

Participación Educativa

NÚMERO 16



Profesorado y calidad de la educación

Los docentes, conciencia educativa de la sociedad

La sociedad ha cambiado, nuestros alumnos han cambiado, la escuela ha cambiado y los profesores debemos cambiar. Pero ¿hacia dónde, de qué manera, cuáles de nuestras competencias tradicionales deben modificarse y cuáles deben permanecer? La calidad del sistema educativo depende en gran parte –aunque no únicamente, por supuesto- de la calidad de los docentes. Al revisar las reformas educativas emprendidas en todo el mundo en los últimos decenios, se comprueba que han tenido éxito las que se basaban en una mejora del profesorado y han fracasado las demás. Reflexionar sobre nuestra profesión me parece imprescindible y urgente. Más todavía en una situación como la española en que el profesorado sufre una crisis de identidad y de desánimo. Por todo lo cual, aplaudo la iniciativa del Consejo Escolar del Estado de abrir este debate y espero que se prolongue.

La profesión docente se ha hecho cada vez más amplia y más compleja. Una sociedad heterogénea, con cambios acelerados, que basa su prosperidad en la técnica y el conocimiento, se ha convertido en realidad en una sociedad del aprendizaje continuo, lo que da al sistema educativo un protagonismo aún mayor que el que ha tenido en otras épocas. En un mundo globalizado, ferozmente competitivo y precario, nuestros alumnos van a sufrir unas formidables tensiones y tenemos que prepararles para ello. Nuestras responsabilidades aumentan, y nuestras competencias tienen que aumentar también. Tenemos que explicar a la sociedad que somos un cuerpo de élite, que sería importante que los mejores talentos se dedicaran a la educación. Y eso, en primer lugar, nos lo tenemos que creer nosotros.

En esta revista se tratan muchos y variados aspectos de este problema inmenso. Sólo quiero subrayar tres:

1.- Durante años se pensó que la introducción masiva de las nuevas tecnologías en el aula reduciría la labor docente a una especie de asesoramiento y vigilancia. Cada alumno aprendería a solas con su ordenador, diseñando sus propios programas, a la velocidad elegida por él mismo de acuerdo con sus intereses y capacidades. Esto puede ser así en el campo cognitivo, pero la educación es mucho más. La educación es instrucción + formación del carácter. El aprendizaje de la convivencia, la educación ética, la resolución de algunos problemas emocionales que claramente influyen en el

aprendizaje, la solidaridad y la cooperación forman parte también de nuestro cometido y hacen más necesarias que nunca la presencia y la acción del profesor.

2.- Se ha acabado el tiempo del profesor aislado. Es el centro educativo el que educa, y los docentes tenemos que ser expertos en colaboración. En primer lugar, con los otros profesores. El claustro es el principal agente educativo. En segundo lugar, con las familias. Por último, con el resto de agentes sociales, porque, como dice el proverbio “Para educar a un niño, hace falta la tribu entera”. Los docentes somos la conciencia educativa de la sociedad, y debemos ejercer una pedagogía social, saber explicar lo que hacemos, y sensibilizar a la sociedad acerca de la importancia de la educación. No olvidemos que en las encuestas nunca aparece la educación entre los diez asuntos que preocupan a los españoles.

3.- Mi última propuesta ronda la megalomanía. El sistema educativo ha sido siempre “transmisor” de la cultura, su tarea ha sido “reproducir” lo que había. La creación se hacía fuera de la escuela. En este momento, creo, se nos presenta a los docentes un reto inaudito. Lo he llamado “La Nueva Frontera Educativa”. Debemos convertirnos en la vanguardia de la sociedad, porque somos los encargados de cuidar su futuro. Nadie sabe lo que hay que enseñar en la escuela. La ciencia, las nuevas tecnologías, las ideologías políticas y religiosas, los nuevos descubrimientos de la neurociencia hacen sus propuestas, que son siempre sectoriales o sectarias. ¿Quién puede integrar tanto saber disperso? ¿Quién puede conjugar el pasado con el futuro, el individuo con la sociedad, las ciencias con las humanidades?. Tradicionalmente ha sido la filosofía la encargada de hacerlo, pero necesitamos una filosofía práctica enfrentada valerosamente con el porvenir. Y esa es la ciencia de la educación, que debe ser la gran actividad creadora porque, al fin y al cabo, lo que nos caracteriza a los humanos es que somos la única especie que educa a sus crías. Los docentes –como decía mi maestro Husserl- somos funcionarios de la Humanidad, y deberíamos prepararnos para poder realizar esta labor reflexiva y fundamentadora. Ya les advertí que era una propuesta megalómana. Ahora añado: y necesaria también.

José Antonio Marina
Catedrático de Bachillerato

Índice

Profesorado y calidad de la educación

Núm. 16, marzo 2011

Editorial 6-7

Monográfico

Moreno González, Antonio: Las nuevas competencias para el profesor
del siglo XXI 8-30

Coba Arango, Eduardo: La formación inicial del profesorado en
el Espacio Europeo de Educación Superior 31-38

Tiana Ferrer, Alejandro: Un nuevo código deontológico
para la profesión docente 39-48

Estudios e Investigaciones

Marcelo García, Carlos: La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen
los estudios internacionales? 49-68

Montero Mesa, M^a Lourdes: El trabajo colaborativo del profesorado
como oportunidad formativa 69-88

Reseña. El Informe Mckinsey 89-92

Tribuna Abierta

Escudero Muñoz, Juan Manuel: Dilemas éticos de la profesión docente 93-102

Zabalza Beraza, Miguel Ángel y Zabalza Cerdeiriña María Ainoha: La formación
del profesorado de Educación Infantil 103-113

Pérez-Valiente Pascua, Pedro José: Prácticum de calidad para el Máster
docente de Secundaria 114-121

Díaz-Corralejo Conde, Joaquín: Evolución del Francés Lengua Extranjera
en España 122-132

Estefanía Lera, José Luis: La participación en la formación
y la práctica docente 133-144

Moreiro Prieto, Julián: Un apunte sobre el compromiso del profesorado145-148

Entrevista

Entrevista a Gustavo Martín Garzo: La verdadera escuela
es la felicidad 149-153

Firma invitada

Hidalgo Bayal, Gonzalo 154-155

Experiencias

Sánchez Meroño, Eduvigis y García Morell, Elena: Convivir en el
CEIP *Puigd'en Valls*. 156-168

Méndez Pérez, Manuel. Veintinueve, para empezar.
IES *Vigán*.169-180

Arnau Ripollés, Soledad: Historia de una Vida Independiente. Una apuesta por
la filosofía para la Paz y la perspectiva de Derechos Humanos181-192

Pueyo Pascual, Ana, Lobateras Carpi, Blanca y Porta Murlanch, Asunción:
Territorio de Paz. CEIP La Laguna. Sariñena Huesca 193-206

El patrimonio en la escuela

Moltó López, Pilar y Manzano Cano, Jesús: El IES *Virgen de la Paloma*:
memoria y patrimonio de la educación madrileña 207-220

García Ramírez, Salvador: Baeza y el profesor Vicens Vives 221-224

Salvador González, M^{re} Antonia: La depuración del profesorado femenino en la
guerra civil: el caso de Doña Rosario Fuentes
del Instituto Zorrilla de Valladolid 225-233

Carbonell Martí, Joaquín: Maestro Labordeta 234-236

Bibliografía 237-245

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Cruz del Amo del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^a Rosa de la Cierva y de Hoces

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Antonio Frías del Val

M^a Luisa Martín Martín

José Luis de la Monja Fajardo

Raquel Encabo Buitrago

Augusto Serrano Olmedo

CONSEJO ASESOR

Antonio Bolívar (U.Granada)

Carmen Caffarel (I. Cervantes)

Rosa M^a Capel (UCM)

Elena Martín (UAM)

José M^a Merino (RAE)

Beatriz Pont (OCDE)

Alejandro Tiana (UNED/OEI)

Maquetación y distribución

Elena Ruíz Arizu

Carmen Saínez de Aja González

María Serrano Almazán

Portada

Fotografía cedida por el IES
bilingüe *Cervantes*. Madrid

c.escolar@educacion.es

www.educacion.es/cesces/

revista/presentacion_revista.htm



El Consejo Escolar del Estado cree firmemente que la profesión docente es la base o fundamento de todas las demás y el factor esencial en la mejora del sistema educativo. No se puede obviar el protagonismo que desempeña el docente para que el alumnado más desprotegido no se vea arrojado del sistema educativo, así como para que los que se encuentran en entornos más favorables alcancen los mayores éxitos. Estudios recientes demuestran que cuanto mejor formados y comprometidos estén los profesores de un país mayores y mejores resultados obtendrán sus alumnos. Y también evidencian que aquellos grupos de alumnos que fueron atendidos por equipos de buenos docentes en años sucesivos su formación mejora notablemente en comparación con otros grupos del mismo centro. Por ello, atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado es una recomendación constante de los organismos internacionales.

España no es ajena a esta realidad y está llevando a efecto reformas y programas de formación que buscan prestigiar al colectivo docente y atraer al mismo a los mejores en los distintos campos del saber. En la búsqueda de este objetivo alcanzan todo su sentido las propuestas de mejora relativas a la formación inicial y permanente que el Consejo Escolar del Estado elevó al Ministerio en su Informe sobre el estado y situación del sistema educativo del curso pasado. Este será también el tema central de su actividad para el presente curso en el XXI Encuentro de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Las administraciones educativas tienen la obligación y la competencia de diseñar itinerarios formativos en concordancia con las directrices europeas que incorporen los nuevos conocimientos y competencias que demanda una sociedad en permanente transformación. Se necesitan profesionales capacitados en sus respectivos campos de conocimiento y, al mismo tiempo, comprometidos y competentes para posibilitar el aprendizaje relevante de sus estudiantes. Y también que asuman su responsabilidad en un marco que garantice el derecho a la educación, en el que tienen que enseñar a todos, al que no sabe y al que no quiere.

Existen indicios de que los docentes perciben su profesión como paradójica y, supuestamente, en crisis permanente y hasta asediada por indeterminados agentes. Posiblemente esta percepción se derive del ruido mediático que se produce cuando en determinados ámbitos, sectores o grupos sociales se habla, se opina, se pontifica o se asevera sobre los problemas de la educación con la ligereza y falta de rigor que engendran el desconocimiento, la ausencia de datos y la carencia de la reflexión que emana del conocimiento, de la medida, el sosiego y la ponderación. Todo el mundo se siente con capacidad y con autoridad para opinar sobre la educación. Todos, menos el colectivo docente.

Tal vez sea el momento de que el profesorado se haga presente en el escenario social y se haga oír para poner en valor cuanto de bueno y prestigioso se esconde en la infinidad de aulas y escuelas en las que trabaja, con preparación, profesionalidad y entrega, un colectivo que cuando se le pregunta dice sentirse aceptablemente considerado, aunque insuficientemente valorado, y razonablemente satisfecho. Igualmente, puede que tenga que asumir el compromiso y la ética que invita a revisar, valorar y cambiar cuanto sea preciso los contenidos escolares, el modo de organizarlos, el uso inteligente e imaginativo de metodologías, recursos, espacios y medios para que aprender tenga sentido para sus alumnos. Es decir, hacer realidad la autonomía del centro, de modo y manera que este atienda a las necesidades de su entorno, ponga en marcha proyectos apropiados y fomente el trabajo cooperativo, la formación permanente y la investigación. También que se comprometa con proyectos de mejora y rinda cuentas de sus resultados mediante la oportuna evaluación. Puede que haya llegado el momento para que la ética social y educativa crítica se extienda hasta la comprensión y vivencia de la profesión como prestación de un servicio a la comunidad. Y tal vez, por fin, sea el momento de que el compromiso sirva también para elevar la autoestima del colectivo docente y que salga de ese estado de cómoda postergación y malestar aparente, casi imposible de contrastar, que le impide ver las posibilidades que esconde esta profesión para la consecución de los objetivos que configuran una sociedad más igualitaria y justa. Siempre hubo, y afortunadamente sigue habiendo, profesionales entregados a su tarea con verdadera vocación y compromiso. Tanto a los pretéritos como a los actuales les guió y les guía un sentido respeto y compromiso con la profesión docente. Es el momento, pues, de aprender a enseñar de maneras que no les fueron enseñadas, de abandonar la soledad y de adquirir una nueva cultura profesional que apueste decididamente por la colaboración y la interdependencia.

Participación educativa tiene la oportunidad de presentar algunas opiniones, experiencias, centros y docentes que encarnan estos principios. Se presentan programas que equipos de docentes están llevando a buen término para despertar en los alumnos, desde los primeros años de escolaridad, valores y principios que les ayudarán a convivir en paz y a valorar y respetar la diferencia. Como patrimonio escolar, se puede leer la historia de los éxitos de un centro que es referencia en las enseñanzas de Formación Profesional y los docentes que hoy trabajan en él continúan con esfuerzo y profesionalidad las pautas educativas que les marcaron sus predecesores, adaptadas a las necesidades de sus alumnos de hoy. Así mismo, resaltar, como recuerdo y ejemplo, a una profesora y a dos profesores, modelos del docente comprometido, que supieron hacer del oficio de enseñar una manera de ser y de estar. En todos, en los de ayer y de hoy, confluye un único propósito: dotar a sus alumnos de las destrezas y habilidades para buscar respuesta a los interrogantes que la vida les va presentando y ayudarles a ser felices, porque “la verdadera escuela es la felicidad”.



Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI

Antonio Moreno González
Universidad Complutense de Madrid

Sumario: 1. De dónde venimos. 2. A dónde vamos: de la formación de los maestros. De la formación del profesorado de enseñanzas secundarias. 3. A modo de síntesis.

Resumen

Tras una breve referencia histórica a la atención prestada a la formación del profesorado en el sistema educativo español, se presentan las reformas introducidas en el marco de la “reforma Bolonia” a partir de la Ley Orgánica de Universidades y las recomendaciones del Espacio Europeo de Educación Superior. Se informa de los procesos seguidos en la elaboración de las órdenes ministeriales que contienen los requisitos exigidos para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria, así como la de los profesores de ESO, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de idiomas, artísticas y deportivas.

Palabras clave: formación, maestro, profesor, grado, máster, módulos, materias y competencias.

Abstract

After a brief historical reference to the attention paid to teacher training in the Spanish educational system, we present the reforms introduced in the framework of the Bologna reform from the Ley Orgánica de Universidades and the recommendations of the European Higher Education Area. We discuss the processes used in the preparation of the ministerial orders that contain the requirements for the exercise of the profession of infant education teachers, primary education teachers and also for secondary, vocational training, languages, arts and sports teachers.

Keywords: training, primary teacher, teacher, degree, master, modules, subjects and competences.

De dónde venimos

Si bien no es esta la ocasión para extendernos en cómo se ha ido entendiendo y planificando la formación del profesorado en España, es necesario hacer algunas referencias históricas para que nos sitúen en la perspectiva adecuada, para que podamos valorar con fiabilidad lo que se está pretendiendo ahora y estimarlo en relación con los procesos precedentes.

Dejemos claro desde el principio algo obvio pero que necesita precisarse. Desde los años 70 y hasta tiempos recientes, se incluían bajo la denominación única de “profesores” a todos los docentes; ahora, a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), la denominación de “maestro” corresponde a quienes ejercen en las etapas Infantil y Primaria, como lo fuera antes de la ley del 70, siendo la de “profesor” para el resto de las enseñanzas. Unos y otros han tenido que afrontar retos específicos, con situaciones de partida propias y distintas, especialmente en lo que se refiere a la formación inicial, y a la edad del alumnado, por referirme a dos aspectos determinantes de ambos niveles educativos. Empecemos por las escuelas y los maestros.

A raíz de la Constitución de 1812 se fue configurando un Sistema Nacional de Educación para establecer los propósitos a que debía servir la escuela y cómo formar a los maestros.

Superada la etapa gremial, como la de cualquier oficio, en que se aprendía, junto a alguien que ya lo dominaba, cómo enseñar a leer, escribir y hacer cuentas, durante el reinado de Felipe IV se constituyó, en 1642, la Hermandad de San Casiano con el cometido de examinar a los aspirantes a maestros. El favoritismo fue pervirtiendo tan noble objetivo, acabando la Hermandad sustituida por el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, en 1780. Un intento de los ilustrados españoles por formar al pueblo llano, porque la nobleza y gentes pudientes ya tenían sus propios cauces de formación. Tras algunas vicisitudes, la habilitación para el ejercicio docente se adjudicó a las Juntas de Exámenes. A raíz de la Constitución de 1812 se fue configurando un Sistema Nacional de Educación para establecer los propósitos a que debía servir la escuela y cómo formar a los maestros. En 1839, tras varios intentos frustrados, Pablo Montesino consigue la creación en Madrid del Seminario Central de Maestros del Reino, primera Escuela Normal española siguiendo los pasos de la primera creada en Francia por la Convención Nacional en 1794.

A partir de entonces se institucionaliza la formación del magisterio masculino; la formación del magisterio femenino se inicia en 1858, al amparo de la ley Moyano de 1857. No obstante, las disposiciones relativas a la formación de maestros y maestras no fueron más allá de las meras modificaciones administrativas: a principios del siglo XX, cuando se crea el ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, España contaba con una población analfabeta que superaba el 60%, unas escuelas a las que solo acudían los menesterosos y un magisterio desigualmente pagado, quienes cobraban, y, en cualquier caso, con sueldos de miseria. El dicho popular “pasas más hambre que un

maestro de escuela” tenía, desgraciadamente, un fundamento sólido: la triste realidad de la educación pública.

Amalio Jimeno, Ministro de Instrucción Pública, en 1907, concibe la escuela como una “auténtica casa del pueblo” e inicia la reforma educativa por la formación de los maestros.

Encauzada, en cierta medida la estabilidad administrativa y retributiva de los maestros, Amalio Jimeno, Ministro de Instrucción Pública en el gobierno presidido por el liberal Antonio Aguilar, refrendó en 1907 el RD de creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, organismo propulsor del florecimiento docente y científico del primer tercio del siglo XX. En la inauguración del curso académico 1906-07 de la Universidad Central madrileña, se manifestaba así el ministro Jimeno:

La escuela, el maestro, el plan; las personas, el material, la organización; el que aprende y el que enseña; la familia y el Estado; la acción gubernativa sometida a los vaivenes de la política, y la acción social, más en nuestro país que en otro alguno, dormida o perezosa; todo es preciso que entre en juego al acometer la obra colosal que ha de infundir en el alma española alientos de nueva vida.

Palabras que forman parte de un discurso moderno, reformista y atrevido, naturalmente cargado de los ditirambos patrióticos propios del momento, que concibe la escuela como una auténtica “casa del pueblo” para “modelar los ciudadanos del porvenir”.

¿Cómo pretendía aquel ministro afrontar tan “magna reforma”?, pues por donde ha de acometerse de manera natural: por la formación de los maestros. Recuerda Jimeno que a pesar de los cambios de planes de estudio implantados en las Escuelas Normales en los últimos años, “no se ha podido variar sustancialmente la médula del régimen secular”. Y continúa proponiendo acciones, muchas de ellas llevadas a la práctica por él y sus sucesores. Hay que destacar la creación del Instituto-Escuela para formar maestros, inspectores y profesores de Escuelas Normales, por RD de 1918 durante el ministerio del republicano Santiago Alba, de quien también es paradigmático el discurso de inauguración del curso 1912-13 en la Universidad de Valladolid, centrado en lo que para él era “el problema español”: un problema pedagógico.

En afrontar el “problema pedagógico” de España pusieron especial interés gobernantes, maestros, profesores, intelectuales y muchas otras gentes durante la Segunda República. Todos los niveles educativos fueron objeto de revisión y de propuestas de mejora, especialmente la escuela pública. La consideración y el valor concedidos entonces al saber y a la cultura en sus múltiples manifestaciones, para fortalecer una sociedad democrática, no ha tenido parangón en la historia de España, ni siquiera ahora que empiezan a repuntar indicios de avances en ese sentido.

Es cita obligada de aquellos intentos republicanos referirse a la reforma de las Escuelas Normales (decreto de 29 de septiembre de 1931). “Urgía crear escuelas – dice el decreto

El plan cultural y profesional de 1931 fue, sin duda, el primer plan de formación en la historia de la educación española ideado para responder a las necesidades sociales de la ciudadanía y a las profesionales de los docentes.

– pero urgía más crear Maestros”. Bajo este principio fue diseñado el plan cultural y profesional de 1931, en el que para ingresar en las escuelas normales se exigía por primera vez estar en posesión del título de bachiller, hacer un examen-oposición, cursar tres años académicos de formación disciplinar, cultural, pedagógica, psicológica, sociológica y didáctica, realizar prácticas docentes en las escuelas, y finalmente, tras un examen de conjunto, acceder, quienes lo superaran, a la condición de alumno-Maestro destinados durante un año a escuelas nacionales percibiendo el sueldo de entrada en el escalafón. Sin duda, el primer plan de formación en la historia de la educación española ideado para responder a las necesidades sociales de la ciudadanía y a las profesionales de los docentes. El levantamiento del general Franco en 1936 dio al traste con tan certeros, e internacionalmente reconocidos, propósitos y efímeras realizaciones.

Un intento de recuperar algunos contenidos del “plan profesional del 31” fue el llamado plan de “acceso directo” de 1967: dos cursos de formación teórica en la Normal y otro, retribuido, de prácticas en escuelas primarias. Duró poco más de una promoción, sustituido por el plan de 1971: tres años de duración con periodos intermitentes de prácticas escolares, menos duraderas y no retribuidas, manteniendo, no obstante, la posibilidad de acceso directo a los titulados más sobresalientes.

Después de aquellos episodios reformistas, la apuesta más decidida para mejorar la formación inicial del profesorado ha sido la creación de las Facultades de Educación, o centros superiores similares con otra denominación, al amparo de la disposición adicional duodécima de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y por el Real Decreto 1457/1991, de 27 de septiembre, siendo Ministro de Educación y Ciencia, Javier Solana Madariaga. En este RD se creó la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, la primera de un proceso de sucesivas creaciones que ha supuesto la práctica desaparición de las Escuelas Normales en España. La nueva facultad quedó constituida con la integración de la Sección de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y la Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica *María Díaz Jiménez y Pablo Montesino*.

A partir de entonces, los nuevos centros para la formación de maestros y pedagogos, y también para la formación pedagógica del profesorado de enseñanzas secundarias, gozan de una condición universitaria en igualdad con el resto de facultades que está permitiendo mejoras en todos los órdenes académicos, tanto a los estudiantes como al profesorado de las mismas.

La conversión de las Escuelas Normales en Facultades de Educación, aunque ha llegado en la última década del siglo XX, era una idea latente en los promotores del citado plan cultural y profesional de 1931. En enero de 1932 se decretó la desaparición

La conversión de las Escuelas Normales en Facultades de Educación, aunque ha llegado en la última década del siglo XX, era una idea latente en los promotores del citado plan cultural y profesional de 1931.

de la Escuela Superior del Magisterio, donde se formaban maestros superiores, inspectores de educación y profesores de normal, y se creó la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, destinada a la formación de pedagogos, inspectores, directores escolares y la formación pedagógica y didáctica del profesorado de segunda enseñanza. Pero esta sección no contemplaba la formación de maestros de primera enseñanza porque esa era competencia de las normales reformadas. Sin embargo, Rodolfo Llopis, Director General de Primera Enseñanza y uno de los propulsores del plan 31, en su magnífico libro *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección de Primera Enseñanza* (Madrid, 1933), iba más allá en sus ideas:

La Normal realiza su reforma. Vive una experiencia audaz. Sin embargo, conviene no engañarse. La Normal atraviesa una etapa – una más – de su existencia. Todavía tendrá que transformarse antes de desaparecer. Así lo tengo dicho públicamente más de una vez. Lo dije en estos términos:

“Cada época demanda sus maestros. De ahí que se advierta en el proceso histórico de la preparación profesional del Magisterio toda una serie de etapas. Lo que se exige a los maestros es índice y exponente de lo que es una nación y de la estimación que irradia la escuela y el maestro.

