay que pensar que desde la oposición ya atacamos el Estatuto de Centros Escolares que había hecho Otero Novas de la UCD, precisamente hubo una sentencia de inconstitucionalidad que se refería a la limitación que hacía de la participación. Nuestra preocupación en el desarrollo de la constitución era garantizar precisamente la participación. Nos

opusimos a la LOECE, y también conseguimos una sentencia contraria y ya en el gobierno nos pusimos a hacer la LODE que era la segunda ley educativa que abordábamos, la primera había sido la LRU. Cuando sacamos la LODE introdujimos que la participación fuera el principio que orientase las actividades educativas y el funcionamiento del centro, ya como principio, como idea teórica o filosófica. ¿Qué es lo que nos proponíamos en ese momento? Pues era institucionalizar, es decir, garantizar procedimientos de representación y de toma de decisiones y para ello fuimos al modelo de consejos escolares en todos los niveles. Nosotros en principio nos planteamos que la programación general del sistema educativo debía contar un consejo escolar del estado; después (aunque todavía no estaban trasferidas las competencias educativas más que a las comunidades que accedían por el artículo 151) planteábamos que en las comunidades autónomas con competencias educativas y las demás cuando las tuvieran deberían disponer de un consejo escolar y luego en los ámbitos municipales y por último en el centro, obviamente.

La presencia en estos niveles, insisto porque luego ha sido el fallo fundamental dela LODE en su desarrollo, es la programación. Decidir dónde se construyen los centros, con qué recursos, que tipo de centros... eso es la programación general porque eso es lo que garantiza el derecho a la educación, la plaza escolar. Y en esa programación, nosotros entendíamos que la participación era fundamental y por eso contábamos también con la presencia de los representantes municipales.

En el Congreso de los diputados los ponentes fueron sobretudo Victorino Mayoral, que había sido funcionario en el Ministerio, Jerónimo Nieto y Vicente Meliá que era catedrático de instituto de Alicante y en el Senado estábamos Juan Marcelo, Marta Mata y yo que era el portavoz. Victorino Mayoral, que había estado con Gómez Llorente, era muy partidario dela participación. El debate

que teníamos era, por ejemplo, por los alumnos, a partir de qué edad debíamos incorporarlos, que problemas podría generar; otro debate era que nosotros veníamos en general de una concepción bastante autogestionaria, Marta Mata venía también de experiencias en Rosa Sensat en Cataluña y sobretudo teníamos una reticencia a la jerarquía vertical propia del sistema franquista. Cuando discutíamos quién era más autogestionario, partidario de más participación o menos, el problema nos llevaba a como conjugar el ejercicio de funciones directivas con la intervención y participación de los sectores de la comunidad educativa. Pensábamos en cómo hacer compatible la profesionalidad de la gestión del centro, en un momento como la transición en que los claustros de profesores eran muy caóticos, con la participación cuando había gran resistencia a muchos temas. Derogamos el cuerpo de directores del cuerpo de maestros, pasamos a la elección directa delos directores de todos los centros pero incluso en una adicional de la ley dela función pública de 1984, que es paralela a la LODE, eliminamos la inspección. Cambiamos el sistema de acceso a la inspección, fui yo el que tuve que presentar y defender esa enmienda en el Senado.

Las resistencias venían de los directores de los centros anteriores, de la inspección, es decir, venía más de los que formaban parte de la administración, que nosotros quizá con cierta ingenuidad o falta de experiencia, identificábamos demasiado con el modelo centralista del franquismo. Pero no hubo resistencias de otro tipo.

Desde el punto de vista ideológico, el problema lo teníamos con el sector privado porque en la LODE estaban los consejos escolares con las mismas competencias que en los públicos. Esa batalla fue muy dura porque por ejemplo a partir de entonces el despido de un profesor no podían hacerlo arbitrariamente, la contratación del profesorado tampoco, o el presupuesto tenía que ser

aprobado en el Consejo. Planteábamos que si el centro se sostenía con fondos públicos al cien por cien, que era el objetivo de la LOE, llevaba consigo dos contrapartidas que no se han cumplido: una era la gratuidad absoluta, no podían cobrar ninguna cantidad a las familias, y estar sometidos a un sistema de gestión igual que los centros públicos, aunque se mantuviese un peso importante de la titularidad.

El desmontaje progresivo de los consejos se ha ido produciendo porque no ha habido un buen funcionamiento, ni los padres, ni la sociedad... Uno de los grandes defectos de la

ses de su hijo pero no para plantearse las cuestiones colectivas salvo minorías que han estado comprometidas.

La LOE (2006) reconocía en el preámbulo que “las familias deben colaborar estrechamente y deben comprometerse en el trabajo cotidiano de sus hijos y en la vida de los centros”. Además reforzaba el asociacionismo instando a las administraciones educativas a favorecer el ejercicio de la participación

La LOE no supone un cambio de principios respecto a la LOE. Yo lo que creo que había era una adecuación. En la LOE, en la que yo ya no

Lo que plantea la LOMCE es una concepción de la educación y de la sociedad totalmente economicista. Desde ese punto de vista los directores son concebidos exclusivamente como gerentes de empresa privada, se introduce la competitividad de los centros, o incluso la pretensión de las revalidas y exámenes que estos días se están discutiendo. Yo creo que no tanto para marcar al niño, que lo marcará porque muchas cosas permanecerán en su expediente, sino para marcar al centro. De lo que se trata fundamentalmente es que los padres que tienen derecho a elegir el centro, tengan también información de cuáles son los centros que funcionan mejor y qué centros funcionan peor. Entonces en “el libre mercado” la oferta educativa es variada y el padre tiene que saber qué es lo que ofrece el centro. Por tanto la concepción no es de participación, la concepción es de ir al mercado como un consumidor, como un cliente. Recuerdo cuando dejé el Senado y pasé al Congreso en 1996 me tocó de ministra de educación Esperanza Aguirre y el primer debate que tuve (era el portavoz de educación de mi grupo), el gran cambio que hizo ella en educación, no hizo otro, fue el decreto de admisión de alumnos. Lo modificó muy poco pero decisivamente. Recuerdo que el debate que mantuvimos en el pleno era precisamente este, ella concebía el sistema educativo como una oferta variada donde la calidad vendrá de la competitividad, de la competencia entre los centros y por tanto a la hora de plantear criterios de admisión el padre elige lo que quiere. Pero el centro también está en condiciones de seleccionar, lógicamente. Esta es la concepción que está también en la LOMCE, por tanto ahí no cabe participación. Y que ha hecho con las competencias del consejo, pues es que las ha desmontado, el propio director aparece como un gerente de empresa privada. Tiene la posibilidad de contratar profesorado al margen de los sistemas de funcionariado o incluso de una comisión que puede valorar un concurso objetivo de mérito

El desmontaje progresivo de los consejos se ha ido produciendo porque no ha habido un buen funcionamiento, ni los padres, ni la sociedad...

sociedad española durante estos 35 años de democracia, en que se cambiaron todas las instituciones, se democratizó todo el sistema institucional, ha sido la insuficiente educación democrática. La gran carencia en España ha sido de cultura democrática, la mentalidad franquista se había metido demasiado dentro y el país estaba demasiado imbuido de este espíritu. Esa idea de “yo no me meto en política”, la concepción de la política únicamente como el ejercicio del poder desde las instituciones, cuando la política es ciudadanía en el sentido etimológico. Yo creo que ha habido una dejación por parte de muchos ciudadanos y eso ha hecho que al final sean dos o tres personas las que se encarguen de todo. Ha habido un retroceso, como en tantos ámbitos de la vida política y social, de los derechos en todos los niveles. La gente al final va solo a aquello que le reporta beneficio directo. Los padres han tenido a veces presencia en el centro únicamente para defender los intere-

interviene de forma activa porque estaba en otros temas, la idea básica era adecuar el sistema educativo, una vez que habíamos visto ya algunos defectos, aspectos que tenían que mejorarse teniendo en cuenta la experiencia. De ahí que se fortaleciera el asociacionismo pero a la par se fortalece también la dirección del centro respecto a modelos anteriores autogestionarios, hay entonces esa doble característica.

En 2013 se aprueba la LOMCE que vacía de competencias decisorias a los consejos escolares y reduce la participación a la posibilidad de elegir centro. Se trata de un retroceso a favor de la dirección escolar... ¿qué consecuencias puede tener para la organización del centro y en general para los resultados del sistema educativo?

Yo creo que la filosofía de la LOMCE, en este como en otros muchos temas, es radicalmente contraria al espíritu de la constitución y por supuesto al espíritu de la transición.

tos, es una capacidad personal. Tiene también la capacidad económica de obtener fondos y recursos mediante actividades, patrocinio, sponsor, y eso no se somete a un consejo escolar. El consejo escolar ha perdido la competencia de decidir el uso de los fondos públicos en el funcionamiento del centro. Las competencias son meramente consultivas, y en el caso de los centros privados pasa ya a un extremo exagerado, el consejo escolar ha perdido lo poquísimo que le quedaba.

¿En los países de nuestro entorno (Francia, Italia, Gran Bretaña) y en aquellos que destacan por sus resultados educativos (Finlandia) cómo resuelven el tema de la participación de las familias?

Cuando estábamos trabajando la LODE, hablo de hace 30 años, sí que estudiamos los diferentes modelos y es verdad que fuimos a un modelo relativamente atrevido pero que tenía su respaldo y no era ajeno a lo que se hacía en nuestro entorno. En la mayor parte de los países hay bastante participación. Lo que pasa es que el sistema educativo es bastante más descentralizado, la participación se establece en los centros y dependen sobre todo de la autoridad local, de los municipios. Incluso en el Reino Unido, pero especialmente en el caso de Alemania y los países nórdicos que se basa en una mayor integración de la escuela dentro de la comunidad local, dentro del barrio o del municipio. Los fondos son municipales y el modelo es diferente porque en España, aunque se haya transferido la educación a las comunidades autónomas, sigue siendo una concepción muy centralizada.

Sin embargo, hay más piedras en el camino de la participación en los consejos escolares

Simplifico, pero yo creo que ha habido dos tipos de consejos, aquellos que no tenían problemas, que eran una balsa de aceite pero que eran algo puramente formal o puramente burocrático. Más o menos las cosas funcionaban, se llevaban algunos temas al consejo pero no se hacían grandes aportaciones, eso ha

sido así en muchos centros. En otros centros ha habido conflicto y muchas veces venía por enfrentamientos de otro tipo, se llevaban al consejo actitudes y asuntos corporativos de ambas partes: corporativos del profesorado que hacía una batalla contra los padres y padres que adoptaban posiciones similares. A veces personas que tenían la doble condición de padres y profesores adoptaban posiciones conflictivas e interesadas. Estas cosas han sido relativamente frecuentes. O padres con un activismo político que llevan también estas cuestiones al consejo y eso provocaba la reacción corporativa del profesorado. Eso ha influido de forma negativa en algunos casos pero desde el punto de vista del marco creo que hay una gran variedad de problemas. Pero detrás de todo a mí me parece que sigue estando una falta de cultura de participación, una falta de cultura cívica. No se puede ir al consejo solo a llevar el caso concreto en el que ha surgido un problema o ir a defender los intereses de mi hijo. No ha habido en general una conciencia suficiente de que la organización y la programación del sistema educativo había que hacerlo de modo participado. ¿Qué porcentaje de padres se han sentido implicados en la vida del colegio de sus hijos? Yo creo que un porcentaje muy pequeño. En estos años ha habido una ausencia de sociedad civil, de participación por falta de educación cívica. El gran drama que hemos tenido, con tantos casos de corrupción es porque no ha habido una sociedad vigilante, participativa, activa; ha habido un distanciamiento entre lo institucional y la base social. Eso además creo que es una herencia del franquismo.

Pero reconocerás que tanto la administración y también el profesorado, tiene la creencia de que la aportación de las familias a la escuela es periférica o incluso superflua. Hemos acentuado la diferencia entre el profesional que sabe y el lego que no sabe.

Pero una cosa son las competencias profesionales y otra cosa es la organización del sistema educativo y

la programación del sistema e incluso la programación del centro. ¿Cómo queremos que sea la educación que se imparta en este centro? Ahí tiene que estar participando activamente como parte central, las familias.

¿Y eso se ha hecho?

No, claro eso no se ha hecho, bueno se ha hecho en algún caso, excepcionalmente. El profesorado en ese sentido ha sido corporativo pero insisto en que ha habido una falta de masa crítica, de presencia. No solo en educación, también en otros ámbitos, asociaciones de barrios... Una vez que se institucionaliza la democracia y sobre todo después del triunfo del PSOE en 1982 lo que se ha vivido, y es responsabilidad de todos, por supuesto del PSOE, pero también del resto, es que se produjo un desfundamiento de la sociedad civil. En parte porque muchos que estaban en esos movimientos pasan a tener responsabilidades institucionales y no había la madurez democrática suficiente para que la sociedad tuviera el papel de vigilancia y de control. En los últimos 10 o 15 años ha sido ya una cosa escandalosa. El problema es que cada uno va a lo suyo, es el del idiota griego; el idiota en griego significa que no participa en lo común, el que está apartado, apolítico. El modelo ahora es que el ciudadano es un consumidor únicamente y trabajador solo en la medida en que contribuye

Recientemente Fernando Trujillo en una entrevista en la revista OGE decía que es la escuela la que debe pensar en los canales para que las familias participen y se impliquen y ponía como ejemplo de éxito las "comunidades de aprendizaje" que han sido capaces de crear canales para que las familias estén presentes con voz, voto y actuación; Eso supone una mejora en los resultados del centro. Hay investigaciones que muestran ya que la participación e implicación de las familias favorece el éxito escolar.

Totalmente de acuerdo, la participación no solamente es un medio, la participación tiene un valor pedagógico y formativo. Pensemos en la

participación de los propios alumnos, en los procesos, pero muy importante que el alumno vea también que sus padres están implicados, que no es solo una cosa del colegio ajena a la familia. Todo eso tiene un valor formativo enorme desde el punto de vista de la calidad de la educación y de la calidad cívica también, porque al final la educación es cívica, se trata de formar ciudadanos. Los canales aparecen cuando la escuela está inserta en la vida local, en el entorno, cuando hay una determinada problemática que hace que los padres se impliquen porque les va en ello. Eso es más fácil en otros países, cuando la escuela está enraizada en la comunidad local.

A mí siempre me ha sublevado que un niño pierda una hora en el autobús para ir al colegio. Me parece lo más antipedagógico del mundo, el colegio tiene que estar donde vives y el niño tiene que ir al colegio andando. Mis hijas iban al colegio público andando e iban solas desde pequeñas. ¿Cómo va uno a participar en un colegio que está a diez kilómetros? Es también el problema de los tiempos, me parece una cosa tan monstruosa, los horarios, toca el timbre y te quedas con la frase en la boca a mitad y además tiene que ser siempre el mismo tiempo para todas las asignaturas. Tienes un horario tan rígido que la participación no cabe. El sistema educativo es muy rígido y

habría que romper más. Los niños tienen que ir al colegio andando, habría que romper los horarios y la comunidad tendría que estar imbricada. En Finlandia pasa eso. Si el colegio es una cosa cerrada, completa y todo está hecho: el currículo, el horario, entonces la participación es algo extraño.

¿Cómo ves el órgano principal de participación y asesoramiento, el Consejo Escolar de Aragón? ¿Te parece adecuado su funcionamiento?

Mira de los tres ponentes que te decía antes, en el Senado de la LODE, Marta Mata fue luego presidenta del Consejo Escolar de Cataluña, Juan Marcelo fue presidente del Consejo Escolar de Extremadura y a mí me llamaron para ser presidente del Consejo Escolar de Aragón cuando prácticamente estaba en mantillas. Pero no llegué a estar ni siquiera un año, unos meses. En principio me resistí mucho cuando me lo propusieron porque yo ya pensaba en volver a mi trabajo en el aula y pensaba en poner fin a mi etapa política. El Consejo Escolar de Aragón había empezado de una manera muy asamblearia con Agustín Ubieto de presidente, estaba también Jacinto Lasheras de FAPAR y el reglamento que tenían era inviable. Tenían muchas dificultades para funcionar. Lo que me propuse fue modificar eso. Hice los estatutos, el reglamento,

creé las comisiones de trabajo, el sistema de ponencias, hice el primer informe... Estuve trabajando en mi casa y aquí en el instituto porque no tenía ninguna hora de dedicación específica, daba además todas mis horas de clase. Conseguí un consenso bastante alto entre los diferentes sectores.

Dimití muy pronto porque pensé que la Consejería no se lo tomaba en serio, es decir realmente hay cosas que no deben de ser. Un consejo escolar autonómico está para plantear cuestiones sobre la política educativa de la comunidad autónoma. Hacer proclamaciones sobre la política del ministerio introducía elementos ideológicos de enfrentamiento y desviaba la atención del trabajo que se debía hacer. Nuestro trabajo era mejorar el sistema educativo dentro de la comunidad.

Creo que el consejo escolar autonómico debe ser tenido en cuenta. En el poco tiempo que estuve tuve que reclamar varios borradores de decreto porque no nos los mandaban cuando debían enviarlo de oficio. La actividad de los consejos escolares autonómicos no está siendo efectiva, incluso creo que el papel del Consejo Escolar del Estado ha descendido respecto al que tuvo en los primeros momentos. Como es un órgano de participación de todos los sectores, deben tratarse todas las cuestiones de planificación; el consejo debe



tener voz y es ahí donde debe negociarse porque ahí están los sectores que tienen intereses. Es ahí donde hay que llegar a acuerdos en cuestiones concretas. Creo que los responsables de la administración educativa no los tienen en consideración. Da igual lo que digan y eso que la mayoría están controlados pero la mayoría no puede ser mecánica, se trata de hacer un dictamen en el que se pueda encajar intereses diversos porque eso es lo que introduce las mejoras. Mi impresión es que son decorativos en gran medida. No tienen capacidad decisoria, pero cuando el Consejo de Estado, por ejemplo, y hemos tenido

ción del mundo educativo español se basa, en gran medida, en una guerra entre empresarios y funcionarios en la que estos deberían saber distinguir sus propios intereses de los del público y en la que lo mejor que puede hacer este es tratar de identificar sus propios intereses y formular sus propios objetivos, sin subordinarse a los cantos de sirena de unos u otros.”

Cuando nos pusimos a hacer la LODE teníamos también esta idea y no fuimos capaces, la sociedad tampoco, de convertir la educación en un servicio público. Y lo que defendía-

médicos ni son los inspectores de hacienda los que deben definir la política ni en cada ámbito más reducido el funcionamiento. En ese sentido doy la razón a Fernández Enguita. Me parece que entre el profesorado hay ese defecto también, cuando el profesor ha conseguido una plaza definitiva se corre el riesgo de que tienda a no darse cuenta de esto. Depende también de si tiene vocación o no, que ese es otro aspecto fundamental, y ahí entraríamos en la formación del profesorado que me parece que es una de las grandes lagunas de España.

Ya en el año 1984 nos reuníamos muchas veces para cambiar la formación pero ha sido el gran fracaso. Esta es otra de las grandes virtudes de Finlandia. He dado clase en la Facultad de Educación, antes incluso, cuando era diplomatura. El problema era tanto el acceso como el funcionamiento. En Finlandia se requiere unas cualidades que no solo son tener un expediente magnífico sino además unas cualidades psicosociales ya que el profesor se va a enfrentar continuamente a dinámicas particulares y va a tratar con personas en formación. No se trata de estudiar una teoría de pedagogía o más o menos psicología, no, tiene que tener unas aptitudes personales.

Allí se requiere, por ejemplo, que haya realizado actividades de voluntariado, que en definitiva demuestre su servicio público, que no es solamente un medio de vida... que también, mis padres eran maestros, también mis hermanos y era un medio de vida porque gracias a ello comíamos pero eran vocacionales. De eso se ha perdido mucho. Pero insisto que más importante incluso que la formación es el acceso ¿quiénes se van a dedicar a formar? El debate debería ser ese cómo tener a los mejores de maestros y sobre todo en los niveles educativos iniciales, de los niños más pequeños donde hay que tener a la gente mejor.

Se trata de que la sociedad, la comunidad, defina los objetivos, la programación, la planificación educativa...

ejemplos recientes que afectan a derechos fundamentales, se ha pronunciado y ha dicho cosas importantes, y ha hecho un dictamen en el que pone pegadas razonadas a determinados artículos, debería tenerse en cuenta. El gobierno correspondiente no debería atreverse a sacar una ley sin modificarla teniendo en cuenta las aportaciones de los consejos.

El Consejo no debería ser más protagonista. No crees que apenas difunde su actividad y que es un gran desconocido ¿No debería pulsar con más frecuencia precisamente la opinión de la comunidad escolar y estar más presente en la actividad escolar?

Cuando fui presidente del Consejo en el poco tiempo que estuve, menos de un año, recuerdo que fui a Alcorisa, al CRIET y a varios sitios más. Fui a hablar de participación, mi intención era que el Consejo estuviera más presente... Quizá quise darle demasiada visibilidad a la institución.

En una publicación reciente Enguita decía que: “La actual crispa-

mos siempre, también con Gómez Llorente cuando hemos trabajado en otros temas, es el concepto de la educación pública. La educación pública no es la educación de la administración (frente al ámbito de lo privado) y tampoco es de los funcionarios.

Es un concepto que no está suficientemente desarrollado en España, de servicio público; el funcionario es un servidor público. El funcionario no define los objetivos de su tarea, los define la sociedad. Y ¿cómo lo define la sociedad? Mediante la participación y ahí estaban los consejos. Se trata de que la sociedad, la comunidad, defina los objetivos, la programación, la planificación educativa, y el concepto positivo de funcionario es el de servidor público. Todo aquel que tiene un trabajo público es un servidor pero de la sociedad, de la comunidad. Por tanto, el profesor, obviamente está al servicio, pero es el técnico, es decir, es el que tiene la capacidad profesional, como la tiene el médico o el inspector de hacienda. Pero no son los profesores ni son los

Comunidad educativa de Alpartir

CEIP Ramón y Cajal – Alpartir (Zaragoza)

cpalpartir.educa.aragon.es – cpalpartir@aragon.es

«Se necesita a un pueblo entero para educar a un niño»
(School Development Program¹)

Como ya hemos contado en *Fórum Aragón* alguna vez (Nº 9, junio 2013 y Nº 11, marzo 2014), Alpartir es una localidad de 600 habitantes en la comarca de Valdejalón, a 6 km de La Almunia de Doña Godina (Zaragoza), siendo nuestro centro educativo una escuela incompleta que cuenta actualmente con 5 docentes y 43 alumnos repartidos en tres unidades: Educación Infantil, 1º-2º-3º y 4º-5º-6º de Primaria; teniendo un 30% de alumnado de otras culturas y un 6% de alumnado con necesidades educativas especiales, además de la diversidad del resto del alumnado inmerso en un contexto global cada vez más complejo y cambiante sumido en la sociedad de la información y del conocimiento. De ahí que en estos últimos cursos hayamos apostado por un cambio en el Proyecto Educativo de Centro hacia un modelo de escuela inclusiva diseñado y desarrollado con la participación de toda la Comunidad Educativa, lo que nos ha permitido conseguir distintos reconocimientos educativos como el *Premio Medio Ambiente de Aragón* (2012) o el *Premio de Convivencia de Aragón* (2014), entre otros.

Educación Inclusiva

Independientemente de la legislación educativa vigente, el artículo 27 de la Constitución Española reconoce que «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». Conscientes de ellos, nuestra Comunidad Educativa aúna esfuerzos para alcanzar la transformación social y cultural de nuestro centro educativo y de su entorno con la finalidad de mejorar los resultados escolares y la convivencia para lograr el éxito educativo de todo el alumnado.

A este respecto, en el CEIP 'Ramón y Cajal' de Alpartir se están desarrollando distintas actuaciones

¹Dr. Comer: "It Takes a Village to Raise a Child" ([SchoolDevelopmentProgram](#)); citado en el discurso de la ex-primer dama Hillary Rodham Clinton el 30 de abril 1998 durante el simposio del 30º Aniversario del Programa de Desarrollo Escolar [[consultado en marzo de 2015](#)].

educativas de éxito (agrupaciones heterogéneas en las aulas, participación de toda la comunidad educativa o democratización del centros educativo, entre otras) que la Comunidad Científica Internacional² ha demostrado contribuyen a mejorar el aprendizaje del alumnado y la mejora de la convivencia en el centro educativo, lo cual es fundamental ya que el contexto que presenta nuestra escuela está caracterizado por la diversidad escolar (de edades, de culturas, etc.). Así pues, esta diversidad genera unas necesidades que han de ser abordadas en un marco de convivencia más igualitaria e inclusiva, y en este sentido, la participación de las familias fomenta un clima de igualdad, intercambio cultural y desarrollo de valores democráticos que favorece la solidaridad y la convivencia pacífica.