España ha conocido la etapa de los maestros sin título. Mutilados de cuerpo y de espíritu. El maestro no interesaba sino a los autores cómicos, que utilizaban su caricatura como personaje ridículo. Después hemos conocido a los maestros elementales. Luego a los superiores. Buena se armó cuando se decretó la unificación del título. Todos presagiaban el fin de las Normales. ¿Quién sería capaz de estudiar cuatro años para ser maestro...? Y se estudiaron los cuatro años. Y vivieron las Normales. Y se acostumbró todo el mundo a la idea de que ser maestro costaba, por lo menos, cuatro años de estudio”.

Tras dedicar algunos comentarios a la reforma de las normales y la buena acogida europea que estaba teniendo el proceso innovador español, el tan justamente celebrado “plan profesional del 31”, finaliza Llopis con estas palabras tan premonitorias como las antedichas:

La reforma será lo que deba ser. A ello contribuirán los profesores y los alumnos. Y ofrecerán a la República un nuevo plantel de maestros formados con una nueva concepción del problema pedagógico, de la escuela, del niño y de España.

Pero que nadie se sienta plenamente satisfecho. Esta reforma no es sino una etapa. Dentro de diez o quince años habrá que transformar los estudios docentes. Quizá se supriman las Normales. España tendrá todas las escuelas necesarias. El mercado estará saturado de maestros. Se habrá unificado la formación de todo el personal docente. Sólo habrá grados. Cada grado tendrá su función correspondiente, pero todos tendrán una formación común. El maestro universitario o el universitario a quien atraen o interesan las cuestiones de la primera enseñanza será el maestro del porvenir. A prepararse.

Estamos viviendo algunas circunstancias previstas por Llopis: las normales han desaparecido, la titulación de los maestros es de Grado y la duración de los estudios es de cuatro años.

Pues bien, aquel momento ha llegado, lo estamos viviendo: las Normales han desaparecido, la titulación de los maestros es de Grado, la duración de los estudios son cuatro años y, aunque por hoy no sea todavía posible, quizá no falte mucho tiempo para la unificación administrativa de todo el personal docente de la Educación Infantil al Bachillerato y resto de enseñanzas reguladas en la LOE.

En relación con la formación de profesores de enseñanzas secundarias, los intentos, hasta la Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación, que dispuso la exigencia del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) para ejercer la docencia en esos niveles educativos, han sido escasos, frustrantes y, cuando los hubo, de duración efímera. En 1843, el ministro de la Gobernación, Gómez de la Serna, propuso la creación en Madrid de la Facultad completa de Filosofía con el propósito de preparar al profesorado de ciencias físico-matemáticas y naturales y de filosofía para mejorar, a través de sus enseñanzas, entre la "juventud estudiosa" esos conocimientos, "*único manantial de la prosperidad y riqueza de los Estados*". No llegó al año de funcionamiento: Fermín Caballero, su sucesor, suprimió aquella Facultad. Como anécdota, decir que entre su profesorado contó con Julián Sanz del Río, becado para ir a Alemania. Así lo hizo, volviendo con la filosofía krausista bajo el brazo, inspiradora de la Institución Libre de Enseñanza, de influencia trascendental para la cultura científica y pedagógica en España.

Con la misma intención formativa del profesorado secundario, el proyecto del Plan Pidal, 1845, del que proceden los Institutos de Segunda Enseñanza, contenía la creación del Instituto Central Normal "*para la más sólida y perfecta instrucción de los que se dediquen al magisterio*", refiriéndose a las enseñanzas secundarias. No pasó del proyecto, aunque sí se mantuvo algunos años (1846-1852) una variante de aquél, la Escuela Normal de Ciencias, después (1850) de Filosofía, para la formación de profesores de ciencias y filosofía.

De estos episodios anecdóticos, nada digno de mención hasta el citado más arriba RD de 10/5/1918 por el que el ministro Santiago Alba creaba el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza. Con este "ensayo pedagógico" se aspiraba a una reordenación de la segunda enseñanza, en cuanto a contenidos y métodos, pasando por la puesta en marcha de "*sistemas prácticos para la formación del personal docente, adaptables a nuestro país*". No se cumplieron las expectativas de extender a todas las provincias españolas los resultados del "ensayo", pero sí fue exitoso allí donde se implantó, manteniéndose hasta la insurrección del general Franco.

Entre 1939 y 1970, se realizan esporádicamente cursos de formación que finalmente desembocan en el Curso de Aptitud Pedagógica, mantenido hasta el establecimiento del Máster en Profesorado en 2007.

Entre 1939 y 1970, se realizan esporádicamente cursos de formación que finalmente desembocan en el Curso de Aptitud Pedagógica, mantenido hasta el establecimiento del Máster en Profesorado en 2007.

A dónde vamos

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, introduce cambios estructurales en las actuales enseñanzas universitarias – Primer Ciclo (Diplomatura), Segundo Ciclo (Licenciatura) y Tercer Ciclo (Doctorado)– que pasan a ser, respectivamente, enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado. Ley que pretende, del sistema universitario, “*una docencia de calidad y una investigación de excelencia*”, acorde con las necesidades que demandan los sectores vinculados al desarrollo cultural, científico y técnico de la sociedad actual.

Los cambios estructurales de las enseñanzas obedecen a las directrices que están configurando el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), inspirado en la Declaración de la Sorbona (1989) y la Declaración de Bolonia (1999). La construcción de este nuevo espacio educativo “*se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje*”, se dice en el “Resumen ejecutivo” de *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, publicado en 2006 por la Secretaría General Técnica del MEC.

Las recomendaciones del Consejo de Educación de la Comisión Europea respecto a la profesión docente son clarificadoras de hacia dónde se pretende ir:

- que sea una profesión graduada a cursar en universidades o centros de enseñanza superior, en la que primen competencias que le habiliten para adquirir: conocimientos de la materia o materias a enseñar; conocimientos de pedagogía; formación didáctica; práctica en la investigación educativa como medio para la mejora de la actividad docente; capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar y apoyar a los estudiantes; conocimiento de la dimensión social y cultural de la educación.
- enmarcada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, donde adquiere un papel clave la formación permanente que dote al profesorado de nuevos conocimientos, destrezas y recursos para innovar en su trabajo.
- que facilite la movilidad del profesorado entre distintos países europeos, entre diferentes niveles educativos y entre distintas profesiones dentro del sector de la educación.
- que esté basada en la colaboración entre profesores, y entre los centros docentes y los organismos sociales locales, provinciales, estatales y comunitarios con competencias educativas y culturales.

El RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y refuerza la autonomía universitaria es el referente de la reforma de estas enseñanzas.

El marco jurídico de referencia adoptado por el MEC para la reforma de las enseñanzas universitarias es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Disposición que refuerza la autonomía universitaria, dejando en manos de las universidades la creación y propuesta de títulos a impartir. De manera que, a partir de entonces, desaparece el catálogo de títulos universitarios oficiales establecido previamente por el ministerio, que ahora se limita a confeccionar el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

Los planes de estudio – se dice en el RD – conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Se proponen los ECTS, tal y como se definen en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, como unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y volumen de trabajo realizado por el estudiante para alcanzar los objetivos establecidos en el plan de estudios, poniendo en valor la motivación y el esfuerzo del estudiante para aprender.

Los ECTS (European Credit Transfer System), créditos europeos, introducidos en 1989, con motivo del programa Erasmus de intercambio de estudiantes entre países comunitarios, pueden oscilar entre 25 y 30 horas de dedicación del alumno para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios. Cambio sustantivo respecto a los créditos actuales, correspondientes al trabajo del profesor, a razón de 10 horas por crédito. Esta nueva unidad de medida docente acarrea la revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje que obliga a ir más allá de la actividad en el aula, centrada, la mayoría de los casos, en la impartición de clases magistrales.

En la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias se dispone que el título de Graduado se otorgará con la superación de 240 ECTS y que los títulos de Máster Universitario tendrán una extensión mínima de 60 ECTS y máxima de 120. Para obtener el título de doctor será necesario haber superado un periodo de formación, al que se accede estando en posesión de un título universitario oficial, y otro de investigación, para el que se requiere un título oficial de Máster Universitario. Si aludo al doctorado, es para resaltar que con la nueva estructura universitaria, un Maestro graduado en Infantil o en Primaria que curse cualquier Máster de 60 créditos tendrá acceso a las enseñanzas de doctorado, circunstancia totalmente novedosa en el sistema educativo español, en el que nunca desde la condición de maestro ha sido posible doctorarse, salvo quienes además acreditaran la titulación de licenciado.

Un Maestro graduado en Infantil o en Primaria que curse cualquier Máster de 60 créditos tendrá acceso a la enseñanza de Doctorado, circunstancia totalmente novedosa en el sistema educativo español.

Finalmente, y para concluir con las referencias legislativas que afectan a la formación de maestros y profesores así como al resto de titulaciones, las Universidades están obligadas

a presentar una “*Memoria para la solicitud de la verificación de Títulos Oficiales*” en la que hagan constar la descripción y justificación del título, los objetivos, el acceso y admisión de estudiantes, la planificación de las enseñanzas en la que figure las materias con los créditos, competencias, contenidos, actividades formativas y sistema de evaluación de las mismas, personal académico y recursos materiales, resultados previstos, la propuesta de un sistema de garantía de la calidad y el calendario de implantación. La verificación de los títulos corre a cargo del Consejo de Universidades, previo informe evaluador de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), que establece los protocolos de verificación y acreditación necesarios conforme al RD 1393/2007 citado.

Teniendo en cuenta que en dicho RD se dispone que cuando se trate de títulos que habiliten para actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudio, el MEC, mediante las respectivas Órdenes Ministeriales, determinó los requisitos para la verificación de los títulos de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria y de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de Formación Profesional y de Enseñanzas de Idiomas.

De la formación de los maestros

Los planes de estudio a extinguir de magisterio, en sus siete especialidades – Infantil, Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje – proceden del R. D. 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establecieron las directrices generales propias de cada uno de los títulos. Las Universidades han ido introduciendo algunas modificaciones sobre los planteamientos iniciales, pero poco significativas porque las directrices de 1991 eran de obligado cumplimiento y no podían alterarse.

El tiempo transcurrido desde entonces hacía necesaria una reforma sustancial de los estudios. Necesidad de renovación en la formación disciplinar y metodológica demandada por los cambios sociales que se están produciendo, por los resultados de la investigación educativa y, además, por las obligaciones inherentes a la pertenencia de España al EEES.

En pocos años, desde el punto de vista del acceso y transmisión de la información y el conocimiento, se ha experimentado un avance espectacular y es previsible que el ritmo de crecimiento sea aún más acelerado. Si a esta realidad, asociada básicamente a los saberes, que hasta ahora vienen siendo objeto preferente de la actividad docente, añadimos el hecho multicultural, irreversible, que impone la convivencia entre gentes de procedencias diversas, de lenguas distintas y de creencias, a veces, difícilmente

entendibles desde la práctica de otras creencias; la crisis, o quizá superación, del concepto tradicional de familia; el decaimiento ideológico en el orden político; la inestabilidad laboral, que obliga a un aprendizaje a lo largo de la vida, porque difícilmente se podrá tener en lo sucesivo un empleo “seguro y para siempre”, la vieja aspiración de nuestros padres; y tantas otras circunstancias que están modificando los cimientos de la civilización occidental, es obvio que la escuela y los maestros también tienen que cambiar.

Repensar la educación era un asunto necesario al que la LOE ha dedicado buena parte de su contenido legislativo para clarificar las posibilidades de respuesta del ámbito escolar y las de cooperación con el entorno.

No sólo la revisión de la formación inicial de los maestros era ya una tarea ineludible; repensar, a su vez, la escuela era un asunto necesario al que la LOE ha dedicado buena parte de su contenido legislativo. La gratuidad con que se le atribuye a la escuela, al sistema educativo en su conjunto, la condición de remediadora, y en consecuencia responsable, de la formación personal en los diversos ámbitos del saber, de la cultura, incluso del ocio, así como la responsabilidad ante conductas individuales y colectivas insatisfactorias, incluso delictivas, debe ser motivo de reflexión por parte de todos los estamentos sociales. Desde la drogadicción hasta los saberes culinarios, pasando por otras muchas atribuciones a las que supuestamente la escuela debe responder, son demasiadas cargas que el sistema educativo no puede asumir por sí solo. Hay que redistribuir la responsabilidad sobre la marcha de la sociedad en su conjunto, y clarificar hasta dónde llegan las posibilidades de respuesta específicas del ámbito estrictamente escolar y cuáles son las que pueden y deben acometerse en cooperación con el entorno, con el resto de la sociedad inmediata en que la escuela está ubicada, porque la responsabilidad educativa es global: nadie, ya sea desde su propia individualidad o como partícipe de cualquier colectivo privado o público, escapa a la obligación del ejercicio responsable y, por tanto, educativo, de sus cometidos. Educar es tarea de todos y eso debe decirse con claridad para que todos la ejerzamos debidamente desde nuestras respectivas posiciones.

La acumulación de achaques sobre la escuela ha producido un desgaste excesivo e injusto en los maestros por hacer frente a enseñanzas, comportamientos y situaciones con las que no se contaba.

La LOE ha dado pasos para propiciar el análisis y la determinación de los cometidos escolares. En consonancia con esa escuela que la LOE propugna ha de estar la formación de los maestros. La acumulación de achaques sobre la escuela ha producido un desgaste excesivo y desde luego injusto en los maestros que, por dignidad y ética profesional, y desde luego superando deficiencias formativas de base, se han esforzado -una inmensa mayoría- por hacer frente a enseñanzas, comportamientos y situaciones con las que no se contaba, en ocasiones superando un ambiente hostil, que si bien no es tan generalizado como puede desprenderse del tratamiento que le dan los medios de comunicación, sí existe y es, por tanto, un objetivo prioritario a combatir. Sin duda que la escuela es, ante todo, un espacio social donde se convive mucho tiempo y de donde, en consecuencia, han de adquirirse las claves para convivir en otros espacios, con otras gentes y en todas las circunstancias, pero para alcanzar estos objetivos los maestros necesitan comprensión, apoyo social y desde luego preparación para el ejercicio profesional, dando por supuestas la honradez y dedicación exigibles a todos los oficios.

El primer paso para revisar la formación actual de los maestros fue el trabajo realizado por una red de universidades españolas “*con el objetivo explícito de realizar estudios y supuestos prácticos en el diseño de un Título de Grado adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*”, coordinado desde la Universidad Autónoma de Madrid. El resultado fue el libro blanco, *Título de Grado en Magisterio*, publicado en dos volúmenes, en 2004, por la ANECA.

Posteriormente, la Secretaria General de Educación, a través del Instituto Superior de Formación del Profesorado, organizó seminarios monográficos por áreas de conocimiento implicadas en la formación de maestros. Por otra parte, el MEC adoptó como principio básico para la formación de los jóvenes, en la propuesta de enseñanzas mínimas de los currículos del periodo de enseñanza básica - Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria – la adquisición de

los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea publicó, en Marzo de 2002, *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*, documento que sugería a los países miembros de la Comunidad Europea las competencias clave de dicho periodo formativo. El MEC las concretó en las siguientes “Competencias básicas”: Comunicación lingüística, Matemática, Conocimiento e interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Social y ciudadana, Cultural y artística, Aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal.

Teniendo en cuenta el Libro Blanco, los seminarios de expertos, las prescripciones de la LOE y las enseñanzas mínimas basadas en las competencias básicas, el grupo de trabajo del MEC constituido para establecer las directrices de los grados de Maestro elaboró las “*fichas técnicas de propuesta de título universitario de grado según RD 55/2005, de 21 de enero*” para Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Fichas que el Consejo de Coordinación Universitaria dio a conocer a las universidades a mediados de 2006, con el propósito de que hicieran las observaciones oportunas conducentes, finalmente, a las propuestas definitivas de directrices para la elaboración de los planes de estudio por parte de las universidades.

En el proceso de modificación de la LOU y como consecuencia de cómo iban evolucionando las perspectivas del EEES y las propias del MEC respecto a la estructuración de las enseñanzas universitarias, aquellas primeras “fichas técnicas”

hubieron de ser adaptadas a lo dispuesto en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, que derogaba el RD 55/2005, de 21 de enero, y que ha sido, definitivamente, el punto de partida para las nuevas titulaciones universitarias. En realidad, no fue firme la asignación de 240 ECTS a los grados de Maestro hasta la publicación de este decreto.

El BOE de 21 de diciembre de 2007 publicó las resoluciones de 17 de diciembre de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por las que se hacía público el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre, para establecer las condiciones a las que deberían adecuarse los planes de estudio para el ejercicio de las profesiones reguladas de Maestro en Educación Infantil, en Educación Primaria y de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, correspondientes al Máster Universitario a que me referiré después.

Los títulos de Graduado en Infantil y en Educación Primaria contemplan la posibilidad de que los planes de estudios incluyan menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS que respondan a las necesidades educativas de estas etapas.

Los títulos de Graduado en Educación Infantil y en Educación Primaria responden a lo prescrito de los artículos 92 y 93, respectivamente, de la LOE, que a su vez en el artículo 93, dedicado al profesorado de Educación Primaria, establece que las enseñanzas de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente. En este sentido, ambos grados contemplan la posibilidad de que las universidades incluyan en los planes de estudio menciones cualificadoras de entre 30 y 60 ECTS, contabilizados dentro de los 240 totales, que respondan a las necesidades educativas de ambas etapas educativas. Se abre así la posibilidad de incluir menciones tan necesarias como novedosas, tales como: la organización y optimización educativa de la biblioteca escolar, la educación de personas adultas, la innovación educativa mediante las tecnologías de la información y la comunicación, la administración y gestión de centros, la capacitación para el establecimiento de vínculos y acciones conjuntas entre el centro escolar y su entorno, etc.

Finalmente, las Órdenes ECI/3854/2007 y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (BOE, 29/12/2007), han establecido, respectivamente, los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Sin entrar en detalles, no quiero dejar de poner el acento en algunos aspectos que es necesario advertir para valorar el alcance y novedades de la reforma.

En el caso de Educación Infantil, el módulo de formación básica contiene algunas propuestas no contempladas, tan explícitamente como ahora, en los planes de estudio precedentes, en particular: “Sociedad, familia y escuela”, “Infancia, salud y alimentación”, “Observación sistemática y análisis de contextos” y “La escuela de educación infantil”. Enunciados y competencias asociadas que tratan de fortalecer la preparación del maestro

en las necesidades más requeridas por la infancia, que podrán o no convertirse en nombres de asignaturas, según planifiquen las universidades, pero que necesariamente habrán de ser incluidos en los planes de estudio.

La orientación de la enseñanza basada en competencias es un reto que requerirá un esfuerzo de adaptación metodológica para el profesorado, tanto de educación obligatoria como de las facultades de educación.

En Educación Primaria, dominan los módulos disciplinares y didácticos sobre los de formación básica, contrariamente al planteamiento de la Educación Infantil, porque la Educación Primaria es una etapa educativa en la que se inicia la adquisición de las competencias establecidas en la LOE para la educación obligatoria (Primaria y ESO). La orientación de la enseñanza basada en competencias es un reto que requerirá un esfuerzo de adaptación metodológica para el profesorado, tanto maestros y profesores de la educación obligatoria como los profesores de las facultades de educación que han de preparar al alumnado en esta nueva dirección. La colaboración entre centros de prácticas y centros de formación del profesorado será crucial para la implantación y extensión de esta novedad pedagógica. De ahí la importancia que en los nuevos títulos tiene el Practicum, en el que bien podrían colaborar en las tutorías, en la forma que sea posible, maestros y profesores de otras enseñanzas recientemente jubilados que lo deseen, porque buena parte de ellos pertenecen a la generación de profesionales que a partir de los años 70 promovieron movimientos de renovación pedagógica o destacaron a título personal en su actividad docente. Es, sin duda, un capital humano que no debería desaprovecharse. Estos profesionales podrían formar parte del “profesorado experimentado” a que se refiere el artículo 101 de la LOE como tutores, durante el primer curso de ejercicio de la docencia, de los recién ingresados en los centros públicos, que igualmente debería regir para los privados.

Para ambos títulos de Maestro, es una novedad que los graduados, al finalizar los estudios, hayan adquirido un nivel B1 en alguna lengua extranjera, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Preparación que, además de contribuir a remediar la secular deficiencia en idiomas extranjeros de la población española, facilitará la movilidad de maestros en la Comunidad Europea que es una de las recomendaciones del EEES.

De la formación del profesorado de enseñanzas secundarias

Son “enseñanzas secundarias”, establecidas en la LOE: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas y Enseñanzas Deportivas. La regulación de estas enseñanzas, así como la ampliación de la educación básica hasta los 16 años, ha supuesto un avance notable en nuestro sistema educativo que, entre otras exigencias, obliga a replantear la formación inicial del profesorado correspondiente.

A partir de la Ley General de Educación de 1970, la formación del profesorado de secundaria consta de una formación disciplinaria amplia, correspondiente a una

licenciatura universitaria, y una formación pedagógica y didáctica breve, fuera del ámbito de las enseñanzas regladas: el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). En 1995, como desarrollo del artículo 24 de la LOGSE, se promulgó el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, creando el Título Profesional de Especialización Didáctica obtenible a través del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), que no se implantó en la mayoría de las comunidades autónomas. Posteriormente, el Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, desarrollando la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, introdujo el Título de Especialización Didáctica (TED). Estudios que no llegaron a ser aplicados y que diferían poco de la estructura inicial del CAP.

La LOE establece que la formación pedagógica y didáctica del profesorado de Secundaria sea de nivel de postgrado, formación plenamente universitaria.

Viene siendo opinión generalizada desde hace años que la formación del profesorado de secundaria debía ser revisada, enmarcándola más decididamente en las enseñanzas regladas universitarias, con una mayor duración de los estudios y, sobre todo, vincularla cuanto más tiempo mejor a las prácticas tuteladas en los centros docentes. Requerimientos que la LOE obliga a atender porque dispone que la formación pedagógica y didáctica del profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato y del resto de las enseñanzas reguladas en la Ley -formación profesional, enseñanza de idiomas, enseñanzas artísticas y enseñanzas deportivas - sea de nivel de posgrado, es decir, una formación plenamente universitaria. Si bien para los profesores de secundaria era obligatorio el CAP desde el año 1970, no lo era para el resto de las enseñanzas enumeradas; esta es una novedad incorporada a la LOE con el propósito de hacer extensiva a todos los profesores la necesidad de una formación pedagógica y didáctica. Exigencia que incluso debería llegar a ampliarse al profesorado universitario. Sin duda, sería beneficioso para la práctica docente de este profesorado y para los estudiantes.

La Secretaría General de Educación, a través del Instituto Superior de Formación del Profesorado y la Subdirección General de Formación Profesional, la Secretaría de Estado de Universidades, a través de la Dirección General de Universidades y la Subsecretaría de Educación, a través de la Subdirección General de Personal Docente e Investigador del MEC iniciaron, conjuntamente con profesionales y expertos en formación del profesorado, en el curso 2004-2005, los trabajos encaminados a establecer la propuesta de requisitos para la verificación de los títulos de Graduado en Educación Infantil y Graduado en Educación Primaria, que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Maestro en dichas enseñanzas, y los requisitos para la verificación del título oficial de Máster Universitario en Profesorado que habilita para el ejercicio de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Mediante el RD 1834/2008, de 8 de noviembre, han quedado incorporadas a la exigencia del Máster, para su impartición, las enseñanzas artísticas y deportivas.

Los principios sobre los que se basa la adquisición de las competencias profesionales para estas enseñanzas pueden resumirse como sigue: un profesorado actualizado

científica, técnica, pedagógica y culturalmente; un profesorado facilitador de los aprendizajes; un profesorado que educa; un profesorado que conecta la educación con el medio, cooperando con las familias y la comunidad y un profesorado orientador y agente de transmisión para la vida activa, tanto laboral como la propia de la ciudadanía.

El nivel de posgrado propuesto en la LOE para la formación pedagógica y didáctica de este profesorado fue el de Máster Universitario en Profesorado de 60 ECTS.

El nivel de posgrado propuesto en la LOE para la formación pedagógica y didáctica de este profesorado fue el de Máster Universitario en Profesorado de 60 ECTS. Y como sucediera con los grados de Maestro, la “ficha técnica” del mismo fue difundida por el Consejo de Coordinación Universitaria a mediados de 2006.

Esta titulación, como las de Graduado en Educación Infantil y en Educación Primaria, fue sometida a consulta en el Consejo de Universidades, en la Comisión General de Educación de la Conferencia de Educación integrada por representantes del MEC y de todas las Comunidades Autónomas, y en la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado, donde si bien no es preceptivo hacerlo para las titulaciones universitarias, el MEC consideró pertinente pasar este trámite por la incidencia que tienen estas titulaciones en las enseñanzas reguladas en la LOE.

Como ya se dijo, el BOE de 21 de diciembre de 2007 publicó la resolución de 17 de diciembre de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, haciendo público el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre, por el que se establecen las condiciones a las que debían adecuarse los planes de estudio para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Posteriormente (BOE 29/12/2007) publicó la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las antedichas profesiones. Como quiera que son las universidades las proponentes de las denominaciones de los títulos, y aunque el carácter de los mismos ha sido, finalmente, el de Máster, podría haber tenido otra denominación, considerada pertinente por las universidades y aceptada por el Consejo de Universidades.

El Máster está estructurado en módulos genéricos, específicos y prácticum. Las especialidades serán propuestas por las universidades teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes de las enseñanzas reguladas por la LOE.

El Máster está estructurado en módulos genérico, específico y prácticum. Las especialidades serán propuestas por las universidades teniendo en cuenta las materias y ámbitos docentes de las enseñanzas reguladas en la LOE para cuyo desempeño se requiere este Máster. Respecto al acceso a la función docente, en centros públicos o privados, el Máster tiene carácter general cualquiera que sea la especialidad.

Por último, un comentario sobre el proceso de verificación de los tres títulos. A partir de la publicación de las órdenes, las universidades pueden hacer sus propuestas de planes de estudio al Consejo de Universidades que estudiará la adecuación de los mismos a

los protocolos establecidos por la ANECA, a donde pasarán las propuestas de planes recibidas en el Consejo para su evaluación. El informe de evaluación será enviado al Consejo que, una vez comprobado que la denominación del título propuesto es admisible y que el plan de estudios cuenta con la evaluación favorable, enviará la resolución de verificación al MEC, a la Comunidad Autónoma interesada y a la Universidad. Los títulos verificados y acreditados serán sometidos a evaluación a los seis años de su implantación, para renovar o no la acreditación.

A modo de síntesis

Las competencias profesionales de maestros y profesores que parecen ser primordiales ante los retos inmediatos y a corto plazo que la sociedad plantea, contenidos en las respectivas órdenes, pueden agruparse en los siguientes epígrafes:

Cultura: sensibilidad ante las costumbres, celebraciones y otras manifestaciones creativas - tradicionales y novedosas – tanto de carácter universal como las circunscritas al territorio donde esté ubicado el centro escolar.

Saberes: dominio de los conocimientos específicos tanto en la materia o materias a desempeñar profesionalmente como del cuerpo de conocimientos elaborado por la comunidad científica para el tratamiento metodológico de los contenidos.

Las competencias profesionales que maestros y profesores han de desarrollar son la sensibilidad cultural, el dominio de conocimientos específicos, recursos didácticos, trabajo en equipo, conciencia social y capacidad afectiva.

Recursos didácticos: capacidad para transformar los saberes en objetos de aprendizajes y asimilación de los mismos, optimizando el uso de los medios disponibles y procurando el acercamiento de la actividad docente y sus efectos a la cotidianidad de la vida diaria.

Trabajo en colaboración: generosidad para promover e inmiscuirse en el trabajo conjunto: en el aula con los alumnos, en el centro con el profesorado y el claustro, en los posibles programas de investigación e innovación educativas, en el diseño y concreción de actividades educativas con las familias y cuantos puedan ser partícipes de la formación y educación de la ciudadanía desde la infancia.

Conciencia social: disposición para facilitar la identificación del centro escolar como parte activa del territorio educativo, amplio y diverso, en el que aquél está inmerso, implicándose e implicando recíprocamente a familias, municipios, barrios, distritos, asociaciones de vecinos, organizaciones sociales... en la formación individual y colectiva del alumnado. Asumir las responsabilidades que profesionalmente le correspondan, a la vez que los demás han de reconocer y asumir las suyas.

Capacidad afectiva: habilidad para impulsar relaciones que faciliten la convivencia en armonía, respetuosa y solidaria dentro y fuera del aula, generador de la confianza mutua entre alumnos y profesorado, con el propósito de que el trabajo común en las aulas y fuera de ellas sea gustoso, formativo y enriquecedor para sí mismos y para la comunidad.

La nueva configuración de la sociedad democrática española, bastante más rica y compleja de la que hasta hace algunos años era el patrón único de nuestras vidas, obliga a una tarea conjunta para la educación de la ciudadanía. No es suficiente depositar en la escuela, dicho en términos genéricos, la responsabilidad de dotar a las personas de formación para su desarrollo individual y a su vez para el ejercicio de la vida colectiva; la responsabilidad educadora va más allá del entorno escolar, todos, desde nuestra propia condición y, con más obligaciones unos que otros, tenemos que reconocernos responsables de la convivencia allí donde vivimos, trabajamos y disfrutamos. De la participación y del trabajo colaborativo entre centros educativos y entorno social depende en buena medida el éxito escolar y, sobre todo, el bienestar en la convivencia. No puede obviarse que las mejoras educativas cuestan -dinero, esfuerzo, dedicación, trabajo- pero la ignorancia, a la larga, sale mucho más cara y sobre todo perjudicial para el bienestar de las personas y de los pueblos.

Desde el centro educativo, favorecer situaciones de convivencia en los ámbitos más diversos es prioritario para las nuevas formas de vida que están surgiendo; propiciar la reflexión y la comunicación –hablar, escuchar y opinar– es ineludible; despertar el deseo de saber por su utilidad social y por la satisfacción personal es formativo; instruir en el uso sensato y provechoso de las tecnologías para evitar una nueva forma de analfabetismo es necesario; dosificar la deseducadora práctica de los exámenes continuos desde “la más tierna infancia”, que conduce a un mero aprendizaje de usar y tirar, es imprescindible. A todo ello ha de contribuir el sistema educativo para acompasarse con el ritmo social en el que hemos entrado. Ya no puede hablarse del fracaso escolar como un mal que afecta a los alumnos que no superan cotas establecidas; valoración y procedimiento que, por otra parte, necesita ser reconsiderado. En todo caso, hay que hablar de fracaso social porque lo escolar está afectado por múltiples conductas: profesores, alumnos, padres, administraciones educativas, organizaciones sindicales, instituciones privadas y públicas...la ciudadanía en general, tienen que ver con el éxito escolar que todos pretendemos. Hay que sociabilizar la escuela, hacerla más sociable con el resto de la comunidad, abrir sus puertas a todos y para todos, “*que el pueblo sienta la escuela como suya*”, que dice, quien fuera Director General de Primera Enseñanza en la Segunda República, en su magnífico libro *La revolución en la escuela*. A la vez que hay que escolarizar la sociedad, hacerla corresponsable de la educación de todos los miembros que la integran, cualquiera que sea su procedencia y condición, implicarla en procesos formativos diseñados conjuntamente con los claustros de los centros, optimizando recursos municipales y esfuerzos personales en tareas educadoras.

Hay que sociabilizar la escuela, abrir sus puertas a todos y para todos y hay que escolarizar la sociedad, hacerla corresponsable de la educación de todos sus miembros, cualquiera que sea su procedencia y condición.

En este proceso de reformas del sistema educativo, las facultades de educación están llamadas a desempeñar un papel destacado. Ahora tenemos la coyuntura de la convergencia europea, si no fuera así también habría que plantearse qué hacer. Si hasta ahora estas facultades, con poco más de quince años de vida, han tenido que ocupar

buena parte de estos años en organizarse, definirse en sí mismas y respecto al resto de la comunidad universitaria y educativa en general, ya es el momento de avanzar un poco más, en coordinación, en configurarse como una institución académica y social con el compromiso de formar maestros y profesores de secundaria competentes para hacer frente a los retos sociales que tenemos por delante ■

Anexo

Cuadro 1. Módulos, materias y competencias para el grado de Maestro en Educación Infantil (ECI/3854/2007, de 27 de diciembre. BOE, 29/12/2007).

Cuadro 2. Módulos, materias y competencias para el grado de Maestro en Educación Primaria (ECI/3857/2007, de 27 de diciembre. BOE, 29/12/2007).

Cuadro 3. Módulos, materias y competencias para el Máster en Profesorado (ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. BOE 29/12/2007).

Breve currículum

Antonio Moreno González. Maestro Nacional de Primera Enseñanza durante 17 años, algunos como maestro rural. Profesor de EGB. Profesor de Enseñanzas Medias. Doctor en Ciencias Físicas. Profesor en la Escuela Normal *M^a Díaz Jiménez* de Madrid, de la que fue Director. Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Facultad de Educación de la UCM, de la que fue miembro de la Comisión Gestora para su creación. Asesor del ministro Solana para el diseño de los planes de estudio de Magisterio y para la conversión de las Escuelas Normales en Facultades de Educación. Miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado. Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado del MEC, donde dirigió los trabajos para la puesta en marcha de los grados de Maestro de Infantil y de Primaria y el Master de Profesorado de Secundaria, enmarcados en la reforma "Bolonia". Miembro de comités científicos nacionales e internacionales de revistas especializadas en educación y enseñanza de las ciencias, así como en congresos y simposios. Como investigador ha trabajado preferentemente en cómo incorporar la historia y la filosofía de las ciencias a la enseñanza de las ciencias. Autor de libros de texto, artículos, libros de divulgación y colaboraciones en distintos medios de comunicación. Columnista en la revista *Escuela*. Ha sido distinguido con algunos premios y condecoraciones.

Cuadro 1. Módulos, materias y competencias para el grado de Maestro en Educación Infantil.

BOE núm. 312

Sábado 29 diciembre 2007

53737

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p>De formación básica</p> <p>Procesos educativos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años).</p> <p>Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo</p> <p>Sociedad, familia y escuela.</p> <p>Infancia, salud y alimentación.</p> <p>Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.</p> <p>Observación sistemática y análisis de contextos.</p> <p>La escuela de educación infantil.</p>	100	<p>Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.</p> <p>Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el período 0-6, en el contexto familiar, social y escolar. Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los periodos 0-3 y 3-6. Conocer los fundamentos de atención temprana. Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas. Saber promover la adquisición de hábitos en torno a la autonomía, la libertad, la curiosidad, la observación, la experimentación, la imitación, la aceptación de normas y de límites, el juego simbólico y heurístico. Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.</p> <p>Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se planteen. Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.</p> <p>Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar. Promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</p> <p>Conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables. Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual. Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos. Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.</p> <p>Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente. Valorar la importancia de la estabilidad y la regularidad en el entorno escolar, los horarios y los estados de ánimo del profesorado como factores que contribuyen al progreso armónico e integral de los estudiantes. Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y en el espacio de juego, identificando las peculiaridades del período 0-3 y del período 3-6. Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.</p> <p>Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y la realidad, así como contribuir a la innovación y a la mejora en educación infantil. Dominar las técnicas de observación y registro. Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales. Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.</p> <p>Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional. Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas de innovadoras en educación infantil. Valorar la importancia del trabajo en equipo. Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales. Conocer la legislación que regula las escuelas infantiles y su organización. Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad de la educación.</p>
<p>Didáctico y disciplinar</p> <p>Aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.</p> <p>Aprendizaje de Lenguas y Lectoescritura</p>	60	<p>Conocer los fundamentos científicos, matemáticos y tecnológicos del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer estrategias didácticas para desarrollar representaciones numéricas y nociones espaciales, geométricas y de desarrollo lógico. Comprender las matemáticas como conocimiento sociocultural. Conocer la metodología científica y promover el pensamiento científico, y la experimentación. Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las creencias, los movimientos sociales y políticos, a lo largo de la historia. Conocer los momentos más sobresalientes de la historia de las ciencias y las técnicas y su trascendencia. Elaborar propuestas didácticas en relación con la interacción ciencia, técnica, sociedad y desarrollo sostenible. Promover el interés y el respeto por el medio natural, social y cultural a través de proyectos didácticos adecuados. Fomentar experiencias de iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>Conocer el currículo de lengua y lectoescritura de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Favorecer las capacidades de habla y de escritura. Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita. Conocer la tradición oral y el folclore. Comprender el paso de la oralidad a la escritura y conocer los diferentes registros y usos de la lengua. Conocer el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura y su enseñanza. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal. Conocer y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y a la escritura. Adquirir formación literaria y en especial conocer la literatura infantil. Ser capaz de fomentar una primera aproximación a una lengua extranjera.</p>

Cuadro 1. Módulos, materias y competencias para el grado de Maestro en Educación Infantil.

53738

Sábado 29 diciembre 2007

BOE núm. 312

Módulo	Nº de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
Música, expresión plástica y corporal		<p>Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.</p>
<p>Practicum Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado.</p>	50	<p>Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuar y reflexionar desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estés competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descriptas.</p>

Cuadro 2. Módulos, materias y competencias para el grado de Maestro en Educación Primaria.

BOE núm. 312

Sábado 29 diciembre 2007

53749

Módulo	Nº de créditos Europeos	Competencias que deben adquirirse
<p>De formación básica Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</p> <p>Procesos y contextos educativos</p> <p>Sociedad, familia y escuela</p>	<p>60</p>	<p>Competencias de las materias básicas según el Anexo II del Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.</p> <p>Comprender los procesos de aprendizaje relativos al período 6-12 en el contexto familiar, social y escolar. Conocer las características de estos estudiantes, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales. Dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones. Identificar dificultades de aprendizaje, informáticas y colaborar en su tratamiento. Conocer las propuestas y desarrollos actuales basado en el aprendizaje de competencias. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y distintos ritmos de aprendizaje.</p> <p>Analizar y comprender los procesos educativos en el aula y fuera de ella relativos al período 6-12. Conocer los fundamentos de la educación primaria. Analizar la práctica docente y las condiciones institucionales que la enmarcan. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país y los condicionantes políticos y legislativos de la actividad educativa. Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula. Abordar y resolver problemas de disciplina. Promover el trabajo cooperativo y el trabajo y esfuerzo individuales. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales. Diseñar, planificar y evaluar la actividad docente y el aprendizaje en el aula. Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria. Participar en la definición del proyecto educativo y en la actividad general del centro atendiendo a criterios de gestión de calidad. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación educativa y ser capaz de diseñar proyectos de innovación identificando indicadores de evaluación.</p> <p>Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas. Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar en el período 6-12. Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad. Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales y de las pantallas; cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. Conocer la evolución histórica de la familia, los diferentes tipos de familias, de estilos de vida y educación en el contexto familiar.</p>
<p>Didáctico y disciplinar</p> <p>Enseñanza y aprendizaje de:</p> <p>Ciencias Experimentales</p> <p>Ciencias Sociales</p>	<p>100</p>	<p>Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). Conocer el currículo escolar de estas ciencias. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. Valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.</p> <p>Comprender los principios básicos de las ciencias sociales. Conocer el currículo escolar de las ciencias sociales. Integrar el estudio histórico y geográfico desde una orientación instructiva y cultural. Fomentar la educación democrática de la ciudadanía y la práctica del pensamiento social crítico. Valorar la relevancia de las instituciones públicas y privadas para la convivencia pacífica entre los pueblos. Conocer el hecho religioso a lo largo de la historia y su relación con la cultura. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>

Cuadro 2. Módulos, materias y competencias para el grado de Maestro en Educación Primaria.

53750

Sábado 29 diciembre 2007

BOE núm. 312

Módulo	Nº de créditos Europeos	Competencias que deben adquirirse
<p>Matemáticas</p> <p>Lenguas</p> <p>Educación musical, plástica y visual</p> <p>Educación física</p>		<p>Adquirir competencias matemáticas básicas (numéricas, cálculo, geométricas, representaciones espaciales, estimación y medida, organización e interpretación de la información, etc). Conocer el currículo escolar de matemáticas. Analizar, razonar y comunicar propuestas matemáticas. Plantear y resolver problemas vinculados con la vida cotidiana. Valorar la relación entre matemáticas y ciencias como uno de los pilares del pensamiento científico. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p> <p>Comprender los principios básicos de las ciencias del lenguaje y la comunicación. Adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil. Conocer el currículo escolar de las lenguas y la literatura. Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en las lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma correspondiente. Conocer el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y su enseñanza. Fomentar la lectura y animar a escribir. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Expresarse, oralmente y por escrito en una lengua extranjera. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p> <p>Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p> <p>Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física. Conocer el currículo escolar de la educación física. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades deportivas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p>
<p>Practicum</p> <p>Prácticas escolares, incluyendo el Trabajo fin de Grado</p>	<p>50</p>	<p>Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia. Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias. Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro. Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro. Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años. Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Grado que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>

Cuadro 3. Módulos, materias y competencias para el Máster en Profesorado.

BOE núm. 312

Sábado 29 diciembre 2007

53753

Módulo	º de créditos europeos	Competencias que deben adquirirse
<p>Genérico</p> <p>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad</p> <p>Procesos y contextos educativos</p> <p>Sociedad, familia y educación</p>	<p>12</p>	<p>Conocer las características de los estudiantes, sus contextos sociales y motivaciones. Comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes y las posibles distorsiones que afectan al aprendizaje. Elaborar propuestas basadas en la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales. Identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades y diferentes ritmos de aprendizaje.</p> <p>Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas. Conocer la evolución histórica del sistema educativo en nuestro país. Conocer y aplicar recursos y estrategias de información, tutoría y orientación académica y profesional. Promover acciones de educación emocional, en valores y formación ciudadana. Participar en la definición del proyecto educativo y en las actividades generales del centro atendiendo a criterios de mejora de la calidad, atención a la diversidad, prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</p> <p>Relacionar la educación con el medio y comprender la función educadora de la familia y la comunidad, tanto en la adquisición de competencias y aprendizajes como en la educación en el respeto de los derechos y libertades, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. Conocer la evolución histórica de la familia, sus diferentes tipos y la incidencia del contexto familiar en la educación. Adquirir habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>
<p>Específico</p> <p>Complementos para la formación disciplinar</p> <p>Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes</p> <p>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa</p>	<p>24</p>	<p>Conocer el valor formativo y cultural de las materias correspondientes a la especialización y los contenidos que se cursan en las respectivas enseñanzas. Conocer la historia y los desarrollos recientes de las materias y sus perspectivas para poder transmitir una visión dinámica de las mismas. Conocer contextos y situaciones en que se usan o aplican los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, conocer la evolución del mundo laboral, la interacción entre sociedad, trabajo y calidad de vida, así como la necesidad de adquirir la formación adecuada para la adaptación a los cambios y transformaciones que puedan requerir las profesiones. En el caso de la orientación psicopedagógica y profesional, conocer los procesos y recursos para la prevención de problemas de aprendizaje y convivencia, los procesos de evaluación y de orientación académica y profesional.</p> <p>Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes. Transformar los currículos en programas de actividades y de trabajo. Adquirir criterios de selección y elaboración de materiales educativos. Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer estrategias y técnicas de evaluación y entender la evaluación como un instrumento de regulación y estímulo al esfuerzo.</p> <p>Conocer y aplicar propuestas docentes innovadoras en el ámbito de la especialización cursada. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de las buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p>
<p>Practicum</p> <p>Practicum en la especialización, incluyendo el Trabajo fin de Máster</p>	<p>16</p>	<p>Adquirir experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación de las materias correspondientes a la especialización. Acreditar un buen dominio de la expresión oral y escrita en la práctica docente. Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia. Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica. Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial correspondiente a los sectores productivos y comprender los sistemas organizativos más comunes en las empresas. Respecto a la orientación, ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias. Estas competencias, junto con las propias del resto de materias, quedarán reflejadas en el Trabajo fin de Máster que compendia la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.</p>



La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior

Eduardo Coba Arango

Director del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

Sumario: 1. La formación del profesorado en el programa de los objetivos de la educación y formación en la Unión Europea. 2. El referente europeo de la formación inicial del profesorado. 3. La formación inicial del profesorado en España en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). 4. El doble papel de las administraciones educativas.

Resumen

La formación de los ciudadanos es clave para el desarrollo de la nueva sociedad del conocimiento, que ha de ser capaz de mantener y mejorar los niveles de bienestar alcanzados por nuestros países. Para ello, la mejora de la calidad de los sistemas de educación y formación y, por lo tanto, del profesorado es crucial para alcanzar la calidad necesaria de los sistemas educativos. El llamado Proceso de Bolonia y la reforma de los planes de estudios en las universidades ha sido una gran oportunidad para repensar la formación inicial del profesorado de secundaria. En España se han hecho cambios importantes y estamos más cerca de otros países europeos de referencia de lo que lo estábamos antes. El modelo de formación con un máster profesional para la docencia en secundaria es una mejora evidente y sustancial, ya que el CAP no formaba suficientemente para el oficio de enseñar y no abordaba adecuadamente la formación práctica. Sin embargo, su implementación no siempre ha contado con el sosiego, planificación y coordinación deseables. Desde el Ministerio no se es ajeno a los problemas que se han producido. En el camino y en el rodaje se buscarán las mejoras; hay que reflexionar sobre cómo se está haciendo y aprender de aciertos y errores. Algunas de las cuestiones para el debate de los próximos años que surgen en torno a la formación inicial del profesorado son las siguientes: ¿Sería aconsejable introducir una fase de “cualificación en un puesto de trabajo”? ¿Sería conveniente poner en marcha planes de integración de profesores noveles?.

Palabras clave: Profesorado, formación del profesorado, formación inicial, máster de secundaria, prácticum.

Abstract

The training of citizens is essential to the development of the new knowledge society, which should be able to maintain and improve the level of welfare achieved by our countries. To this end, improving the quality of education and training systems and, therefore, teachers' quality is crucial to achieve the required quality of education systems. The so-called Bologna process and the reform of curricula in universities has been a great opportunity to rethink the initial training of secondary teachers. Spain has made significant changes and we are closer to other European reference countries than we were before. The model of training with a master's degree in secondary teaching is a clear and substantial improvement since the CAP was not good enough and did not adequately address practical training. However, its implementation has not always enjoyed the desirable quiet planning and coordination. In the Ministry, we are aware of the problems that have arisen. Improvements will be sought on the road ahead, during the trial period. We should reflect on how things are being done and learn from strengths and weaknesses. Some of the issues for debate in the coming years related to initial teacher training are the following: Would it be advisable to introduce/enter a phase of in-service training? Is it desirable to implement integration plans for new teachers?.

Keywords: Teachers, teacher training, initial training, master's degree in secondary teaching, practicum.

La formación del profesorado en el programa de los objetivos de la educación y formación en la Unión Europea

El conocimiento y la tecnología son los elementos clave para el desarrollo económico y social en la sociedad del conocimiento hacia la que caminamos. De la consolidación y desarrollo de ambos elementos dependerá, en gran medida, el nivel de bienestar de los ciudadanos que la componen. En esta sociedad global del siglo XXI, la educación adquiere una mayor relevancia como el motor de la economía del conocimiento.

El Consejo Europeo de Lisboa de 2000 fijó objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación, que debían permitir a todos los ciudadanos europeos participar en la nueva sociedad del conocimiento. En el programa de desarrollo de estos objetivos se recoge en primer lugar "mejorar la calidad de los sistemas de educación y formación"¹.

Dicho reto se tradujo, desde la UE, en un compromiso planteado en dos sentidos: en primer lugar, establecer unos objetivos educativos comunes que preparen para vivir en una sociedad que se caracteriza por una constante evolución de la ciencia y la tecnología, con un fuerte impacto en el desarrollo social; y, en segundo, el logro de una economía más competitiva y dinámica, basada en el conocimiento.

¹ *Informe del Consejo "Educación"* al Consejo Europeo "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación". Bruselas, 14 de febrero de 2001 (16.02).

En el Consejo de Barcelona, de marzo de 2002, se adoptaron objetivos concretos para mejorar los sistemas de educación y formación de los Estados miembros, incluida la mejora de la formación de profesores y formadores².

En 2004, el Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre los avances hacia los objetivos de Lisboa en los ámbitos de la educación y la formación pidió que se desarrollaran principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores y formadores.