Creemos que la convivencia mejora si existe esa participación de "un pueblo entero para educar a un niño", pues de esta forma se establecen nuevas relaciones e interacciones entre la Comunidad Educativa que contribuyen a evitar prejuicios y visiones erróneas de sus miembros. En este sentido, *IndexforInclusion*³, la obra de Tony Booth y MelAinscow, está suponiendo una



²INCLUD-ED CONSORTIUM, et al. *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE, 2011, no 9. <http://goo.gl/SSO241>

³[Indexforinclusion](#) ha sido elaborado por Tony Booth y MelAinscow (2000) y publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva, siendo adaptado al contexto educativo español como [Guía para la evaluación y mejoradelaeducacióninclusiva](#) por Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita (2002).

herramienta de gran utilidad que nos ayuda a reflexionar sobre la participación de toda la Comunidad Educativa con el objetivo de construir una comunidad escolar que apoye el fomento de altos niveles de logro para todo el alumnado. Y para ello es necesario realizar un análisis y una reflexión a fondo sobre todo lo que forma parte de la vida de nuestro centro escolar.

Educación inclusiva: *IndexforInclusion*

El *Indexforinclusion* nos sirve de apoyo en el proceso de desarrollo hacia una educación más inclusiva, centrándose dicho material en el conjunto de procesos que han de ser analizados de manera crítica y constante para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado de un centro escolar basándose en los siguientes principios:

- La inclusión implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- Todos los estudiantes tienen derecho a una educación en su localidad.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.
- La educación inclusiva es un aspecto de la sociedad inclusiva.

Comunidad Educativa

Como afirmaba Paulo Freire, en las actuaciones educativas hay que incluir a toda la comunidad educativa (exalumnos, familias, vecinos) ya que todas las personas del entorno escolar influyen en el aprendizaje del alumnado, de ahí su inclusión en el Proyecto Educativo para mejorar la calidad de la educación, tanto en el

aprendizaje escolar como en la mejora de la convivencia. En cualquier caso, no se trata de adaptarse a las desigualdades, sino transformar la escuela para disminuir las desigualdades. En palabras de Freire (2009), “la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”.

De esta forma, siguiendo a Carmen Elboj (2006), la escuela se convierte en el eje educativo de toda la comunidad creando altas expectativas hacia las posibilidades del alumnado y de la propia comunidad, de ahí la necesidad de transformar las dificultades en posibilidades y así superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia mediante una educación participativa de la comunidad educativa, alcanzando así el éxito educativo para con sus alumnas y alumnos.

Participación y colaboración de la comunidad escolar

El Proyecto INCLUD-ED⁴ analiza qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social y cuáles generan exclusión social, lo que ha permitido identificar la participación de la comunidad en la vida escolar como uno de los elementos clave para el éxito de las acciones educativas. La alfabetización digital, por ejemplo, supone un elemento de inclusión social que fomenta la integración de las personas como sujetos críticos y activos (Travieso y Planella, 2008), así lo hemos comprobado al analizar los resultados de los índices de inclusión de nuestra escuela (*Indexforinclusion*). De ahí el cambio que hemos asumido como docentes, y como centro, frente al nuevo paradigma basado en la tecnología en el que estamos inmersos en una sociedad digital orientada a la creación y el desarrollo de conocimiento, por lo que consideramos la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en nuestros proyectos educativos como un instrumento valioso al servicio la Comunidad Educativa con la finalidad de que todos puedan crear, acceder, utilizar y compartir información y conocimiento, contribuyendo así a superar las desigualdades y garantizar el éxito escolar.

De esta forma, creemos necesario incorporar las TIC en nuestra acción educativa de manera preferente como catalizador del necesario cambio educativo, sin olvidar la alfabetización digital de todos los protagonistas de la Comunidad Educativa: discentes, docentes, familias y sociedad local; pues, como hemos visto, la participación de los diferentes actores educativos es imprescindible para que la educación escolar pueda cumplir sus objetivos. Para ello, desde el CEIP 'Ramón y Cajal' se están desarrollando diversas actuaciones tanto con los docentes y el alumnado como con las familias, pues vemos que con su formación contribuimos a mejorar el nivel educativo familiar y las posibilidades de aprendizaje

⁴INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011). FP6, Priority 7 (Social Sciences and Humanities), European Commission. <http://goo.gl/ikKcuS>

del alumnado, contribuyendo así a lograr la alfabetización digital del conjunto de la ciudadanía y reducir la brecha digital que se está produciendo entre generaciones, con lo que la participación de la escuela adquiere todo su sentido ante nuestra responsabilidad social.

De la Escuela de la Información a la Escuela del



Conocimiento

Veamos algunas de las iniciativas atendiendo a los distintos protagonistas de la Comunidad Educativa (discentes, docentes, familias y sociedad local) y del propio centro escolar:

- **Proyectos de Investigación** (actuación discente): se diseñan propuestas y actividades que permiten conectar el marco teórico con la realidad del entorno utilizando las TIC con la aspiración de que todo el alumnado aprenda y progrese al máximo de sus capacidades; siendo una de las actuaciones el desarrollo de Proyectos Documentales Integrados⁵ con el agrupamiento heterogéneo del alumnado para mejorar el rendimiento académico y la convivencia del centro, pues se organizan las clases con grupos interactivos de distintas edades con la participación de familiares en el aula que trabajan con las TIC para investigar un tema concreto.
- **Entorno Institucional de Aprendizaje** (actuación docente): una de nuestras líneas de actuación que desarrolla el Proyecto de Centro es el Proyecto TIC — junto al de Biblioteca y al de Convivencia—, en el que además de dotar al centro de los recursos necesarios (Tablet PC, tabletas, PDIs, conectividad), como equipo docente desarrollamos un Entorno Institucional de

⁵ PIQUÍN, R.; REY, A. (2005). Proyectos documentales integrados en la BE/CREA, ¿qué son?, ¿cómo hacerlos? Boletín libro abierto 21 [en línea]. Junta de Andalucía: Delegación Provincial de la Consejería de Educación en Málaga.

Aprendizaje en Internet que nos permita conectar y aprender de otros y con otros, de forma que desde la página web del centro podamos acceder a nuestras necesidades, afinidades e intereses educativos propios; además de expandir nuestro pequeño claustro por las redes. De esta forma, contamos con vídeos destacados en nuestro canal de *YouTube* o distintos blogs de contenido curricular en *Blogger*; lo que nos ofrece tener nuevas oportunidades para mejorar nuestra competencia digital y reducir la brecha digital docente que de no ser así se haría patente al no estar preparados para formar a la generación de “nativos digitales” no alfabetizados que se avecina.

- **Pantallas Sanas** (actuación familias): desde la Biblioteca Escolar, cuando hacemos formación de usuarios en los distintos formatos (lingüístico, visual y digital) también se tiene en cuenta a las familias para facilitar su adaptación a la era digital y que comprendan el lenguaje en el que hablan sus hijos, por lo que en el horario que tiene disponible el

coordinador TIC del centro conocemos los riesgos de Internet o las APPs, y se les orienta a utilizar las pantallas desde un punto de vista educativo y práctico, adquiriendo hábitos de conducta y de convivencia a la hora de su utilización, consiguiendo su alfabetización digital como derecho humano, tal como proponen Sturges y Gastinger (2002).

- **Redes Sociales** (actuación sociedad): en plena era digital, la escuela como institución social debe ir a la par, cambiando junto al resto de la sociedad, no por detrás, por lo que consideramos necesario estar presentes en las redes sociales (*Facebook* y *Twitter*) para aumentar el sentimiento de comunidad y facilitar la comunicación relacionada con la educación.
- **Software Libre** (actuación centro): desde el año 2010, como centro escolar, estamos obligados a utilizar estándares abiertos (Real Decreto 4/2010⁶), lo que implica que los formatos informáticos más usados (*Office*) se quedan fuera del aula, de ahí que utilicemos en su lugar programas de uso libre con el sistema operativo *Linux*.

En definitiva, no se trata de limitarnos como centro a dar información a las familias, sino de ofrecer distintas oportunidades de comunicación y ampliar la participación de la Comunidad Educativa, en este caso mediante las

⁶ Real Decreto 4/2010, de 8 de enero, por el que se regula el Esquema Nacional de Interoperabilidad en el ámbito de la Administración Electrónica (BOE Núm. 25 - Viernes 29 de enero de 2010 - Sec. I. Pág. 8139).

TIC; pero podríamos haber puesto ejemplos de participación en el aula como grupos interactivos o el compromiso desde el Equipo Directivo para que el centro siga funcionando de manera democrática teniendo en cuenta a las familias a la hora de tomar las decisiones relativas al Proyecto Educativo de Centro, de hecho todas las convocatorias del Departamento de Educación de este curso en las que se pedía que sólo se informara al Consejo Escolar, han sido aprobadas por el Consejo Escolar, garantizando así el funcionamiento democrático de nuestro centro y la participación de las familias.

BIBLIOGRAFÍA

BOOTH, Tony; AINSLOW, Mel; BLACK-HAWKINS, Kristine. GUÍA PARA LA EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA (INDEX FOR INCLUSION). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. [en línea] LEA, 2000, vol. 1997, p. 98. <<http://goo.gl/ZoHlsv>> [Consulta: 2 de abril de 2015]

ELBOJ SASO, Carmen, et al. (2006). *COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

FLECHA, Ramón; PADRÓS, María; PUIGDELLÍVOL, Ignasi. *Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad* [en línea]. Organización y gestión educativa, 2003, vol. 5, p. 4-8. <<http://goo.gl/slWyz>> [Consulta: 2 de abril de

2015]

FLECHA, Ainhoa, et al. *Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed* [en línea]. Cultura y educación, 2009, vol. 21, no 2, p. 183-196. <<http://goo.gl/UUgKrz>> [Consulta: 2 de abril de 2015]

FREIRE, Paulo (2009). *A la sombra de este árbol*. Esplugues de Llobregat: El Roure.

GRAÑERAS, Montserrat; GIL, Natalia; DÍAZ-CANEJA, Patricia. *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* [en línea]. Ministerio de Educación, 2011. <<http://goo.gl/Dtpbkv>> [Consulta: 2 de abril de 2015]

HAYNES, Norris M.; COMER, James P. *Integrating Schools, Families, and Communities Through Successful School Reform: The School Development Program* [en línea]. School Psychology Review, 1996, vol. 25, no 4, p. 501-506. <<http://goo.gl/UAa9IH>> [Consulta: 3 de abril de 2015]

TRAVIESO, José Luis; PLANELLA, Jordi. *La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica* [artículo en línea]. UOC Papers (n.º 6). Universitat Oberta de Catalunya, 2008. <<http://goo.gl/Owte6j>> [Consulta: 3 de abril de 2015]

STURGES, Paul; GASTINGER, Almuth. *La alfabetización informacional como derecho humano* [artículo en línea]. Anales de Documentación, [S.I.], v. 15, n. 1, mar. 2012. <<http://goo.gl/b59LeL>> [Consulta: 2 de abril de 2015]



La participación, clave de éxito en el CEIP Ramiro Soláns

Rosa M^a Llorente García

Directora del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza

Diego Escartín Raffles

Jefe de Estudios del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza

La participación constituye una de las claves de éxito de nuestro Proyecto Global "ENTRE TODOS" y por ello un objetivo de dicho Proyecto es "abrir el centro a las familias y al Barrio Oliver". Este proyecto pretende ofrecer una respuesta educativa a un barrio con graves carencias sociales, culturales, económicas, etc. (el 57% de alumnado es de etnia gitana, el 35% inmigrante y el 8% de otros grupos con déficits socio culturales). El problema de partida del CEIP "Ramiro Soláns" se definía con los siguientes rasgos: un muy elevado índice de absentismo, problemas graves de convivencia, interrupciones frecuentes en el aula, desfases curriculares superiores a dos cursos escolares en la mayoría del alumnado, escasa valoración del papel de la escuela como factor de promoción social y cultural, mínima relación del centro con las familias y con el barrio y pocas expectativas de futuro para el personal del centro.

Hemos conseguido instaurar una cultura organizativa que ha transformado la estructura y el funcionamiento del centro en sentido positivo y hacia los objetivos propuestos

Ante una realidad tan extrema y compleja, durante el curso 2001-2002, un grupo de profesores, después de una etapa de reflexión y formación, decide diseñar estrategias de superación de la situación límite en la que el centro se encontraba, encaminándolo hacia el objetivo de ofrecer una educación de calidad en una "escuela de éxito".

Hemos conseguido instaurar una cultura organizativa que ha transformado la estructura y el funcionamiento del centro en sentido positivo y hacia los objetivos propuestos. Dicha cultura organizativa incluye los siguientes elementos que actúan como factores de la mejora: compromiso del profesorado en el desarrollo del proyecto "ENTRE TODOS", participación e implicación en su desa-

rollo de toda la comunidad educativa, generalización del trabajo en equipo, innovación permanente y formación previa para el desarrollo y perfeccionamiento de las diferentes actuaciones, y aplicación sistemática del análisis, el debate, la reflexión y el consenso para el desarrollo, mejora y ampliación del proyecto "ENTRE TODOS".

El liderazgo ejercido desde la dirección y el equipo directivo, junto a un equipo de profesores con un alto grado de compromiso profesional han conseguido crear una organización eficaz, con objetivos que responden a las necesidades reales del alumnado, y ha logrado que la comunidad educativa asuma una visión compartida de las finalidades del centro y un compromiso con el aprendizaje organizativo. El desarrollo del proyecto "ENTRE TODOS" ha abierto expectativas de futuro a las familias que les motivaran para el acceso e integración de sus miembros en la sociedad. Igualmente se ha conseguido la transformación progresiva de un centro marginal y muy poco valorado, en otro que ofrece una educación de calidad y que es valorado muy positivamente por alumnos y familias.

En el Proyecto Educativo hemos definido cuál es nuestra filosofía de centro en relación a la cultura participativa y para ello hemos diseñado los cauces necesarios de forma planificada y consensuada para finalmente lograr una cultura democrática. La escuela debe ser una institución donde el trabajo en común de profesores, alumnos y otros sectores de la Comunidad Educativa permitan la participación en un proyecto compartido. Y si queremos que exista una verdadera participación en la gestión y funcionamiento del centro, los alumnos y sus familias deben sentir que sus aportaciones y opiniones son valoradas y tenidas en cuenta. En nuestro centro, esta participación activa ha facilitado la construcción de un proyecto compartido en el que todos los que trabajamos nos sentimos plenamente identificados y comprometidos.

Vamos a definir cuáles son esas estrategias y cauces de participación y cómo funcionan:



El programa **Normas democráticas** pretende que las normas básicas del centro y sus adaptaciones, correcciones y modificaciones, sean elaboradas a través de la participación democrática del alumnado, para que los alumnos adquieran así un mayor compromiso en su cumplimiento. Las normas así elaboradas afectan a todas las personas que trabajan en el centro: profesores, alumnos, monitoras de comedor, conserje, responsables de la limpieza, responsables y monitores de los programas educativos específicos. El proceso de elaboración de las normas sigue los siguientes pasos:

- Presentación de la Carta de Derechos y Deberes del Gobierno de Aragón y de la tarea a realizar (elaboración de normas y correcciones) en cada aula por parte de la directora y jefe de estudios.
- Cada curso redacta las normas que considera básicas y nombra a un representante.
- Cada uno de los ciclo de Primaria reúne a los representantes de sus cursos y elabora un documento de ciclo en el que se recojan las normas que consideran básicas.
- Finalmente, un representante de cada grupo se reúne con la directora y el jefe de estudios para analizar las diferentes propuestas de los ciclos, y entre todos se llega a un documento final que incluye todas las normas del centro
- Elaboración de murales para difundir cada uno de los aspectos de las normas (aulas, patio, espacios comunes) y elaboración del Libro de las Normas
- Difusión de las Normas en cada aula en el Observatorio de la Convivencia y en la Comisión de padres/madres.
- Revisión periódica de las Normas a partir de cuestionarios dirigidos a alumnos, profesores, monitoras de comedor y de actividades extraescolares, a los miembros del Observatorio de la Convivencia y de la Comisión de Alumnos Ayudantes/Mediadores. Los resultados de estas

encuestas constituirán las propuestas de mejora de las Normas.

Comisión de Convivencia de los alumnos ayudantes/mediadores (a partir del curso 2009-2010). Se institucionalizó una comisión integrada por todos los alumnos ayudantes/mediadores con el objeto de acumular y perfeccionar las experiencias de estos alumnos en la resolución de conflictos y facilitar su participación activa. Se analizan los conflictos en los que han intervenido, se revisa el funcionamiento de las normas, se definen los aspectos a me-

jorar y se plantean propuestas de acción favoreciendo así la responsabilidad compartida.

En una de estas reuniones quincenales, reflexionábamos y analizábamos el clima de convivencia del centro a nivel de aula, recreos, filas, etc. Y uno de los alumnos (de 5º de E.P.) planteó que en la zona destinada al fútbol se generaban situaciones de conflicto con mucha frecuencia. Su propuesta de mejora fue la siguiente: “podemos elaborar unas normas de fútbol entre todos los alumnos del colegio”. Por supuesto, al resto de participantes nos pareció una buena idea y a partir de ese momento, primero en Equipo Directivo y posteriormente en Comisión de Coordinación Pedagógica, se diseñó la estrategia para que todos los alumnos del centro desde 3º hasta 6º, que eran los usuarios de esa zona de patio, participaran democráticamente. A partir de este momento se produjo una reducción considerable del número de conflictos.

Hace varios meses, dos alumnos del centro de 5º y 6º de Primaria (uno de ellos pertenecía al Equipo de Ayudante y otro, lo había sido el curso anterior) acudieron al despacho de dirección con una propuesta: un campeonato de fútbol durante el tiempo de recreo. Su propuesta recogía las normas, la formación de los equipos y la entrega de trofeos. Por supuesto fueron ellos, quienes acompañados por miembros del Equipo Directivo lo plantearon en las aulas y se responsabilizaron del desarrollo del mismo. Estos ejemplos nos demuestran que es posible la participación democráticamente en la vida del centro, siempre y cuando se creen las estructuras adecuadas y se forme a los alumnos para ello.

El programa **Observatorio de la Convivencia**. El Observatorio de la convivencia está constituido por una comisión formada por la directora, el jefe de estudios, los coordinadores de cada equipo didáctico, cuatro representantes del grupo de alumnos ayudantes/mediadores,

cuatro madres o padres y una monitora de comedor. Esta comisión se reúne con una periodicidad bimensual con el objetivo de contribuir al desarrollo de un trabajo coordinado de todos los miembros de la comunidad educativa que consiga un clima de convivencia armónica en el centro. El Observatorio realiza las siguientes tareas:

- Valorar el estado de la convivencia en el centro.
- Plantear propuestas para mejorar el clima de convivencia.
- Considerar situaciones graves de conflicto y proponer soluciones.
- Revisar y adaptar las normas del centro.
- Lograr la participación democrática de toda la comunidad educativa en la promoción de un clima de convivencia armónica.

Programa **Grupos Interactivos**. Los grupos interactivos constituyen una forma de organizar el aula desde esta perspectiva inclusiva, partiendo de agrupaciones heterogéneas en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. de alumnos y alumnas. En cada grupo se realiza una actividad concreta corta de tiempo mientras una persona adulta (estudiante universitario, familiar, antiguos alumnos, otro profesorado o profesional de otro ámbito, etc.) tutoriza el grupo asegurando que trabajen la actividad y que se desarrolle aprendizaje entre iguales. Las familias valoran muy positivamente su entrada en las aulas porque les permite conocer mejor cómo trabajan sus hijos en el colegio y cómo aprenden además de valorar nuestra tarea docente.

Reuniones tutoriales con formato de "World-café".

En un ambiente distendido y acompañados de un café, chocolate y pastas nos reunimos padres, profesores y alumnos. A partir de una serie de diálogos compartidos debatimos sobre el papel de la educación, la importancia del esfuerzo para el estudio o la necesidad del respeto para que el grupo clase funcione de forma que todos los alumnos aprendan. En estas reuniones, es emocionante comprobar cómo los padres entienden, comparten e interiorizan los valores del centro, al igual que sus hijos y los profesores.

El Programa **Comisión de padres y madres**. Una comisión de representantes de las madres y los padres de los alumnos se reúne bimensualmente con la directora y la jefa de estudios, de una parte, para ser informados del desarrollo de los programas del centro y, en especial, sobre los relativos a la mejora de la convivencia; de otra parte, para solicitar su colaboración en el desarrollo de los programas en los que dicha colaboración de las familias está prevista, y para que presenten propuestas de mejora a todos los niveles; y finalmente para que, conociendo las familias los procedimientos de resolución de conflictos y los programas de formación y educación de la personalidad y del carácter de sus hijos, puedan extrapolar estos procedimientos a sus hogares y puedan igualmente secundar, también en sus hogares, los programas de formación de la personalidad. Y siempre son los alum-

nos quienes muestran a las familias el contenido y objetivos de los distintos programas de centro.

Programa **Talleres de madres**. Estos talleres son organizados por el centro con la colaboración de voluntarios especialistas en las temáticas de cada taller, pertenecientes a la "Asociación Universitaria". Los talleres se desarrollan en los locales del centro, en horario lectivo, desde octubre a mayo, y responden en su contenido a las demandas concretas de formación que expresan las madres. Desde hace varios cursos se vienen poniendo en marcha los siguientes talleres:

- Costura, con 20 participantes, de la comunidad gitana e inmigrantes, se desarrolla los lunes y los miércoles de 15 a 16,30 horas. Este curso se ha realizado un Taller de microemprendimiento en colaboración con el Instituto de la Mujer para impulsar la búsqueda de empleo.
- Español para inmigrantes, con 15 madres inmigrantes, y se desarrolla los martes y los jueves, de 15 a 16,30 horas.
- Alfabetización y cultura general, con 10 participantes de la comunidad gitana e inmigrantes, impartido por la anterior directora del centro

Estos cursos, que adoptan la forma didáctica de talleres, constituyen una herramienta más para acercar a las familias al centro, mejorar la autoestima personal de las madres y mejorar igualmente su formación, promocionándolas social y culturalmente.

El centro, desde que inició el desarrollo del proyecto "ENTRE TODOS", se sintió y se siente formando parte de la comunidad del barrio Oliver donde está ubicado, y por ello participa en las iniciativas cívicas y sociales, tanto públicas como privadas, para la promoción social y cultural del barrio, integrándose en las estructuras de los servicios sociales que trabajan en este núcleo urbano para la mejora de diferentes aspectos educativos, sociales, culturales, sanitarios, etc. Concretamente profesores y miembros del equipo directivo del centro participamos en las siguientes iniciativas:

Participación en la "Mesa de agentes sociales". Se convoca mensualmente por parte de representantes de distintos servicios sociales y centros escolares del barrio Oliver, para estudiar necesidades del barrio relativas a salud, educación y participación ciudadana; y para diseñar programas de atención a esas necesidades. Una iniciativa llevada a cabo durante este curso ha sido la organización de una exposición conjunta titulada "Acciones por un barrio limpio y amable" en la que se ha plasmado el trabajo realizado por los distintos agentes con la finalidad de trabajar el cuidado del barrio (limpieza, uso adecuado de instalaciones, etc.) y la convivencia positiva. La exposición giró en torno a cinco aspectos: reciclado mas-cotas, jardinería, día a día en un barrio limpio y relaciones humanas. Hemos trabajado todos juntos para lograr un objetivo comunitario.

Participación en la "Mesa de infancia". Se convoca mensualmente por parte de representantes de los servi-

cios sociales y los centros escolares del barrio Oliver más directamente relacionados con la infancia para organizar actividades conjuntas. En ellas, nuestro alumnado participa de forma activa.

Participación en la “Asociación de vecinos”. Representantes del centro acuden a las reuniones mensuales de la Asociación de Vecinos del Barrio Oliver para conocer el punto de vista de sus asociados sobre las necesidades del barrio y en qué medida puede colaborar el centro a atenderlas. Al mismo tiempo se les informa sobre la marcha de los programas desarrollados por el centro y se concreta la colaboración que la Asociación puede prestar al respecto, en especial en cuanto a fomentar la participación de las familias.

De esta forma hemos logrado una escuela abierta al barrio que participa, de forma sistemática y activa, en los diferentes foros vecinales e institucionales, facilitando así la integración real del alumnado.

Los niveles de participación que hemos alcanzado a partir de la sistematización de estas estrategias han sido:

Para los alumnos: El 100% del alumnado participa de la vida del centro y ello permite que nuestros alumnos puedan practicar valores como el respeto la tolerancia, el pluralismo y la libre expresión. De esta forma están aprendiendo conductas y actitudes democráticas, responsables, críticas y activas para convertirse en ciudadanos del s. XXI.