En 2004, el Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre los avances hacia los objetivos de Lisboa en los ámbitos de la educación y la formación pidió que se desarrollaran principios europeos comunes respecto a las competencias y cualificaciones necesarias para profesores y formadores³.

En el Consejo de marzo de 2006 se señaló que “la educación y la formación son factores clave para desarrollar el potencial de competitividad a largo plazo de la UE, así como para la cohesión social”, y se añadió que “deben intensificarse las reformas para lograr unos sistemas educativos de gran calidad, que sean a la vez eficientes y equitativos”⁴.

En diciembre de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron la Recomendación sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente⁵. Estas competencias constituyen una herramienta de referencia destinada a las políticas de educación y formación de los Estados miembros que deben procurar que la educación y la formación inicial pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y para el aprendizaje complementario.

La inclusión de las competencias básicas implica cambios en los centros educativos (en la programación, en la metodología, en la evaluación, en los materiales y en la organización) y la actividad de los centros recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Por tanto, de él dependerá, en gran medida, el éxito o fracaso de cualquier reforma, lo que exige de las administraciones un compromiso por la formación del profesorado ligada a la práctica educativa, y sobre el principio de que la responsabilidad del éxito escolar del alumnado es de la sociedad en su conjunto.

En 2007 la Comisión en su comunicado al Consejo y al Parlamento Europeo titulado “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”⁶, con referencia a la formación del profesorado en la educación superior manifiesta:

2 Conclusiones de la presidencia, Consejo Europeo de Barcelona. Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002.

3 “Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa” — Informe intermedio conjunto del Consejo y la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa. *Diario Oficial* n° C 104 de 30/04/2004 pp. 0001 – 0019.

4 Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Bruselas, 23 y 24 de marzo de 2006 (doc. 7775/06).

5 Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [*Diario Oficial* L 394 de 30.12.2006].

6 Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 de agosto de 2007, “Mejorar la calidad de la formación del profesorado” [COM (2007) 392 final - no publicada en el *Diario Oficial*].

A fin de garantizar que existe una capacidad adecuada en el marco de la educación superior para impartir la cantidad y la calidad de la formación docente necesaria y promover la profesionalización de la docencia, deben impartirse programas de formación de profesores en los ciclos de máster y de doctorado (así como en los de grado) de la educación superior.

Deben reforzarse los vínculos entre formadores de profesores, profesores en activo, el mundo del trabajo y otros organismos. Los centros de educación superior deben desempeñar un papel importante en el desarrollo de asociaciones eficaces con centros de enseñanza y otras partes interesadas a fin de garantizar que sus cursos de formación del profesorado se basen en pruebas sólidas y en buenas prácticas en el aula.

Los responsables de formar a los profesores (y de formar a los formadores de profesores) deben tener experiencia docente práctica en el aula y haber alcanzado un nivel muy alto en las capacidades, actitudes y competencias que se exigen a los profesores.

Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente que la hacen cada vez más compleja.

Los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente que la hacen cada vez más compleja. Los docentes deben aprender a trabajar en entornos colaborativos y ayudar a los jóvenes a aprender de forma autónoma basándose en la adquisición de competencias clave. Además deben trabajar en aulas cada vez más heterogéneas, utilizar los recursos que ofrecen las TIC y probablemente asumir tareas de gestión y organización derivadas del aumento de autonomía de los centros docentes.

Por todo ello, mejorar la calidad de la formación del profesorado es un objetivo clave para los sistemas educativos de Europa si se desea avanzar más rápidamente hacia el cumplimiento de los objetivos comunes establecidos en el marco del Programa de Educación y Formación de la UE.

El referente europeo de la formación inicial del profesorado

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de 2006 de Educación⁷, estableció una formación inicial del profesorado más alineada con las prácticas y tendencias de los países referentes en la UE.

En la gran mayoría de los países, sus futuros profesores reciben la formación inicial en un centro de Educación Superior (igual que en España) y dicha formación inicial tiene normalmente un *componente general* (sobre materias concretas que el profesor va a impartir) y un *componente profesional* (dedicado a la adquisición de las competencias pedagógicas necesarias y a la realización de prácticas en un centro educativo). Sin

⁷ Publicada en el BOE de 4 de mayo de 2006.

embargo, se observan algunas diferencias en la forma en que ambos componentes se adquieren. En este sentido cabe diferenciar dos modelos:

En la mayoría de los países la formación inicial tiene un componente general y otro profesional que se puede adquirir de forma simultánea o consecutiva, de duración variable dependiendo del nivel.

- *Modelo simultáneo*, cuando ambos componentes se adquieren al mismo tiempo. Este modelo es más habitual en la formación del profesorado de educación infantil y primaria.
- *Modelo consecutivo*, cuando primero se adquieren los conocimientos del componente general (futuras materias a impartir), seguido de la formación (generalmente de postgrado) del componente profesional. Este suele ser el modelo más habitual de la educación secundaria superior (postobligatoria). En la educación secundaria obligatoria se establecen modelos mixtos.

Entre 2005 y 2009, se observa una evolución en toda la UE hacia modelos consecutivos en la educación secundaria, siendo por otra parte el peso del componente profesional mayor en infantil y primaria que en secundaria obligatoria o postobligatoria.

En lo que respecta a la duración de los estudios, la formación de los profesionales de la educación primaria, en la mayoría de los países es de cuatro años (oscilando entre 3 y 5) con una dedicación a las prácticas de entre uno y dos años, mientras que la formación del profesorado de educación secundaria en la mayoría de los países supera los cuatro años entre formación de grado y superior (oscilando entre 4 y 6) con una dedicación a las prácticas similar.

La formación inicial del profesorado en España en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

En España, la modificación del modelo de formación inicial del profesorado se está llevando a cabo en el marco del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (más conocido como Proceso de Bolonia), con el desarrollo de los dos grados en Maestro de Infantil y Maestro de Primaria, así como del Máster de Secundaria para el profesorado de ESO y postsecundaria obligatoria.

La nueva ordenación de las enseñanzas universitarias, por un lado, suprime el catálogo de títulos y establece un nuevo procedimiento para la inclusión de títulos en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), basado en un ciclo de vida de las enseñanzas con tres momentos de supervisión: la *verificación* del diseño antes de su implantación, su implantación con un proceso de *seguimiento* continuo de su desarrollo y la *acreditación* a los seis años de la implantación.

Por otro lado, transforma el plan de estudios de una mera relación de materias, descriptores, créditos y áreas de conocimiento, en un contrato entre universidad y

sociedad, donde la confianza de la sociedad debe lograrse con la calidad del plan de estudios y donde la universidad debe explicitar claramente qué objetivos formativos pretende alcanzar con los egresados, cómo lo hará y con qué planificación y recursos. Es decir, aumenta la autonomía de las universidades para el diseño y desarrollo de las enseñanzas, a cambio de una mayor rendición de cuentas en ciertos momentos clave del desarrollo de las mismas.

Por su parte, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación conforma las profesiones de maestro y profesor de secundaria como profesiones reguladas para cuyo ejercicio se requiere estar en posesión de los correspondientes títulos oficiales, grado y máster respectivamente. Asimismo, encomienda al Ministerio de Educación el establecimiento de los requisitos respecto a los objetivos profesionales de dichos títulos y a la planificación de las enseñanzas, a los cuales deben atender las universidades en el diseño de los planes de estudio correspondientes, y el Consejo de Universidades y ANECA en sus procesos de verificación, seguimiento y acreditación.

Desaparecen las diplomaturas de Magisterio de tres años que se transforman en Grado y se comienza a formar a los profesores de enseñanza secundaria mediante un Máster.

La actualidad educativa en la que nos encontramos es especialmente privilegiada para poder llevar a cabo la renovación del periodo de formación inicial del profesorado que acabamos de indicar. Por un lado, desaparecen las diplomaturas de Magisterio de tres años que se transforman en un Grado de 240 ECTS (4 años). Y, por otro, se comienza a formar a los futuros profesores de enseñanza secundaria mediante un Máster profesionalizador de 60 ECTS. La aprobación de la LOE (2006) y de la LOMLOU (2007)⁸ y la implantación del EEES, entre otros factores, han permitido este cambio que debe ser aprovechado si pensamos en la mejora de la educación.

El doble papel de las administraciones educativas

Es legítima y pertinente la preocupación de las administraciones educativas por la formación inicial del futuro profesorado. Y esta preocupación se legitima por partida doble, tanto desde su rol más clásico de formar parte del sistema educativo responsable de la formación de los ciudadanos, como desde su rol como “futuras empresas contratantes de los futuros profesionales de la educación”.

La implementación de los cambios en la formación inicial, especialmente en el más novedoso, la implantación del nuevo máster de profesor de secundaria, no siempre ha contado con el sosiego, la planificación y la coordinación deseables.

Desde el Ministerio no se es ajeno a los problemas que se han producido. El análisis de lo que se está haciendo en el conjunto de la UE nos indica que estamos en el buen camino,

⁸ Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de universidades (BOE 13-4-2007).

pero hay que reflexionar sobre cómo se está haciendo y aprender de los aciertos y de los errores, que son de todos con independencia de quien los realiza, ya que el resultado de los mismos nos afectará a todos por igual. En el camino y en el rodaje se deberán ir buscando las mejoras posibles.

Así, con respecto a los procesos de diseño y control de los nuevos planes de estudio, como ya se ha dicho, la actual regulación estatal establece los mecanismos de control sobre el cumplimiento de los objetivos y de calidad de las enseñanzas universitarias: la verificación, el seguimiento y la acreditación. Es necesario que las administraciones educativas estén presentes en estos procesos (diseño y evaluación) desde su rol de “contratantes”. La ANECA así lo previó cuando implantó el proceso de verificación (los otros dos están aún por establecer), y en las comisiones que evaluaron los planes de estudio, además de los evaluadores académicos y los estudiantes, introdujo evaluadores que representaban la profesión.

Es imprescindible introducir evaluadores del mundo profesional que representen los intereses de las administraciones educativas y que estén impregnados de las nuevas necesidades de la profesión.

Hasta el momento, en la verificación se habían introducido profesionales de la docencia, pero es imprescindible introducir evaluadores del mundo profesional, es decir, que representen los intereses de las administraciones educativas, que sean designados por ellas y que estén impregnados de las nuevas necesidades de la profesión de cara a alcanzar los retos estratégicos que para la educación de España y toda Europa se han establecido.

Para el diseño y evaluación de los procesos del seguimiento y la acreditación de los títulos de grado y máster que habilitan para la profesión de maestro y profesor, aún se está a tiempo de incorporar estos perfiles, mediante la implicación directa de las administraciones.

En otra línea de trabajo, el Ministerio debería continuar con el desarrollo de estudios de diagnóstico que realicen un seguimiento de los procesos de implantación de los nuevos títulos y la celebración de foros de reflexión. Un ejemplo de aquellos es el estudio que, en colaboración con el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados y ANECA, se ha realizado para valorar el grado de adquisición de las competencias clave por parte de quienes son hoy los actuales estudiantes y potenciales futuros profesores, cuyos resultados se presentarán en el primer cuatrimestre del 2011. Como ejemplo de foros de reflexión, el pasado mes de noviembre se celebraron unas jornadas, organizadas conjuntamente con la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, para reflexionar sobre las buenas prácticas en el desarrollo del practicum del máster de secundaria.

Como todos sabemos, los cambios en la educación son medidos a medio o largo plazo, lo cual nos lleva a la necesidad de tener que dejar pasar un tiempo prudencial antes de poder asegurar con fiabilidad y rigor que los resultados son mejores o peores. Sin

embargo, esto no es incompatible con la implementación de acciones de mejora continua que introduzcan cambios que se han demostrado necesarios o que apoyen los principios y razones que nos llevaron al diseño del nuevo modelo, bien por la experiencia en la implantación de nuestro propio modelo, bien por la experiencia de los que consideramos referentes dentro del entorno del que formamos parte.

Ello necesariamente nos lleva a seguir debatiendo el modelo, con la prudencia y el espíritu constructivo correspondientes, destacando entre las ideas que en este año se han oído en los distintos foros de reflexión, las relativas a la formación práctica, específicamente a una posible *“fase de cualificación en un puesto de trabajo”* y la necesidad de *“planes reales de integración de profesores noveles”*.

Cuando pensemos en los diseños de los planes de estudio de grados o máster, no podemos olvidar que la formación de un docente, como la de cualquier profesional, necesita para consolidarse unos años (al menos tantos como los dedicados a su formación académica inicial) de ejercicio real de la profesión. Es decir, que la formación inicial forma parte de una formación global que es la formación a lo largo de la vida, y que es necesario coordinar las acciones que se propongan para cualquiera de las etapas del desarrollo profesional del docente con la pretensión de, por una parte, no duplicar esfuerzos y, por otra, poder medir el nivel de cualificación alcanzado.

Es necesario hacer un seguimiento desde el inicio del desarrollo del nuevo modelo, reflexionar sobre los resultados que obtengamos e ir introduciendo aquellas mejoras o acciones correctoras que nos garanticen alcanzar el objetivo marcado.

En definitiva, se han dado pasos importantes y en el sentido correcto, pero sólo acabamos de iniciar el camino. Para garantizar que no nos desviemos del mismo, debemos hacer un seguimiento desde el inicio del desarrollo del nuevo modelo, reflexionar sobre los resultados que obtengamos e ir introduciendo aquellas mejoras o acciones correctoras que nos garanticen alcanzar el objetivo marcado ■

Breve currículum

Eduardo Coba Arango es Ingeniero de Telecomunicación por la UPM (1989). En 1993, después de sus inicios profesionales en distintos trabajos del sector privado relacionados con la ingeniería, ingresa como funcionario en la Administración General del Estado desarrollando, prácticamente toda su labor profesional en el ámbito educativo en distintos puestos del Ministerio de Educación, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y ANECA. Sus ámbitos de trabajo han estado relacionados con la planificación, los estudios, la investigación, la estadística, la evaluación y la calidad educativa, en unidades competentes en los distintos niveles educativos, desde la enseñanza obligatoria a la universitaria. En octubre del 2008 accede a la Dirección del CIDE, que al año siguiente se transforma, por la integración de competencia en la formación del profesorado, en el IFIIE.



Un nuevo código deontológico para la profesión docente¹

Alejandro Tiana Ferrer

UNED

Sumario: 1. ¿Por qué un código deontológico?. 2. ¿Qué código deontológico?. 3. Hacia un nuevo código deontológico. 4. Anexo.

Resumen

El autor plantea la necesidad de un código deontológico de la profesión docente y afirma que una de las funciones de los colegios profesionales consiste en sentar las bases de una buena práctica profesional, indicando a sus componentes qué se espera de ellos en su ejercicio cotidiano. También apunta que los colegios profesionales no pueden renunciar a reforzar el reconocimiento público de la profesión, basado en la excelencia de la práctica profesional de sus miembros, en cualquiera que sean sus condiciones laborales concretas. En el anexo se reproduce el Código deontológico aprobado por el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias en noviembre de 2010.

Palabras clave: buena práctica profesional, ética profesional, código deontológico, profesión docente, Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

Abstract

The author suggests the need for a code of ethics of the teaching profession and says that one of the functions of professional associations is to lay the foundations for good practice, telling his constituents what is expected of them in their daily practice. He also notes that professional associations cannot give up strengthening public recognition for the teaching profession, based on the excellence of the professional practice of its members, whatever their specific working conditions. The Code of Ethics adopted by the plenary of the Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias in November 2010 is reproduced in the annex.

¹ El presente artículo fue publicado en el número 12 de la revista *Trivium*, noviembre de 2010. *Participación educativa* agradece la autorización para reproducirlo en estas páginas.

Keywords: good professional practice, professional ethics, code of ethics, teaching profession, Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

Los colegios profesionales están sometidos en la actualidad a cambios profundos, derivados del modo en que hoy en día se conciben y se organizan los campos profesionales. No es el caso solamente de los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias (como históricamente se han denominado), sino que las transformaciones afectan también a las estructuras organizativas de profesiones liberales de larga tradición y arraigo, como los colegios de abogados, médicos, arquitectos o ingenieros.

No es mi intención descender aquí al análisis de las circunstancias que han producido dichos cambios, ni mucho menos a la crítica de los efectos que están generando. En esto como en tantas otras cosas, las opiniones están repartidas y se requiere un acercamiento desapasionado a la cuestión en debate.

Mi propósito es mucho más modesto en estas líneas que la revista me brinda. Pretendo defender la idea de que un contexto de cambios resulta ser una buena oportunidad para revisar algunos de nuestros modos habituales de actuación. Y uno de los más importantes es, en mi opinión, el relativo al estilo de actuación que debe caracterizar a un buen profesional.

¿Por qué un código deontológico?

Los colegios profesionales descansan en última instancia sobre la legitimidad que tienen en su actuación, pero también sobre su prestigio. De nada vale organizar y regular cuidadosamente la vida y el funcionamiento de un colegio, si sus profesionales no tienen reconocimiento social ni poseen una voz autorizada en las cuestiones que les competen.

Una de las funciones más importantes que los colegios deben ejercer consiste en sentar las bases de una buena práctica profesional por parte de todos sus componentes.

En consecuencia, una de las funciones más importantes que los colegios deben ejercer consiste en sentar las bases de una buena práctica profesional por parte de todos sus componentes. No quiere ello decir que el colegio profesional sea la única instancia que deba intervenir en estos asuntos, pero tampoco puede permanecer al margen.

Todos sabemos que cualquier Estado tiene la responsabilidad de establecer una normativa adecuada que regule los límites de la práctica profesional y sobre todo sus eventuales extralimitaciones. Un abogado que defraude a sus clientes, un médico que caiga en la negligencia o un docente que ejerza la violencia con sus alumnos estarán siempre expuestos a la sanción prevista en las leyes. Ese tipo de vigilancia pública siempre debe producirse y es normal que así sea.

Pero los colegios profesionales incumplirían su misión si se quedasen en ese tipo de corrección pública de las desviaciones más llamativas o de mayor impacto. En opinión de muchos, entre los que me cuento, deben dar un paso más allá y establecer un código de buena práctica profesional, indicando a sus componentes qué se espera de ellos en su ejercicio cotidiano.

Habrán quienes objeten que existen otro tipo de organizaciones que también desempeñan algunas funciones relevantes en el campo profesional, como es el caso de los sindicatos. Es cierto que éstos cumplen una importante función, relativa sobre todo al modo en que se conciben y se desarrollan las relaciones laborales. En última instancia, se trata de dos caras de la misma moneda. Pero que sean dos caras no quiere decir que lleven la misma imagen ni cumplan la misma función. Y eso es lo que creo que sucede. Los colegios profesionales no pueden renunciar a reforzar el reconocimiento público de la profesión, basado en la excelencia de la práctica profesional de sus miembros, en cualesquiera que sean sus condiciones laborales concretas. Y por eso tienen sentido los códigos deontológicos.

¿Qué código deontológico?

De acuerdo con esta concepción, el código deontológico es una formulación explícita de los compromisos y los deberes profesionales que los componentes de la profesión deben asumir y aplicar en su ejercicio cotidiano. De ese modo, el código entra en el ámbito de la ética profesional, desbordando el de las meras obligaciones expresas. Aunque su incumplimiento pueda llevar aparejada alguna consecuencia, no es en modo alguno un repertorio de sanciones. Más bien al contrario, su propósito debe consistir en recoger los planteamientos que deben fundamentar una buena práctica profesional. Por ese motivo, su redacción debe estar hecha más en términos positivos que negativos: debe enfatizar más los compromisos y deberes asociados a la buena práctica profesional que los comportamientos a evitar. Obviamente, se trata de dos aspectos íntimamente entrelazados, pero que conviene distinguir.

La actuación profesional de los docentes tiene unos destinatarios centrales, que son los alumnos y las alumnas. Son ellos quienes justifican nuestra profesión y parece por tanto lógico que nuestro código profesional se inicie con los compromisos y deberes relativos al alumnado y que éstos ocupen un lugar relevante. Pero no hay que olvidar que los hijos son responsabilidad de sus padres y tutores, por lo que los docentes también tenemos algunas obligaciones profesionales hacia ellos, que resultan ser complementarias de las anteriores.

Nuestra actuación no se desarrolla en el vacío, sino en unas instituciones, los centros escolares, y en compañía de otros colegas. Hacia unos y otros tenemos también

obligaciones, que deben servir de base para llevar a cabo un buen ejercicio profesional. Por eso, esos dos grandes capítulos ocupan un lugar propio en un código deontológico.

Por último, nuestros compromisos y deberes no se agotan en esa escala más cercana, sino que la trascienden, llegando al conjunto de la profesión e incluso al conjunto de la sociedad. Son dos ámbitos que tampoco pueden olvidarse ni descuidarse cuando establecemos los criterios de una buena práctica profesional, aunque puedan parecer más alejados de la actuación cotidiana.

El código deontológico se centra en los compromisos y los deberes que los profesionales se imponen a sí mismos.

Así pues, un código profesional para la profesión docente debe contemplar esos seis ámbitos, dando a cada uno la amplitud necesaria. Aunque no excluye que el docente es objeto también de derechos, que corresponden a deberes de otras instancias y agentes de la educación, el código deontológico se centra en los compromisos y los deberes que los profesionales se imponen a sí mismos.

Hacia un nuevo código deontológico

Los colegios profesionales de la educación están revisando actualmente sus bases y sus modos de funcionamiento, en buena medida debido a las nuevas exigencias que se les plantean. Por ese motivo, creo que estamos en unas buenas circunstancias para revisar los códigos deontológicos existentes, adecuándolos a las nuevas circunstancias de la educación y del ejercicio de la docencia, o para elaborarlos en los casos en que no existen.

Como decía al inicio, las circunstancias actuales, aun en su complejidad, resultan ser una buena oportunidad para reforzar la vida colegial y, sobre todo, para conseguir que la sociedad perciba que los colegios tienen algo que aportar para mejorar su campo de actuación. Creo que vale la pena hacer ese esfuerzo y que el mensaje que den los colegios sea de compromiso inequívoco con una buena práctica profesional por parte de todos sus componentes.

Anexo. Código deontológico de la profesión docente

Aprobado por el Pleno del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en su sesión 6 de noviembre de 2010.

La educación tiene por objeto lograr el máximo desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y emocionales de las nuevas generaciones, y al propio tiempo permitirles adquirir los elementos esenciales de la cultura humana. Tiene por tanto una doble dimensión, individual y social, íntimamente entrelazadas, cuyo cultivo constituye la base de una vida satisfactoria y enriquecedora.

Dado que los seres humanos no nacen con el bagaje de conocimientos, actitudes y valores necesarios para vivir una vida personal plena y desenvolverse en una sociedad, es necesario facilitarles al máximo su consecución, por medio de la acción educativa. De ahí deriva la importancia de la función docente, que tiene como meta la formación integral de las personas jóvenes como seres individuales y sociales. El desempeño de esta tarea conforma una de las profesiones más necesarias cuando un pueblo desea configurar una sociedad justa, armónica y estable.

Para alcanzar tales objetivos la sociedad debe garantizar la libertad de cátedra, el derecho de todos los alumnos a aprender y la igualdad de oportunidades educativas. La profesión docente requiere la dignidad, el reconocimiento, la autoridad y el respaldo necesarios para su desempeño.

El correcto ejercicio de la profesión docente no puede concebirse al margen de un marco ético, que constituye su sustrato fundamental y que se concreta en un conjunto de principios de actuación.

El correcto ejercicio de la profesión docente no puede concebirse al margen de un marco ético, que constituye su sustrato fundamental y que se concreta en un conjunto de principios de actuación:

- a) Dado el proceso de desarrollo personal en que se encuentran los destinatarios de la acción educativa, los docentes tienen la responsabilidad de prestar una atención permanente a la influencia de sus acciones sobre los educandos, por cuanto suelen servir de pautas de conducta. Ello implica guiarse por los **principios de responsabilidad y ejemplaridad** en su actuación.
- b) Igualmente, dado que los valores cívicos fundamentales de nuestra sociedad deben ser la justicia y la democracia, orientados al mantenimiento de una convivencia social armónica, el profesional de la docencia deberá regirse en todo por dichos criterios de actuación. Y para respetarlos, no perderá nunca de vista los **principios de justicia, veracidad y objetividad** en sus actuaciones.
- c) La infancia y la adolescencia son etapas decisivas en la formación de la personalidad. Y para que este desarrollo alcance libremente su techo, es preciso que los docentes se guíen por el **principio del respeto y la empatía**, como condición para propiciar los sentimientos de seguridad y autonomía en los educandos.
- d) La convivencia escolar es un excelente aprendizaje para la convivencia social, por lo que los docentes cultivarán los **principios de solidaridad y responsabilidad social**, con vistas a la formación de ciudadanos activos y responsables.
- e) Con el fin de formar ciudadanos autónomos, maduros y con criterio propio, es necesario que el profesional docente ponga todo su empeño en el desarrollo

del **espíritu crítico** propio y de sus alumnos, de modo que aprendan a valorar, juzgar y sopesar la veracidad, alcance e importancia de cuanta información reciban a través de distintos medios.

- f) Sin perjuicio de la legítima compensación que el docente tiene derecho a recibir por el trabajo que realiza, su actuación se regirá por el **principio del desinterés**.
- g) Dado el cambio continuo al que está sometida la labor de la docencia, así como el marco institucional y social en que se desarrolla, el docente debe adoptar como guía de conducta el **principio de formación permanente** que le permitirá responder del mejor modo a los desafíos que continuamente se le plantean.

Teniendo en cuenta la complejidad de las relaciones que se establecen en la tarea docente y la responsabilidad que implica, así como la necesidad de armonizar las normas establecidas con los imperativos éticos, se hace necesaria la concreción de todos estos principios generales en un Código deontológico, que detalle todos y cada uno de los compromisos y deberes del buen profesional. Dicho Código debe servir para que el profesor conozca y asuma plenamente sus obligaciones, pero también para que la sociedad le otorgue la confianza y la autoridad necesarias para alcanzar la educación de calidad que anhela y demanda para sus hijos.

El código deontológico debe servir para que el profesor conozca y asuma sus obligaciones y también para que la sociedad le otorgue la confianza y la autoridad necesarias para alcanzar la educación de calidad que demanda.

Por todo ello, el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Estado Español establece el siguiente Código Deontológico de la Profesión Docente, que deberá ser asumido y aceptado por cuantos ejercen esta profesión, esto es, los Maestros de Educación Infantil, los Maestros de Enseñanza Primaria, los Máster en Enseñanza Secundaria, así como cuantos desarrollen una función educativa y docente en centros de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y de Formación Profesional.

La vigilancia del cumplimiento de los compromisos y deberes recogidos en este Código corresponderá a cada uno de los Colegios Oficiales, a través de sus estatutos y sus mecanismos disciplinarios.

1. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON EL ALUMNADO

1.1. Contribuir activamente al ejercicio efectivo del principio constitucional del derecho a la educación por parte del alumnado.

1.2. Promover la formación integral del alumnado a través de una atención personalizada y una relación de confianza que contribuya a fomentar la autoestima, la voluntad de superación y el desarrollo de las capacidades personales.

- 1.3. Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo.
- 1.4. Proporcionar al alumnado un sistema estructurado de conocimientos y habilidades que le permita avanzar en su desarrollo personal, dar respuesta adecuada a las nuevas situaciones que se le planteen y acceder en las mejores circunstancias posibles a la vida adulta y a una ciudadanía activa.
- 1.5. Atender adecuadamente a la diversidad de circunstancias y situaciones personales del alumnado, ofreciendo a todos la posibilidad de desarrollar sus capacidades y profundizar su formación en los distintos campos del saber.
- 1.6. No adoctrinar al alumnado, fomentando el desarrollo del juicio crítico y ecuánime sobre la realidad y sobre sí mismos y promoviendo la búsqueda de la verdad como principio rector del saber.
- 1.7. Adoptar todas las medidas precisas para salvaguardar la libertad, la dignidad y la seguridad física, psicológica y emocional del alumnado.
- 1.8. Atender y encauzar adecuadamente las reclamaciones legítimas del alumnado en el ejercicio de la docencia y de la función tutorial.
- 1.9. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales del alumnado de que se disponga en el ejercicio profesional de la docencia.

2. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON LAS FAMILIAS Y LOS TUTORES DEL ALUMNADO

- 2.1. Respetar los derechos de las familias y los tutores en relación con la educación de sus hijos, armonizándolos con el ejercicio de la autoridad docente y con el cumplimiento de los proyectos educativos adoptados.
- 2.2. Favorecer la cooperación entre las familias y el profesorado, compartiendo la responsabilidad educativa en los temas que afecten a ambas partes y propiciando una relación de confianza que promueva la participación a través de los correspondientes órganos y asociaciones.
- 2.3. Proporcionar a las familias y los tutores la información necesaria acerca de los proyectos educativos del centro, la programación docente y los criterios de evaluación establecidos en el ámbito que corresponda.
- 2.4. Proporcionar a las familias y los tutores información acerca del proceso educativo de sus hijos, el grado de consecución de los objetivos propuestos y las eventuales dificultades que se detecten, así como la orientación adecuada a dichas circunstancias.

2.5. Respetar la confidencialidad de las informaciones proporcionadas en el ejercicio de sus funciones por parte de las familias o tutores.

3. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

3.1. Mostrar el máximo respeto al proyecto educativo del centro sin perjuicio del ejercicio de la libertad de cátedra.

3.2. Respetar y hacer respetar las normas de funcionamiento del centro y colaborar en todo momento con sus órganos de gobierno, los departamentos didácticos, los servicios de orientación psicopedagógica, las tutorías y cualesquiera otros servicios de la institución.

3.3. Favorecer la convivencia en los centros educativos, contribuyendo a mantener un ambiente adecuado para la enseñanza y el aprendizaje, utilizando los cauces apropiados para resolver los conflictos que puedan surgir y evitando cualquier tipo de violencia física o psíquica.

3.4. Velar por el buen estado de mantenimiento y limpieza de materiales e instalaciones, inculcando en los alumnos el respeto a los bienes comunes y públicos.

3.5. Ejercer con dedicación las responsabilidades directivas o de otro tipo que se desempeñen, manteniendo canales abiertos de consulta y debate en el centro y actuando como modelo de conducta ante los compañeros.

3.6. Velar en toda circunstancia por el prestigio de la institución en que se trabaja, contribuyendo activamente a la mejora de su calidad.

3.7. Colaborar con la institución y con las autoridades educativas en cuantas consultas e informaciones se realicen para un mejor ordenamiento de la tarea educativa.

4. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS

4.1. Aportar los propios conocimientos, capacidades y aptitudes con el fin de crear un clima de confianza que potencie el buen trabajo en equipo.

4.2. Colaborar lealmente con los compañeros y con el personal que participa en la educación para asegurar una actuación colectiva coordinada que redunde en beneficio del alumnado y del cumplimiento de los objetivos educativos de la institución.

4.3. Respetar el ejercicio profesional de los compañeros de profesión, sin interferir en su trabajo ni en su relación con el alumnado, las familias y los tutores.

4.4. Mantener la objetividad en la apreciación del trabajo profesional de los compañeros, mostrando el debido respeto a sus opiniones y utilizando las vías establecidas para manifestar la disconformidad con su actuación.

4.5. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales de los compañeros de que se disponga en el ejercicio de cargos de responsabilidad.

5. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON LA PROFESIÓN

5.1. Desarrollar con profesionalidad la enseñanza en el ámbito docente que corresponda, actuando con autonomía y atendiendo a las necesidades de desarrollo del alumnado, a la normativa establecida y a los proyectos educativos del centro en que se desempeña la tarea docente.

5.2. Desarrollar un ejercicio profesional que demuestre unos altos niveles de competencia, un buen dominio de la especialidad y una conducta adecuada a los principios constitucionales que constituyen el fundamento de la convivencia ciudadana.

5.3. Asumir la responsabilidad propia en aquellos ámbitos de actuación que son competencia profesional de los docentes.

5.4. Asumir la obligación de la formación permanente, dado el avance constante de la ciencia, de las nuevas tecnologías y de la realidad social.

5.5. Contribuir al progreso de la profesión a través de la actualización didáctica y científica, el perfeccionamiento profesional, la investigación y la innovación educativa.

5.6. Contribuir a la dignificación social de la profesión docente y defender y hacer respetar los derechos que le corresponden.

6. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON LA SOCIEDAD

6.1. Asumir y cumplir los deberes de ciudadanía, actuando con lealtad a la sociedad y a las instituciones, en el marco de la Constitución española y la normativa vigente.

6.2. Desarrollar una actuación docente acorde con los valores que afectan a la convivencia en sociedad, tales como libertad, justicia, igualdad, pluralismo, tolerancia, comprensión, cooperación, respeto y sentido crítico.

6.3. Promover una educación para el ejercicio activo de la ciudadanía y el logro de una convivencia basada en la igualdad de derechos, la ausencia de discriminación, la libertad personal, la justicia y el pluralismo.

6.4. Contribuir al desarrollo del espíritu crítico y de actitudes reflexivas y comprometidas con la mejora de las condiciones en que se desenvuelve la vida social y la relación sostenible con el entorno.

6.5. Colaborar activamente en la dinamización de la vida sociocultural de su entorno ■

Breve currículum

Alejandro Tiana Ferrer es catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la UNED y Director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Entre 2004 y 2008 desempeñó el cargo de Secretario General de Educación en el Ministerio de Educación y Ciencia. Anteriormente fue director del Centro de Investigación y Documentación Educativa (1989-1994), director del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1994-1996) y vicerrector de Evaluación e Innovación de la UNED (1999-2003). Es autor o coautor de 18 libros y más de cien artículos o capítulos de libros sobre diversos temas relativos a la historia de los sistemas educativos contemporáneos, educación comparada o evaluación de los sistemas educativos.



La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?

Carlos Marcelo García
Universidad de Sevilla

Sumario: 1. Introducción. 2. Condiciones de trabajo en la docencia. 3. Los comienzos en la enseñanza: enseñando se aprende a enseñar. 4. La privacidad de la enseñanza. 5. ¿Cómo se ven los profesores a sí mismos?. 6. Conclusiones.

Resumen

La profesión docente, como todas las profesiones u ocupaciones en los tiempos actuales, se enfrenta a una crisis de identidad motivada por las cambiantes circunstancias en las que se desenvuelve. Nuevas exigencias, nuevos desafíos que requieren de los profesionales un elevado grado de implicación y compromiso. Un compromiso que debe ir dirigido a asegurar el derecho de todos los alumnos por aprender. En este artículo hacemos un análisis de los recientes informes internacionales que sobre la enseñanza y la docencia se han realizado. A través de ellos se analizan aspectos como las condiciones de trabajo de los docentes, los procesos de iniciación, la privacidad o las percepciones que el profesorado tiene acerca de su trabajo y del reconocimiento social que éste tiene.

Palabras clave: Profesión docente, transformaciones sociales, aprendizaje, derecho de aprender, informes internacionales, inserción en la docencia, evaluación.

Abstract

The teaching profession, like all professions or occupations in modern times is facing an identity crisis prompted by the changing circumstances in which it operates. There are new demands, new challenges that require professionals with a high degree of involvement and commitment. This commitment must be addressed to ensure the right of all students to learn. In this article we analyze recent international reports that have been made on education and teaching. Through them, we analyze aspects such as teachers' working conditions, induction processes, privacy or perceptions that teachers have about their work and social recognition.

Keywords: teaching profession, social changes, learning, right to learn, international reports, access to teaching, assessment.

Introducción

El cambio social que estamos viviendo en este nuevo siglo ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Esteve (2003) planteaba que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han creado problemas nuevos que aún no hemos logrado asimilar. El desconcierto, la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores al desarrollo de su trabajo en un ambiente en el que se percibe una crítica generalizada, que les presenta como los responsables universales de todos los fallos del sistema educativo.

El papel de profesor se ha transformado porque debe asumir más responsabilidades y porque han aumentado las exigencias a las que se encuentra sometido.

El papel de profesor se ha transformado entre otras razones porque debe asumir un mayor cúmulo de responsabilidades, así como por el aumento de las exigencias a las que se encuentra sometido. La literatura contemporánea describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe reunir “un buen profesor”. Algunas refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para transmitir a los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con estudiantes, padres, colegas; el dominio de técnicas derivadas de los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus propias prácticas. Tedesco (2003) afirma que si uno llegara a creer que el maestro debería efectivamente reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica.

Pero no sólo hay mayores demandas para el profesor, sino también una progresiva delegación de responsabilidades educativas por parte de otros actores sociales como la familia. A esto se suma la aparición en las últimas décadas de medios de comunicación e Internet, que han forzado al docente a cambiar su papel en sociedades que son crecientemente multiculturales y, en muchos casos, multilingües.

Las transformaciones sociales operan también sobre el contexto del aula y obligan a una revisión en profundidad de muchos contenidos curriculares. ¿Cuáles son los contenidos realmente importantes? Esta pregunta conduce a la necesidad de modificar las metodologías y las condiciones de trabajo en las escuelas ya que los docentes se enfrentan a estudiantes muy diferentes entre sí. Y esto obviamente impacta la relación

docente-estudiante que es a menudo conflictiva en términos de autoridad y disciplina. Todo ello hace aún más difícil el desarrollo de las diversas tareas que el docente debe desempeñar. El rol docente aparece como crecientemente fragmentado.

La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de los correspondientes cambios políticos y administrativos. Las reformas educativas han arrojado resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar las opciones de políticas adoptadas. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y, en la práctica, las realidades educativas han probado ser “resistentes” y duras de transformar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas a cabo no han tenido suficientemente en cuenta a los docentes: quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión del desarrollo profesional y personal de los docentes desde una perspectiva integral (Vaillant, 2005).

La literatura destaca la importancia del aprendizaje durante toda la vida, tanto para docentes como para los directores y los supervisores. Es erróneo pensar que los docentes trabajarían con más éxito si tan solo se les remunerara mejor o se les ofrecieran mayores incentivos. En muchas ocasiones los docentes saben qué estudiantes no aprenden y cuáles están aprendiendo bien, pero es también frecuente que los docentes quieran mejorar su desempeño pero no sepan cómo conseguirlo.

Los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes con excelente preparación que poseen la convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender.

El desarrollo profesional docente es una pieza clave en el complejo proceso de enseñar y de aprender (Marcelo y Vaillant, 2009). Son muchos los factores intervinientes aunque estamos convencidos de que los sistemas educativos mejoran cuando se cuenta con docentes con excelente preparación para la tarea de enseñar, y cuando éstos poseen la firme convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender.

Asumimos por tanto que al escribir o hablar sobre el profesorado debemos hacer referencia a aquello que Linda Darling-Hammond (2001) denominó *el derecho de aprender*. Y lo hacemos porque resulta ineludible recordar que las escuelas fueron creadas para ayudar a transformar las mentes de los estudiantes en mentes educadas. Hoy en día, para seguir respetando ese derecho se exige del profesorado un esfuerzo redoblado de confianza, compromiso y motivación (Marcelo, 2002).

Somos conscientes de que las transformaciones que nuestras sociedades están experimentando no pasan por delante de las escuelas sin llamar vigorosamente a sus puertas. Sin embargo, quizás sea el mundo educativo en general, pero el escolar en particular, el que menos haya tomado nota de las profundas transformaciones que se están operando. Una pléyade de pensadores e investigadores están mirando desde un punto de vista crítico nuestros actuales sistemas escolares para someterlos a un detallado

escrutinio. Y no es que la principal meta de la escuela sea la de “preparar para el trabajo”: es simplemente que una ciudadanía activa no puede construirse con sistemas educativos obsoletos en cuanto a su organización y estructura tanto curricular como didáctica.

Tenemos unos sistemas escolares que siguen anclados en los principios de selección y clasificación: donde se asume que los estudiantes llegan a las escuelas con deficiencias; que el aprendizaje tiene lugar exclusivamente en la cabeza y no en todo el cuerpo; que todos aprenden o deberían aprender de la misma forma; que el aprendizaje tiene lugar en las aulas, no en el “ancho mundo”; que hay chicos listos y chicos torpes y que eso es ineluctable; que el conocimiento es por naturaleza fragmentado, que la escuela comunica la verdad, y que el aprendizaje es principalmente individualista y la competencia acelera el aprendizaje (Senge, 2000).

Tanto el currículo como la forma de organización del trabajo en el aula que actualmente se practica en nuestras escuelas no se adecuan a las necesidades de educación de la nueva ciudadanía. Como planteaban Osin y Lesgold *"Las escuelas convencionales agrupan a los estudiantes de la misma edad en periodos fijos de tiempo. No existen razones educativas que puedan justificar este enfoque. La diversidad de ritmos de aprendizaje de los individuos muestra que es absurdo esperar que todos los estudiantes en una misma cohorte de edad aprendan la misma cantidad de contenidos en la misma cantidad de tiempo"* (1996, p. 644).

Los cambios en la forma de aprender que afectan al profesorado, refuerzan la idea de que la responsabilidad de la formación recae cada vez más en los propios profesionales. Hacer de nuestras escuelas espacios en los que no sólo se enseñe sino en los que los profesores aprendan, representa el gran giro que estamos necesitando. Y para ello, nada mejor que entender cabalmente qué significa “el derecho a aprender” de nuestros estudiantes, como un principio orientador en la formación de los docentes. Una formación dirigida a asegurar un aprendizaje de calidad en nuestros estudiantes, comprometida con la innovación y la actualización. Que supere el tradicional aislamiento que caracteriza a la profesión docente. Una formación que consolide un tejido profesional a través del uso de las redes de profesores y escuelas, y que facilite el aprendizaje flexible e informal. Una formación que en definitiva contribuya a re-profesionalizar la docencia, en contraste con aquellos que pretenden simplificar la complejidad del acto de enseñar.

Hay que entender qué significa “el derecho a aprender” como un principio orientador en la formación docente y superar el tradicional aislamiento que la caracteriza.

Desde siempre hemos sabido que la profesión docente es una “profesión del conocimiento”. El conocimiento, el saber, ha sido el componente legitimador de la profesión docente. Y lo que en definitiva ha justificado el trabajo del docente ha sido su compromiso con la transformación de ese conocimiento en aprendizajes relevantes para los estudiantes. Para que ese compromiso se siga renovando, antes era necesario -y ahora resulta imprescindible- que los docentes –como también sucede con muchos otros

profesionales- estén convencidos de la necesidad de ampliar, profundizar, mejorar su competencia profesional y personal. Por eso decía Zabalza (2000) que hemos convertido “*la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, en un inexcusable principio de supervivencia*” (165).

Ser docente en el siglo XXI debe suponer para los miembros de la profesión docente asumir que el conocimiento y los estudiantes (las “materias primas” con las que trabajan) cambian a una velocidad mayor que a la que estábamos acostumbrados. Y que para dar respuesta adecuada y satisfacer el derecho de aprender de los estudiantes, se impone hacer un esfuerzo redoblado por seguir aprendiendo.

Algunos informes internacionales han venido a centrarse y a destacar el importante papel que el profesorado juega en relación con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Ya desde su título, el informe que la OCDE publicó en 2005 sobre este tema nos llama la atención en tal sentido: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). En dicho título se afirma que los profesores cuentan; que importan para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza que reciben los estudiantes. En este informe se señala que: “*Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los estudiantes. Existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia. Las diferencias entre los resultados de los estudiantes a veces son mayores dentro de la propia escuela que entre escuelas. La enseñanza es un trabajo exigente, y no es posible para cualquiera ser un profesor eficaz y mantener esta eficacia a lo largo del tiempo*” (12). El informe deja en evidencia una creciente preocupación internacional con relación al profesorado, en cuanto a las formas tendentes a convertir la docencia en una profesión atractiva, acerca de cómo mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de toda su carrera.

Por otra parte, en el documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, que se celebró en 2007 en Buenos Aires, se sostiene que “*los docentes son los actores fundamentales para asegurar el derecho a la educación de la población y contribuir al mejoramiento de las políticas educativas de la región*”. Este reconocimiento se ha concretado más recientemente en las Metas Educativas 2021 que la OEI ha desplegado, y en las que la calidad del profesorado constituye una de dichas metas.

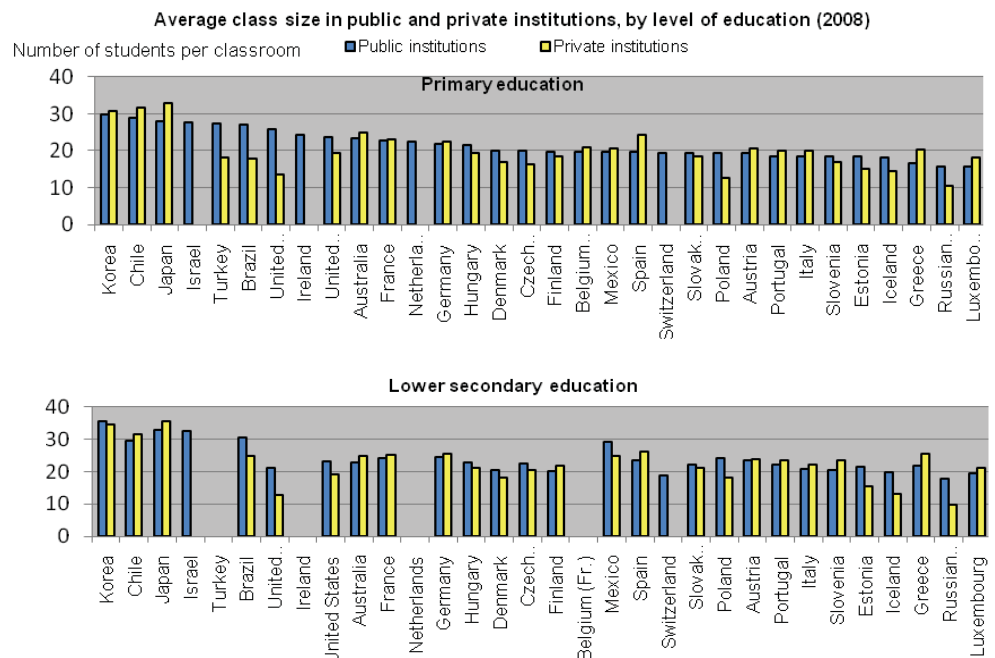
Paralelamente al estudio de la OCDE, la prestigiosa Asociación Americana de Investigación Educativa (A.E.R.A.) ha hecho público un informe que intenta resumir los resultados de su investigación sobre la formación del profesorado, formulando propuestas de política educativa acordes con dichos resultados. Se afirma que: “*en toda*

la nación existe un consenso emergente acerca de que el profesorado influye de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes y en la eficacia de la escuela” (Cochran-Smith & Fries, 2005, p. 40). En la misma línea, Darling-Hammond (2000) venía afirmar que el aprendizaje de los estudiantes “*depende principalmente de lo que los profesores conocen y de lo que pueden hacer*”.

¿Qué nos dicen los informes internacionales en relación con la docencia y la profesión docente? Resultaría pretencioso resumir en un artículo las miles de páginas que los informes internacionales han vertido analizando la situación actual de la docencia y de la profesión docente. Nosotros vamos a seleccionar algunos tópicos que nos parecen los más relevantes aún a riesgo de resultar parciales en nuestro análisis.

Condiciones de trabajo en la docencia

Uno de los aspectos que caracterizan a las profesiones tiene que ver con la construcción de sus condiciones de trabajo. Estas condiciones tienen que ver con las horas de trabajo que desarrollan, el salario, así como la ratio profesor alumnado. Por supuesto que podemos identificar otras cuestiones relevantes como la autonomía para tomar decisiones, así como las condiciones de acceso y promoción, a las que nos referiremos más adelante. Vamos a ir recurriendo a lo largo de este artículo a resultados de informes internacionales. En este caso nos vamos a referir al último informe publicado por la OCDE, titulado *Education at a Glance 2010*.