Para la familias: Las madres y los padres constatan que el centro dedica un tiempo suficiente para el diálogo entre todos los miembros de la comunidad educativa durante la jornada escolar convencional, lo cual es valo-

rado muy positivamente porque sería una de las claves del éxito de todas las iniciativas y de la creación de un clima de convivencia armónica.

Los padres y las madres constatan que se produce una transferencia a sus hogares del estilo de convivencia y de respeto vividos en el colegio, así como también de los valores sobre los que se fundamentan determinadas actuaciones del centro.

Las madres y los padres expresan una valoración positiva de las normas del centro.

El papel jugado por los padres y madres en el “Observatorio de la Convivencia” y en la “Comisión de padres/madres”, desde que iniciaron su andadura con la del proyecto “ENTRE TODOS”, ha sido decisivo para la mejora de la convivencia y, habida cuenta de lo determinante que resultaba la convivencia armónica como condicionante de las demás mejoras, la contribución de los padres y las madres ha sido una de las claves del éxito del desarrollo del proyecto “ENTRE TODOS”.

En el CEIP “Ramiro Soláns” se incluye a todos – profesores, padres, alumnos, personal auxiliar,..- en la praxis educativa de cada día de una escuela integrada y coherente, respetuosa y solidaria.

La participación activa y democrática de todos los ámbitos de la comunidad educativa ha permitido, junto a otros aspectos, que el CEIP “Ramiro Soláns” haya sido reconocido, el curso 2013/14, por el Consejo Escolar del Estado como Escuela de Éxito y este reconocimiento no hubiera sido posible si no hubiera existido esta cultura participativa de todos los miembros de la Comunidad Educativa.



El colegio de Litera abre sus puertas a las familias

Carmen Prieto Mozos

Directora y maestra de Infantil y 1º y 2º de primaria del colegio de Litera (Huesca)

Sara Jiménez Alonso

Maestra de 3º a 6º de primaria del colegio de Litera (Huesca)

Introducción y contexto

El colegio está situado en el barrio de Litera a 6 km de Fraga municipio al que pertenece. Litera está situada en la zona limítrofe con Cataluña, por lo que conviven el idioma castellano y catalán. Junto a la escuela hay una Biblioteca Municipal, la Asociación de vecinos del barrio con su bar, la Iglesia y un polideportivo cubierto.

Se trata de una zona rural donde las familias viven en masías aisladas y sus recursos provienen mayoritariamente de la agricultura (principalmente frutales) que complementan con la explotación ganadera en granjas. Algunos padres trabajan por cuenta ajena. El nivel cultural de las familias es medio-bajo. Hay familias de inmigrantes con desconocimiento del idioma. La AMPA colabora activamente con el centro.

El alumnado de cada clase se distribuye, a principio de curso, teniendo en cuenta la matrícula del centro. En el curso actual hay escolarizados 17 alumnos distribuidos en dos aulas internivelares: una de Educación Infantil y 1º y 2º de E. Primaria con 8 alumnos, y otra de 3º, 4º, 5º y 6º con 9 alumnos. El 60% del alumnado es de nacionalidad diferente a la española (China, Marroquí, República Dominicana, Senegal).

El centro cuenta con tres profesoras: una tutora de Educación Infantil-Primaria, la tutora de Primaria que es especialista de Lengua Extranjera: Inglés y la especialista de Pedagogía Terapéutica que trabaja a media jornada. El resto de profesorado especialista viene del CRA Ribera del Cinca (E. Física, Música, Religión) y del CEIP Miguel Servet de Fraga (Catalán).

Situación de partida, descripción del proyecto y su desarrollo

Compartimos con las familias la tarea de educar al alumnado. La realización de actividades con las familias y la celebración de fiestas con ellas siempre ha sido uno de nuestros objetivos. Hay varias razones:

- en el ambiente rural en el que estamos inmersos, la familia es el núcleo de referencia más cercano;
- ya que somos una escuela pequeña, es bueno contar con algo más de público.
- los familiares y los niños disfrutaban con estas celebraciones; Intentamos crear un vínculo afectivo, un lugar de encuentro entre la escuela y las familias.

- las familias nuevas en el barrio se integran mejor con actividades en las que los protagonistas son sus propios hijos.

Acciones realizadas:

Celebración de fiestas

Desde hace más de 15 años pensamos que las familias tenían que participar, con su presencia, en algunas fiestas del Colegio. Decidimos que dichas fiestas serían: LA CASTAÑADA, FIN DEL PRIMER TRIMESTRE, DÍA DEL LIBRO Y SAN JORGE y FIN DE CURSO.

Los alumnos elaboran una invitación para cada fiesta que incluye el programa de la misma y la llevan a casa. También elaboran un cartel para anunciarla. Así trabajamos la Educación Artística, las Lenguas... y nos aseguramos la motivación de las familias para participar.

La castañada

La fiesta de la Castañada tiene tradición en la zona. En el Colegio decidimos que elaboraríamos un dulce tradicional en las aulas: los panelllets. Trabajamos la receta (ingredientes, cantidades y preparación). Las familias colaboran llevándose los dulces a casa para ponerlos en el horno y cocerlos. Tres o cuatro madres nos traen las bandejas de horno, se llevan los panelllets y los traen horneados al día siguiente, que es el día que celebramos la fiesta.

La fiesta empieza con un almuerzo para todos. Después hay juegos en el patio. Procuramos que sean juegos tradicionales: cuerda, bolos, chapas... También ponemos juegos de mesa: parchís, oca, ajedrez, cartas... Todos participamos y es gratificante ver cómo los padres y abuelos juegan con los niños. Después hacemos el baile tradicional de "La castañera".

Fin del primer trimestre

La fiesta de fin del primer trimestre coincide con las Navidades. Al principio la celebración contemplaba tradiciones navideñas: comida típica (turrones, polvorones...), villancicos. Pero al contar con familias de otras religiones decidimos cambiar algo y trabajar proyectos durante el trimestre y explicarlos a los padres en dicha celebración.

Este curso el Proyecto era: CIVILIZACIONES ANTIGUAS. Hemos trabajado la Prehistoria y Egipto. En la fiesta el programa era el siguiente:



- Almuerzo para todos: las maestras preparan el almuerzo.

- Conferencias: Prehistoria y Egipto: Repartimos los contenidos de cada Conferencia entre todos los alumnos en 2 grupos. Cada grupo y cada niño se aprenden su parte. Se trata de explicar a las familias lo que hemos aprendido sobre el tema estudiado. Se realizan en Plástica los "objetos, resúmenes, dibujos o material necesario. Cada grupo "ensaya" para que la exposición sea entendible y amena.

- Canciones y danzas: En clase de Música se aprenden bailes y canciones. Se ensayan. El día de la fiesta se canta y baila. Se anima a cantar y bailar a las familias en una segunda "ronda".

- Talleres con las familias. Hicimos un taller de jeroglíficos donde se podía escribir el nombre en jeroglífico. Había un abecedario con las letras y los dibujos. ¡Fue todo un éxito! Se llevaron los nombres y algunos los abecedarios para seguir "jugando" en casa.

- Marcha Radetzky. Para acabar los niños interpretan la Marcha con percusión corporal. Invitamos a las familias a repetir la Marcha.

Día del libro y San Jorge

Esta fiesta es la más importante que celebramos porque con ella conmemoramos la creación de nuestra Biblioteca escolar y ya vamos por el XIII aniversario. Este año pensamos en teatralizar cuentos. Primero las maestras elegimos algunos cuentos e hicimos adaptaciones para que todos los alumnos pudieran intervenir en dos o más cuentos. Cada niño se lleva su texto a casa para aprenderlo mejor. Se ensayan los diálogos y se prepara el vestuario, el decorado, los accesorios... El programa de la fiesta es parecido cada año; cambian las actividades.

- Almuerzo para todos en el local social: las madres preparan el almuerzo.
- Juegos en el patio con las familias
- Representación de los cuentos: en la clase de los mayores.
- Columnas: En la Biblioteca, explicación de los tipos de columnas por los alumnos. Cada niño ha hecho 3

marcapáginas con la forma de una columna DÓRICA, JÓNICA Y CORINTIA. Detrás de la columna han escrito frases de filósofos griegos: SÓCRATES, PLATÓN Y ARISTÓTELES. Los marcapáginas se los llevan a casa.

- Exposición de novedades en los pasillos: Se exponen los libros nuevos. Hay préstamo de libros para las familias.

Fin de curso

La fiesta de fin de curso sirve para despedir al alumnado que deja el Centro. Siempre procuramos hacer un teatro relacionado con el Proyecto que trabajamos. El programa queda así:

- Almuerzo para todos en el polideportivo: lo compran y preparan las familias.
- Juegos en el patio
- Representación de las obras en el local social. Participan todos los alumnos. Este año teatralizaremos el principio de LA ILÍADA. Hemos contado en clase fragmentos de la Ilíada y la Odisea y aprendido algunos de los nombres de los dioses y héroes que salen en las obras. Hemos realizado los dibujos de los 3 "actos" de la obra que vamos a representar. También tenemos que hacer el vestuario, los decorados y los detalles necesarios en las clases de E. Artística. Normalmente la adaptación de los diálogos se hace en asamblea con todo el alumnado. Se reparten los textos y se llevan a casa para estudiarlos.
- Despedida del curso: Se hace un pase de fotos sobre los alumnos de 6º que se van al Instituto. Para recordar su paso por el Colegio se ponen fotos desde que el alumno empezó en 3 años y se eligen los momentos más significativos y destacados. Es un momento emotivo para los niños, para los profesores y para las familias. Se regala una foto de grupo a las familias.

Otras actividades

- Visitas de autores

Desde hace 12 años cada curso viene al Colegio un autor o ilustrador. Antes lo pagábamos con el dinero que nos daban para el Plan de Bibliotecas Escolares. Desde hace 2 años el Ayuntamiento de Fraga cuenta con un mes literario y son ellos los que nos proporcionan el autor o cuentacuentos. Siempre hemos invitado a las familias para estos encuentros y por sus comentarios sabemos que les encanta venir a estos eventos.

- Las familias cuentan mucho

Las familias vienen a contar cuentos a la clase de los pequeños. La persona elige el cuento que quiere contar. En clase se elabora un cartel con: TÍTULO, AUTOR, PERSONA QUE CUENTA EL CUENTO, DÍA Y HORA. Después cada niño hace un dibujo.

- Maletas viajeras

Los niños de la clase de los pequeños tienen un maletín para llevarse los cuentos de la Biblioteca Escolar. Coincidiendo con las vacaciones se llevan libros para sus padres. Procuramos dar a conocer el FONDO de nuestra BIBLIOTECA y motivar a las familias a contar con los LIBROS. La maestra selecciona personalmente los materiales ya que conoce a las familias.

Cada niño anota los libros que se lleva en una hoja de registro. Cuando devuelve los libros también lo anotan ellos mismos.

- Asambleas de padres

Se convoca a las familias a asambleas ordinarias para todos los temas relacionados con lo académico. Pero también se les invita para darles información sobre diversos temas. También se les da mucha información escrita: artículos, consejos, opiniones de expertos... Los hábitos saludables son uno de los temas recurrentes. "LOS VIERNES TOCA FRUTA" es una iniciativa que necesita de su colaboración. Todo esto ayuda a concienciar a las familias. Hay que tener en cuenta que tenemos muchas nacionalidades y hay que explicar algunas cosas para que las familias las sepan, porque no forman parte de su cultura.

- Día de convivencia de las familias

Esta iniciativa salió de los padres e invitan al profesorado a participar. Decidieron celebrar un Día de Convivencia en sábado o domingo. Así podrían asistir más cantidad de padres. Hemos estado en un parque de atracciones, un zoo, un parque, una casa rural... También están pensando en celebrar una comida para que pueda venir más gente. Es una manera de mejorar la CONVIVENCIA. Desde el Colegio nos parece una idea muy acertada.

Recursos, organización del centro e implicación de las familias

Para la celebración de fiestas y actividades con las familias lo primero es programarlas como una parte más de la PGA. Para su preparación trabajamos primero el profesorado eligiendo aspectos del currículo para cada año y programando actividades.

Con el alumnado trabajamos en gran grupo; se explican en asamblea los temas, los objetivos que queremos conseguir y todas las actividades. Según la actividad se hacen los grupos de trabajo: de 1, 2, 3, 4 niños o la mitad del alumnado. Creamos grupos internivelares donde los mayores puedan ayudar a los pequeños. Promovemos, de este modo, el trabajo cooperativo distribuyendo tareas entre ellos. Se utilizan las TIC, se hace Educación Artística, se trabaja el currículo (Matemáticas, Naturales, Sociales, Lenguas, E. Física, Literatura...) y lo más importante: se trabajan la CONVIVENCIA, LA SOLIDARIDAD y otras habilidades sociales.

Los recursos humanos son los más importantes. Las maestras son el motor de la actividad. Últimamente para realizar nuestros proyectos nos falta presupuesto. Antes

contábamos con una subvención para la Biblioteca. La AMPA colabora según las necesidades.

Como en todas las actividades programamos un almuerzo para incentivar la convivencia, hay madres que nos obsequian con la elaboración de platos típicos de su país, sobre todo dulces.

Las fiestas las organizamos en horario lectivo, normalmente de 12:00 a 14:00, ya que tenemos horario intensivo: de 9:00 a 14:00. Las familias vienen en su mayoría. Pero la asistencia masiva es de madres, abuelas y abuelos. Los padres trabajan y acuden menos o a última hora. En todas las actividades procuramos que las familias participen: danzas, talleres, canciones...

Valoración y conclusiones

PROFESORADO: Celebrar las fiestas y compartirlas con las familias es el medio para conseguir que éstas estén enteradas de lo que aprenden sus hijos y de cómo lo aprenden. También sirve para mejorar la convivencia tanto del alumnado como entre las familias y fortalecer la relación entre ambas. Aprendemos de cada actividad y los niños y los padres también. *Cada año se evalúan en la MEMORIA las fiestas y demás actividades y la valoración es siempre positiva.*

ALUMNADO: A los niños los vemos disfrutar cada día realizando estas actividades. Ellos se han acostumbrado a trabajar en grupo y por Proyectos. Siempre nos sorprenden con sus ideas; muchas veces son ellos mismos los que hacen avanzar los Proyectos. Se sienten protagonistas de lo que aprenden porque deciden, organizan, improvisan, toman acuerdos, deliberan, dan su opinión... También demuestran a sus padres todo lo que aprenden y todo eso de forma lúdica. A veces se les pide que elijan la "Actividad que más me ha gustado". Así comprobamos qué tipo de actividades tienen más éxito para repetirlos o preparar otras similares.

FAMILIAS: Las familias se han acostumbrado a venir al Colegio a celebrar. Participan con su asistencia, colaboran en la preparación de alguna actividad, nos facilitan la intendencia (compran y preparan los almuerzos), compran material o dan ayuda económica para el Colegio. Se les pide opinión con alguna encuesta sobre "¿Qué tipo de actividad te ha gustado más?" o "¿Qué actividad te gustaría hacer con tus hijos en el Cole?". A partir de aquí tenemos información para programar acciones con las que puedan disfrutar. Su opinión también es importante y la tenemos en cuenta. *Sus respuestas nos demuestran que les gusta venir al Colegio a ver a sus hijos y valoran lo que hacemos.*

Seguiremos organizando actividades y fiestas a las que acudan las familias. Todos salimos ganando. Los profesores trabajamos el currículo, los niños aprenden de forma lúdica y las familias disfrutan y aprenden también. La CONVIVENCIA sale mejorada... TODO SON VENTAJAS.

La formación de madres y padres: en clave de escuela

Peña Martínez Rubio

Dolores Oriol Vallés

Alfonso Lázaro Lázaro

Equipo directivo del CEE Gloria Fuertes de Andorra (Teruel)

Introducción

La colaboración e implicación de madres y padres en la escuela se torna necesaria para optimizar las posibilidades educativas de cada alumno/a y para que los profesionales de la escuela puedan obtener el máximo de las potenciales educativas de cada educando. Pero esta participación de las familias en la escuela plantea, a la vez, algunas dificultades y algunos retos que conviene conocer. Ciertamente, la tarea de educar y enseñar compete a ambos, si bien en escenarios distintos, pero con algunas finalidades compartidas.

Una primera dificultad tiene que ver con la especificidad del papel de cada uno de esos agentes y con la concreción de su participación en la tarea de educar. El padre o madre tienen que ser eso, padre o madre, y ejercer ese papel a lo largo de toda la vida de su hijo e hija en el marco de la estructura familiar. Y en la escuela tienen sus cauces de participación e implicación, como a lo largo del artículo se podrá comprender. Para los profesionales de la educación constituye también un reto el saber situarse respecto a esta problemática y ser cuidadosos para mantener las rela-

propio ámbito. Y, tanto la primera tarea, la de la familia, como la segunda, la de la escuela, no han de estar exentas de amor y afecto. Nuestra experiencia acumulada y muchos estudios psicológicos y pedagógicos indican que la modificación de conducta eficaz es aquella que se lleva a cabo en una atmósfera de cariño y de querencia. Afecto y límites educativos constituyen un binomio que siempre se ha de dar al unísono.

Una tercera dificultad consiste en encarar el reto de educar y enseñar a futuros ciudadanos en un mundo cada vez más digitalizado, más global, más complejo y con herramientas cibernéticas cada vez más sofisticadas. Herramientas que han evolucionado en breve tiempo y que, en algunas ocasiones, conocen más y mejor los educandos que los educadores. El intercambio de información entre familia y escuela constituye una clave para encarar este reto y para que la ingente cantidad de información disponible en la red genere conocimiento adecuado a cada edad de la niña y el niño que crecen.

El reto de enseñar y educar al niño o niña con dificultades requiere que esta colaboración e implicación entre familia y escuela sea todavía más estrecha, más cordial, más cercana y más empática. Sobre todo porque ambos agentes educativos tienen ante sí el reto común de visibilizar las capacidades de estas personas y de lograr el mayor grado de inclusión posible en la sociedad de este tercer milenio.

Todas estas dificultades encontrarán un terreno fructífero para ser resueltas si familia y escuela, padres y maestras, siembran en común los frutos que se esparcirán a lo largo de la vida de los adultos en ciernes.

Este pequeño artículo se inicia con una breve descripción del colegio y algunas de las características de su Centro de Recursos. Continúa con el proceso de participación de las familias en la vida de la escuela y se centra, más adelante, en la Escuela de Formación de Madres y Padres para acabar con algunas conclusiones al respecto.

Los proyectos de futuro se encaminarán a seguir tratando aspectos concretos del desarrollo de los niños y niñas con discapacidad y a robustecer las relaciones entre los participantes

ciones en los momentos, espacios y tiempos adecuados. El profesional de la educación guía al niño o niña solamente en unos pocos años en los que puede dejar su impronta.

Una segunda dificultad tiene que ver con el establecimiento de límites educativos. Para educar a los niños y niñas es muy importante que las familias pongan la primera piedra en la necesidad de que la conducta del infante debe atenerse a normas claras, establecidas con seguridad y firmeza, en lo que se ha dado en llamar correctos hábitos de crianza. Y la escuela debe continuar esa tarea en su

1. Breve descripción del centro

El Colegio Gloria Fuertes es un centro de Educación Especial de ámbito comarcal en el que se escolariza alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad intelectual, asociadas o no con otras de discapacidad física o sensorial.

Se creó en el año 1982 a partir de cuatro aulas específicas, hasta entonces integradas en el Colegio de Enseñanza General Básica (EGB) contiguo, hoy denominado CEIP Juan Ramón Alegre. Desde su creación comparte distintos espacios –patio de recreo, gimnasio, etc. – y algunas actividades –culturales, eventos deportivos, fiestas escolares, etc. –. Esta situación le aporta un carácter diferencial que pone de relieve un aspecto esencial de la integración escolar y la inclusión social: la ubicación espacial. Los niños y niñas que crecen conviven entre sí en un marco de normalización. Acuden cada día al colegio de distintas maneras; unos andando y arrastrando el carrito de los libros y otros en silla de ruedas, ayudados por otras personas, con la agenda del día.

El área de influencia del centro abarca un radio de 60 kilómetros. El alumnado escolarizado este curso procede de 28 localidades diferentes, algunas de ellas de la provincia de Zaragoza, y se traslada cada día al colegio en nueve rutas de transporte adaptadas.

Los alumnos y alumnas con importantes necesidades educativas especiales ingresan en el centro entre los tres y los seis años; otros con dificultades menos importantes lo hacen tras cursar Educación Infantil, Primaria o Enseñanza Secundaria Obligatoria en centros ordinarios en régimen de integración. Estos últimos acuden al colegio para cursar Educación Secundaria y Formación Profesional en una de las dos modalidades, Transición a la Vida Adulta o Formación Profesional Básica. Asimismo, el Centro lleva a cabo programas de escolarización combinada con colegios de Educación Infantil y Primaria, y también recibe determinados casos de niños o niñas para terapias específicas en régimen ambulatorio. Asisten 75 alumnos/as distribuidos en 11 grupos.

Desde el año 2006 el Colegio desempeña tareas como Centro de Recursos para la Educación Especial y surge para dar respuesta a las continuas demandas de asesoramiento de distintos centros educativos e instituciones del radio de influencia del colegio en dos ámbitos: el de trastornos del tono y el movimiento, y el de dificultades en lenguaje y comunicación.

En la página web del colegio (www.colegiogloriafuertes.es) se puede encontrar toda la información, incluida la posibilidad de solicitar asesoramiento, de este Centro de Recursos, cuyas funciones más importantes son las siguientes:

- Intervención y seguimiento de programas específicos con alumnado de centros de Educación Infantil, Primaria y de Colegios Rurales Agrupados. Actualmente, se acogen escolarizaciones combinadas con otros centros, intervenciones en ámbi-

tos concretos, como Fisioterapia o Psicomotricidad, se diseñan programas de intervención educativa y se evalúan casos concretos de niños y niñas con diversas dificultades.

- Colaboración y coordinación con los Equipos de Orientación. Nuestro Centro lleva a cabo esa labor, sobre todo, a través de la plaza de Psicopedagogía, pero también otros profesionales colaboran con los equipos psicopedagógicos en análisis de casos y evaluación de programas.
- Fomentar experiencias de intercambio con centros de Educación Especial, de Educación Infantil, Primaria y Colegios Rurales Agrupados de dentro y fuera de nuestra Comunidad Autónoma.
- Desarrollo de programas de investigación aplicada en colaboración con la Universidad de Zaragoza para diseñar estudios experimentales que contribuyan a entender mejor algunos aspectos del desarrollo del ser humano, así como a mejorar la intervención educativa.

2. La colaboración de las familias con la escuela

El Equipo Directivo impulsa la creación de una Asociación de Madres y Padres propia de nuestro Centro en el año 1987 y dos años más tarde se inicia una primera experiencia de formación para madres y padres con implicación de varios profesionales del colegio.

De hecho nuestro Proyecto Educativo de Centro recoge, entre sus principios, que “intentamos formar personas con actitudes responsables ante sí mismas, su familia, la escuela y la sociedad en general; que en las relaciones de convivencia se desenvuelvan de forma adaptada y con la mayor integración posible, y que resuelvan sus conflictos de modo constructivo y no violento”.

Consideramos que un marco de colaboración e implicación de las madres y padres con el Centro se torna imprescindible para coordinar las actuaciones entre familia y escuela, tan necesarias sobre todo con los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas importantes. Es evidente que este marco de colaboración, además de constituir un estímulo importante para cualquier educando de cualquier centro y nivel educativo, supone en nuestro caso la posibilidad de mantener una aproximación permanente a las potencialidades de cada uno/a de nuestros alumnos y alumnas.

El sistema de relación con los padres y madres del Centro se lleva a cabo de diferentes maneras. Por una parte, se desarrollan cauces y vías de comunicación como los contactos periódicos entre equipo directivo y Junta del AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos), mecanismos para intercambiar y debatir información como las asambleas de madres y padres, circulares para asegurar información sobre el centro al nuevo alumnado y a sus familias, etc. La relación tutorial facilita la comunicación con los padres y la implicación de éstos en prácti-

cas y acciones educativas llevadas a cabo en nuestro centro.

Por otra parte, de forma ordinaria se realiza una Asamblea General a principio de curso a la que se convocan a todos los padres/madres del Centro. También se lleva a cabo, al menos, una reunión de cada tutor/a con todos los padres/madres del alumnado de su grupo en la que se exponen los objetivos, metodología y actividades a desarrollar a lo largo del curso.

Un mínimo de tres veces por curso se convoca particularmente a cada familia a una entrevista con el tutor/a en la que se intercambia información de la evolución escolar del alumno/a y su repercusión en la vida familiar. En casos de inicio de escolarización o de algún tipo de problemática específica, se programan las reuniones que se consideran necesarias con los especialistas pertinentes. También en estos casos cada uno de los especialistas reúne la información relacionada con su área de trabajo.

La última vez que se evaluó el grado de satisfacción de las familias con la enseñanza que reciben sus hijos/as fue en el marco del proyecto Comenius titulado "Pasos en nuestro camino hacia la inclusión" y a propósito de la aplicación de algunos indicadores del Índice de Bristol.

Para las familias los objetivos eran: averiguar si conocen las actividades inclusivas que se llevan a cabo en el centro y su opinión sobre las mismas; conocer cómo ha sido la acogida que han tenido en el centro cuando llegaron la familia y sus hijos/as; conocer el grado de bienestar del alumnado en el centro y la satisfacción acerca de los programas educativos que se aplican, así como si consideran adecuada la educación y formación que el centro les proporciona.

A la encuesta, que era voluntaria, respondieron el 85% de las familias. De sus respuestas hay que reseñar la gran importancia y valoración que dan a las actividades

inclusivas que se hacen con otros chicos y chicas de otros centros, ya que responden el 76% con la máxima calificación que era *mucho*, el 22% *bastante* y el 2% *poco*.

Sobre la acogida que tuvieron en el centro las familias y sus hijos/as cuando se incorporaron por primera vez, se valora que ha sido muy positiva ya que el 69% valora mucho, el 29% bastante y el 2% poco.

Sobre el grado de bienestar en el centro de sus hijos/as el 70% valora *mucho* y el 30% restante *bastante*. Respecto a si consideran adecuada la educación y formación que sus hijas/os reciben, el 65% contesta *mucho*, el 33% *bastante* y el 2% *poco*. En ninguna de estas preguntas hay respuestas con la calificación de *nada*.

Sin duda alguna, estos buenos resultados nos indican el alto grado de consenso de las familias respecto a nuestra labor educativa. Toda la información sobre este proyecto se puede encontrar en el siguiente enlace: <http://blog.edu.turku.fi/comenius/suomi/>.

3. La escuela de formación de madres y padres

En el curso 1997/1998 empezó a funcionar el Grupo de Formación de Madres y Padres con el objetivo de convertirse en una plataforma de soporte y ayuda familiar que contribuyera a entender mejor a las personas con discapacidad intelectual y a mejorar la formación y la relación con el medio escolar. En la actualidad sigue funcionando como un proyecto compartido del AMPA y el equipo de profesionales del colegio, conscientes de que un trabajo educativo coordinado familia-escuela multiplica su eficacia en la ayuda al desarrollo y al aprendizaje de los niños y niñas.

Este Grupo de Formación de Madres y Padres lleva a cabo una reunión de trabajo mensual con una participación importante de madres y padres de nuestro alumnado. Las reuniones se efectúan siempre por la tarde, en horario lectivo en el que sus hijos e hijas están en el Centro para favorecer la asistencia de los participantes.

Los temas a tratar se deciden a principios de curso, teniendo en cuenta por un lado los intereses de los propios asistentes, y, por otro, las necesidades formativas detectadas por los profesionales del centro. Las madres y padres del alumnado plantean en una encuesta recogida en la primera sesión los asuntos sobre los que desean formarse.

Las sesiones de trabajo se desarrollan en un clima distendido que hace posible una participación activa de cada persona. También existe la flexibilidad necesaria para incluir temas no contemplados inicialmente en la progra-



mación anual establecida, pero que por su actualidad resultan relevantes en un determinado momento.

Las sesiones se coordinan e imparten, principalmente, por la Psicopedagoga y la Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad, bajo la supervisión de la Jefa de Estudios. Cuando el tema lo requiere aportan sus conocimientos determinados profesionales del Colegio que tratan temas específicos. En algunas ocasiones, se invita también a asesores externos para desarrollar algunos temas de interés para el grupo de madres y padres. Posteriormente a cada sesión, se completa un cuestionario de evaluación que sirve para valorar dicha sesión y para implementar mejoras cuando es necesario.



Desde el año 2003 se elabora un boletín informativo que se entrega previamente en cada sesión y se plantean los contenidos básicos que se van a abordar en la siguiente. Además, a cada uno de los asistentes, se le hace entrega de diferente documentación para facilitar la profundización de las familias en los temas abordados.

Los proyectos de futuro se encaminarán a seguir tratando aspectos concretos del desarrollo de los niños y niñas con discapacidad y a robustecer las relaciones entre los participantes.

Los temas abordados este curso 2014/2015 han sido:

- Adolescencia: Cómo afrontarla con nuestros/as hijos/as.
- Programa “Cuidarte” y tiempo libre y vacaciones.
- Aspectos legales: Reformas de las Leyes de Dependencia y Discapacidad.
- Corto de ATADI: El día a día de un chico/a usuario/a de un centro de personas con discapacidad.
- Musicoterapia y relajación.
- Incorpora Inder: Proyecto de Inserción Laboral de personas con discapacidad.
- Visita a ADIPA (Asociación de Personas con Discapacidad de Andorra y Comarca).
- Autonomía Personal y Evaluación.

4. Algunas valoraciones generales

Tal como se ha dicho más arriba, las familias, debido a la dispersión geográfica, encuentran algunas dificultades para

reunirse. En este sentido, la Escuela de Madres y Padres ha constituido un nexo de unión que ha fortalecido los vínculos de amistad entre los participantes, además de enriquecerse con todas las aportaciones teóricas y prácticas.

Este Grupo de Formación se considera ya consolidado porque existe un núcleo importante de padres y madres que repiten cada año y, además, acogen a otras familias nuevas que se incorporan. Las sesiones son formativas, informativas y participativas, es decir, se aporta información novedosa, se profundiza en temas ya conocidos y es clave la participación activa de los y las asistentes.

Al principio de cada curso escolar, cada uno de los asistentes escribe qué expectativas tiene respecto a esta Escuela de Formación de Madres y Padres. Algunas respuestas, escritas en la reunión del mes de octubre de 2014, son las siguientes:

“Quiero seguir tendiendo lazos entre las personas que formamos esta comunidad”.

“Espero aprender cosas nuevas, compartir experiencias con otros padres y apoyarnos los unos a los otros”.

“Espero pasar buenos momentos que me sirvan para ser mejor persona y mejor madre educadora”.

“Espero aprender un poco más a entender y actuar con mi hijo”.

“Compartir con todos y todas cosas y sentimientos importantes”.

Todas estas expectativas y la alta motivación indican que las sesiones son muy provechosas y favorecen ese clima acogedor necesario para la comunicación de la escuela y la familia y para caminar en una adecuada dirección común.

Plan de convivencia en el IES Reyes Católicos

Jorge Muñoz Ferrer

Director del IES Reyes Católicos de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)

Carmen Chóliz Montañés

Orientadora del IES Reyes Católicos de Ejea de los Caballeros (Zaragoza)

1.- Resumen

Nuestro Plan de Convivencia, una de las señas de identidad del instituto, se inició hace 9 años por una necesidad sentida, los problemas de convivencia que derivaban en la incoación de demasiados expedientes disciplinarios y ha ido construyéndose adaptándose a la realidad del centro, ampliándose y modificándose según las necesidades y la motivación de sus actores. Forma parte del PEC (ideario) y se concreta tanto en los documentos del centro (Proyecto Curricular, Plan de Acción Tutorial y Programaciones) como en la práctica docente y en la forma de relacionarnos los miembros de la comunidad educativa. Convencidos de que la gestión de la convivencia es labor de todos, el profesorado, alumnado y familias participan en los diferentes programas de los que consta el Plan que se estructura en dos grandes apartados. Por un lado los programas de ayuda entre iguales: Compañeros Ayudantes, Alumnos Mediadores, Observatorio de la Convivencia y Hermanos Mayores, y por otro los que relacionan a los miembros de la comunidad educativa: Tutorías Individualizadas (en este apartado realizamos otras experiencias como las Jornadas de convivencia interculturales y Decálogo de la convivencia, que no se desarrollan en este artículo).

2.- Objetivos

Objetivo general del proyecto

El objetivo general es contribuir al desarrollo de una cultura de paz.

Se trata de conseguir un ambiente de convivencia en paz y armonía entre todos los miembros de la comunidad educativa y con nuestro entorno, respetando la idiosincrasia de cada uno y aceptando las diferencias que existen entre las personas, fomentando la solidaridad y cooperación para alcanzarlo dando el protagonismo que merece a cada sector (especialmente al alumnado) en la gestión de la convivencia.

Objetivos específicos

Nos proponemos:

- Prevenir conductas disruptivas.
- Dotar a nuestros alumnos de herramientas para la paz.
- Formar personas con responsabilidad y empatía capaces de evitar o resolver conflictos.
- Fomentar el dialogo como medio de entendimiento y de solución de conflictos.
- Fomentar la tolerancia y el respeto hacia otras formas de cultura, de pensamiento y expresión.

- Crear lazos de amistad y ayuda entre nuestro alumnado y con otros centros que trabajen en la misma línea.
- Crear una red de cooperación entre el profesorado y entre las familias.
- Saber apreciar lo bueno de las personas y valorarlas por ello y no por lo material.
- Fomentar la solidaridad entre nuestros alumnos y los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Aumentar la autoestima de nuestros alumnos al sentirse atendidos y considerados.
- Saber escuchar cuando un compañero cuando acude a ti.
- Tratar de forma igualitaria a todos, sin distinciones.
- Impulsar el voluntariado
- Transmitir y educar en valores como solidaridad, respeto, igualdad, tolerancia, responsabilidad, amistad, honestidad, colaboración, compañerismo, cooperación, libertad, paz, justicia, sinceridad, generosidad, empatía y entrega

Nuestro proyecto contempla la prevención de comportamientos de riesgo social pues trata de reconducir situaciones de violencia verbal o física, desprecio de valores y personas o falta de respeto, que pueden derivar en conductas asociales o delictivas, en formas positivas de relación social. Entendemos que el conflicto en general y el conflicto social en particular no es en sí mismo negativo, sino que supone una oportunidad para el aprendizaje que nos ayuda a crecer como personas si se gestiona de forma adecuada. Por ello podemos incluir también como objetivos:

- Evitar casos de aislamiento y situaciones de marginación, acoso y exclusión social.
- Impedir que en determinados casos, la apatía, carencia de recursos o la visión negativa de la vida les lleve a evadirse o buscar situaciones de riesgo (drogas, marginación social)
- Evitar abandono escolar temprano.

3.- Estrategias y actuaciones

Metodología y estructura

El desarrollo del Plan, ha sido posible gracias a la formación tanto del profesorado como del alumnado y familias. Tras una primera formación inicial impartida por expertos, año tras año, el profesorado, llevamos a cabo seminarios de formación y grupos de trabajo dentro del centro cuya metodología es la investigación acción a partir de la reflexión y el trabajo en equipo. Para su aplicación se utiliza

una metodología activa basada en la participación, la ayuda mutua y el trabajo cooperativo.

El alumnado recibe formación por parte de ponentes expertos y del profesorado responsable de cada uno de los programas y posteriormente interviene tanto en la ejecución, como en la difusión y en la formación de los nuevos alumnos.

Consta de una estructura muy consolidada que se ha desarrollado a lo largo de varios cursos:

- Coordinador/a
- Comisión del Plan de Convivencia, formada por los coordinadores de cada uno de los programas. Se reúne de forma semanal para llevar a cabo el seguimiento del plan.
- Comisión Gestora, integrada por personal que interviene en el plan.

4.- Programas de los que consta el Plan de Convivencia

A.- Programas de Ayuda entre iguales Mediación Escolar.

El centro cuenta con un Equipo de Mediación Escolar formado por Alumnos Mediadores y profesorado encargado tanto de su formación como de participar en las mediaciones. El objetivo de este programa es intervenir en los casos de peleas o disputas y en cualquier otra circunstancia que derive en un conflicto en el que se atente contra el respeto y la dignidad personal de la otra parte. Se trata de conflictos entre iguales, es decir no debe haber asimetría por abuso de una parte. La idea es que el alumnado aprenda estrategias de resolución de conflictos adecuadas y pacíficas que nos permitan avanzar en una cultura de paz.

Se lleva a cabo el siguiente protocolo de actuación:

- La disputa es puesta en conocimiento del tutor del

grupo que a su vez da traslado a Jefatura de Estudios. Desde allí se decide si es un conflicto susceptible de mediación o si procede tomar otras medidas.

- Si se opta por la mediación, se les ofrece el servicio a los alumnos en conflicto (es voluntario) y si aceptan, se pide autorización a las familias del alumnado implicado.
- Se pone en conocimiento del coordinador del programa quien reúne al equipo de "Mediación Escolar" para analizar el conflicto y designar a los dos mediadores y al profesor responsable del mismo, que ejercerá de observador y garante de que el procedimiento sea adecuado.
- Los mediadores y el profesor observador, llevan a cabo una sesión de pre-mediación con cada una de las partes implicadas, en ella intentarán que descubran sus necesidades e intereses, que se pongan en el lugar del otro y que decidan qué le van a pedir a la otra parte y qué están dispuestos a ofrecerle.
- Los mediadores y el profesor observador llevan a cabo una sesión de mediación con las dos partes en la que han de ayudarles a llegar a acuerdos. Se redacta el documento de acuerdo.
- Todos firman el acuerdo por triplicado y ponen fecha para una revisión posterior.
- Se reúnen para la revisión y levantan un acta que adjuntarán al contrato. Si se han cumplido los acuerdos, se da por finalizado el procedimiento.
- La formación del alumnado del programa de "Mediación Escolar" es eminentemente práctica. Se recuerda la naturaleza y características del conflicto y se incide en:
 - El papel, valores y responsabilidad del mediador.
 - Aprender a reconocer en todo tipo de conflictos las



- necesidades y los intereses de cada una de las partes.
- Entrenarse en estrategias que permitan ayudar a cada una de las partes a pasar de las posiciones a las necesidades, a ponerse en el lugar del otro, a solicitarle que se cumplan sus necesidades sin imponerlas.
 - Conocer muy bien el protocolo y los instrumentos que utilizarán.
 - Para mantener la motivación del alumnado y conseguir que se sientan parte de un proyecto que trasciende al centro escolar, consideramos importante la organización de encuentros con mediadores de otros centros educativos. De forma tradicional, nos reunimos al menos una vez por curso escolar en uno u otro instituto en una sesión de convivencia y formación.

La mayor parte de las intervenciones del Compañero Ayudante se refieren a alumnado recién incorporado al centro, alumnado que atraviesa un mal momento personal o académico, casos de aislamiento social, problemas causados por escasas habilidades de comunicación, conflictos con un profesor o pequeñas peleas o malos entendidos

Compañeros Ayudantes.

El programa “Compañero Ayudante” está formado por un grupo de alumnos de cada uno de los niveles de ESO. Su objetivo es ayudar a sus compañeros en momentos de especial dificultad, de “acompañar” a los recién incorporados a su aula a lo largo del curso escolar, de estar atento a posibles casos de aislamiento, a problemas de comunicación o a miembros del grupo que están atravesando una situación complicada social o personalmente.

Se inicia en 1º de ESO, a mediados del mes de octubre cuando ya el grupo se conoce y las relaciones están bastante asentadas. Para ello, los tutores, acompañados por Compañeros Ayudantes de cursos superiores, llevan a cabo distintas dinámicas para que el alumnado comprenda cuáles son las tareas del compañero ayudante y las cualidades que tendría que tener la persona que se encargase de dicha tarea. Es el propio alumnado, por votación, quien procede a proponer a las personas que se considera que van a llevar a cabo bien dichas tareas por reconocérseles las aptitudes y actitudes necesarias. Este procedimiento les dota de auto-ridad para el ejercicio de sus funciones.

Una vez elegidos, se informa a las familias de las características del programa y se les solicita autorización

tanto para pertenecer al mismo como para recibir formación. El objetivo es trabajar de forma práctica mediante dinámicas activas y juegos de rol, tanto las herramientas que necesitarán (escucha activa, empatía, habilidades sociales y de comunicación, estrategias de resolución de conflictos) como el desarrollo del comportamiento asertivo y de una buena autoestima personal. Al alumnado se le proporciona el “Cuaderno del Compañero Ayudante” para que pueda reflexionar sobre lo tratado.

Los “Compañeros Ayudantes” se reúnen de forma semanal en lo que hemos denominado Observatorio de la Convivencia, programa que pasamos a detallar a continuación.

Observatorio de la Convivencia

Iniciada su labor, los “Compañeros Ayudantes” se reúnen, por niveles, de forma quincenal y bajo la coordinación de dos profesores responsables, para comentar las posibles circunstancias sobre las que es necesario intervenir y revisar las actuaciones que nos habíamos propuesto. Si hay tiempo, se aprovecha la sesión para recordar algún aspecto básico de la formación o desarrollar dinámicas de grupo.

Este sistema de trabajo, permite detectar posibles problemas en estado emergente, siendo mucho más sencillo afrontarlos que cuando adquieren la mayor dimensión que proporciona el paso del tiempo.

La mayor parte de las intervenciones del Compañero Ayudante se refieren a alumnado recién incorporado al centro, alumnado que atraviesa un mal momento personal o académico, casos de aislamiento social, problemas causados por

escasas habilidades de comunicación, conflictos con un profesor o pequeñas peleas o malos entendidos entre iguales. Cuando se plantean situaciones en las que el alumnado no puede intervenir, porque trasciende a su labor, se derivan a tutoría, orientación o incluso Jefatura de estudios. Hay una norma clara, nunca puede haber una sanción por algún tema que haya surgido en el Observatorio de la convivencia.

Hermanos Mayores

Consiste en la tutorización por parte del alumnado de etapas superiores (4º ESO, 1º de Bachillerato y 1º de Ciclos de Formación Profesional) de todos alumnos que se inician el instituto, es decir de alumnos de 1º de ESO así como de otros de 2º o 3º que necesitan acompañamiento especial.

Se trata de alumnado que sea referente y modelo de aprendizaje positivo. Como criterios de asignación se busca que no sean hermano biológicos y que no haya habido conflictos antes entre ellos.

Tiene como objetivo facilitar el tránsito entre las etapas de Primaria y Secundaria, pero también dotar al alumnado, tanto a Hermanos Mayores como hermanos menores



de habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos positivas que sirvan de alternativa a procedimientos sancionadores. Así se desarrolla la autonomía en el alumnado en la resolución de conflictos interpersonales y se reduce la conflictividad fruto de situaciones más accesibles al alumnado mayor que lo consideran más cercano a ellos y que difícilmente serían detectables por profesorado.

Las funciones de los HHMM serán acoger al alumnado de nuevo ingreso presentando el centro y ofreciendo información relativa al mismo, servir de referente próximo para los alumnos tutorizados, llevar un seguimiento personalizado del alumno, ser apoyo para el alumno y poder aconsejarle en determinadas ocasiones, escuchar activamente a los alumnos tutorizados y mostrar interés por sus preocupaciones y dar información o delegar en la persona correspondiente del centro (jefe de estudios, orientadora, tutor, profesor...) en el caso de alguna incidencia importante.

Para ello se reunirá con su hermano menor periódicamente (una vez por semana o de forma quincenal) y fijará con él los objetivos que deberán revisarse periódicamente.

La formación y el seguimiento de los Hermanos Mayores se llevará a cabo a principio de curso por parte del profesorado responsable del programa con el fin de capacitarlos para realizar sus funciones de modo adecuado.

A lo largo del curso mantendrán reuniones periódicas con el coordinador del programa para poner en común las dificultades y solucionar dudas, al mismo tiempo que para facilitar la formación continua y la evaluación del programa.

B.- Programas en los que se implican todos los sectores de la Comunidad educativa:

Tutorías Individualizadas.

El programa está destinado al alumnado con riesgo de abandono escolar por su bajo rendimiento académico debido a falta de hábitos de estudio o desmotivación escolar ocasionados por problemas sociales o personales (baja autoestima, bloqueo emocional).

Consiste en que un profesor del centro, preferentemente que no le de clase, en estrecha colaboración con la familia, ayude al alumno a descubrir las causas de su bajo rendimiento y a buscar soluciones para conseguir superarse. Aunque el tutor es para el alumno un profesor que le ayuda a organizarse las tareas, el objetivo es que se convierta en un referente para el alumno. Para ello tutor y tutorando se reunirán con periodicidad semanal llevar a cabo una revisión y plantearse objetivos realistas que le ayuden a avanzar en el proceso de aprendizaje. Se intentará que esta reunión se lleve a cabo en la hora de Apoyo Educativo o de tutoría. Si esto no es posible, se dedicará un recreo semanal.

Para poder participar en el programa ha de seguirse este protocolo:

- El alumnado es propuesto para el programa por parte del tutor y su equipo docente en las Juntas de Evaluación y se lleva a cabo una propuesta de adjudicación al profesorado que decide tomar parte teniendo en cuenta la disponibilidad horaria y personal.
- Una vez adjudicado el alumnado al profesorado, el tutor del grupo en el que se escolariza el alumno, cita a una reunión al alumno y a su familia para informarles

de la conveniencia de participar y de las características del programa y el tutor que les ha sido adjudicado.

- Si la familia y alumno aceptan la propuesta, se lleva a cabo una reunión con el Tutor Individualizado con el que firman un “Contrato Base” con los compromisos que adquieren como alumno, familia y Tutor.
- La familia asistirá a tres sesiones de formación en la Escuela de Padres y en el instituto.
- El Tutor se compromete además de a reunirse con el alumno a llevar un seguimiento junto al tutor del grupo y a evaluar el proceso a final de curso. Si se estima conveniente, puede seguir en los cursos sucesivos.

5.- Evaluación del Plan de Convivencia

Llevamos a cabo tanto evaluación sumativa como formativa. De este modo, en cada una de las actividades y actuaciones, la evaluación es el instrumento que va a permitir al mismo tiempo que valorar los resultados, indicar las modificaciones que será necesario introducir para mejorar o incluso desestimar acciones en el futuro. Para ello se han diseñado protocolos y herramientas de evaluación para cada uno de los programas.

A final de curso se realiza una memoria de cada programa en particular. Se administran cuestionarios individualizados a los profesores implicados en el desarrollo del plan, se solicita la evaluación a los departamentos y también a los alumnos implicados y/o directamente partícipes en los programas. Se analiza en una reunión conjunta con todos los miembros del plan de convivencia.

Así mismo, la Comisión del Plan de Convivencia, realiza la evaluación general del plan de convivencia a final de curso y durante el mismo, de cada actividad llevada a cabo y continuamente del desarrollo de los programas.

Con todas estas aportaciones, se realizan propuestas de mejora para el curso próximo y se incorporan nuevas necesidades a las que habrá que estudiar cómo dar respuesta.

Los órganos de participación del centro, Claustro de Profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica y Consejo Escolar están permanentemente informados y llevan a cabo seguimiento del mismo.

Resultados

Tanto las familias como el profesorado, consideramos que este Plan de Convivencia está contribuyendo de manera importante a mejorar el ambiente del Centro y, como consecuencia de ello, favorece tanto al crecimiento personal de los alumnos como al desarrollo académico.

Supone una forma de sistematizar e institucionalizar el aprendizaje de estrategias y herramientas para resolver conflictos de forma pacífica y de interacción positiva.

Así, durante estos últimos años, los conflictos entre el alumnado han disminuido, y las actitudes y comportamientos democráticos han ido en aumento. Queremos destacar también la espectacular bajada de la conflictividad que se refleja en las siguientes gráficas.

El número de alumnos/as que el Centro ha tenido durante estos años ronda las 500 personas. En la primera de

ellas se observa el descenso drástico en los partes de disciplina (conflictos menores que distorsionan el buen funcionamiento del Centro) y en la segunda el número de apertura de expedientes disciplinarios.