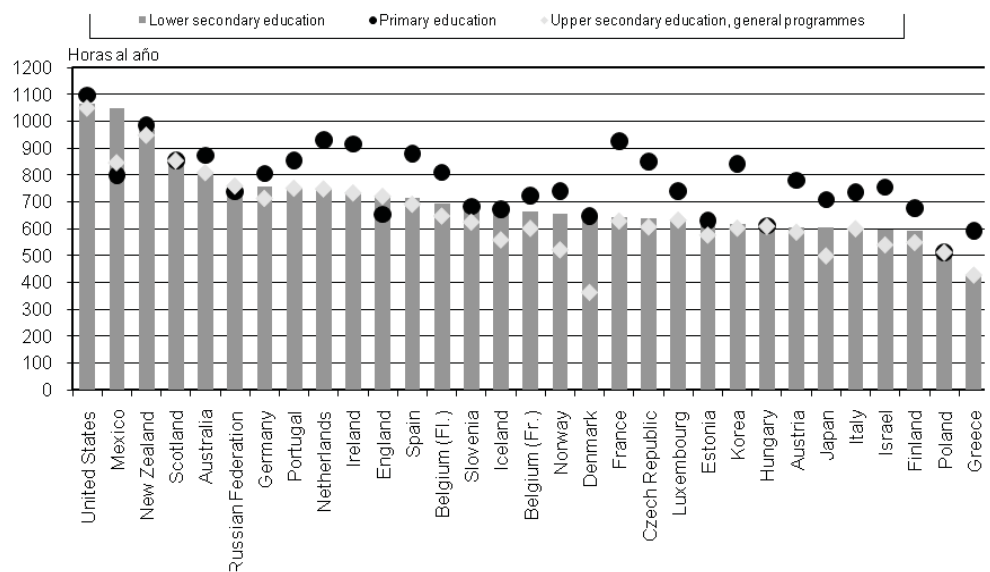


Como puede comprobarse en las gráficas anteriores, el número de alumnos por aula en España en las escuelas primarias está en torno a la media de la OCDE, aunque se puede observar que en los centros privados o concertados, este número asciende a

una media de 24,3 alumnos por clase. En relación con la ESO, la media española de alumnos por aula es de 23,6 cuando la media de la OCDE es de 23,7.

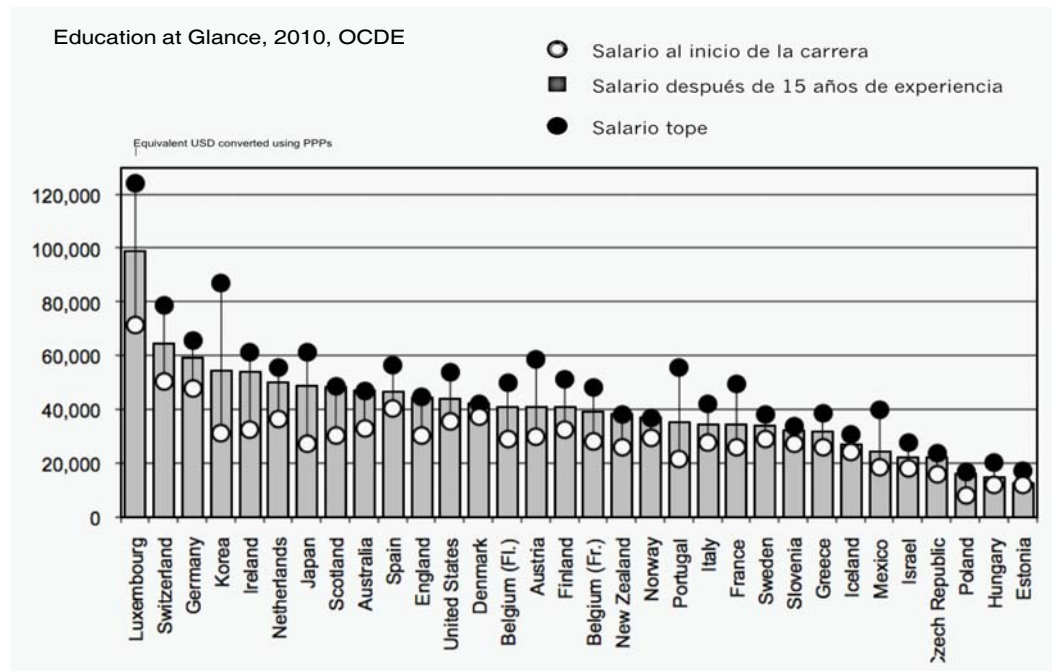
Otro de los elementos a considerar cuando se analizan las condiciones de trabajo tiene que ver con el número de horas que el profesorado dedica al contacto directo con los alumnos. En este caso, como puede verse por el siguiente gráfico, igualmente extraído del informe *Education at a Glance 2010* se nos muestra que en caso de la enseñanza primaria, el número de semanas útiles de enseñanza es similar a la media de la OCDE, reduciéndose algo respecto al número de días de clase que reciben los alumnos. La media de horas de trabajo requerido en la escuela también está en la línea de la media de la OCDE, produciéndose la mayor diferencia en lo que se refiere al total de horas de trabajo requerido al docente a lo largo de un curso académico.

	Nº semanas de clase			Nº de días de clase			Horas de trabajo requerido en la escuela			Total de horas de trabajo		
	Primaria	ESO	Bachillerato	Primaria	ESO	Bachillerato	Primaria	ESO	Bachillerato	Primaria	ESO	Bachillerato
España	37	37	36	176	176	171	1140	1140	1140	1425	1425	1425
OECD Media	38	38	37	187	188	184	1178	1182	1188	1658	1662	1657



Otro de los aspectos que caracterizan la profesión docente en lo que se refiere a condiciones de trabajo tiene que ver con el salario. El informe *Education at a Glance 2010*, da muestras de que los salarios de los profesores se incrementaron en términos reales entre 1996 y 2008 en prácticamente todos los países. Sin embargo, en la mayoría de los países los profesores perciben menos ingresos que otros individuos con preparación académica similar. Los salarios de los profesores que tienen por lo menos 15 años de experiencia en la educación secundaria básica van de menos de 16,000 dólares estadounidenses en Hungría y en el país asociado Estonia a más de 98,000 en Luxemburgo.

En el caso de España, están por encima de la media de los países de la OCDE en todos los niveles del sistema educativo. En la siguiente gráfica ofrecemos la información correspondiente al profesorado de ESO mostrando las diferencias de salario entre el inicio de la carrera, a los 15 años de docencia y a su finalización. Como podemos observar por la gráfica, España se encuentra entre los países en los que no existen grandes diferencias entre el salario de inicio y el máximo que un docente puede cobrar.



Los comienzos en la enseñanza: enseñando se aprende a enseñar

Una vez que hemos revisado algunos aspectos referidos a las condiciones de trabajo de la profesión docente vamos a adentrarnos en otros componentes que nos parecen de interés. Uno de ellos tiene que ver con el acceso a la docencia y la alta valoración que tiene para los docentes el aprendizaje en la práctica. A enseñar se aprende enseñando ¿Quién no ha oído más de una vez esta expresión? Se postula que la práctica hace al docente mucho más que la teoría adquirida en la formación inicial. Desde esta perspectiva, se otorga un valor "mítico" a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y sobre el aprender a enseñar. Zeichner utilizaba la palabra "mito" para referirse a la creencia según la cual "las experiencias prácticas en colegios contribuyen necesariamente a formar mejores profesores. Se asume que algún tiempo de práctica es mejor que ninguno, y que cuanto más tiempo se dedique a las experiencias prácticas mejor será" (K. M. Zeichner, 1980, p. 45).

Se postula que la práctica hace al docente mucho más que la teoría adquirida en la formación inicial.

Sobre el valor de la experiencia en la enseñanza y en la formación del profesorado, Dewey en 1938 defendía la necesidad de desarrollar una Teoría de la Experiencia, puesto que ya entonces reconocía que experiencia no es sinónimo de formación. En este

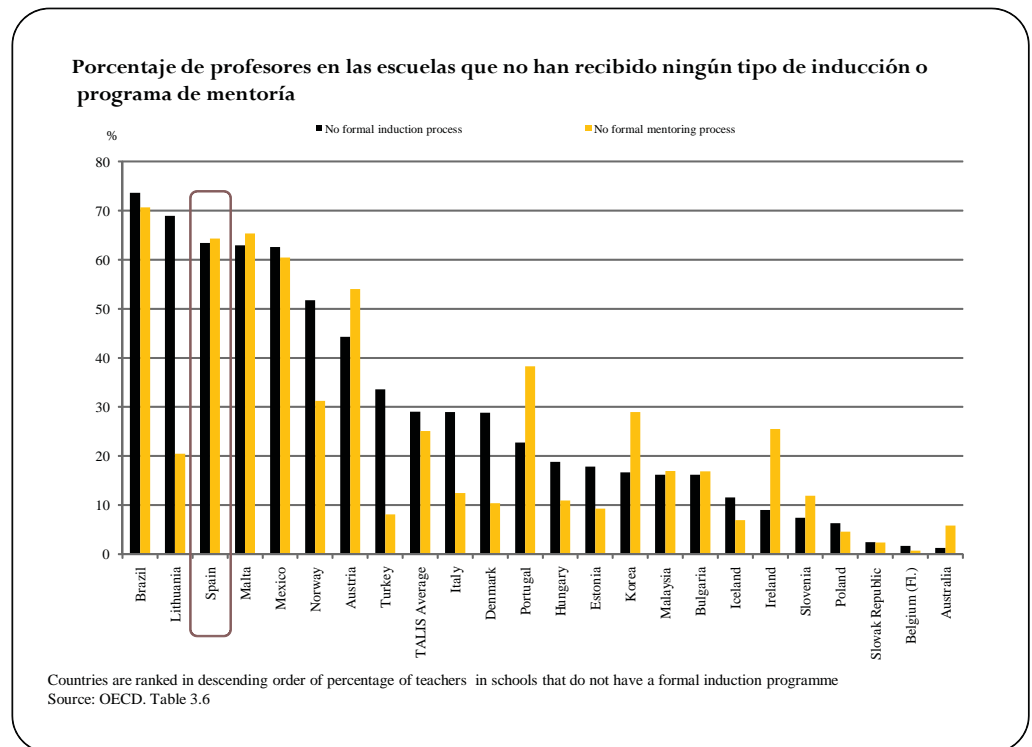
sentido planteaba que "no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni incluso de la actividad en la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga" (Dewey, 1938, p. 27). Valorar la calidad de las experiencias supone tener en cuenta dos aspectos básicos: un aspecto inmediato, referido a cuán agradable o desagradable resulta para el sujeto que la vive; y un segundo aspecto que tiene una mayor importancia para el tema que nos ocupa: el efecto que dicha experiencia tenga en experiencias posteriores, es decir la transferencia para posteriores aprendizajes. Este reconocimiento implícito del valor que la práctica -la experiencia- posee para la formación inicial docente, viene a contrastar con la primacía explícita de lo que denominaríamos "conocimiento proposicional".

¿Qué nos dicen en este caso los informes internacionales? En este caso vamos a recurrir al informe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) que la OCDE publicó en 2009. Este informe, al que nos referiremos a lo largo de este artículo analizó no sólo los aspectos cuantitativos de la profesión docente, sino otros aspectos que resultan de especial interés para este artículo.

Un aspecto que caracteriza a la docencia es su falta de preocupación acerca de la forma como los docentes se insertan en la enseñanza. Ya en otro trabajo reciente hemos tenido la oportunidad de desarrollar esta idea (Marcelo, 2009). La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde su condición de estudiantes a su nueva condición de docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es este justamente el concepto de inserción que propone Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en ésta temática: "definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores" (Vonk, 1996, p. 115).

El periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor y es determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

Conviene insistir en la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo (Britton, Paine, Pimm, & Raizen, 2002). El periodo de inserción y las actividades propias que le acompañan varían mucho de un país a otro. En algunos casos se reducen a actividades burocráticas y formales. En otros casos configuran toda una propuesta de programa de formación, cuya intención es asegurar que los profesores ingresen en la enseñanza en compañía de otros que se encuentran en condiciones de ayudarlos.

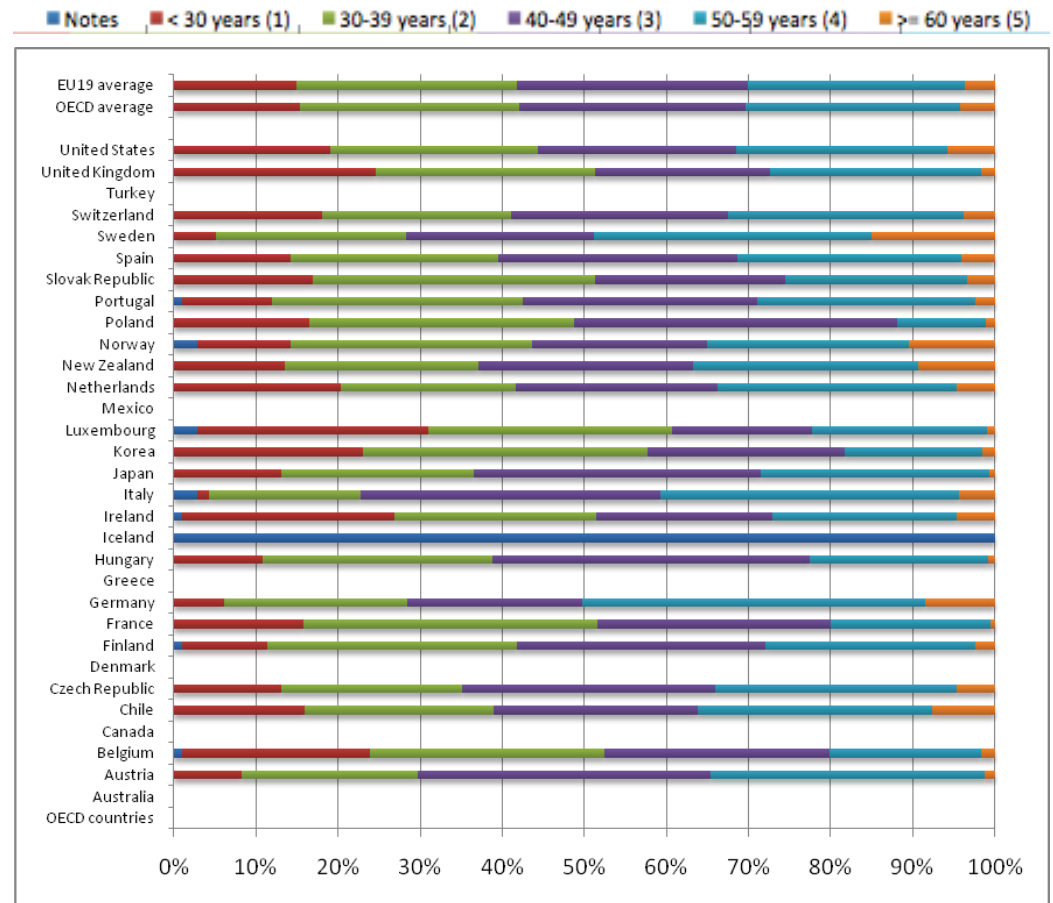


Los profesores principiantes tienen, según Feiman (2001), dos tareas esenciales que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas competencias que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que este primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores principiantes son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. Pero el problema es que esto deben hacerlo en general cargados con las mismas responsabilidades que los profesores más experimentados (Marcelo, 2009).

Como podemos observar en la gráfica anterior son muchos los países que han puesto en marcha programas de inserción dirigidos a mejorar la entrada del nuevo profesorado en la enseñanza. Sin embargo, si observamos el gráfico podemos constatar que en España, más del 60% del profesorado no tuvo ningún apoyo formal en sus primeros años de docencia. Esto, como hemos mostrado anteriormente, es especialmente grave porque supone un abandono de las autoridades administrativas hacia los nuevos docentes. Se piensa que la mera aprobación de una oposición ya es mérito suficiente para acceder a la docencia en las mismas condiciones que otros profesores con mayor experiencia docente.

Las investigaciones han demostrado la importancia de una inserción basada en el acompañamiento por parte de profesores experimentados.

Las investigaciones han mostrado la importancia de una inserción a la docencia basada en el acompañamiento por parte de profesores experimentados, así como en la acogida por parte de la escuela, como un factor determinante para la permanencia en la profesión, así como para un desarrollo profesional docente evolutivo.



Esto que estamos comentando resulta especialmente importante en el caso de España. Tal como se puede observar por el gráfico anterior, en el caso del profesorado de Educación Primaria, hay un 60% de docentes con más de 40 años, siendo un 32% los docentes con 50 o más años. Ello significa que, estando la edad de jubilación en el profesorado en torno a los 60 años, en una década deberán incorporarse en torno a 72000 nuevos docentes en Educación Primaria. Si no atendemos a esos nuevos docentes, seguramente que las posibilidades de un cambio en la mejora de la calidad del sistema educativo se verán mermadas.

La privacidad de la enseñanza

Los maestros y profesores se enfrentan generalmente en solitario a la tarea de enseñar.

Los maestros y profesores se enfrentan generalmente en solitario a la tarea de enseñar. Sólo los estudiantes son testigos de la actuación profesional de los docentes. Pocas profesiones se caracterizan por una mayor soledad y aislamiento. Como acertadamente afirmara Bullough, la clase es el santuario de los profesores... *“El santuario de la clase es un elemento central de la cultura de la enseñanza, que se preserva y protege mediante el*

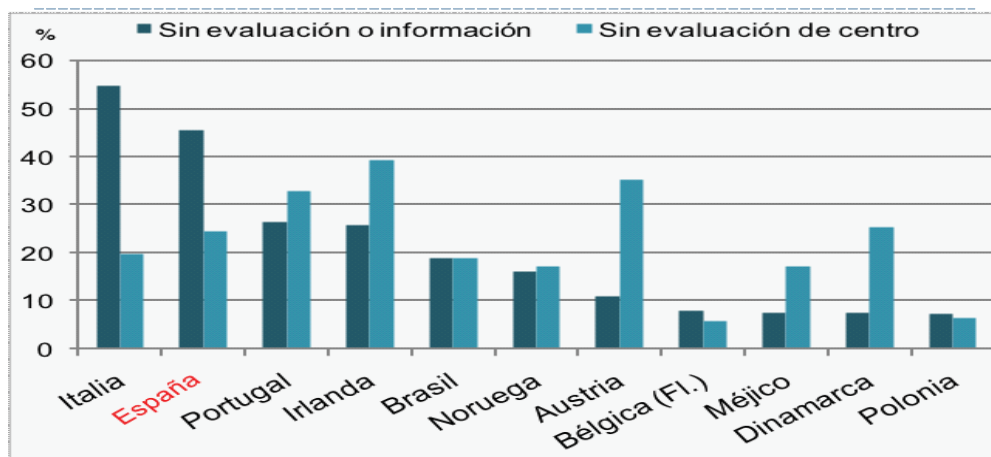
aislamiento, y que padres, directores y otros profesores dudan en violar”(Bullough, 1998). He aquí una gran paradoja: mientras las corrientes actuales plantean la necesidad de que los profesores colaboren y trabajen conjuntamente, nos encontramos con la pertinaz realidad de docentes que se refugian en la soledad de sus clases.

Lortie estableció algunas características de la profesión docente en Estados Unidos, que no sólo son de gran actualidad, sino que pueden aplicarse perfectamente a otros países. Una característica identificada por Lortie fue el individualismo. Este autor comentaba que: *“la forma celular de la organización escolar y la ecología de distribución del espacio y del tiempo ponen a las interacciones entre los profesores al margen de su trabajo diario. El individualismo caracteriza su socialización; los profesores no comparten una potente cultura técnica. Las mayores recompensas psíquicas de los profesores se obtienen en aislamiento de sus compañeros, y se cuidan mucho de no franquear las barreras de las clases”* (Lortie, 1975).

El aislamiento de los profesores está favorecido evidentemente por la arquitectura escolar, que organiza las escuelas en módulos independientes, así como por la distribución del tiempo y el espacio, y la existencia de normas de autonomía y privacidad entre los profesores. El aislamiento, como norma y cultura profesional, tiene ciertas ventajas y algunos evidentes inconvenientes para los profesores. En este sentido señalaban Bird y Little (1986) que aunque el aislamiento facilita la creatividad individual y libera a los profesores de algunas de las dificultades asociadas con el trabajo compartido, también los priva de la estimulación del trabajo por los compañeros, y de la posibilidad de recibir el apoyo necesario para progresar a lo largo de la carrera.

¿Cuál es la situación en España respecto de este aspecto que estamos analizando? De nuevo recurrimos al informe TALIS que ha preguntado a los docentes si en algún momento han sido evaluados bien en su enseñanza o en el centro en el que enseñan.

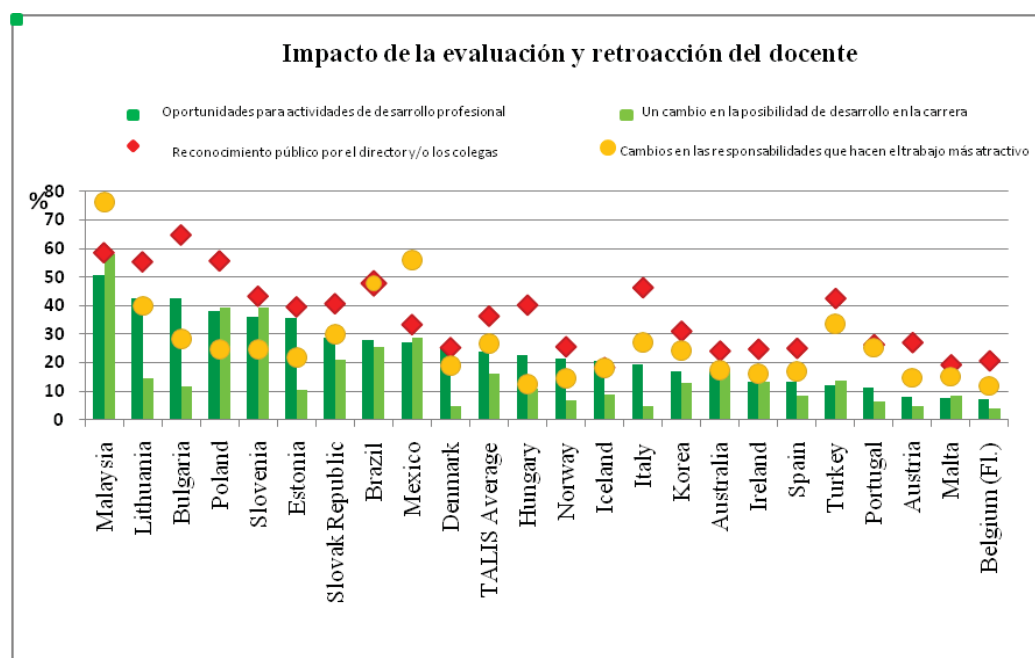
Profesores que no fueron evaluados o no recibieron información de la evaluación y profesores que trabajan en centros no evaluados en los cinco años anteriores al estudio



Los profesionales mejoramos en la medida que sometemos a juicio nuestras acciones y productos.

Planteamos aquí la evaluación no entendida como un procedimiento de control sino de mejora de la calidad docente. Los profesionales mejoramos en la medida que sometemos a juicio nuestras acciones y productos. Y en este sentido constatamos que en torno al 45% del profesorado encuestado afirma no haber sido evaluado en los últimos cinco años, siendo menor el porcentaje en relación con la evaluación del centro.

Cuando en el mundo de las organizaciones se está hablando de la necesidad de gestionar el conocimiento como medio para rentabilizar ese saber-hacer que sus miembros han ido acumulando a lo largo del tiempo, en la enseñanza, en palabras de D. Hargreaves, los profesores *"ignoran el conocimiento que existe entre ellos; por tanto, no pueden compartir y construir sobre este conocimiento. Al mismo tiempo tampoco conocen el conocimiento que no poseen y por tanto no pueden generar nuevo conocimiento. Hay una compleja distribución social del conocimiento en la escuela: ningún profesor en particular conoce o puede conocer la totalidad del conocimiento profesional que los profesores poseen"* (Hargreaves, 1999). Esto se debe a que gran parte del conocimiento de los profesores es tácito y difícil de articular, y el objetivo de la gestión del conocimiento consiste precisamente en estimular a la organización para que utilice plenamente su propio capital intelectual.