A lo largo de estos últimos años, hemos recibido distintos reconocimientos tanto a nivel autonómico como nacional:

- 3º premio de Aragón en buenas prácticas de convivencia, curso 2009/2010
- 3º premio nacional de buenas prácticas en convivencia, curso 2010/2011
- 3º premio de Aragón en buenas prácticas de convivencia, curso 2011/2011
- finalista nacional en Premio Acción Magistral, homenaje al maestro, año 2014
- Premio Especial Cultura de la Paz (Gobierno de Aragón con ONU por audiovisual sobre el compañero ayudante Yo siempre te ayudaré, te prometo que ahí estaré)
- IX festival de spots y cortometrajes cine y salud
- Requerimiento de otros centros para impartir formación

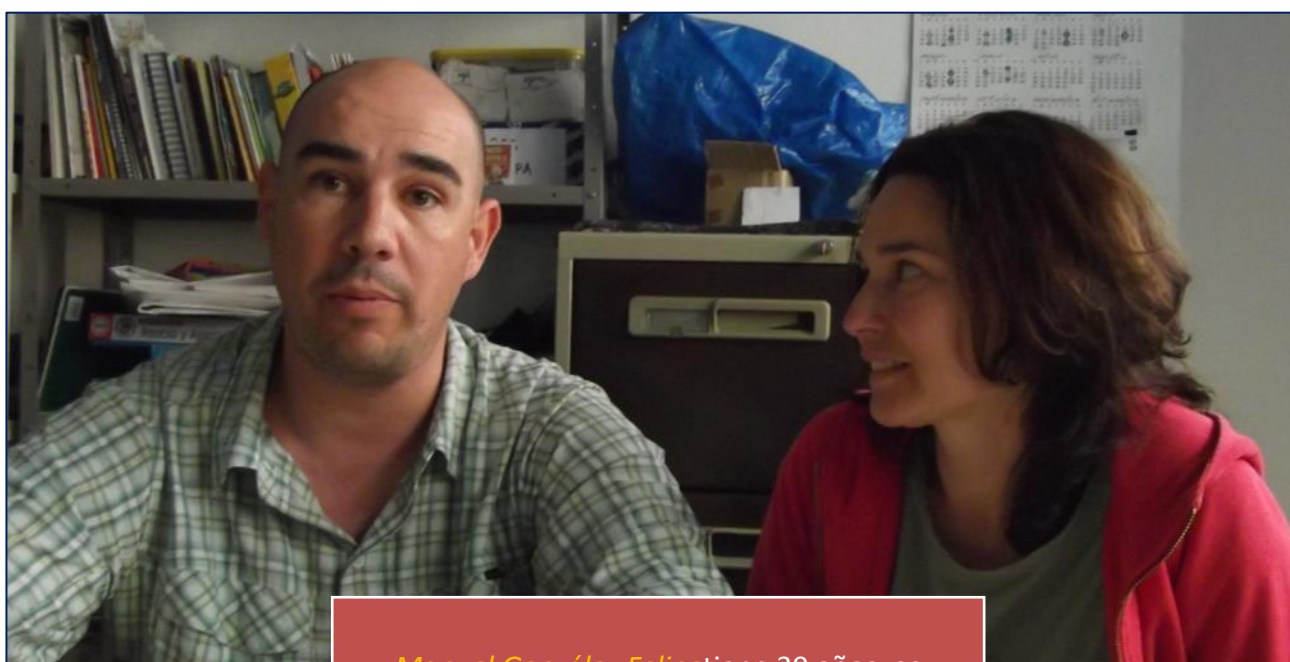
6.- Conclusiones

La Comunidad Educativa comparte la idea de que el Plan de Convivencia es importante en el centro. Hay un buen clima de convivencia y la conflictividad ha disminuido considerablemente (hace 2 cursos que no se ha producido ningún expediente disciplinario por problemas de convivencia y han disminuido el nº de mediaciones por la intervención preventiva de los CA) al igual que el abandono prematuro. El profesorado que ejerce docencia desde hace más de ocho cursos escolares (inicio del Plan), reconoce que el centro no es el mismo. Estamos avanzando en un clima de serenidad y han mejorado las relaciones con los alumnos y entre ellos. El Plan de Convivencia se ha ido desarrollando y adaptando tanto a la realidad del centro como a las necesidades sentidas por el profesorado, el alumnado y las familias. El Plan está estrechamente ligado a la formación permanente del profesorado y del alumnado. Cada curso escolar hemos introducido un programa nuevo y al mismo tiempo, los programas anteriores han ido mejorando y consolidándose.

Todo el alumnado se beneficia de los programas del Plan y de su repercusión sobre el clima de convivencia pero especialmente el alumnado de riesgo de exclusión. También incide directamente en el profesorado, además de ayudarnos a nuestra formación permanente, intenta facilitar la integración de los recién llegados, tema importante cuando hay más de un 40% de movilidad del profesorado.

Con respecto a la participación de las familias avanzamos lentamente. El programa de Tutorías Individualizadas compromete a la familia del alumno tutorizado a asistir a una sesión en el centro para explicarle el programa y determinadas familias participan muy activamente en la Jornada de Convivencia Intercultural. Es en el Decálogo de la Convivencia el programa en que más se han implicado.

Manuel González y Belén Gracia, presidente y vicepresidenta del AMPA del CEIP Sainz de Varanda de Zaragoza: “También en los contenidos tendrían que contar más con nosotros”



El colegio Sainz de Varanda se encuentra en un barrio popular de la ciudad de Zaragoza, en Torrero-La Paz. Hemos quedado por la tarde, al acabar las clases. Las familias abandonan el patio del colegio pero Manolo y Belén me esperan en la entrada del colegio un día primaveral de finales de abril y me hacen pasar a la sala que utilizan como lugar de reuniones de la asociación.

Si os parece comenzamos con una pregunta relacionada con vuestra experiencia personal, ¿qué

Manuel González Felipeti tiene 39 años, es presidente de la AMPA desde 2013 y ha trabajado antes en varios proyectos y comisiones. Tiene un hijo de 8 años y una hija de 5. Es ingeniero en informática de gestión y trabaja para una multinacional dedicada a las energías renovables y la seguridad laboral.

Belén Gracia Latorre ha formado parte del AMPA desde que se incorporaron sus hijas de 10 y 12 años. Es vicepresidenta y ha trabajado en diferentes grupos de trabajo, también ha representado a su AMPA en la Comisión de Infantil y Primaria de FAPAR. Es ingeniera superior de telecomunicaciones y trabaja como programadora en el SICUZ.

es lo que os lleva a participar en la asociación? Y ¿Qué objetivos os planteáis una vez dentro como asociación?

Belén: Si quieres empiezo yo. El hecho de participar en el AMPA lo tengo muy claro desde que mis hijas son de infantil. No me lo planteo porque veo que cada vez delegamos más cosas en los demás. Delegamos lo que comemos, delegamos cómo están hechas nuestras casas, delegamos cómo vestimos y cómo está hecha nuestra ropa, delega-

mos muchísimas cosas, lo que consumimos por televisión, la información, ¡delegamos tantas cosas! Y delegamos también la educación de nuestros hijos porque los llevamos a la escuela y pasan una gran cantidad de horas allí. Lo mínimo entonces es participar lo más posible en algo tan sumamente importante como es la educación de nuestros hijos. Las asociaciones son muy necesarias y me gustaría que pudieran estar más dentro del aula y que hubiera todavía más participación de la que hay porque de momento, aunque este colegio en general nos ha abierto las puertas y hemos podido entrar muchas veces dentro del aula también, pero es casi un tema anecdótico. Vas un día a contar tu profesión o te pide tu hijo ayuda porque les han dicho que hablen con sus padres para elaborar un trabajo o un proyecto.

Pero además de la parte educativa en cuanto a conducta, a valores, en que por supuesto, los padres somos muy importantes. Yo creo que también en los contenidos tendrían que contar más con nosotros. A mí me gustaría no tener que delegar tantas cosas y como no puedo arrancarlos del colegio y llevármelos a casa porque mi vida no me lo permite... aunque reconozco que ir al colegio tiene sus ventajas también, tampoco me parece que tenga que ser o todo o nada. Me gustaría que hubiera más grados de participación. No solo la elección entre “te lo quedas para ti y te buscas la vida” o “nada, lo has dejado en un centro educativo y el centro se ocupa”.

Manolo: Además no opinas, te dicen o todo o nada y cuando es nada, es nosotros nos encargamos y tú sobras. Yo creo que las AMPA están para poner el punto familiar a la educación. Porque la educación no es ni solo en casa ni solo en el colegio. En casa ya tenemos colegio pero en el colegio también tiene que haber educación familiar. Además le da a la educación una pluralidad que de otra manera no tendría, si solo estuviese hecha por docentes, por muy bien preparados que estén, se quedaría un poco coja.

Belén: También viene de que en tiempos el maestro era la persona instruida de una población, en cuestiones académicas ahí no había nada que decir pero ahora hay muchísimos padres con un nivel educativo mucho más alto que muchos de los profesores que hay.

Manolo: De hecho el contenido ahora es prácticamente irrelevante, en cierto modo lo es... es que está Google.

Belén: Es que contestaciones que se han llevado a veces mis hijas, que luego me lo han dicho en casa, de preguntar y esto por qué es así y que le contesten porque lo pone en el libro es que... precisamente eso es lo que no hay que hacer. Aunque sea verdad lo que diga el libro. Lo miras en Google y lo ves que es así pero vamos a ir un poco más allá, vamos a intentar ser críticos con la información, vamos a intentar saberla filtrar, vamos a intentar buscar en distintos sitios...

Como asociación ¿Hacéis algún tipo de planificación? ¿Planificáis vuestras actividades a corto o medio plazo?

Belén: Hay una cierta planificación pero hay mucha inercia...

Manolo: El AMPA cubre una serie de aspectos a los que el colegio no llega, que eso requiere un consumo de trabajo y energía importante. El día a día es centrarnos en eso. De un curso a otro sí que nos da para evaluar y mejorar, para aprender de los errores, para evolucionar un poco. Para plantearnos un nuevo objetivo, innovar... esto que nos surge lo tenemos que trabajar. ¿Nos parece conveniente? ¿Tenemos los recursos necesarios para poderlo afrontar? ¿Hacemos un equipo de trabajo y se presentan propuestas concretas? Eso si lo hacemos, trabajamos el día a día y tratamos de incorporar nuevas áreas de trabajo, nuevas ideas. Ahora, objetivos estratégicos de aquí a cinco años, no.

¿Cómo es la participación de los padres en el AMPA?

Manolo: En general nuestra sociedad es poco comprometida y además cuando tienes hijos en eda-

des de educación infantil o primaria todavía más. Es decir, todavía menos comprometida con otras cosas que no sean la crianza. Hay un grupo de gente muy comprometido, al que puedes recurrir prácticamente en cualquier momento, peor este grupo de gente no cubre todas las necesidades de un AMPA como la nuestra. No sé si en otros colegios con tres personas se bastarán peor en este con trece no es suficiente.

Belén: Claro es que nosotros no nos conformamos con contratar una empresa que te lleve todas las extraescolares y te organice la fiesta de fin de curso. Quizá otras sí. Pero aquí, si quitan la gratuidad de los libros de texto pues entramos nosotros a gestionar este problema. Hicimos un grupo de trabajo de laicidad para trabajar sobre el tema y profundizar en él, ahora se ha creado uno de coeducación, que todavía no tiene resultados, que no sabemos. Los grupos de medioambiente y convivencia han llevado a cabo el bosque de las mil manos y ahora están con un proyecto muy majo de reciclaje. Las extraescolares, tal como las tenemos organizadas requieren muchísimo trabajo, esfuerzo y energía. Depende mucho de una persona. Hablando de la renovación de cargos y de responsabilidad nos hemos puesto. Hemos pasado de un AMPA con una presidenta que estuvo muchos años, a unas personas que solo pretendemos pasar dos años y nos toca renovar el año que viene. Entonces veremos qué pasa con las extraescolares y con la presidencia y la vicepresidencia.

Manolo: Creemos que estamos mucha gente, tenemos alrededor de 580 niños, quizá un poco menos y los asociados serán un 70%. Es fácil encontrar gente que pueda dar un impulso enérgico y dejarlo para el siguiente con un relevo de calidad. Que no importe asumir un proyecto u otro porque cuando alguien esté ya falto de resuello, vendrá otro y tirará para adelante.

Ha habido gente que se ha marchado porque sus niños terminaban la primaria y claro desapare-

cen aunque hasta el último día estén dándolo todo. Hay otra gente con sus hijos en el colegio que sin tener un cargo orgánico siguen colaborando, opinando, participando y ayudando. Y hay gente que no participa tanto o no viene a las reuniones de la Junta pero sabes que están ahí y que puedes contar con ellos. También hay gente que por falta de tiempo o porque se han quemado no quieren saber nada... pero son los menos.

Hay un grupo de gente muy comprometida que saca todo adelante, un grupo más o menos pequeño y gente que puedes contar para cosas puntuales y luego está la inmensa mayoría poco dispuesta a participar. Lo que nos cuesta es encontrar gente comprometida a largo plazo.

to pero en realidad no estamos vendiendo nada

¿Y vosotros trabajáis con mucho agobio? ¿Dedicáis muchas horas?

Manolo: A temporadas. Yo creo que hacemos un buen equipo e intentamos dejar la faena muy organizada, hay gente que se encarga de sacar adelante lo suyo y podemos vivir algunas temporadas relativamente tranquilos. Eso sí cuando viene la oleada te cae todo encima.

Belén: Trabajamos por comisiones y es verdad que los de extraescolares se reúnen por su lado. La gente de medioambiente y convivencia, lo que organizan las excursiones, los proyectos de medio ambiente van también por su lado y ahora cuando venga el lío de los libros se creará una comisión. Para el

sona para que pueda haber continuidad.

¿Qué actividades gestionáis?

Manolo: La extraescolares las gestionamos nosotros, en algunas hacemos las inscripciones y trasladamos la información a unas empresas que son externas. En la natación, por ejemplo, ponen los monitores, porque nosotros no contratamos. Tenemos una empresa de servicios que se encarga de la variedad de actividades. Tenemos un enlace con un gimnasio del barrio que es la que da la actividad de kárate pero las inscripciones, altas, bajas, devoluciones de recibos y demás lo lleva extraescolares. Cualquier problema se centraliza en una o dos personas. Además son muchas empresas. Y nosotros como AMPA organizamos las actividades deportivas, el fútbol y el baloncesto. Gracias a hacerlo nosotros conseguimos que sean actividades muy económicas, de tal manera que no haya ningún niño en el colegio que se quede sin hacer una actividad deportiva por falta de recursos. Son actividades que hasta hace nada estaban saliendo por unos 50 euros al año. Los entrenadores y monitores son voluntarios, se hacen dos horas a la semana más los partidos y el equipaje lo pone también el AMPA. A los críos les sale por unos 6 u 8 euros al mes.

Belén: La cuota del AMPA yo creo que es la más baja. Pagamos 12 euros al año, lo teníamos en 15 y la hemos bajado para que no fuera una barrera para nadie.

Y los libros de texto ¿os habéis hecho cargo vosotros?

Manolo: Nosotros tenemos un proyecto que consiste en dos puntos básicos: uno es que intentamos reutilizar todos los libros que sea posible de dos maneras, uno mediante los antiguos libros del programa de gratuidad que eran propiedad del centro; el centro los ha puesto a disposición del AMPA para que los sigamos reutilizando. Para el resto, todos los libros que son de compra, porque se dejaron de utilizar los del programa de gratuidad, lo que hacemos es un mercadillo. De

En casa ya tenemos colegio pero en el colegio también tiene que haber educación familiar

¿Os habéis planteado algún tipo de medida para mejorar la participación interna?

Belén: Planteárnoslo sí pero que haya funcionado...

Manolo: Son cuestiones que requieren esfuerzo... Hay una imagen de unos hombres prehistóricos, no sé si la habéis visto, que están arrastrando un gran bloque con mucha dificultad. De pronto se les acerca una persona con unas ruedas y les pregunta si han pensado utilizarlas. Le contestan un poco airados que no tienen tiempo para pensar en eso. Deberíamos dedicar más esfuerzo porque así todos iríamos más desahogados pero es que no tenemos tiempo. A veces no llegamos al día a día.

Belén: A veces parece que estás pidiendo un favor personal, parece que esté vendiendo un produc-

comedor también hay gente que apoya. Lo que intentábamos es tener siempre una variedad de actividades que ofrecer a los padres para que ellos decidan donde les gusta más intervenir y participar. Entiendo que venir aquí a las Juntas de buenas a primeras puede ser un rollo pero participar en una plantación de árboles o colaborar en los proyectos de medio ambiente puede ser más interesante.

El problema es cuando llega el momento en que hay que asumir algún cargo en la Junta, también porque ahora lo dejaremos dos personas. La responsable de extraescolares lo dejará dentro de un año y el próximo curso se quedará para enseñar a otra persona, para que lo asuma contando con su apoyo, pero claro hace falta que salga otra per-

tal manera que los libros que tus hijos o hijas han llevado durante un curso (hacemos hincapié en que se cuiden y queden en el mejor estado posible) se traspasan a los niños del curso siguiente y se hace siempre a un coste que es la mitad de lo que costaron. De esa manera las familias recuperan la mitad del dinero que pusieron para poder comprar los del curso siguiente. Además, como te digo, trabajamos el cuidado del material. Para aquellos libros que nos faltan, porque hay más niños en el nuevo curso que en el anterior o porque hay libros que se han estropeado o porque cambia el libro de texto, hacemos una compra conjunta. Después del mercadillo hacemos unas hojas de pedido, las familias marcan los libros que necesitan, los que no han conseguido en el mercadillo, y el AMPA recoge la información y preparamos un pedido con las necesidades reales. Se piden varios presupuestos a diferentes librerías y a la que mejor relación calidad-precio-servicio ofrece se lo encargamos.

Para llevarlo a cabo ¿Contáis con la ayuda y el apoyo de los profesores?

Manolo: De la dirección sí... y de los profesores porque la pauta la tienen marcada por la dirección.

Belén: La dirección actual, que también cambiará el curso que viene, hasta ahora ha dado pautas de que los niños no subrayen los libros, que no escriban los resultados de los ejercicios... porque claro si el profesor en el aula les dice me marcáis esto o me subrayáis esto pues no hacemos nada. Pero en el colegio hay colaboración porque eso no se ha hecho. Y de hecho los libros están perfectos, les quitas el forro que es lo que más se ha podido estropear y son libros impecables.

Manolo: No le ponen ni el nombre, se lo ponen con una pegatina en el forro. La verdad es que está muy bien trabajado el proyecto. La dirección sí que se ha implicado en la medida en que tiene la política de no cambiar el material salvo que sea imprescindible. Por ejemplo lo

hemos sufrido con el bilingüismo, al ir avanzando curso a curso, cada curso que se incorporaba necesitaba renovar el material.

¿Y con la aplicación de la LOMCE en primero, tercero y quinto de primaria?

Belén: Se han cambiado los libros que se han necesitado porque no ha habido libros. El otro problema era que algunas editoriales no editaban más libros antiguos... entonces ha habido muchísimo jaleo. El año pasado los cursos impares sí que tenían libro pero los cursos pares no era LOMCE, no había libros nuevos pero tampoco editaban de los anteriores para poder seguir con los que teníamos. La verdad es que la dirección del colegio sí que tenía claro que de la misma manera que se puede dar clase LOMCE con libros de la LOE, si se compran libros LOMCE y luego se deroga la LOMCE se podrá dar clase no LOMCE con libros LOMCE. Vamos que se va a intentar mantener el material sea como sea.

Y en primero y segundo, esos libros que son de rellenar...

Belén: Ahí tenemos que hacer compra conjunta.

Manolo: Ahí no hay salida. No hay forma, no hay ninguna editorial que le dé continuidad a un material y que ofrezca libros no fungibles.

Belén: Yo también entiendo que hay una parte de comodidad de los profesores. Cuando hicimos todo el trabajo sobre los libros de texto, me he leído muchísimos proyectos de libros de muchísimos colegios de España. De hecho, el documento que presentó FAPAR como guía para los libros de texto lo he elaborado yo con la ayuda de mis compañeros. En él se valoraban varias opciones: el banco de libros, el mercadillo... había pros y contras de las dos modalidades de gestión pero a mí personalmente la idea que más me gustaba era que hubiera una especie de libros de consulta y que cuanta más variedad de editoriales hubiera mejor. Solamente se necesitan reponer los libros que faltan y se busca que los libros que se compren sean de una editorial distinta de los que ya

hay. De esta manera se dispone de una biblioteca variada, los niños se pueden llevar un libro cada vez que tienen que preparar algo y además pueden trabajar aspectos como el ser críticos con la información. Una editorial por ejemplo trabaja bien un tema pero en otros le falta profundizar. Esto permite enseñar a los niños a elegir entre los textos aquellos que tratan mejor una información.

Manolo: ¿A quién se le ocurriría lo del libro único?

Belén: Permite estudiar cada uno el tema en un libro distinto, obtener información diferente, ser crítico y saberla mejorar. A mí el proyecto que más me gustaba era ese, que solo hubiera requerido comprar tres o cuatro libros por curso. Yo entiendo que si da seguridad tampoco se trata de ponerle palos en las ruedas a nadie pero puedes seguir teniendo el libro de texto y no tirarlos a la basura cada vez que hay un cambio.

Manolo: Pero seguridad también te da tener tus propios materiales.

¿Qué otras actividades organizáis?

Manolo: Organizamos excursiones, organizamos una chocolatería solidaria, organizamos...

Belén: Un café intercultural con padres y madres que asisten a clases de español que imparte la Cruz Roja. La idea era que estamos compartiendo espacios pero no nos cruzamos, no nos vemos, entonces será intentar tener un punto de encuentro.

Manolo: En el colegio hay una realidad multicultural y también se aprovecha...

Belén: Se ha hecho una zona con juegos del mundo...

Manolo: No todos los años hacemos lo mismo, a veces se ha hecho una excursión en tren a principio de curso para fomentar la acogida a las nuevas familias, para ponérselo más fácil a la gente que se incorpora nueva. Se han hecho paseos y excursiones en bicicleta. Hacemos casi todos los años un viaje a la nieve y todos los años también hacemos un

par de días de convivencia en un albergue.

¿Gestionáis el comedor?

Manolo: Hemos intentado directamente como AMPA llevar la gestión del comedor pero... con la administración hemos topado. Hicimos un proyecto con vías de financiación. El proyecto se presentó el curso pasado para asumirlo este año, que era cuando tocaba la renovación de la empresa. Pero en el contrato había cláusulas que permitían la prórroga de la contrata de forma unilateral y en el momento en que vieron la intromisión de un agente externo cerraron el acuerdo por dos años rápidamente. Nos dejaron fuera por argucias administrativas. Había un motivo muy importante, que la contrata que lleva el lote al que pertenece nuestro colegio le interesaba nuestro colegio ya que se quedan a comer muchos niños y es uno de los más rentables del lote. El resto son colegios más pequeños. Además aquí hay mucha beca, es decir, muchos clientes fijos y además hay cocina y cocinero fijo asignado por la DGA. Somos el caramelo del lote. Claro cuando a la empresa se le escapaba el caramelo de su lote... Nosotros cuando pretendimos quedarnos con la gestión sí que demostramos que con el precio que se paga (el precio es fijo y no se puede modificar), si no podemos hacer que la comida sea más barata, sí que podíamos hacer que con el mismo precio el servicio y la calidad de la comida fuese muchísimo mejor.

Belén: los críos comen mal en el comedor.

Manolo: En el momento que se presenta un proyecto así hay una cuestión que de entrada es aplastante y es que nadie se queda el beneficio porque el AMPA no tiene ánimo de lucro, como mucho podrías utilizar el dinero sobrante de la gestión para el curso siguiente o para mejoras del propio comedor. Mejoras, que por cierto, la empresa concesionaria tiene obligación de realizar y no hace. La primera razón y es aplastante es que si nadie se queda el beneficio y el dinero va íntegramen-

te al servicio, el servicio sí o sí tiene que ser mucho mejor.

Belén: Legamos a pedir un presupuesto para mejorar el nivel de ruido con unos paneles de absorción de sonido... Porque no solo es la comida, es también el nivel de ruido, es la imposibilidad de descansar, es el estrés continuo, los críos no descansan...

Manolo: los críos comen poco, mal y rápido. Porque claro es que nadie aguanta más de 20 minutos.

¿Sabéis cómo valoran los padres la actividad del AMPA? ¿Pulsáis la opinión de los asociados?

Manolo: Hay de todo, a mí lo que me llega es bueno pero también creo que hay gente que no lo valora o que se queja mucho pero básicamente lo que me llega es lo bueno. Es la gente que habla conmigo, que te reconoce o te agradece el trabajo que haces.

Belén: Yo la verdad es que tengo poco retorno porque mi hija es ya mayor y vengo menos al colegio.



Entre vuestras familias ¿Cuáles creéis que son las principales barreras para su participación?

Belén: Yo creo que hay muy poca reflexión interna y creo que además es muy cómodo delegar. Hay familias que lo único que les importa son las asignaturas y el conocimiento que se imparte en la clase. Si hay tiempo y es interesante se incluye todo lo demás. A ver, que tampoco tiene porque ser súper importante pero para nosotros las actividades extraescolares son importantes porque favorecen la convivencia entre los críos, crean focos de interés y aficiones, agrupa a los niños por intereses y además están las excursiones que promueven la relación que es muy necesaria entre todos. Pero hay gente que no lo ve

así, que cree que lo único importante es que su hijo saque buenas notas en el cole y al salir de clase ir a casa para hacer los deberes y dejarse de historias. Hay otra parte que si no participa es por falta de tiempo porque es verdad que no todo el mundo tiene un horario con una disponibilidad de la tarde para poder ayudar.

Manolo: Yo creo que se juntan todos esos factores: falta de tiempo, falta de interés, también desconocimiento. Algunos no saben del esfuerzo que requiere todo el trabajo que se hace o ni siquiera saben las cosas que se hacen.

¿Cómo es la relación con la dirección del centro y con el profesorado?

Manolo: Con el equipo directivo la relación es bastante buena pero básicamente es muy personal. Es buena porque las personas que están en el equipo directivo y las personas que estamos en la Junta del AMPA nos llevamos bien. Nos hacemos la vida más fácil unos a otros, hay confianza pero no tenemos un vínculo institucional. Y en cuanto al profesorado, salvo situaciones puntuales, la relación es inexistente.

Belén: Nada más que las reuniones de padres a principio de curso, en las que no se participa como AMPA, sino cada uno como padre o madre en la que se expresan las inquietudes, las dudas...

Manolo: Además es sobre todo por parte del equipo educativo, porque por parte de las familias... nosotros encantados de tener más participación, de tener más fluidez en el diálogo, de tener más propuestas. Siempre se les ha ofrecido la posibilidad de contar con nosotros cuando lo consideren necesario. No solo no cuentan sino que prefieren mantener la barrera. Salvo casos puntuales.

Belén: Por ejemplo, *El bosque de las mil manos*, que es un proyecto que se ha querido que se metiera en el currículo con un salida, que se podía ir andando, para aprender las especies autóctonas que se han plantado, de ver crecer, la floración,

los insectos, etc. Y no se ha conseguido.

Manolo: otro ejemplo, hay excursiones que las llaman excursiones por llamarlas de alguna manera que las tienen que hacer porque está en la PGA, una excursión por trimestre y a veces no llegan ni a salir del centro. Eso a las familias nos molesta.

Belén: Nos parece interesante que salgan del aula, es que hay muchísimas cosas fuera del aula para aprender.

Manolo: Entendemos su situación, entendemos que tienen menos recurso que otros años. Entendemos incluso que dada la situación ellos no están dispuestos a dar el más mínimo extra. Lo respetamos, por eso estamos callados y atemperados pero siempre se les ha ofrecido la posibilidad de ayudar. Os vamos a acompañar en el camino, que por nosotros no será que nuestros hijos o hijas no puedan salir del barrio.

Belén: Al final los que pagan son los críos. Son los niños que después de tanta guerra los que se quedan sin el laboratorio de ciencias, sin salir al bosque...

Manolo: Sin ir a un jardín botánico, sin ir a la granja escuela, que al final no están fastidiando al hijo del ministro, que los que se quedan sin vivir eso son sus alumnos, nuestros hijos.

¿Hay alguna comisión mixta en la que trabajéis de forma conjunta profesores y padres?

Manolo: Hemos tenido una comisión de centro de la que formábamos parte ella y yo. Era una comisión muy activa pero al pasar a ocupar cargos más orgánicos, esa comisión ha pasado a un segundo plano y se quedaron muchos temas pendientes. Solo era con el equipo directivo y se trataban temas de laicismo... Ahora se pretende tratar el tema de la coeducación ofreciendo al centro recursos para que se puedan trabajar las materias desde un punto de vista de igualdad de género.

Belén: Eso se ha hecho ya gracias a las relaciones personales pero no ha sido a través de una mesa. Yo como madre en un curso me llevo

muy bien con la profesora de mi hija y montamos algo para ese curso. Por ejemplo en vez de ver solamente a Goya que se vea también a Frida Khalo.

Manolo: No están establecidas las pautas para que esté quien esté en la dirección y esté quien esté en el AMPA la relación fluya. Eso nos falta.

Belén: Ya ves que hablamos continuamente la Junta y el equipo directivo. Podríamos decir que hay relaciones pero no hay cauces.

¿Y cómo valoran los profesores vuestra actividad?

Manolo: Nos llega poco, nos llega de la persona con la que podemos tener más contacto, con la que además nos llevamos bien y entonces nos llega lo positivo. Las críticas de "Jo, estos del AMPA que podían hacer esto y no lo hacen o estos del AMPA que pesados están con este tema" no nos llegan. No sé hasta qué punto ellos valoran positivamente lo que hacemos o no.

Belén: Yo sí que sé que sentó mal la Jornada informativa que montamos sobre los distintos modelos de jornada escolar, continua y partida. Hubo gente a la que no le gustó. Pero es que en secundaria ya está y además parece que ya no tengamos ni derecho a protestar, parece que está tan instaurado que no es cuestionable. Me queda un año de primaria con mi hija y sé que como madre a mí no me va a tocar pero como parte de la sociedad sí y creo que no vamos hacia una sociedad mejor. Va hacia el abandono y no precisamente de mi hija sino de los más débiles. Seguramente a mi hija le daría igual que tuviera jornada partida, continua o reducida, a lo mejor incluso era mejor para ella la reducida pero no se trata de ella, se trata de todos y una sociedad así no será una sociedad mejor: abandonando a los críos, con más críos-llave, críos comiendo solos y pasando más tiempo frente a la televisión. Ahora en vez de delegar en un colegio, vamos a delegar en la televisión, los videojuegos y otros consumos de actividades.

Manolo: Entiendo que es una reivindicación laboral de los maestros pero... cuando vamos a pensar un poco en común.

Belén: Yo no lo entiendo ni como reivindicación laboral porque en el momento en que hay padres que trabajan por la mañana y por la tarde, y que la jornada continua no les soluciona el papel de guardia y custodia que hace el centro se va a buscar otras alternativas como la escuela concertada. El profesorado que se queda en la escuela pública tendrá que valorar que sus condiciones laborales van a cambiar porque no va a ser lo mismo. Se ha visto en otras comunidades que la cantidad de alumnos de la escuela pública se ha reducido drásticamente cuando se ha introducido la jornada continua. Y además se reduce de las familias más normalizadas, los que tienen más recursos, un nivel cultural más alto... Claro, la gente se lo plantea: "yo apuesto por la pública pero hasta cierto punto", en cuanto mi hijo se vea perjudicado la abandono y adapto mis principios. No lo entiendo ni como reivindicación laboral si se va un puntito más allá de la satisfacción inmediata. Es decir: "me voy a las tres a casa como todos los funcionarios...", si vas un poco más allá no se entiende, yo estoy segura que las condiciones cambiarán: menos plazas, las extraescolares se van, el comedor se va...

Además, fíjate en secundaria, de una y media a dos y media están zombis, cuando llegan a casa comen y tienen que estar una hora en modo catatónico porque se tiene que recuperar. Con lo cual la tarde empieza a partir de las cuatro y media o las cinco, exactamente igual que antes con la diferencia que antes habían hecho una extraescolar al mediodía y ahora nada.

Manolo: Yo creo que hay dos cosas que pueden ir de forma paralela pero independiente. Una cosa es la reivindicación laboral de los profesores, todos en nuestro trabajo queremos mejorar nuestro horario, queremos trabajar las menos horas posibles para dedicar más tiempo al

ocio y a la familia, y concentrar nuestra jornada, de acuerdo, pero concentrar nuestro horario laboral no tiene que significar obligatoriamente concentrar la jornada escolar de los niños. Un profesor hace su horario continuado y cuando acaba se incorpora otro que completa el horario del alumnado. En cualquier caso son argumentos que se pueden separar: una cosa es la jornada de los niños y otra la del profesor.

¿Estaríais como AMPA dispuestos a asumir más responsabilidades en el centro?

Manolo: En este AMPA sí. La gestión directa del comedor se ha intentado. Hemos ido a las aulas siempre que nos han llamado, a contar cuentos en inglés, a hablar de los mamíferos. El proyecto que hemos mencionado del “bosque de las mil manos” pretendía entrar en el currículo. Tenemos padres que son técnicos de medio ambiente y estarían dispuestos a participar en la formación de los niños aportando sus conocimientos. El grupo de coeducación también estaba pensado para entrar en currículo.

Hablemos ahora del Consejo Escolar, de su funcionamiento y de las consecuencias de la aplicación de la LOMCE...

Manolo: Hemos notado una diferencia y es que ahora no hay Consejo Escolar. Soy miembro como representante del AMPA pero por elección y participamos en todos los Consejos Escolares pero no hay. Si había uno al trimestre en el primero se aprueba la programación, en el segundo fue el nombramiento de los nuevos miembros electos y en el último tuvimos que nombrar un miembro del Consejo Escolar no docente para participar en el comité de designación del nuevo director. Pero no hemos tenido ningún mecanismo más de participación en el Consejo en este curso. Es decir, no hemos decidido nada. Es verdad que es un mecanismo de participación insuficiente.

Belén: Yo sí que creo que el equipo directivo cree en la participación de los padres en el Consejo.

Y con determinadas modificaciones ¿Creéis que el Consejo Escolar puede ser un órgano adecuado de gobierno, de control y de participación en los centros?

Manolo: Debería serlo, yo creo que debería ser un órgano de trabajo que marcara las pautas, un órgano gestor del colegio, como el consejo de administración del colegio. El que diga qué objetivos queremos, los temas que vamos a trabajar. Y que el equipo directivo tuviese la potestad de tomar decisiones más operativas. Pero no es nada, es un figurante.

Belén: Como mucho informa, de según qué cosas, de temas que son prácticamente obligatorios: aprobar la PGA, la memoria... Pero aprobarla con una lectura de un día, no trabajar la PGA.

Manolo: Aprobarla para pasar el trámite, no deberíamos ser los que aprobáramos la PGA, tendríamos que ser los que realmente la hiciésemos. Pero no de esta manera: el equipo directivo hace su parte, el coordinador de ciclo de primaria hace su parte, el de infantil hace la suya y el AMPA la suya. Se crea el fichero con el conjunto y se pregunta ¿está todo el mundo de acuerdo? Hombre, cómo no va a estar todo el mundo de acuerdo si lo hemos hecho nosotros pero cada uno ha hecho lo suyo. Nadie se ve con fuerza como para decirle al de un ciclo pero cómo no metes ahí esto o cómo no metes más salidas. Es que al final es enfrentarnos, cada uno no se mete en el terreno del otro pero realmente deberíamos estar trabajando juntos. Esta es la comisión gestora del centro, vamos a marcar las pautas, que para eso nos han elegido el resto de compañeros del claustro y el resto de padres; y la administración ha puesto al director y al jefe de estudios.

El examen de tercero de primaria ¿Qué os parece? ¿Lo habéis hablado en el AMPA? ¿Creéis que os afecta?

Manolo: Que yo sepa en Aragón no hay ninguno en contra salvo el nuestro y el CEIP Gascón y Marín.

Hemos hecho un manifiesto como AMPA que lo hemos enviado a FAPAR y que lo ha distribuido entre todas las AMPA. Está previsto enviarlo a los medios próximamente y a la dirección provincial y si hay un equipo de trabajo en el curso de tercero para tratar de ver como lo hacemos esos días porque sí que hay un grupo de gente que no va a participar. Tenemos muy claro que no vamos atraer a nuestros hijos al examen.

Belén: El año pasado no lo hicieron ninguno

Manolo: Era una prueba piloto. Este año es desobediencia civil porque ahora hay una ley que dice que lo tienes que hacer, que tienes que traer a tu hijo obligatoriamente. Entonces la cosa cambia y asusta. Si quieres el texto te lo enviaremos pero se basa en dos pilares básicos: creemos que si hay que auditar la educación, nuestros hijos no deben ser el vehículo para hacerlo; creemos que además los exámenes están fuera de la capacidad que tienen los niños, ni están preparados ni nunca se han enfrentado a una prueba de ochenta minutos.

Belén: Además creemos que no solo no están capacitados es que no es bueno prepararlos todo el año entrenándose para hacer la prueba.

Manolo: Posiblemente habrá centros que decidan destinar una buena parte de sus recursos y durante mucho tiempo a sacar unas buenas notas en esa prueba. Pero eso supondrá descuidar otros aspectos importantes de la educación de nuestros hijos. En lo que respecta a la escuela pública no me vale que vengan a hacer unas pruebas, una auditoría o una evaluación de la calidad educativa después de haber esquilado la escuela pública, después de haber recortado recursos, después de haber reducido el número de profesores, después de haber aumentado las ratios, después de quitar la gratuidad de libros ¿Haces las pruebas ahora? Haberlas hecho hace seis años y seguramente hablaríamos de otra cosa.

AMPA del CEIP Sainz de Varanda de Zaragoza

Desde la AMPA Sainz de Varanda queremos manifestar, una vez más, nuestro rechazo a las pruebas de evaluación individualizada estipuladas por la LOMCE, así como a la propia Ley, por las siguientes razones:

- No nos parece justo que se evalúen las trayectorias educativas de nuestros hijos e hijas, no como un proceso, sino mediante varias pruebas de 80 minutos, que además de ser inadecuadas en tiempo y forma para esta edad no tienen en cuenta otros criterios importantes en la educación Primaria ni los criterios subjetivos que puede aportar el equipo docente.
- No creemos en un modelo educativo competitivo que disgrega a los niños y niñas en función de la nota obtenida en un examen, haciendo públicos sus resultados netos conjuntos y pudiendo tener consecuencias para su futura trayectoria escolar individual.
- Consideramos que este modelo solamente valora algunas de las competencias que tienen que adquirir nuestros hijos e hijas en su formación, fragmentando la educación global y relegando a un segundo plano otro tipo de aprendizajes humanistas o artísticos.
- No nos parece justo un modelo educativo que premia la supuesta excelencia de los centros y establece una clasificación en función de los resultados netos obtenidos en una prueba, a pesar de contextualizarlos en el entorno socioeconómico, porque promueve la competitividad por encima de procesos de integración, de inclusión, de normalización, de promoción, de compensación de situaciones de desventaja, de solidaridad, de apoyo mutuo y de creación de comunidad.
- Que para asignar a nuestros hijos e hijas, así como al propio colegio un factor socioeconómico que contextualice los resultados de la evaluación se han utilizado unas encuestas que en ningún caso garantizan el anonimato, violando nuestro derecho a la intimidad familiar e incumpliendo la Ley Orgánica de Protección de Datos.
- No nos parece justo un modelo educativo que organiza a los docentes en función de la realización de dos exámenes en 3º y 6º de primaria, en lugar de permitir que los centros se organicen basándose en las necesidades específicas de cada uno, que en el caso de los colegios públicos como en nuestro son muchas y diversas.
- No existen unos criterios de evaluación para las competencias adquiridas en un centro bilingüe de currículum integrado como el nuestro, puesto que los conocimientos adquiridos difieren en cuanto a idioma de los estándares de aprendizaje publicados por la administración para el desarrollo de las pruebas de evaluación.
- Consideramos una falta de respeto al trabajo docente la realización de una prueba que no cuenta con la aportación de los y las maestras de la escuela pública. En el caso de ser un objetivo la evaluación del desempeño docente, consideramos que no debe realizarse utilizando a nuestros hijos e hijas, debiendo encontrar la administración otros mecanismos para auditar el trabajo de los profesionales de la educación, y más todavía cuando los equipos docentes en los centros en este curso han de dedicar la mayor parte de su tiempo a evaluar estándares de aprendizaje y a rellenar datos de evaluación en tablas, en lugar de dedicarse a enseñar y a educar a sus alumnas y alumnos.
- Creemos injusto además medir los resultados en términos cuantitativos inmediatamente después de la disminución de recursos que se ha venido ejerciendo durante los últimos años por parte de la administración, siendo especialmente perjudicada la escuela pública.
- Finalmente, consideramos que una Ley de Educación debe reflejar la condición plural de la sociedad, contar con el consenso político, y respetar los derechos de igualdad de oportunidades, y la LOMCE no cuenta con ninguna de estas tres condiciones necesarias. La educación pública es un derecho reconocido por la Constitución, creemos que la educación pública es una inversión que marcará que la sociedad del futuro sea más o menos solidaria, más o menos integradora, más o menos igualitaria y más o menos justa. La eliminación de recursos de compensación en los colegios públicos como el nuestro, en los que existe un alto porcentaje de diversidad cultural y necesidades especiales, suponen el impulso y la promoción de un modelo social con fuertes desigualdades sociales.

Por todo ello, solicitamos la suspensión de todas aquellas acciones que implican la implantación de la LOMCE, y sobre todas ellas las pruebas de evaluación individual previstas para los próximos días 5, 6 y 7 de Mayo.

Una Formación Profesional Básica que ni es básica ni es profesional

M^a Teresa Bello Muñoz

Profesora del módulo de Ciencias Aplicadas I de Formación Profesional Básica del IES Miralbueno de Zaragoza

Isabel Carabantes de las Heras

Profesora del módulo Comunicación y Sociedad de Formación Profesional Básica del IES Miralbueno de Zaragoza

En estos días, el Ministerio de Educación da a conocer los Decretos que según la LOMCE, regirán los currículos de la enseñanza Secundaria y de Bachillerato. Recordemos que esta Ley no tuvo el apoyo de la comunidad educativa, que fue aprobada por la mayoría absoluta del partido en el Gobierno y que la mayor parte del resto de los partidos acordaron su derogación en el caso de que ellos llegasen al poder. En los próximos meses hay elecciones y los decretos que regirán la controvertida ley siguen apareciendo. Mientras tanto, gran parte de los alumnos de 1º, 3º y 5º de primaria estudian con nuevos temarios, se enfrentan a nuevas maneras de ser calificados (“sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor”), a una posible revalida y a diferentes pruebas de diagnóstico. Conceptos, competencias y pruebas que ni padres, profesores o alumnos saben, a ciencia cierta, cómo se deben aplicar.

Tratando de innovar entre un alumnado especialmente sensible, principal causante del alto porcentaje de fracaso escolar en nuestro país, y para sustituir el anterior PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), que con la LOE, había sustituido al de Garantía Social, se implantó el pasado septiembre la Formación Profesional Básica. Esta enseñanza, de oferta obligatoria y carácter gratuito, iba dirigida a alumnos entre 15 y 17 años, que tras haber cursado 3º de ESO, o excepcionalmente 2º, no se encontraban motivados para continuar en la enseñanza obligatoria, pero mostraban interés por alguna familia profesional. Es decir, a los alumnos que conforman ese alto porcentaje de fracaso escolar.

Según el decreto que lo regula, en estos ciclos se impartirán enseñanzas de Lengua Castellana, Lengua Extranjera, Ciencias Sociales, Matemáticas, Geología, Biología, Física y Química, adaptadas todas ellas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional. Estos campos profesionales, las áreas prácticas, son catorce y van desde Servicios Administrativos a Cocina y Restauración pasando por Mantenimiento de Vehículos o

Electricidad y Electrónica. Una vez superado este ciclo de Formación Profesional Básica, que consta, he aquí una novedad importante, de dos años, se obtendrá el título de Técnico Profesional Básico de la familia correspondiente. La cual, permitirá el acceso a los ciclos formativos de Grado Medio, así como la posibilidad de obtener el título de Graduado en ESO tras realizar una evaluación externa. Se supone que tras esos dos años donde han debido cursar unas enseñanzas teóricas, similares a las que recoge la enseñanza obligatoria, que estos alumnos habían abandonado previamente, podrán acceder a un grado medio, habiendo alcanzado en ese momento, gran parte de ellos la mayoría de edad. Su implantación, como ya comentábamos, se ha producido durante este curso y, finalizada la primera evaluación, es hora de hacer balance.

El currículo apareció en marzo del pasado año y las comunidades autónomas se apresuraron a desarrollarlo, sin introducir apenas ningún cambio. Recordemos que se trata de unos contenidos dirigidos a alumnos que han abandonado la Secundaria porque no son capaces de seguir el currículo oficial y quieren hacer otra cosa. Pero hete aquí que se encuentran con unas materias similares a las que ya conocen: Matemáticas, Biología, Física, Química, Historia, Arte, Geografía, Lengua... A lo que se suma que entre ellas existen unas claras incoherencias que no responden, en ninguna medida, al nombre del módulo: Las *Ciencias Aplicadas* deberían estar adecuadas a los módulos profesionales, resultar útiles a los alumnos. En cuanto a la *Comunicación y Sociedad* no tiene sentido analizar la función subordinada, sustantiva, adjetiva y adverbial del verbo, sino trabajar realmente la comunicación oral y escrita ¿De qué sirve la valoración de las sociedades prehistóricas y antiguas y su relación con el medio natural, o la evolución del arte europeo de las épocas medieval y moderna, si algunos alumnos no tienen clara la diferencia entre Prehistoria e Historia.

En cualquier caso, las editoriales se lanzaron a publicar sus títulos. Debían estar disponibles el pasado septiembre y gran parte lo estuvieron, aprovechando literalmente los contenidos de sus cursos ordinarios, 3º y 4º de la ESO. Materiales que corresponden a los objetivos que cita la legislación para los módulos de *Comunicación y Sociedad* y *Ciencias Aplicadas*, sin tener en cuenta posibles adaptaciones al perfil del alumnado. Algunos materiales seguían llegando a los centros en octubre, cuando el curso ya estaba iniciado. A fecha de hoy, los profesores han tenido que: o bien crear nuevos materiales adaptados, mucho más cercanos a los que se impartían en el extinto PCPI que a lo que el currículo indica. O bien, alterar la temporalización de los materiales que las editoriales han ofrecido, pautando hasta la extenuación un temario demasiado extenso, mientras realizan un expurgo entre la ingente cantidad de conceptos que los alumnos deberían, según el currículo, asimilar.

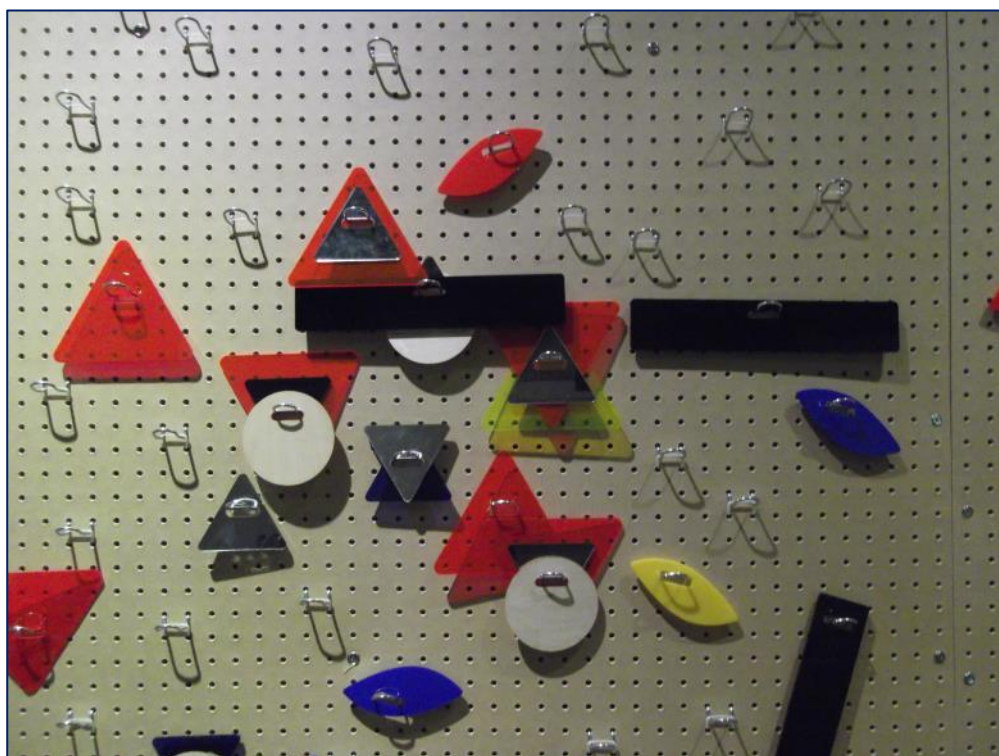
Centrándonos precisamente en esos alumnos se ha comprobado que en un gran número de ellos ha llegado a este programa mal orientado. No saben dónde vienen, no quieren estudiar, no quieren estar dos años y piensan que lo único importante es el taller. Desde los centros de referencia en muchos casos la información que se les dio el pasado junio fue que venían a hacer algo manual, algo parecido al extinto PCPI al que además se añadía un título equivalente a la ESO. Este programa en ningún caso responde a las expectativas que alumnos y familias tenían depositadas en él. A la mayoría se les había reconducido a unos estudios que los iniciaban en una formación profesional, con prácticas reales, y se han encontrado con algo completamente distinto. Las prácticas reales no llegan hasta el segundo curso y 10 horas semanales son

de aquellas materias que no pudieron superar el curso pasado.

Por otra parte, en la “selección” del alumnado se han tenido en cuenta los expedientes académicos, igual que para acceder a Grado Medio, pero en este caso se han equiparado las notas de alumnos que proceden de situaciones completamente diferentes. Cuestión que no tiene ningún sentido, ya que dichos programas nada tienen en común con el currículo de la ESO: Alumnos que vienen del PAB (Programa de Aprendizaje Básico) que se desarrolla en Primer Ciclo de la ESO como un apoyo a alumnos con algún tipo de dificultad; alumnos que vienen de Centros Sociolaborales; alumnos que proceden de una UIEE (Unidades de Intervención Educativa Específica); alumnos que han tenido Adaptaciones Curriculares Significativas o alumnos que proceden de Aulas Taller. Hay incluso alumnos de Integración, cuando la legislación dice claramente que en este Programa no se pueden Adaptaciones Curriculares Significativas, por lo que estos alumnos nunca superarán esta enseñanza, siendo un sinsentido llevarlos directamente al fracaso.