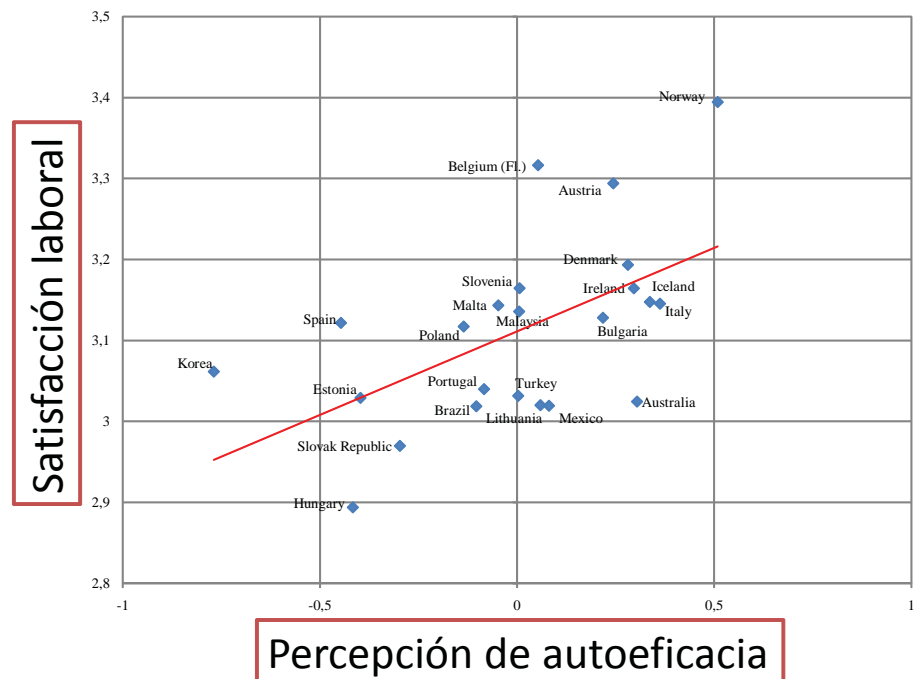


Observamos en la gráfica anterior cómo la evaluación y la retroacción que reciben los docentes a partir de ella tiene impacto en diferentes dimensiones: desarrollo profesional, reconocimiento, desarrollo en la carrera. Vemos de nuevo que en este caso, en España, las consecuencias formativas de la evaluación y la retroacción son muy limitadas, coherentes con la escasa existencia y credibilidad de la evaluación como acción formativa.

¿Cómo se ven los profesores a sí mismos?

Los informes internacionales han prestado atención a analizar las percepciones del profesorado en relación con sí mismos como profesionales, así como su satisfacción personal y profesional. Continuando con los resultados del informe TALIS, constatamos, como podemos observar en la siguiente gráfica que el profesorado español presenta una relativamente alta satisfacción laboral. No tan alta como la de docentes de otros países europeos como Noruega, Bélgica, Dinamarca, Austria pero similar a la de profesores de Italia, Irlanda o Eslovenia.

Informe TALIS. Auto eficacia y satisfacción laboral de los docentes (2007-2008)



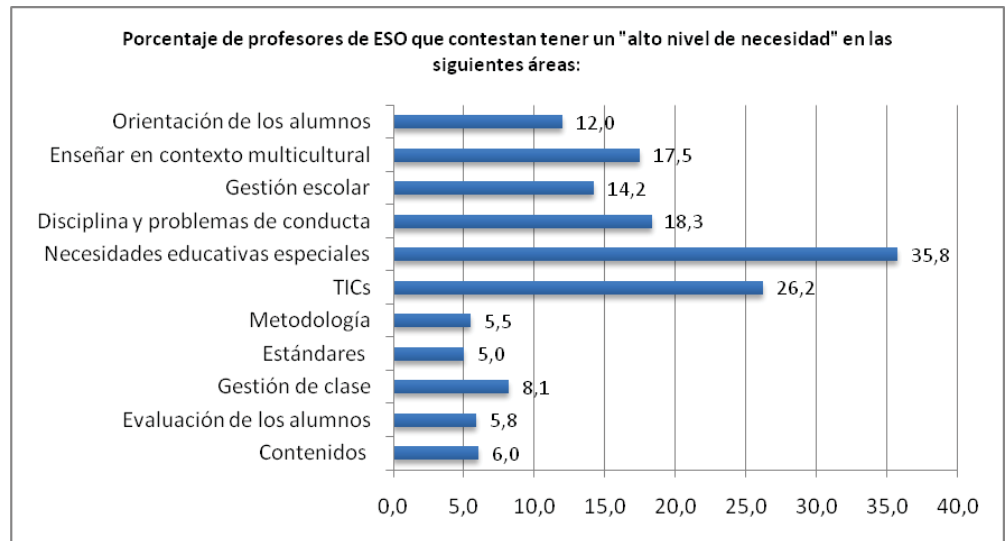
El profesorado español presenta una relativamente alta satisfacción laboral pero se muestra desconfiado respecto de su propia capacidad docente.

Pero lo que, según los resultados del informe TALIS diferencia al profesorado español es su percepción de autoeficacia. La percepción de autoeficacia se refiere en términos de Bandura a “las creencias que las personas tienen acerca de su propia capacidad para producir efectos”. En los términos que nos ocupan, la percepción de autoeficacia de los docentes hace referencia a la percepción (subjetiva) de los docentes acerca de su capacidad para hacer frente a las complejidades que representa la función docente. Como observamos en la gráfica anterior, el profesorado español que ha participado en el informe TALIS se muestra desconfiado respecto de su propia capacidad docente.

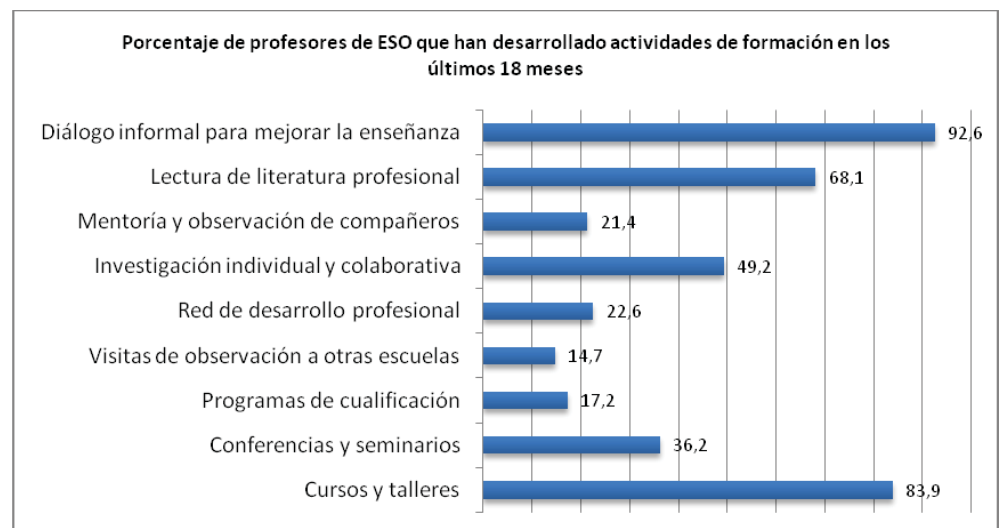
Ahora bien ¿en qué dimensiones se consideran los docentes españoles (especialmente los de nivel de ESO que es el que recoge el estudio) con insuficiente capacitación para enfrentarse a las demandas de su trabajo? Hemos extraído del informe TALIS las áreas temáticas en las que el profesorado de ESO indica que tiene un “alto nivel de necesidad formativa”. Y, como podemos observar por la gráfica siguiente, éstas se concentran

en la atención a las necesidades educativas especiales, enunciadas por el 35,8% del profesorado, seguida de las necesidades asociadas al uso de las nuevas tecnologías (26,2%), los problemas de disciplina y el trabajo en contextos multiculturales.

Es especialmente interesante comparar cómo los docentes informan tener necesidades formativas centradas en los ámbitos a los que nos hemos referido anteriormente, pero sin embargo, en otros ítems de la encuesta, vienen a contestar que el 100% del profesorado ha participado en alguna acción de formación en los últimos 18 meses.



Por otra parte, analizando los resultados de la encuesta del informe TALIS, encontramos que el profesorado de ESO participa en una variedad de actividades de desarrollo profesional. En primer lugar destaca que el profesorado dice haber participado en “diálogos informales para mejorar la enseñanza”, así como que ha participado en cursos de formación. Igualmente un 68,1% de docentes dicen haber leído en los últimos años literatura profesional, mientras que un 49,2% afirma haber participado en actividades de investigación.



¿Cómo se explica que con la ingente inversión en formación los docentes se sigan percibiendo a sí mismos como poco formados para el desarrollo de su actividad profesional?

Lógicamente, a partir de los datos anteriores nos surge una pregunta: ¿cómo se explica que con la ingente inversión en formación y desarrollo profesional que los datos aportan, los docentes (especialmente los de ESO) se sigan percibiendo a sí mismos como poco formados para el desarrollo de su actividad profesional? (Marcelo, 2011) ¿Existe alguna creencia asentada más en percepciones subjetivas que en datos reales que lleve a los docentes a considerar su adecuación al puesto de trabajo como inferior a la que realmente poseen?

Otro de los temas que suele ser recurrente en relación a las percepciones de los docentes es la consideración o reconocimiento social hacia el profesorado. Si uno atiende a las afirmaciones que en general realizan, parece asumido que la docencia es una profesión poco reconocida por la sociedad y que la valoración que la sociedad realiza del profesorado en general es baja. Es lo que denominaríamos un “lugar común” en muchas conversaciones con docentes. Este dato viene corroborado por el resultado de algunas investigaciones. En una encuesta a profesores realizada por IDEA para el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM), en 2004, se les preguntó sobre cómo valoraba la sociedad su trabajo. Las respuestas fueron significativas: el 75,2% manifestó que la sociedad valoraba poco o muy poco el trabajo de los docentes (Marchesi y Pérez, 2004).

Sin embargo, si atendemos a los datos, esta percepción subjetiva se muestra radicalmente diferente de las percepciones que las familias y la sociedad en general pueda tener hacia ellos. En otro estudio de la misma entidad (Marchesi y Pérez, 2005), encontraron los siguientes resultados: el 83,7% de los padres considera que su familia valora positivamente a los profesores y sólo el 6,2% está en desacuerdo con esta afirmación. No coinciden, por tanto, las valoraciones de las familias sobre los docentes con las que los propios docentes atribuyen a las familias. Esto es algo que el sociólogo Mariano Fernández Enguita ha venido afirmando en sus diferentes escritos (Fernández Enguita, 2009).

Pero junto con los estudios nacionales, podemos aportar también los resultados del estudio European Mindset. Se trata de una investigación realizada por el Departamento de Estudios Sociales y Opinión Pública de la Fundación BBVA, basada en una amplia encuesta llevada a cabo en 14 países: 12 países de la Unión Europea (Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Italia, Polonia, Portugal, España, Suecia y Reino Unido), Suiza y Turquía. La información ha sido obtenida a través de 1.500 entrevistas personales en cada país a población de 15 y más años, llevadas a cabo a finales de 2009.

Este estudio pretende conocer la opinión de los ciudadanos europeos en relación con un conjunto de cuestiones sociales y políticas. Una de estas cuestiones tiene que ver con la valoración que los europeos dan a diferentes profesionales. Como se puede comprobar

La profesión docente es la segunda mejor valorada en Europa y la primera en España.

en la siguiente tabla, la profesión docente es la profesión más valorada en Europa, sólo por detrás de la profesión médica. En el caso específico de España, destaca igualmente la profesión docente como la profesión más valorada por los sujetos que han respondido a la encuesta, por encima de cualquier otra: médicos, científicos, policías, militares o jueces.

Fundación BBVA Estudio European Mindset
DEPARTAMENTO DE COMUNICACIÓN

Cuadro 9: En general, ¿en qué medida le inspiran hoy confianza los siguientes grupos sociales y profesionales? Base: total de casos. Media en una escala de 0 a 10 en la que 0 significa que no le inspiran ninguna confianza y 10 que le inspiran mucha confianza

	Tot UE (12)	DIN	ALE	POR	ITA	BEL	ESP	SUE	FRA	UK	GRE	POL	BUL	SUI	TUR
Médicos	7,2	7,7	7,4	7,2	6,9	7,5	7,5	7,3	7,3	7,4	6,5	6,3	5,9	7,8	7,0
Maestros	7,0	7,2	7,0	7,3	6,8	7,4	7,6	6,9	6,7	7,1	6,6	6,6	6,6	7,2	7,9
Científicos	6,8	7,3	6,9	6,8	7,0	7,1	7,4	6,8	6,6	6,3	7,1	6,6	6,6	7,1	7,0
Policías	6,3	7,4	7,1	6,7	6,6	6,1	6,2	6,5	5,7	6,1	5,8	5,4	4,8	7,0	6,1
Militares	6,1	5,6	6,1	6,9	6,4	6,1	5,7	5,5	5,9	6,7	6,1	5,8	5,3	6,0	7,1
Ecologistas	6,1	6,2	6,4	6,8	6,6	6,3	6,4	4,9	5,9	5,7	6,3	5,7	5,7	7,0	5,9
Jueces	6,0	8,1	7,1	5,3	5,9	5,8	5,4	6,9	5,7	6,0	5,5	5,4	3,4	7,2	6,3
Religiosos	5,4	5,7	6,1	5,6	5,6	5,0	4,3	5,6	4,5	6,1	5,4	5,5	4,0	6,3	5,9
Funcionarios	5,2	6,1	5,5	5,4	5,5	5,2	5,0	6,0	5,6	4,5	4,6	4,5	3,7	6,1	4,5
Empresarios	5,0	5,4	5,3	5,6	5,4	4,9	5,2	5,0	4,6	5,0	4,2	4,2	3,5	6,4	4,5
Periodistas	4,8	4,3	5,1	6,0	5,1	5,2	5,0	3,9	4,7	3,4	4,1	5,4	5,3	5,3	3,8
Políticos	3,4	4,9	4,0	3,6	3,7	3,6	3,1	4,1	3,5	2,8	3,0	2,9	2,8	5,4	2,5

TOT UE (12): Total Países Unión Europea; DIN: Dinamarca; BEL: Bélgica; ESP: España; ALE: Alemania; SUE: Suecia; FRA: Francia; PORT: Portugal; ITA: Italia; UK: Reino Unido; GRE: Grecia; POL: Polonia; BUL: Bulgaria; SUI: Suiza; TUR: Turquía

Como vemos, los datos y las evidencias que nos proporcionan los estudios nacionales e internacionales vienen a reflejar una imagen diferente de la que el discurso profesional se empeña en representar.

Conclusiones

La profesión docente, como todas las profesiones u ocupaciones en los tiempos actuales, se enfrenta a una crisis de identidad motivada por las cambiantes circunstancias en las que se desenvuelve. Nuevas exigencias, nuevos desafíos que requiere de los profesionales un elevado grado de implicación y compromiso. Un compromiso que debe ir dirigido a asegurar el derecho de todos los alumnos por aprender.

Necesitamos y vamos a necesitar en un futuro próximo docentes que peleen contra el elevadísimo fracaso escolar que padece nuestra sociedad, que desarrollen capacidades para gestionar ambientes de aula muy complejos y multiculturales, que se apropien de las nuevas tecnologías y utilicen todo el potencial que poseen no sólo para motivar a los alumnos sino para dirigirlos hacia un aprendizaje comprensivo y sólido. Pero también docentes con capacidad de autoformación y con el convencimiento de que la docencia

es una profesión en la que hay que estar continuamente aprendiendo, continuamente intercambiando ideas y proyectos con otros docentes, investigando y difundiendo su conocimiento y experiencias prácticas, innovando para hacer de la escuela un lugar de aprendizaje y formación para todos ■

Referencias bibliográficas

- BIRD, T., & LITTLE, J. W. (1986). "How schools organize the teaching occupation". *The Elementary School Journal*, 86(4), pp. 493-512.
- BRITTON, E., PAINE, L., PIMM, D., & RAIZEN, S. (2002). *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- BULLOUGH, R. (1998). "Becoming a Teacher". In BILDDLE B. et al. (Ed.), *International Handbook of Teacher and Teaching* (pp. 79-134). London: Kluwer.
- COCHRAN-SMITH, M., & FRIES, K. (2005). "The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals". In M. COCHRAN-SMITH & K. ZEICHNER (Eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender*, Barcelona: Ariel
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- ESTEVE, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching". *Teachers College Record*, 103(6), pp.1013-1055.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009). *La profesión docente: realidades y retóricas*, Madrid, Conferencia impartida en la XXIV Semana Monográfica. Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado. http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_mariano_fernandez_enguita.pdf
- Fundación BBVA (2009). *Participación política y social y confianza en grupos profesionales e instituciones*. <http://www.fbbva.es/TLFU/tfu/esp/areas/econosoc/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=369>
- HARGREAVES, D. (1999). "The knowledge-creating school". *British Journal of Educational Studies*, 47(2), pp.122-144.

- LORTIE, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (2002). "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento". *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35).
- MARCELO GARCÍA, C. (2009). *Profesorado principiante e inserción profesional a la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO GARCÍA, C. y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*, Madrid: Narcea.
- MARCELO GARCÍA, C. (2011). *Evaluación del desarrollo profesional docente*, Coruña, Editorial Davinci.
- MARCHESI, A. y PÉREZ, Eva M^a (2004). *La situación profesional de los docentes*. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM.
- MARCHESI, A. y PÉREZ, Eva M^a (2005) *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*, Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM. http://www.fuhem.es/media/educacion/File/encuestas/Opinion_de_las_familias_sobre_la_calidad_de_la_educacion_Encuesta_completa.pdf
- OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE. http://www.google.es/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oecd.org%2Fdataoecd%2F38%2F36%2F34991371.pdf&ei=kAVYTD3cCYmShAfbvuiqDA&usq=AFQjCNGa900EOUlfqH9qPCCnPOUwfZP1_Q
- OCDE (2008). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2010). *Education at a Glance*. 2010. <http://www.oecd.org/edu/eag2010>
- OSÍN, L., & LESGOLD, A. (1996). "A proposal for the reengineering of the educational system". *Review of Educational Research*, 66(4), pp.621-656.
- SENGE, P. et al. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- TEDESCO, J. (2003). *Los pilares de la educación del Futuro. Debates de educación*. Fundación Jaime Borfill. Retrieved Barcelona: UOC, from.
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- VONK, J. H. C. (1996). "A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience". In R. MCBRIDGE (Ed.), *Teacher Education Policy*, pp. 112-134. London: Falmer Press.

ZABALZA BERAZA , M. A. (2000). “Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida)”. In A. MONCLÚS ESTELLA (Ed.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*, pp. 165-198. Granada: Comares.

ZEICHNER, K. M. (1980). Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 31 (6), pp.45-49.

Breve currículum

Carlos Marcelo García es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Responsable de Enseñanzas Universitarias de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria. Ha publicado libros sobre formación del profesorado: *Evaluación del desarrollo profesional docente*, Davinci, 2011; *Desarrollo profesional docente*, Narcea, 2009; *Profesorado principiante e inserción a la enseñanza*, Octaedro, 2009.



El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa

Lourdes Montero Mesa

Universidad de Santiago de Compostela

Sumario: 1. Introducción. 2. Enseñar en tiempos difíciles. 3. La formación del profesorado: una cuestión permanente. 4. Culturas profesionales ¿de qué estamos hablando?. 5. Colaboración y formación. Una historia verdadera.

Resumen

La comprensión del valor formativo de la colaboración entre profesores y profesoras es puesta de manifiesto en este artículo. Para ello, tratamos de explorar los vínculos que hacen de la experiencia colaborativa una ocasión de oro para el desarrollo profesional y la mejora de una práctica determinada. Lo hacemos apoyándonos en una experiencia de investigación-acción colaborativa llevada a cabo a través de un proceso de acompañamiento a un grupo de profesores de un Centro Rural Agrupado (CRA) de la Comunidad Autónoma de Galicia en el desarrollo de un proyecto de innovación educativa. La experiencia ha formado parte de un proyecto de investigación más amplio sobre estudio de casos de proyectos de innovación educativa con TIC (Proyecto PIETIC).

Palabras clave: investigación-acción colaborativa, innovación educativa, cooperación del profesorado, competencias pedagógicas, Centro Rural Agrupado, TIC.

Abstract

Understanding the educational value of collaboration between teachers is highlighted in this article. To do this, we try to explore the links that make the collaborative experience a golden opportunity for professional development and improvement of a particular practice. For this, we base on an experience of collaborative action-research joining a group of teachers in a Centro Rural Agrupado (CRA) in the Autonomous Community of Galicia under an innovative educational project. The experience has been part of a larger research project on case studies of innovative educational projects with ICT (PIETIC Project).

Keywords: collaborative action-research, educational innovation, teachers' collaboration, teaching competences, Centro Rural Agrupado, ICT.

Introducción

El título de este artículo nos sitúa ante el compromiso de poner en relación dos temas –colaboración del profesorado y formación permanente- social y profesionalmente relevantes y conceptualmente complejos. Habiendo aceptado este desafío, no queda más remedio que enfrentarme a la exploración de sus potenciales vínculos. Lo haré tratando, en primer lugar, de escudriñar brevemente algunos significados de cada tema por separado con el propósito de situar mis puntos de partida. En segundo lugar, centraré mi esfuerzo en reflexionar sobre los vínculos entre la formación permanente del profesorado y la deseada cooperación de profesores y profesoras (entre sí y con otros profesionales). Utilizaré para hacerlo algunos de los resultados procedentes de una investigación sobre estudios de caso de proyectos de innovación educativa con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) llevada a cabo mediante una estrategia de investigación-acción colaborativa¹.

Nos situamos en un campo semántico amplio donde términos como cooperación², colaboración, participación, trabajo en equipo -del profesorado- son utilizados de manera indistinta como sinónimos; términos cargados de valor, cobijados por diferentes perspectivas teóricas, un buen número de autores interesados, evidencias empíricas dispares. Si hacemos el ejercicio de buscar los significados de esas palabras, observaremos que todas ellas se refieren a la idea de trabajar junto a otros, de esfuerzo común en pro de alguna meta, de apoyo y ayuda. Compartir, contribuir, coadyuvar, comunicar son otros de los términos implicados en esta amplia red semántica.

Palabras, asimismo, desgastadas por el uso de los mandatos ideológicos en ellas impresos, investidas de un aura de altas expectativas al tiempo que de cierta frustración por su difícil traslado a la práctica profesional. Términos todos positivos, expresión de deseos y buenas intenciones, de deber ser para el profesorado. Pero ¿cómo enfrentan en la realidad profesores y profesoras la acción de colaborar. ¿Qué lugar ocupa la formación en este entramado? ¿Formación para la colaboración? ¿La colaboración como

¹ Este artículo se basa en algunos resultados del proyecto *Estudio de casos de proyectos de innovación educativa mediados por Tecnologías de la Información y la Comunicación en Centros Educativos de Primaria y Secundaria* (referencia SEJ2005-08656), financiado por el Plan Nacional de I+D+i 2005-2008 y del titulado *Proyectos de Innovación Educativa Meditados por TIC. Diseño, Análisis e Evaluación de Contornos de Enseño e Aprendizaje* (PGIDIT06PXIB214192PR), financiado por la Xunta de Galicia. Ambos realizados en el seno del Grupo de Investigación Stellae (<http://stellae.usc.es>).

² Recordemos que la cooperación educativa ha sido (sigue siendo) un “hermoso principio de las pedagogías renovadoras del siglo pasado –con Celestin Freinet a la cabeza-, que en nuestro país han tratado de impulsar y desarrollar los movimientos de renovación pedagógica. En ese contexto, los docentes aprendían a tomar decisiones colectivas apoyados en el intercambio de experiencias, la cooperación entre iguales, y las culturas del apoyo mutuo” (Martínez Bonafé, 2006: 25-26). Imbernón (2010), recupera la aportación pedagógica de la pedagogía Freinet poniendo de manifiesto su permanente actualidad.

una oportunidad formativa, de desarrollo profesional? Pido comprensión a los lectores por plantear preguntas que merecerían respuestas que sólo voy a explorar parcialmente, apoyándome para hacerlo en otros trabajos y en resultados de nuestra investigación.

La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora.

No emplearé tiempo ni argumentos en justificar la necesidad de la colaboración, la cooperación, el trabajo en equipo o la coordinación entre el profesorado, de éste con las familias, su entorno comunitario, otros profesionales. La colaboración es una actitud, una capacidad a desarrollar hoy y mañana, un deber de todo profesional, una inexcusable característica del sentido profundo de ser profesor y profesora que no radica en otra cosa que en cooperar con otros para posibilitar aprendizajes (y aprender uno mismo en ese empeño). Me pregunto qué sucede para que sigamos hablando de la necesidad de cooperación del profesorado.