En la “selección” del profesorado también hay alguna incoherencia. En cada centro la adscripción de horas se realiza de manera autónoma entre los departamentos de Lengua Castellana y Literatura o Ciencias Sociales y Matemáticas o Biología y Geología o Física y Química. Una primera cuestión sería si, como en el antigua PCPI, el Departamento de Orientación no estaría más capacitado para encargarse de este perfil de alumnos. En caso de que se adjudique a Profesores de los departamentos señalados, sería aconsejable que se impartiera por plantilla estable para poder dar la continuidad de dos cursos a estos grupos tan sensibles. Y por último, en el caso de que las horas que ocupa este programa no fuesen asumidas por los profesores definitivos, sería recomendable que las plazas saliesen con la indicación de este perfil.

Otra pequeña incongruencia. En el módulo de *Comunicación y Sociedad*, una de las cinco horas de las que consta semanalmente el mismo pertenece a la materia de Inglés, contando por tanto con un 20% en la calificación de ese módulo. En aras de una mayor conexión metodológica, ¿no sería posible que esta hora fuese impartida por el mismo profesor, habilitado? Todos sabemos



cómo de complicado resulta la coordinación de horarios, pero en algunos casos esa única sesión semanal se ha visto relegada a una última hora de un viernes o una primera de un lunes. Dándose el caso de que llegados a la primera evaluación, y con el alto nivel de absentismo que estamos constatando, el profesor de esta materia no haya conocido todavía a alguno de sus alumnos.

Con un currículum inabarcable, unos alumnos perdidos y desmotivados y unos profesores desbordados, ¿cuáles son los resultados a lo largo de este primer trimestre? En primer lugar, algunos abandonos debidos a las bajas expectativas que tienen sobre el éxito del programa. De los alumnos que siguen matriculados y se han examinado durante esta primera evaluación cabe destacar un alto grado de absentismo, algo habitual en alumnos desmotivados en la enseñanza obligatoria, pero que no debería ser así en un programa que no es obligatorio. Respecto a los resultados, hay grupos en los que ni un solo alumno ha superado todos los módulos. En los mejores solo el 25% de los alumnos aprueban todo.

El porcentaje de fracaso escolar, los alumnos que abandonan la educación secundaria obligatoria, seguirá siendo alto mientras los programas que se les ofrezcan como alternativa para continuar dentro del sistema educativo estén tan alejados de la realidad como el que se plantea con esta Formación Profesional Básica. El diseño de los mismos se ha realizado desde un lugar alejado de las aulas que estos alumnos quieren abandonar, pero que tampoco los acercan a talleres o enseñanzas prácticas que faciliten su entrada en el mundo laboral. Se trata de alumnos entre 15 y 17 años, en una edad decisiva, y dos cursos los separan todavía más de una realidad profesional que ellos ven lejana.

Resumiendo, en esta nueva Formación Profesional Básica, se ha cambiado el nombre pero no los contenidos. Siguen siendo los mismos que en la enseñanza obligatoria que los alumnos habían abandonado y han aumentado considerablemente si lo comparamos con el extinto PCPI. Aquí las ciencias no se aplican y con la lengua no se comunica. Por otra parte, muchos alumnos matriculados no conocían el programa y otros no están capacitados para poder superarlo. La gran parte de los



profesores que lo imparten, son los recién llegados a los centros y las editoriales no han tenido tiempo para adaptar los materiales a las necesidades reales.

Por último, deberíamos preguntarnos cuál es el horizonte para el próximo curso. De los alumnos que todavía no se han dado de baja, que ahora cursan primero y a la vista de los resultados, en algunos grupos ni la mitad accederán al segundo curso. Si a esto unimos la posibilidad de que se presenten a la prueba de acceso a ciclo medio -tienen la edad para hacerlo y entrarían directamente, sin tener que perder más tiempo- nos encontraremos con muy pocos dispuestos a finalizar con éxito esta primera promoción de la Formación Profesional Básica.

¿Cuál sería la solución para un programa que ha nacido este curso y que, tal y como está, creemos tiene muy pocas posibilidades de continuar existiendo? Evidentemente debería cambiar la derivación de los alumnos, la información que se les da en junio. Tras un abandono de la ESO no se puede conducir a familias y alumnos a otro fracaso escolar. Debería revisarse el currículo, adecuarlo a las necesidades reales, a las expectativas de los alumnos que cada día nos encontramos en las aulas y que son a los que va dirigido. Es probable que la opinión de los Departamentos de Orientación, de los profesores que este año están impartiendo estos módulos o de los equipos directivos que han tenido que dar de baja a demasiados alumnos sea la solución. Escuchar a las familias que han visto como este Programa no es la solución a un fracaso que han sufrido sus hijos, sería otro punto a tener en cuenta. Es decir, algo tan sencillo como sentarse a escuchar a los interesados en vez de legislar a ciegas puede que sea la clave del éxito, o al menos no de un fracaso anunciado.

Un referente para la educación, el turolense Pedro Roche

Bernardo Bayona

Profesor de Filosofía jubilado, ex senador, ex diputado

Llegó en 1980 al seminario de Filosofía (aún no se llamaba departamento) del Instituto Goya de Zaragoza, en que yo estaba como agregado desde 1977. Era el secretario general de la Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato (ANCABA) y en 1979 había dirigido una huelga en toda España, para que se nos aplicara también a los catedráticos y a los agregados de bachillerato el aumento de retribución concedido a los adjuntos de universidad. ANCABA convocó otra huelga indefinida en noviembre de 1980 para suprimir la discriminación con los profesores universitarios y con el resto de funcionarios de titulación superior. Entonces yo era secretario general de FETE-UGT de Zaragoza (sin horas de liberación sindical) y mi sindicato no apoyó esa huelga; de modo que Pedro y yo, compañeros de claustro y seminario, éramos, sin embargo, adversarios sindicales en las asambleas.

Paradójicamente ANCABA y FETE-UGT negociaban al unísono con el ministro de Educación la inclusión de un artículo en el Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria, que permitiera a los catedráticos de Bachillerato acceder a los cuerpos universitarios. La Ley General de Educación de 1970 reservaba el 50% de las plazas de catedráticos de Escuelas Universitarias para concurso de méritos entre catedráticos de Bachillerato (art. 115.2) y posibilitaba su participación en oposiciones restringidas a plazas de Agregados de Universidad (art. 117). Brillantes catedráticos universitarios lo habían sido antes de Instituto, cuando las plazas de Bachillerato convocadas se contaban con los dedos de las

manos y las oposiciones a cátedras constaban de cinco ejercicios, en los que se sorteaban doscientos temas. Solo en Filosofía fueron catedráticos de Instituto antes que de Universidad, Eugenio Frutos, Joaquín Lomba, Ignacio Izuzquiza o José Solana en la Universidad de Zaragoza; Serafín Vegas en la de Alcalá de Henares; o Emilio Lledó, Quintín Racionero, Antonio García Santesmases, Moisés González, Luis Vega Reñón en la UNED; y la lista podría seguir con Gustavo Bueno, Tomás Calvo y muchos más.

Ninguno de los ministros de UCD (Íñigo Cavero, Ortega y Díaz Ambrona o Mayor Zaragoza) fue capaz de sacar la Ley de Autonomía Universitaria (LAU). Y en 1983, siendo ya Pedro director provincial de Educación en Teruel y yo portavoz socialista de Educación en el Senado, conseguimos que la Ley de Reforma Universitaria (LRU)



abriera los concursos de méritos para plazas de Escuelas Universitarias a los Catedráticos de Bachillerato (artículo 39.4). Pero la decisión quedaba en manos de las universidades, que nunca activaron esa posibilidad.

Esta batalla fue una obsesión de Pedro, que acabó su vida docente como profesor de la Universidad de Alcalá de Henares, en la que empezó como profesor asociado, luego fue contratado doctor mediante un convenio de la Comunidad de Madrid con sus universidades, y se jubiló de profesor titular. Pero él no buscaba solo una promoción personal, sino el reconocimiento de una carrera docente para los profesores de Bachillerato y siguió luchando, infructuosamente, por la unidad de todos los niveles del sistema educativo, incluso en la tramitación de la actual Ley Orgánica de Universidades (LOU).

Además, en aquellas negociaciones sobre la permeabilidad de la Universidad para los cuerpos de Bachillerato había complicidad entre ANCABA y FETE y estaba también sobre la mesa la posible confluencia de la Asociación en el sindicato socialista. En esos años, FETE había ganado influencia política por su relación con el PSOE, pero tenía escasa afiliación; por ello, sus dirigentes abrimos las puertas a quienes tenían experiencia de lucha y negociación desde otras siglas. Así, en Aragón yo mismo negocié también con los dirigentes de FESPE y de STEA. Pedro no solo se afiliaría a FETE, sino que en los últimos años participó activamente en la Fundación Educación y Ciudadanía, patrocinada por este sindicato e impulsada por Luis Gómez Llorente.

Las elecciones generales de 1982 cambiaron también su vida. Desde 1979 yo era Secretario de Formación, Educación y Cultura de la Comisión Ejecutiva del PSOE aragonés y José María Maravall, que lo era de la Ejecutiva Federal, me pidió en el verano de 1982 un informe sobre la situación de la educación aragonesa y que pensara a quién podría encargar la administración educativa en cada provincia, porque sabía que Felipe González iba a nombrarlo ministro de Educación. Para Huesca y Zaragoza propuse a dos socialistas provenientes del PSA (Ángela Abós y Pilar de la Vega) y para Teruel escogí a mi compañero de claustro y adversario sindical, Pedro Roche. En ese primer gobierno socialista, como en el gobierno de Aragón surgido de las primeras elecciones autonómicas y presidido por Santiago Marraco, llamamos a colaborar a valiosos profesionales que no tenían cané del PSOE, no sin sufrir la incompreensión de algunos militantes con un sentido patrimonialista del partido. El nombramiento como director de Educación en Teruel del secretario general de ANCABA extrañó dentro del PSOE y a muchos profesores de izquierda.

Los motivos por los que propuse a Pedro fueron su profundo amor por su tierra, su fe en la educación, su espíritu de lucha, su sentido de lo público y su lealtad indeleble.

Todo el que hubiera tratado con él sabía de su amor por Teruel. Era imposible hablar más de cinco minutos sin que te transmitiera su entusiasmo por su pueblo, su ilusión por desarrollar la provincia o su afán por mejorar las comunicaciones turolenses (unos días antes de morir aún me hablo de carreteras y circunvalaciones). La fe en la educación estaba fundamentada en su propia experiencia: un chico de pueblo que había podido estudiar en Salamanca y esperaba terminar como docente universitario. Esa fe le empujaba a trabajar para que todos los niños de los pueblos más pequeños tuvieran las mismas oportunidades de estudiar y de progresar en la vida que el hijo de la elite más privilegiada.

Su espíritu de lucha estaba acreditado, no solo por sus negociaciones y peleas sindicales, sino por haberse significado como líder estudiantil en la Pontificia Universidad de Salamanca en los agitados años 1962 y 1963 del franquismo, hecho del que había constancia por escrito. Pero además, Pedro tenía un profundo sentido de lo público y mostraba un esmerado cuidado por lo común. Su actitud hacia lo público en general y hacia la escuela pública en concreto, hacían de él, que no cesaba de repetir el deber que tenemos de devolver a la sociedad lo que la sociedad nos hadado, un magnífico candidato a servidor público.

Por último, era un hombre sumamente leal a sus compromisos. Lo fue con las organizaciones en las que militó y con las instituciones desde las que sirvió. Cuando no compartía las decisiones o los criterios de los dirigentes, expresaba siempre con franqueza su discrepancia, porque siempre iba de frente y mostraba sus opiniones con claridad. Fue leal también con los subordinados desde su responsabilidad administrativa. Lo han atestiguado los inspectores y directores de los centros de Teruel aquellos años (1983-1987); y, después, siendo subdirector general de coordinación del Ministerio de Educación (1987-1996), mantuvo una relación personal constante con todos los directores provinciales, consciente de que eran los verdaderos artífices de la política ministerial, en años de muchas inversiones y reformas. En congruencia con su actitud, lo que más le hacía sufrir era sentir la deslealtad de otros, en cualquier ámbito que ocurriera.

Quizá era también lealtad lo que le hacía arraigar en todo su pasado. En el fondo nunca dejó de ser el seminarista y el estudiante salmantino que fue en su juventud. Siempre se sintió un "cerbuno" y algunos de sus grandes amigos los hizo en el Colegio Mayor Pedro Cerbuna de Zaragoza. Se recreaba hablando de sus universidades, Salamanca y Alcalá de Henares, esas dos joyas en las que tanto había paseado y experimentado. Siguió considerándose catedrático de Bachillerato y profesor de los Institutos en que estuvo: el de Peñarroya-Pueblo Nuevo (Córdoba), donde fue director; el Sagasta de Logroño, en el que conoció a Lola, su mujer; nuestro Goya; o el Isabel La Católica de Madrid. Se mostró como aragonés donde quiera que estuviera y cantó jotas en todos los Congresos

y celebraciones. Y, perenne albalatino, quiso ser enterrado en su pueblo natal, Albalate del Arzobispo.

Su pasión por la enseñanza, unida a su amor por Teruel, le hizo defender en Madrid los intereses de esta provincia de manera vehemente y valiente, para allegar los recursos necesarios que lograran una escuela rural de calidad. Visitó todas las escuelas de la provincia y conocía personalmente y por su nombre a todas las maestras y maestros. Pedro encarnó la transformación de la escuela rural con nuevas ideas, con gestos precisos, con hechos concretos, y apoyándose siempre en las personas. En un emotivo artículo, “Colegio Gloria Fuertes: pasión y compromiso”, publicado en el libro *El colegio de la luz*, con motivo de la celebración del 25 aniversario de ese colegio público de educación especial de Andorra —un centro que ha recibido numerosos premios y distinciones y es una referencia obligada, a nivel nacional e internacional, en los ámbitos científico, académico y educativo relacionados con la Psicomotricidad y con la Educación Especial (véase: José Emilio Palomero Pescador, “El Gloria Fuertes, otra escuela posible”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 62, 2008, págs. 233-247)—, expresaba así esta confianza: “...teníamos algo de un extraordinario valor, disponíamos del mejor caudal: maestras y maestros conocedores del rumbo que debíamos imprimir y, al mismo tiempo, profundamente comprometidos e implicados en su difícil y complejo trabajo; maestras y maestros convencidos de que la educación es el principal instrumento con que cuentan las personas para su realización personal y las sociedades para su desarrollo, cohesión e integración; maestras y maestros sabedores de que la búsqueda de la equidad entendida como igualdad de oportunidades ante la educación obligatoria debe aspirar a la igualdad de resultados y que, por ello, exigió, y exige, actuaciones educativas preferentes destinadas a compensar positivamente determinadas desigualdades de origen”.

Se propuso mantener abiertas todas las escuelas, aunque el número de alumnos fuera muy pequeño, y se esforzó en sustituir las estufas de carbón por las de gasoil en ellas. Un pueblo sin escuela, repetía una y otra vez, es un pueblo muerto. Y para no dejar morir esos pequeños pueblos creó los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIETs).

El perfil educativo turolense, debido fundamentalmente a la emigración de los años sesenta, estaba condicionado por la enorme dispersión de sus municipios y por el tremendo envejecimiento de la población con el consiguiente descenso de la natalidad. En 1983 el 90% de las 211 escuelas que había en la provincia eran centros incompletos: 190 no alcanzaban las ocho unidades, 155 no superaban las dos, 100 eran unitarias y 37 contaban con menos de diez alumnos. Se propuso mantener las pequeñas escuelas rurales abiertas, pero creía que eso no era suficiente y había que superar las carencias y limitaciones impuestas por el entorno socioeconómico y geográfico. El

reto era suministrar una educación integral, extendiendo el reducido horizonte vital de los alumnos sin alejarlos de su cuna, permitirles compartir su mundo y abrir sus ramas sin perder sus raíces.

El nuevo sistema de escolarización permitiría compaginar el mantenimiento de las aulas en los pequeños pueblos con la consecución de otros objetivos. El más importante, la convivencia con niños de la misma edad, totalmente necesaria para un desarrollo psicológico y afectivo equilibrado y para la plena socialización del niño. Otros objetivos eran la integración de los temas transversales y de otros aspectos curriculares que exigen una especialización del profesorado; la adquisición de competencias que requieren pautas de cooperación y trabajo en equipo; la realización de actividades (deportivas, audiovisuales, tecnológicas, de investigación) que precisan medios específicos inexistentes en las pequeñas escuelas. El CRIET ofrece a los alumnos una amplia variedad de talleres que desarrollan y potencian inquietudes, intereses y aficiones personales: fotografía, video, radio, periodismo, teatro, informática, música, cerámica y organiza actividades extraescolares de carácter formativo y cultural tales como audiciones, cine-forum, charlas, coloquios, etcétera; realiza excursiones y viajes de estudios posibilitando al alumno el contacto con otras comarcas y regiones, etcétera; edita una revista escolar con artículos de todo tipo y contenido, cuya realización estimula el trabajo en equipo, traduce intereses e intercambia inquietudes.

Los CRIETs nacieron, como apoyo, colaboración y complemento de la escuela rural, al amparo legal del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de abril de 1983. El director general que elaboró este Decreto y padre de los programas de educación compensatoria, José María Bas, llamaría luego a Pedro a trabajar como subdirector general de Direcciones Provinciales en la Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección, cuando aún no estaba transferida la educación a la mayoría de las Comunidades Autónomas. A las virtudes que me habían movido a mí a proponerlo para Teruel, añadió de la ser un acreditado gestor.

Gracias a ese decreto se invirtió decisivamente en mejorar los edificios de la escuela rural y aumentó los gastos de funcionamiento de los centros, dotándolos de equipamiento y medios didácticos hasta entonces inexistentes e iniciando la incorporación de los ordenadores en el aprendizaje para compensar la distancia entre el domicilio familiar y el CRIET comarcal. Los tres primeros CRIETs se establecieron en Cantavieja, Albarracín y Alcorisa; unos años después, se creó el de Calamocha. El ICE de la Universidad de Zaragoza publicó en 1992 el libro de Pedro Roche que recoge esa experiencia (Los centros rurales de innovación educativa de Teruel (CRIETs): respuesta de futuro a la nueva escuela rural, colección *Informes número 38*). Más tarde, la Orden Ministerial de 29 de abril de 1996, de creación y funcionamiento de los Centros Rurales de Innovación Educativa, les dio carta de



naturaleza legal y la experiencia se extendió a otros territorios españoles

(http://die.caib.es/normativa/pdf/96/1996-04-29_Orden_BOE_115_11-5-96_CentrosRuralesInnovacionEducativa.pdf).

En su etapa en el Instituto Goya participó en un estudio pionero sobre la enseñanza de la Filosofía que varios profesores realizamos en Zaragoza durante el curso 1980-81 (La enseñanza de la filosofía en BUP y COU: visión de alumnos y profesores, Universidad de Zaragoza, ICE, 1982). Y en su tarea como profesor universitario le importaba la filosofía, pero más le importaban los alumnos. De lo que más se enorgullecía en los últimos cursos era de que los estudiantes le otorgaban las evaluaciones más altas y de que lo elegían y reelegían para impartir la lección final de su graduación en el Paraninfo de Alcalá de Henares; el mismo en el que representantes de los alumnos lo recordaron con emoción y agradecimiento en el espléndido y entrañable acto de homenaje que celebró esta Universidad, solo unos días después de la entrega del Premio Cervantes en el mismo recinto cisneriano.

Como investigador, trabajó sobre el pensamiento político bajomedieval y publicó, en las más acreditadas revistas nacionales e internacionales en este ámbito, diversos trabajos sobre Egidio Romano y sobre los escritos aparecidos en la corte de Francia, a comienzos del siglo XIV, con motivo del conflicto de Felipe IV el Hermoso con el papa Bonifacio VIII. También coeditó la traducción de los tratados menores de Marsilio de Padua (Bernardo Bayona y Pedro Roche, eds., Sobre el poder del imperio y del Papa. Marsilio de Padua: El defensor me-

nor. La transferencia del imperio, Biblioteca Nueva, Madrid, 2005).

Como director de la Sociedad de Filosofía Medieval (SOFIME), organizó el Congreso de 2008, cuyas actas (Pedro Roche, ed., El pensamiento político en la Edad Media, Fundación Ramón Areces, Madrid, 2010) constituyen una síntesis ineludible para conocer las principales teorías políticas medievales, desde Agustín a Nicolás de Cusa, pasando por Tomás de Aquino, Ockham o Marsilio de Padua, y para estudiar temas como la relación entre política y religión, la soberanía del Estado, el origen del poder, la propiedad, el poder legal y la justicia, el deber de obedecer y algunos otros, que caracterizan la filosofía política de todos los tiempos. También organizó en 2013 The Annual International Colloquium de la Société Internationale e pour l'Étude de la Philosophie Médiévale, con el tema Legitimation of Political Power in Medieval Thought, en el que participaron prestigiosos expertos (J. Miethke, G. Piaia, A. Black, F. Bertelloni, V. Syros, etc.), demostrando una vez más su capacidad organizativa.

En suma, la dedicación de Pedro Roche a la educación traspasó todos los niveles de la enseñanza, desde la educación más básica, rural y unitaria, hasta la universitaria más especializada. Toda su vida transcurrió integrada por completo en el quehacer educativo, fuera como docente dentro de las aulas o como gestor del sistema. No quiso jubilarse hasta que le fue obligado, al cumplir los setenta años. Por desgracia, casi al mismo tiempo, enfermó sin remedio.

A media voz

La formación directiva

El pasado mes de febrero el Fórum aragonés desarrolló su curso de formación de directores, ahora en abril se ha presentado otro de formación inicial de directores organizado por el CIFE María de Ávila de Zaragoza. Las administraciones y algunas asociaciones como la nuestra han mostrado interés por la formación y especialización de un actor fundamental de la institución escolar como es el director. Generalmente los cursos mantienen un formato que sigue el modelo tradicional basado en la charla de un experto en un tema específico relacionado con la dirección y en la intervención de algún director en activo que interpreta la tarea a partir de su experiencia. En general, ponemos el acento en el *saber* más que en el *saber hacer*.

Esta concepción formativa presenta importantes limitaciones, considera al director novel como una persona desconocedora de su nueva tarea, ajena al medio y sin experiencia previa, y al que debemos someter a un aprendizaje global. Nada parece más lejos de la realidad, lo razonable sería reconocer que quien toma la decisión de asumir la dirección de su centro tiene unos conocimientos previos muy valiosos. Por de pronto su experiencia en el centro educativo, como profesor o como miembro de un equipo directivo, le otorga ya una visión de la complejidad de la realidad, privilegiada, de la que partir para elaborar un plan de acción, teniendo en cuenta los recursos materiales y personales de los que dispone. Seguramente conoce mejor que los demás las posibilidades y las limitaciones con las que se va a encontrar.

En mi opinión los cursos de formación no deberían incidir en aspectos relacionados con la gestión y la burocracia sino con la verdadera finalidad de la dirección que es la de desarrollar un liderazgo que permita que cada alumno del centro tenga las mejores oportunidades de aprendizaje durante su formación. Para ello, la dirección debe ser capaz de establecer unos objetivos comunes claros y alcanzables, estableciendo alianzas con todos los actores que intervienen en el centro. Las direcciones que no se planteen una mejora en los aprendizajes de su alumnado (que quede plasmada en los resultados), que no sean capaces de aunar esfuerzos de toda la comunidad educativa y que se limite a dar respuesta a las demandas administrativas y corporativas, serán estériles.

Por eso quizá el punto de partida deba ser responder a interrogantes esenciales: ¿por qué y para qué quiero ser director? Creo que estas dos cuestiones son claves en estos momentos, en el que hace falta un cambio de rumbo, basado en una verdadera autonomía de centros, que permita tomar decisiones adaptadas a cada contexto. Un director novel debe saber cuáles son sus objetivos al asumir la responsabilidad de la dirección y cómo pretende alcanzarlos. No hay ningún centro igual, ni los directores son intercambiables.

Por otra parte, creo que es importante poner el acento en la gobernanza del centro: la dirección de los centros debe liderar procesos de cambio de una forma compartida, apoyándose en toda la comunidad educativa, y para ello es imprescindible un cambio en la cultura educativa. Hablamos poco de los dos condicionantes más graves de nuestro modelo de dirección escolar: la burocracia y la dependencia corporativa. Sin olvidar que los cambios, por mucho que algunos se empeñen, no llegan por decreto.

Quizá sea el momento ya de incorporar otras medidas aplicadas en otros países con gran efectividad. Seminarios participativos que se prolonguen en el tiempo, en los que los directores noveles sean los protagonistas y en los que puedan recibir asesoramiento y asistencia ante las dificultades que se presentan para lograr los objetivos. Prácticas al lado de un director experimentado, desarrollo de un modelo de mentorías, y visitas temporales a centros con buenas prácticas directivas. Desarrollo de modelos de evaluación y autoevaluación para la mejora de las actividades directivas y de liderazgo. Esencialmente modelos que permitan compartir la experiencia de los centros que han iniciado el cambio.

Fernando Andrés Rubia

Convives dedica su último número a la Orientación y la convivencia

En marzo apareció el número 9 de esta revista especializada en la convivencia en los centros educativos. En esta ocasión el monográfico está dedicado a la orientación educativa.

Entre los trabajos destacamos el artículo de Elena Martín, profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UAM que considera la enseñanza de la convivencia una prioridad de la escuela. Joan Vaello aborda el papel de los orientadores en la gestión de la convivencia en los centros. José Escaño por su parte considera la importancia de trabajar la motivación del alumnado.

Manuel Caño e Isabel Moncosi, orientadores gaditanos, enfocan la cuestión desde la cooperación tomando el alumnado como recurso fundamental de la convivencia. Manuel Armas Y Lidia Sánchez plantean la creación de escuelas saludables ante el acoso escolar.

El número se completa con experiencias como la del CEIP Marzán de Cantabria; la del IES Bernat el Ferrer de Barcelona; o del IES Humanejos de la Comunidad de Madrid.

https://docs.google.com/file/d/0BwmG_rAXpAZfb3ZMVi1udmZwbEk/edit

El Colectivo Lorenzo Luzuriaga publica un nuevo informe ante el año electoral

El prestigioso colectivo Lorenzo Luzuriaga formado por profesionales y especialistas de la educación acaba de publicar un nuevo informe en el que aborda diferentes aspectos relacionados con la actualidad y los procesos electorales en marcha.

Entre los temas que plantea está la necesaria lealtad institucional que deben mantener el Ministerio y las Correspondientes Consejerías autonómicas. Destaca que el Estado no debe invadir las competencias de las comuni-

dades pero están deben cumplir las normas básicas que apruebe el parlamento.

Consideran la educación pública patrimonio común, como lo es en los países europeos, y abogan porque los partidos defiendan este principio mediante un pacto educativo. Defienden también la estabilidad del sistema educativo y rechazan la proliferación de leyes.

Proponen un pacto que contenga acuerdos sobre el diagnóstico del sistema, sobre los problemas que le aquejan y sobre las políticas permitan su solución.

Sobre los problemas consideran necesario reducir el abandono prematuro y aumentar el éxito escolar. También proponen modificar el sistema de selección, formación y perfeccionamiento del profesorado.

Proponen una profunda revisión curricular que sea coherente con los cambios científicos, tecnológicos y sociales. Consideran necesario un pacto para el desarrollo de la formación profesional.

Por último, consideran la necesidad de una evaluación del sistema, tanto en su globalidad como en sus subsistemas. Critican la continua evaluación del alumnado y la falta de aplicación a otros componentes del sistema.

El documento puede descargarse en la siguiente dirección:

<http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/Aportaciones%20en%20un%20año%20electoral.%20Marzo%202015.pdf>

1.

Los jesuitas catalanes inician un modelo educativo diferente y eliminan exámenes y asignaturas

Con gran revuelo mediático y académico se anunció la posición de un sector de los jesuitas en Cataluña que apostaban por un cambio profundo en su modelo educativo basado en experiencias innovadoras desarrolladas en otros contextos.

Entre las nuevas propuestas se encuentran la eliminación de asignaturas, exámenes y horarios de materias; así como modificaciones en el uso y distribución de las aulas. El proyecto se ha puesto en práctica en alguno de sus centros y en unas aulas determinadas de primaria y

secundaria. Su planteamiento es ir extendiéndolo al resto de aulas y centros catalanes que forman parte de su red educativa.

Sin duda habrá que permanecer atentos a la evolución de esta reforma que parte de una iniciativa interna, y observar con qué apoyos cuenta y cuáles son sus resultados. Se trata de una decisión que ha generado un gran interés e importantes expectativas.

Pueden leerse los contenidos del mismo en diferentes medios, aquí recogemos solamente uno de los posibles. También adjuntamos algunas manifestaciones tanto a favor como críticas para que podáis contrastar la información:

http://www.eldiario.es/sociedad/jesuitas-asignaturas-examenes-horarios-colegios_0_363263834.html

<http://blog.enguita.info/>

<https://escuelaabiertamp.files.wordpress.com/2014/12/los-jesuitas-su-educaciocc81n-y-sus-admiradores.pdf>

Creación de una Asociación de Antiguos Alumnos de la Facultad de Educación

El jueves 16 de abril se presentó en Zaragoza, en la Facultad de Educación, la Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza que preside Salvador Berlanga.

Presentó el acto Enrique García Pascual, decano de la Facultad e intervino Salvador Berlanga para explicar las razones y los objetivos de la nueva asociación.

Amelia Almau, periodista, vocal de la Asociación, coordinó una mesa redonda en la que intervinieron César Bona, Miguel Ángel Tirado (Marianico el Corto), Isabel Marco (cantante y guitarrista del grupo Insolencia), Félix Teira (maestro y escritor), Olga Pueyo (presidenta de la asociación Generando Futuro), Miguel Ángel Laita (componente del grupo Artistas del Gremio) y Sara Pellejero.



Informe Iluminando el futuro de Save the Children

En marzo se publicó un interesante informe de la asociación Save the Children sobre la pobreza y exclusión infantil.

Los datos que aporta sobre abandono escolar temprano y las tasas de repetición son escandalosas. Se trata de un informe que maneja importante información que pone el acento en graves deficiencias de nuestro sistema educa-

tivo y de protección social de la infancia.

El informe destaca también las diferencias territoriales, las comunidades más ricas presentan datos a gran distancia de las comunidades más pobres.

Creemos que es muy recomendable su lectura. Quizá entre todos podamos responder al interrogante que nos lanza Save the Children es muy clara: “¿De qué sirve que un niño disponga de un aula y un profesor si no cuenta con libros, material escolar la posibilidad de una alimentación adecuada?”

http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/791/Pobreza-Equidad-Educativa-Espana_Iluminando-el-futuro.pdf

Video del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza

Javier Macipe ha dirigido un corto sobre el colegio zaragozano en el que muestra las principales características del centro y las medidas educativas que desarrollan en los últimos años. A través de las palabras de su directora se muestra la realidad de uno de los centros más premiados de nuestra comunidad autónoma.

El video se titula “Proyecto global Entre todos” y dura un poco más de 14 minutos. Podéis visionarlo en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=nk-1nVxYrzc>

Nuevo Encuentro Edutopía 2015

Un año más se celebra el III Encuentro 2015 Edutopía, en el edificio Etopía de la ciudad de Zaragoza entre la tarde del viernes 29 y el sábado 30 de mayo. Se ha publicado ya el programa completo que incluye la distribución de espacios y horarios de las experiencias presentadas.

Toda la información, incluida la inscripción para la asistencia al Encuentro la encontrareis en la siguiente dirección:

<http://blog.edutopia-tic.net/>

Encuentro de debate por una nueva ley educativa

Se celebró en Madrid los días 17 y 18 de abril en el Edificio de la UNDE de la calle Tribulete un Encuentro por una nueva ley de educación en el que participaron diferentes Foros y asociaciones educativas, organizaciones de padres de alumnos, asociaciones de estudiantes, organizaciones sindicales y también partidos políticos.

Aún no se ha publicado el documento definitivo del Encuentro que estará disponible a finales de mayo o principios de junio, pero podemos leer en sus páginas las principales propuestas recogidas. Los interesados podéis seguir la información en:

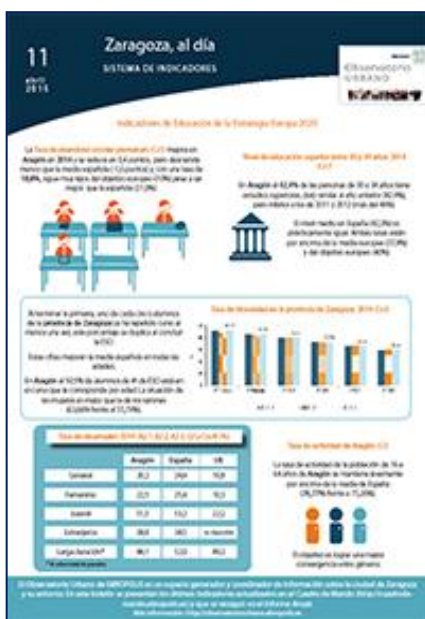
<http://porotrapoliticaeducativa.org/2015/04/22/encuentro-social-de-debate-por-una-nueva-ley-educativa-conclusiones/>

Boletín Zaragoza, al día de Ebrópolis

Ebrópolis publicó en abril un nuevo boletín de indicadores sobre educación y empleo. Entre los datos actualizados, se encuentra la tasa de abandono escolar, que ha mejorado, descendiendo cuatro décimas hasta el 18,4 %, aunque se encuentra muy lejos del objetivo europeo del 10%. También mejora la tasa española, situada en el aún más alejado 21,9%.

En cuanto al número de alumnos que ha repetido curso alguna vez, nos encontramos que uno de cada cinco alumnos de la provincia de Zaragoza lo ha hecho al terminar la primaria, y la cifra se duplica al concluir la ESO.

Sobre empleo, son dos los indicadores que aparecen reflejados en este boletín: la tasa de desempleo y la de actividad. En la primera se produce un leve descenso y se sitúa en el 20,2%, cuatro puntos por debajo de la española pero casi el doble que la europea. El desempleo



juvenil, con un 51,5%, sube más de un punto respecto a 2013 y supone más del doble de la tasa europea. Respecto a la tasa de actividad en Aragón entre 16 y 64 años, es de 76,7%, ligeramente por encima de la media española (75,2%).

<http://www.ero.es/web/noticias/noticias/da.asp?id=631>



XX Jornadas de cine villa de La Almunia, FESCILA 2015

El próximo día 6 de junio se proyectará en el Caixa Forum a partir de las 11'15 horas las películas finalistas y galardonadas en el último Festival de La Almunia. Se trata de la VII Edición del premio al mejor cortometraje de "Valores educativos y ciudadanos". Se podrá ver el premio al mejor cortometraje de educación primaria: "El videojuego más alucinante" del colegio Vicente Ferrer de Valdebro; y el premio al mejor cortometraje de educación secundaria: "Piénsalo" del IES Ródanas de Épila. Los finalistas fueron "El club de la pajarita" del CEIP Castillo Qadrit de Cadrete; "La rebelión de los estuches" del CRA de la Sabina de Nuez de Ebro; "Médicos en marcha por el universo de los planetas del CEIP Hermanos Argensola de Montañana; y "La tele encantada" del CRA Cinca-Cinqueta en primaria.

En secundaria, los finalistas fueron: "carta para mi abuela" del IES Cabañas de La Almunia de Doña Godina; "Darío y Aitana" del IES Miguel Servet de Zaragoza; "Un minuto más" del IES Pedro de Luna de Zaragoza y "Güili el Friki" del IES y CPIFP Bajo Aragón de Alcañiz.

La educación lingüística, entre el deseo y la realidad.

Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje

Lomas, Carlos (ed.)

Octaedro Editorial

Barcelona, 2014

En las últimas décadas, en tiempos de reformas y contrarreformas, los currículos lingüísticos oficiales han ido introduciendo desde la LOGSE el enfoque *comunicativo* con el fin de orientar la enseñanza de la lengua materna y de las lenguas extranjeras al aprendizaje de los conocimientos y las destrezas que contribuyen a la adquisición y mejora de la competencia comunicativa, una de las competencias clave en la enseñanza obligatoria, según la LOE y la LOMCE. A diferencia de la positiva evolución que hoy encontramos en la enseñanza del Inglés o del Francés en nuestros centros de Educación Secundaria, no resulta fácil que los profesores de Lengua castellana y literatura apuesten claramente por enseñar y evaluar todas las destrezas lingüísticas desde este enfoque comunicativo. Así, las pruebas extraordinarias de septiembre, ¿tienen en cuenta ese enfoque comunicativo? ¿Están diseñadas en torno a todos los bloques de contenidos y todos los criterios de evaluación de la materia de Lengua castellana y literatura? Ciertamente, se va produciendo un cambio no exento de dificultades, desde un todavía predominante *enfoque formal* de la enseñanza de la lengua y de la literatura, orientado al aprendizaje de conceptos gramaticales y de hechos literarios a un

enfoque comunicativo de la educación lingüística.

Pues bien, para ayudarnos a reflexionar entre este deseo y aquella realidad, disponemos de este libro coral, editado por Carlos Lomas y titulado significativamente *“La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje”*, publicado por Octaedro en 2014. Escriben nada menos que 17 autores, algunos tan conocidos como Daniel Cassany, Andrés Osoro, Amparo Tusón o el propio Carlos Lomas, profesor de instituto en Gijón, director de la memorable revista *“Signos”* del CEP de Gijón (1990-1997) y codirector de la revista *“Textos”*. Lomas y Osoro

nos iniciaron e invitaron hace muchos años a trabajar en el aula los talleres de la novela, la poesía y el teatro.

El libro se estructura en tres partes. La primera se titula *“Lingüísticas y educación lingüística”* y se estructura en dos capítulos. En la segunda, dedicada a *“El*

aprendizaje de competencias comunicativas” se aborda el estudio de seis competencias comunicativas: la oral, la lectora, la escrita, la literaria, la mediática y la hipertextual. Y la parte tercera se dedica a el *“Pasado y presente de la Educación lingüística”* en España y en Latinoamérica, con referencia a sus luces y sombras. El libro facilita abundantes y actuales referencias bibliográficas sobre los temas tratados.

Quisiera detenerme en el capítulo que escriben Carlos Lomas y Andrés Osoro (pp. 151-165) en la

tercera parte del libro. Hacen un recorrido sobre cómo se ha enseñado nuestra materia de Lengua castellana y literatura desde los años 70 en España y revelan algunas claves que explican por qué cuesta a una parte del colectivo de profesores de dicha especialidad enseñar y evaluar desde un enfoque comunicativo: *“...la tradición didáctica de la enseñanza lingüística en la educación media en España otorgó, a consecuencia del influjo de las lingüísticas estructural y generativa y del historicismo y del formalismo literarios, una especial relevancia al conocimiento académico de los conceptos gramaticales (morfología y sintaxis) y de la historia canónica de la literatura nacional”* (p. 155) es decir, consideran los autores que la formación inicial que se sigue dando en las Facultades de Filología es sesgada y que el nuevo Master de Formación del profesorado de Educación y Secundaria no ha respondido a las verdaderas necesidades de formación pedagógica y didáctica. Sobre la formación continua de este profesorado en unos centros de formación del profesorado, denuncian que están muy afectados por los recortes, por lo que concluyen que la formación inicial y continua de este colectivo docente sigue siendo una asignatura pendiente, como lo sigue siendo investigar en la acción, ya que, por desgracia apenas hay *“...contextos que fomenten la colaboración entre iguales, la investigación compartida y la realización de proyectos conjuntos entre universidades y los institutos...”* (p. 163). Otra causa que enuncian es el planteamiento que se hace en los currículos oficiales con el bloque de contenidos de Educación literaria tanto como currículum prescrito, como en los libros de texto; siguen siendo los contenidos más alejados del enfoque comunicativo. Finalmente, Lomas y Osoro ponen el acento en las programaciones didácticas en las que tanto insisten los



jefes de departamento y los inspectores de educación y con toda claridad, ambos autores sostienen que “Las programaciones oficiales que se elaboran en los centros escolares son deudoras en muchas ocasiones de la inercia, de la acomodación de las tradiciones didácticas más arraigadas y, en muy buena medida, de (...) los libros de texto que, salvo excepciones, convergen con las tendencias más conservadoras de la enseñanza lingüística” (p. 161).

Con todo, el panorama no es tan sombrío, porque en este colectivo docente de especialistas en Lengua castellana y literatura abundan también los profesionales “...que han sabido entender las exigencias de los enfoques comunicativos y han organizado sus enseñanzas en torno a los diferentes (proto)tipos de textos orales, escritos y audiovisuales que caracterizan la acción comunicativa de las personas” (p. 163), acudiendo a un uso cada vez mayor de las TIC y trabajando simultáneamente la competencia digital y la lingüística.

Para concluir, quiero resaltar que en este libro que recomiendo a todos los maestros y docentes de Educación Secundaria que imparten Lengua castellana y literatura, se defiende el cambio educativo más allá de lo puramente didáctico. La educación lingüística no solo se debe orientar a favorecer el aprendizaje meramente instrumental de las competencias comunicativas en las que tanto insisten las pruebas PISA y la retahíla de estándares de aprendizaje evaluables del nuevo Decreto del currículum de la ESO y el Bachillerato, publicado a principios de 2015, sino que también es necesario que esa educación lingüística sirva para construir una “ética de la comunicación” vinculada al aprendizaje de la democracia y al aprecio de la diversidad lingüística y cultural en nuestras sociedades. Como dijo el poeta Luis Cernuda, una vez más, “la realidad y el deseo”. En este libro se analiza bien la realidad, pero se desea el cambio hacia un enfoque más comunicativo y educativo de la

enseñanza de la Lengua castellana y la literatura.

Ángel Lorente Lorente
Inspector de educación de Zaragoza

El poder de las palabras. Un análisis del lenguaje pedagógico

Soler Costa, Rebeca
Mira Editores
Zaragoza, 2015

Rebeca Soler Costa es profesora de la Facultad de Educación de Zaragoza y acaba de publicar el libro “*El poder de las palabras. Un análisis del lenguaje pedagógico*”, como resultado de su tesis doctoral, la cual versa sobre la estratificación interna de las lenguas en el análisis del léxico especializado en el lenguaje de las Ciencias de la Educación. La obra la ha publicado Mira editores (Zaragoza, 2015) y consta de los siguientes apartados: **Introducción / 1.- Concepto de lenguas especiales / 1.1.- Los argots / 1.2.- Los lenguajes científico-técnicos / 1.2.1.- Propiedades léxicas de los lenguajes científico-técnicos / 1.2.2.- Propiedades sintácticas de los lenguajes científico-técnicos / 1.2.3.- Propiedades semánticas y pragmáticas de los lenguajes científico-técnicos / 1.3.- Los lenguajes sectoriales / 2.- El lenguaje de las ciencias de la educación como lenguaje sectorial / 2.1.- Elementos léxicos en el lenguaje de las ciencias de la educación / 2.2.- Expresiones sintácticas / Conclusiones / Bibliografía**

Con este libro, Rebeca Soler pone de relieve que el lenguaje es siempre una vía privilegiada para llegar a la comprensión de la realidad social, particularmente compleja cuando su estudio se focaliza en el campo de la educación, y, en síntesis, en este reto se sitúa el contenido de esta obra. Pretende aportar herramientas para poder comprender la complejidad de nuestros centros educativos desde la clarificación del lenguaje pedagógico de sus profesores,

de ese lenguaje con el que definen, simbolizan y, en definitiva, construyen su contexto profesional cotidiano. Este lenguaje tiene un enorme poder, porque fundamenta la comunicación entre los docentes y la de estos con sus alumnos y los demás componentes de la comunidad educativa, y en este proceso comunicativo se transmiten lecturas, interpretaciones, clichés... de la propia realidad socioeducativa del profesorado; es un lenguaje que, como en cualquier otro escenario social, no es neutral ni aséptico.

La comprensión del lenguaje del profesorado, imprescindible para comprender su quehacer educativo, exige clarificar la terminología básica que utiliza, el origen y alcance de la misma, porque los términos, las palabras, y los conceptos que comunican, tienen su historia, sus referentes culturales, y el conocimiento de los mismos es esencial para estudiar el lenguaje pedagógico, máxime cuando esta terminología se integra en un discurso y contribuye a estructurar el pensamiento del profesor, quedándose sometida, obviamente, a profundos cambios que van reflejando el propio devenir de la educación, de sus sucesivas reformas, de las innovaciones educativas... hasta llegar, en muchos casos, a la casi ruptura con los significados primigenios, a su desvirtuación, porque las palabras y los discursos en que se integran tienen un consustancial carácter dinámico y, en su evolución, van acumulando influencias científicas y tecnológicas, y también otras de naturaleza político-ideológica, cultural...

Es fácil convenir, pues, en que la formación del profesorado, inicial y continua, de cualquier nivel del sistema educativo, debe ser muy sensible al componente formativo que se asocia al lenguaje pedagógico, en su conjunto, dentro y fuera del aula, en la interacción didáctica y en sesiones de trabajo entre colegas, en foros formales y en los informales, entre profesores y en la comunicación de estos con los padres, en las relaciones entre iguales y aque-

llas otras caracterizadas por una distribución asimétrica del poder, en las lecturas de bibliografía pedagógica y cuando el profesorado redacta sus propios documentos... La socialización en la labor docente y la profesionalización dentro de la misma tienen en el lenguaje pedagógico un atributo indiscutible, que se plasma gracias al empleo de la pertinente terminología que el profesional tiene que conocer y comprender en toda su riqueza, con todas sus potencialidades comunicativas, y a ello quiere contribuir esta obra.

Por tanto, este libro tiene, en la actualidad, un interés muy especial habida cuenta del contexto académico que nos acoge, marcado por unos planes de estudio que han incorporado los logros más recientes de la investigación educativa con la consiguiente proliferación de nuevos conceptos, expresados, a veces, con términos ya clásicos —que han visto modificada su semántica, llegando, con lamentable frecuencia, a una polisemia insoportable e intrínsecamente confusa— o plasmados en otros nuevos, resultando de todo ello un notable riesgo de confusión terminológica dentro de una jerga profesional tan desmedida en verborrea como imprecisa en su potencial comunicativo.

Un libro que recomendamos a nuestros lectores y que se presentó el pasado día 27 de mayo en la Librería Central de Zaragoza.

Ángel Lorente Lorente

REVISTAS

Revista de Investigación en Educación. Universidade de Vigo. Núm. 13, abril 2015.

Esta revista gallega pone el acento en recoger recientes investigaciones de profesionales de universidades españolas relacionadas con la educación. Destacamos en este número autores como Tarabini y Curran y su trabajo “El efecto de la clase social en las decisiones educativas. Un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes”. También encontramos un recomendable

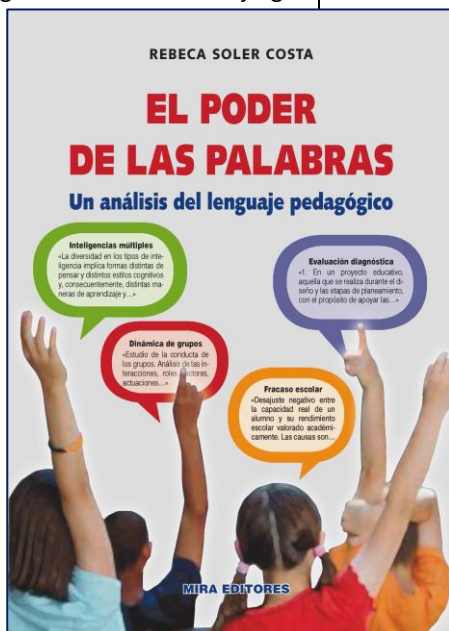
trabajo de Martínez Domínguez que aborda en su artículo una clasificación de las mentalidades educativas esenciales. Tomando como criterio la relación sujeto-objeto distingue cuatro mentalidades educativas esenciales: la adquisicionista, la constructivista, la integracionista y la habitacionista. Describe cómo podría entenderse el fenómeno educativo desde cada una de estas visiones y se concluye con una invitación al habitacionismo al considerarla la más ventajosa para afrontar la educación.

Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 19, 1 (2015). Monográfico: Escuelas y Familias:

Aprendizaje y servicio en la formación del profesorado, haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético.

En los últimos años nos encontramos con una fuerte corriente educativa que ha puesto sobre la mesa la importancia del aprendizaje servicio en la formación de las personas. Existen experiencias muy interesantes desarrolladas en nuestro país sobre la incorporación al alumnado de secundaria y al alumnado universitario de este tipo de experiencia formativa. En esta ocasión la propuesta es la incorporación a la formación del profesorado de experiencias que enriquezcan y hagan efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético de los profesores que se incorporan al sistema educativo.

De este número vamos a destacar el artículo de Mayka García García y Manuel J. Cotrina: “El aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular”; de Lorraine McIlrath “La Universidad Cívica ¿Un vacío legal y político?”; de Ángela García Pérez y Rafael Mendia: “Acompañamiento educativo: el rol del educador en Aprendizaje y Servicio solidario”; de Roser Batlle y Merche García: “Dibujando caminos: el aprendizaje-servicio en la educación del tiempo libre”; de Héctor Opazo, Chenda Ramírez, Rocío García Peinado Y Manuel Lorite: “La ética del aprendizaje-servicio: un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC)”.





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