Enseñar en tiempos difíciles

Vivimos tiempos volátiles, líquidos, como los denomina Sygmunt Bauman (2003), caracterizados por cambios constantes e incertidumbre, en la era de la globalización, de la sociedad (economía) del conocimiento, informacional. La tecnología digital está transformando todos los aspectos de la vida de las personas y la biotecnología puede algún día transformar la propia vida. Las comunicaciones, los viajes, el comercio a escala mundial, amplían nuestros horizontes culturales y cambian las pautas de competencia de las economías. Más personas acceden a la educación y alargan su formación y aumenta la disparidad entre quienes gozan de una cualificación suficiente para mantenerse a flote en el mercado de trabajo y quienes quedan en la cuneta.

Este conjunto de factores afecta a las instituciones educativas formales, desde infantil a la universidad, que se enfrentan en la actualidad a situaciones cada vez más complejas y exigentes:

Hoy en día la sociedad espera que los establecimientos escolares den cabida a diferentes idiomas y a estudiantes de diversas procedencias; sean conscientes de las cuestiones culturales y de género; promuevan la tolerancia y la cohesión social; respondan eficazmente a los estudiantes más desaventajados o con problemas de aprendizaje o de comportamiento; usen las nuevas tecnologías; y se mantengan actualizados en áreas de conocimiento y nuevas formas de evaluación de los estudiantes que se hallan en constante evolución. Los profesores deben ser capaces de preparar a los estudiantes para una sociedad y una economía que esperarán de ellos autonomía en el aprendizaje, aptitud y motivación para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida. (OCDE, 2005: 1-2).

Si lo que está en juego es formar en las competencias y cualidades humanas básicas que se consideran valiosas para el ciudadano del siglo XXI, la tarea del profesorado no consistirá solo en enseñar contenidos disciplinares sino, con ellos, en definir y

plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, habilidades y actitudes. El contenido disciplinar en la escuela no puede ser un fin en sí mismo sino un medio para afrontar las situaciones problemáticas que rodean la vida de los ciudadanos. Martínez Bonafé (2006) utiliza la expresión “identidad fragmentada” para realizar una llamada de atención hacia la necesidad de recomponer el sentido de ser docente más allá de su consideración como especialista en un campo disciplinar. Pedro da Ponte (2004), reconocido investigador de la didáctica de las matemáticas, lo plantea de este modo:

La enseñanza, sea cual sea el nivel en que se ejerza, está signada por un conocimiento profesional común procedente de la producción, movilización y uso de diversos tipos de conocimiento (disciplinar, pedagógico, educativo, organizativo, técnico y práctico), organizado y debidamente integrado en función de una determinada actividad en cada situación de desarrollo de la práctica profesional. Así, sea cual sea el nivel educativo y de enseñanza de su especialidad, cada profesor debe haber completado una formación multidisciplinar.

Cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar, más exigencias se trasladan al profesorado, que debe disponer de competencias pedagógicas muy variadas y de empatía, paciencia y humildad.

Profesores y profesoras ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje. Cuanto más graves son los obstáculos que los alumnos deben superar, más exigencias se trasladan al profesorado, que debe disponer de competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad (Delors, 1996:168). En ese sentido, para Nieto (2006: 22), “una buena enseñanza puede superar obstáculos difíciles como la pobreza u otras lacras sociales y cada vez hay más investigaciones que muestran que los buenos docentes representan la mayor diferencia en el éxito o fracaso de los alumnos”. Otros autores insisten en esa misma dirección poniendo de relieve las trayectorias de aquellas escuelas y profesores comprometidos en afrontar las situaciones problemáticas que dificultan a niños y jóvenes aprender (Intrator, 2002; Hargreaves, 2003; Palmer, 1998). La creciente diversidad entre los estudiantes exige cada vez más el análisis de las capacidades que el profesorado necesita para atenderla (véase Howard y Aleman, 2008). Este conjunto de argumentos conducen a Hargreaves a definir la enseñanza como una profesión paradójica:

De todos los trabajos que son o que aspiran a ser una profesión, sólo de la enseñanza se espera que cree las habilidades y capacidades humanas que deben permitir a individuos y organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento actual. Se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera de los docentes que mitiguen y contrarresten muchos de los inmensos problemas que crean las sociedades del conocimiento, tales como un consumismo excesivo, una pérdida del sentido de comunidad y la ampliación de las brechas entre ricos y pobres. En cierto modo, los docentes deben apañárselas para alcanzar a la vez estos objetivos, aparentemente contradictorios. (Hargreaves, 2003: 19. Énfasis añadido).

En su excelente exploración de los significados de ser profesores en las sociedades del conocimiento, Hargreaves (2003: 20) afirma que éstos se encuentran “encerrados en un triángulo de intereses e imperativos en competencia”. Pueden optar por ser *catalizadores*, lo que supone considerarse como agentes clave de la sociedad del conocimiento, de sus promesas de oportunidades y prosperidad, como *contrapuntos* o como *víctimas*.

Enseñar “en” y “para” la sociedad del conocimiento, exige un replanteamiento de los significados tradicionales de ser profesor en la dirección de promover un aprendizaje “cognitivo profundo”; aprender a enseñar de modos que no les fueron enseñados; comprometerse con el aprendizaje profesional de manera continuada; trabajar y aprender en grupos colegiales; tratar a las familias como apoyo indispensable en el aprendizaje de sus hijos; desarrollar la inteligencia emocional; desarrollar capacidades para el cambio, la resolución de problemas y el riesgo, y promover la confianza en los procesos y en las personas. Aspectos que configuran, en opinión del autor, un conjunto de “virtudes” profesionales indiscutibles que son, sin embargo, insuficientes para neutralizar los riesgos de exclusión y desigualdades sociales inscritos en las sociedades del conocimiento. De ahí su propuesta de los profesores como *contrapuntos*, con la misión de ir más allá de las mismas para servir a valores como democracia, justicia social, humanitarismo e “identidad cosmopolita”. Convertirse en un docente “contrapunto” de la sociedad del conocimiento significa, en palabras de Hargreaves:

...preocuparse del carácter a la vez que de los resultados, del aprendizaje emocional a la vez que del aprendizaje cognitivo, del desarrollo personal y profesional a la vez que del aprendizaje profesional, de la vida de grupo a la vez que del trabajo en grupo, del cuidado además de la cognición, de preservar la continuidad y la seguridad a la vez que se promueve el riesgo y el cambio. Significa desarrollar el capital social, establecer los fundamentos emocionales de la democracia, y crear el germen de la identidad cosmopolita. Enseñar más allá de la economía del conocimiento significa estar en una profesión reinventada que no sólo proporciona valores sino que está dirigida por valores. (2003: 82).

Para Esteve (2003), el desconcierto del profesorado se produce como consecuencia de la extensión cuantitativa de la escolaridad, uno de los cambios históricos más decisivos para los sistemas educativos occidentales en estos últimos treinta años bautizado por el autor como la “tercera revolución educativa”. Al funcionar en el seno de un sistema que exige la obligatoriedad de la educación de niños, adolescentes y jóvenes, para atender las necesidades económicas, políticas y culturales de nuestra sociedad, la profesión docente recibe golpes más fuertes que otras ocupaciones. Sin embargo, la evidencia disponible sobre la conversión de la profesión docente en una actividad más compleja y difícil de ejercer que hace unas décadas, ésta parece continuar comportándose como “medievalista” frente al aprendizaje (Esteve, 2006). Probablemente, profesores y profesoras hemos dejado de ser las fuentes privilegiadas de información pero no podemos renunciar al papel de mediadores en el proceso de construcción de conocimiento. “No

Profesores y profesoras hemos dejado de ser las fuentes privilegiadas de información pero no podemos renunciar al papel de mediadores en el proceso de construcción de conocimiento.

habrá sociedad del conocimiento sin docentes que sean trabajadores del conocimiento de alta capacitación” (Hargreaves: 2003:111).

La educación no es ya “patrimonio exclusivo” de los docentes sino de otros profesionales y de la comunidad, lo que exige nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica educativa (Imbernón, 2004:149)³. Durante los últimos treinta años, además del aumento de profesorado especialista, se ha producido también un incremento progresivo de profesionales en los centros educativos, bien de forma estable, bien mediante colaboraciones circunstanciales con profesionales del ámbito comunitario o local. Esta situación conlleva un aumento de la complejidad de la función docente y mayores exigencias de coordinación y trabajo en equipo, insuficientemente valoradas políticamente en su traducción en tiempos, necesidades de formación, redefinición de las tareas docentes, indagación (véase Escudero, 2006; San Fabián, 2006).

La formación del profesorado: una cuestión permanente

No resulta fácil ponerse de acuerdo respecto a qué tiene que saber y saber hacer un profesor (Darling-Hammond y Bransford, 2005), qué significa enseñar en la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003), o qué competencias son indispensables para hacerlo (Perrenoud, 2004). Conocemos sobradamente las dificultades de llegar a acuerdos sobre estas cuestiones. Sin embargo, estas dificultades no debieran impedir el esfuerzo de intentarlo en cada oportunidad, apoyándose en el conocimiento procedente de la investigación educativa y, en particular, de la realizada en el campo de la formación del profesorado (Cochran Smith, Feiman-Nemser y McIntyre, 2008; Lieberman y Miller, 2003).

Los buenos profesores no nacen, se hacen, y en ese proceso de profesionalización la formación ocupa un lugar indiscutible. Si las instituciones educativas y los docentes tienen que responder a nuevos y complejos desafíos, la formación del profesorado ha de afrontar retos similares. Ofrecer una educación de calidad a toda la juventud implica, para las políticas educativas de los países europeos, atender, en simultáneo, la calidad de la formación y las condiciones laborales del profesorado en todas las etapas y niveles del sistema educativo. Se requiere formar profesionales capacitados en sus respectivos ámbitos de conocimiento y al mismo tiempo comprometidos y competentes para posibilitar el aprendizaje relevante de sus estudiantes; la enseñanza que no consigue potenciar el aprendizaje pierde legitimidad.

La cuestión respecto a qué se entiende por calidad en la formación del profesorado no es precisamente un asunto sencillo. En la tercera edición del handbook sobre la

³ Véase el monográfico de esta revista titulado “Participación del profesorado en la educación”, número 3 del año 2006.

investigación en la formación del profesorado, Goodwin (2008: 399) plantea la dificultad de llegar a un consenso sobre el tema debido, en gran medida, a las diferentes definiciones acerca de qué deberían saber y ser capaces de hacer los profesores, ideas y definiciones que atañen a diferentes valores, normas socioculturales y metas. Imig e Imig (2007: 96), en su trabajo sobre la calidad en la formación del profesorado, sugieren que el interés político por encontrar nuevas direcciones, preparar y mantener buenos profesores, descansa en la consideración del aprendizaje del alumnado como la “clave” del éxito económico en el siglo XXI.

Los países con elevados niveles de aprendizaje son aquellos que han invertido constantemente en la mejora de su profesorado y tienen en común la alta estima a la profesión docente.

Asegurar que un número suficiente de profesores se mantenga competente y motivado del principio al fin de su carrera docente es un reclamo insistente de las políticas educativas de los países desarrollados. Atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado ha sido el eslogan elegido por algunos organismos internacionales para poner de manifiesto esta preocupación (Eurydice, 2004; OCDE, 2005, 2009). Y si bien no existe una panacea universal en la materia, los países con elevados niveles de aprendizaje son aquellos que han invertido constantemente en la mejora de su profesorado y tienen en común la alta estima a la profesión docente (UNESCO, 2004).

Profesores y profesoras son, asimismo, miembros de una organización y como tales hay que considerarlos, de manera que, en coherencia, la formación forme parte de un proyecto de trabajo y desarrollo colectivo, no sólo individual. Las escuelas que son buenas instituciones para el aprendizaje de los alumnos deberían ser también organizaciones de aprendizaje para docentes y otro personal (Hargreaves, 2003).

¿Está la formación del profesorado ofreciendo la ayuda pertinente para capacitar a los profesores a afrontar con éxito las respuestas a las cambiantes condiciones de las sociedades actuales? La evidencia de la crisis⁴ en la que se encuentran en la actualidad la profesión docente y la formación del profesorado exige un esfuerzo de atención a la complejidad del tema ante la tentación de atribuir todos los males de la educación al profesorado y esperar todos los remedios de la formación. Permítaseme en este punto recordar la sabia advertencia realizada por Ferry (1983): más formación no implica necesariamente mejores profesionales, para aludir a la estrecha unión de los dos componentes de la formación del profesorado, las *medidas* (contenidos, modalidades, estrategias, recursos, formadores, etc.) y los *sujetos*. Las experiencias formativas generan una determinada cultura sobre la formación que socializa en el predominio de las mediaciones y en el olvido de la actividad de los sujetos (Montero, 2006). Pasar de la “lógica del catálogo” a la “lógica del proyecto” recomienda Bolívar (2006: 68) y alumbrar

⁴ Me parece muy interesante la idea de entender la crisis de los sistemas educativos como de “crecimiento” -al conseguir metas educativas nunca alcanzadas y generarse problemas nuevos- y “subjetiva” -desconcierto del profesorado ante una realidad que han contribuido a crear (quizás sin advertirlo). Desconcierto atribuido a la extensión cuantitativa y cualitativa de la educación a niños y adolescentes que no formaban parte antes del sistema educativo (Esteve, 2003, 2006). Puede atribuirse también a las continuas reformas educativas (véase Gimeno, 2007).

Habrá que invertir en el desarrollo de la capacidad de los docentes para dirigir su propio aprendizaje, estructurar sus experiencias y construir sus teorías en y sobre la práctica.

otras relaciones entre formación y desarrollo profesional que rescaten la responsabilidad de los sujetos de la formación. La tendencia del aprendizaje avanza del conocimiento de los expertos, al autoaprendizaje, y del individualismo a lo grupal. Habrá que invertir en el desarrollo de la capacidad de los docentes para dirigir su propio aprendizaje, estructurar sus propias experiencias y construir sus propias teorías en y sobre la práctica (Korthagen, 2010).

En este marco de consideraciones, el perfil de los docentes estará definido por la amplitud de las demandas sociales que se plantean hoy al profesorado pero también por la propia comprensión de las tareas y los conocimientos necesarios para atenderlas por parte de profesores y profesoras. Profesionales capaces de razonar y justificar sus decisiones, con disposición y habilidades para trabajar con otros, indagar su práctica y construir conocimiento. Un perfil que no es nuevo y, en mi opinión, es bueno reivindicar en los tiempos que corren, tan escasamente favorables a la comprensión de profesores y profesoras como profesionales reflexivos, investigadores de su práctica, generadores de conocimiento y no sólo reproductores. Dicen Zeichner y Nofte (2001) que si la profesión docente, en los ámbitos de Primaria y Secundaria, quiere abandonar la infancia y hacerse adulta como profesión, los profesores y profesoras necesitan asumir la responsabilidad de investigar, de forma sistemática y crítica, su propia práctica.

Culturas profesionales ¿de qué estamos hablando?

Los procesos de socialización profesional, los acontecidos en los escenarios de la formación del profesorado y en las instituciones donde los docentes desempeñan su trabajo configuran una determinada cultura. Por cultura entiendo el conjunto de conocimientos, valores, creencias, normas, comportamientos, social e históricamente construidos, compartidos por los miembros de una profesión, si bien sería arriesgado decir por todos y de la misma manera. La cultura, cual Dios Jano, presenta una doble cara. Funciona como marco de referencia con el que interpretar los asuntos profesionales y actuar de modo “apropiado” a cada situación y, en simultáneo, da cuenta de los conflictos y divergencias presentes en las relaciones profesionales. Cambiar una cultura profesional, advierte Bolívar, exige cambios en los papeles y patrones de relación existentes, rediseñando los espacios laborales, la formación del profesorado, las estructuras organizativas y los modos de pensar y desarrollar la enseñanza. Casi nada!.

Los profesores y profesoras comparten un marco de referencia cultural propio de una profesión que está social e históricamente construida, pero tienen orígenes sociales, edades, experiencias y habilidades distintos.

¿Comparten profesoras y profesores una cultura común? Como buena gallega responderé sí y no. Sí porque comparten ese marco de referencia cultural propio de una profesión que está, como otras, social e históricamente construida, pero, a su vez, tienen orígenes sociales, edades, experiencias y habilidades distintos. Por otro lado, el diseño de la formación está lejos aún de contribuir a la construcción de una cultura común en aspectos tan relevantes para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el de

la colaboración, cooperación o trabajo en equipo del profesorado. Un talón de Aquiles demasiado reiterado pero no por ello resuelto.

Desde esta óptica deberíamos hablar más bien de “culturas”: la del profesorado de Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, si utilizamos el criterio de la etapa educativa en la que desempeñan su tarea; o de la cultura del profesorado de Matemáticas, Lenguas, Ciencias, Educación Física, etc., si lo hacemos desde la perspectiva disciplinar; o bien de individualismo, reinos de taifas (balcanización), colegialidad artificial, colaboración, mosaico móvil, si lo hacemos desde el análisis de las interacciones entre el profesorado (siguiendo la tipología propuesta por Hargreaves, 1996). Diversidad de culturas e identidades a la hora de ejercer la profesión.

El individualismo, una característica de la profesión docente comúnmente admitida, se atribuye a la organización celularista de los espacios escolares, con escasas oportunidades para la observación mutua, intercambio de experiencias, compartir ideas y recursos, y obtener información sobre la competencia docente. De todo ello se derivan algunas de las dificultades para participar en el trabajo conjunto (veáse San Fabián, 2006). Por otro lado, la socialización profesional del profesorado principiante no suele ser una oportunidad para la colaboración, si nos atenemos a aspectos tales como la conveniencia de no comentar con los colegas los problemas internos de las aulas o interpretar la petición de ayuda como una confesión de incompetencia. Con esos mimbres...

Individualismo, aislamiento y secretismo constituyen manifestaciones de la cultura de la enseñanza frecuentemente mencionadas y simplistamente entendidas.

Individualismo, aislamiento y secretismo constituyen manifestaciones de la cultura de la enseñanza frecuentemente mencionadas y simplistamente entendidas. La estructura celular del trabajo escolar es un estorbo para la colaboración mutua y genera a veces ansiedad e incertidumbre pero sirve también para preservar la autonomía profesional y no sería justo demonizarla. Hargreaves distingue entre un individualismo obligado por la estructura organizativa (celularismo) un individualismo estratégico, como mecanismo adoptado por el profesorado para enfrentarse a los problemas de aprendizaje del alumnado, y un individualismo elegido como opción personal derivada de la manera de entender el trabajo docente. Interpretar el individualismo únicamente desde la perspectiva de las sombras supone olvidar la complejidad de la enseñanza y las fronteras borrosas entre la noción de individualismo e individualidad:

Si la mayoría de los profesores de una escuela prefiere la soledad, es probable que sea un indicio de un problema del sistema, de un individualismo que representa una manera de escapar de formas de trabajo amenazadoras, incómodas y poco remuneradoras. Sin embargo, si los docentes sólo prefieren la soledad en algunos momentos o si solo son alguno los que desean la soledad, la escuela y la administración deben tolerarla. Una escuela que no puede tolerar a excéntricos, interesantes y entusiastas, que no puede acomodar a profesores fuertes e imaginativos que trabajen mejor solos que acompañados... es un

sistema carente de flexibilidad y pobre de espíritu. Es un sistema para castigar la excelencia en beneficio de la norma colegial (Hargreaves, 1996: 208).

La cultura balcanizada, atribuida a menudo a los centros de Educación Secundaria debido a su estructura departamental y a la especialización de su profesorado, se caracteriza por el desarrollo del trabajo en pequeños grupos, que pueden o no estar enfrentados entre sí pero dificultan una visión de conjunto del centro. Una situación con potenciales efectos negativos para el aprendizaje del alumnado y del propio profesorado:

La balcanización continúa siendo una característica dominante de las escuelas secundarias contemporáneas, incluso de aquellas que tratan de hacerse más innovadoras. La balcanización se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros (Hargreaves, 1996: 258).

La colegialidad artificial es un tipo de cultura profesional construida en situaciones de trabajo en equipo del profesorado entendido como recurso instrumental para adoptar determinadas innovaciones. Puede llegar a ser un obstáculo para una colaboración duradera pero también puede convertirse en una oportunidad para ésta; en una cultura de colaboración las relaciones entre profesionales afectan al contenido y al grado de implicación de los miembros.

La cultura de colaboración implica relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional como responsabilidad colectiva.

Una cultura de colaboración implica unas relaciones de “confianza” entre el profesorado, de apoyo mutuo, auto-revisión y aprendizaje profesional compartido. Supone la comprensión de la actividad profesional de enseñar como responsabilidad colectiva, colaboración espontánea y participación voluntaria, una visión compartida del centro y la interdependencia y la coordinación como formas de relación asumidas personal y colectivamente. Requiere condiciones organizativas para promover el trabajo conjunto, pero también actitudes de compromiso profesional.

Sin embargo, es necesario no perder de vista que expresiones como ‘individualismo’ y ‘colegialidad’... son vagas e imprecisas, abiertas a multitud de significados e interpretaciones. En muchos aspectos, esos términos no se utilizan ni se entienden como descripciones precisas de tipos de práctica, política o aspiraciones. En cambio, son en gran medida simbólicos y dan pie a la retórica de un discurso mítico sobre el cambio y el perfeccionamiento. Así, la colaboración y la colegialidad se convierten en imágenes poderosas de la aspiración preferida, y el aislamiento y el individualismo, en imágenes igualmente poderosas de la aversión profesional (Hargreaves, 1996: 188-189).

El ejercicio de la función docente se desarrolla así en un continuo entre el aislamiento y la independencia y la colaboración e interdependencia. Individualismo versus colaboración, satisfacción individual versus metas compartidas, control versus compromiso, conflicto

versus consenso son algunas de las tensiones presentes en la cultura profesional docente. Derrumbar los muros del individualismo y potenciar la cooperación e interdependencia entre el profesorado, generando una nueva cultura profesional, se considera un camino prometedor para el desarrollo profesional, la mejora de la práctica docente y la educación del alumnado.

Colaboración y formación. Una historia verdadera

Hasta aquí unas breves pinceladas sobre las cuestiones objeto de este artículo. Al bosquejarlas he ido arrojando algunas piedrecitas para marcar mi comprensión de la colaboración como una oportunidad formativa, de desarrollo profesional, señalando también algunas contradicciones y obstáculos para su consecución. Dedicaré este apartado a explorar algunos vínculos entre la formación permanente del profesorado y la deseada colaboración de profesores y profesoras (entre sí y con otros profesionales).

Entiendo, como decía, la colaboración entre profesionales -de manera sistemática, en torno a un proyecto- como una oportunidad formativa excelente, de desarrollo profesional y de mejora de la práctica del conjunto de las personas implicadas. Y no son sólo palabras. Las pronuncio desde la experimentación de una realidad vivida junto a otras dos colegas, durante casi tres años, trabajando codo con codo con un grupo de profesores -profesionales maduros, experimentados, mayoritariamente mujeres- en un Centro Rural Agrupado (CRA) de la Comunidad Autónoma de Galicia. La experiencia ha formado parte de un proyecto de investigación más amplio sobre estudio de casos de proyectos de innovación educativa con TIC (Proyecto PIETIC)⁵, realizado desde una perspectiva de investigación-acción colaborativa. Dar cuenta del mismo desborda el contenido y las posibilidades de este trabajo y puede encontrarse en otras publicaciones (por ejemplo, Gewerc y Montero, 2008; Montero y Gewerc, 2010; Zapico, Montero y Gewerc, 2010). Me limitaré aquí a destacar algunas de las características de esa colaboración y su sentido para el desarrollo profesional de los y las participantes.

El CRA está situado en la provincia de A Coruña. Cuenta con nueve centros unitarios, lo que condiciona tanto el nivel de comunicación entre las escuelas, como el grado de intensidad de las relaciones con el entorno.

El CRA con el que hemos estado trabajando está situado en la provincia de A Coruña, en seis parroquias distribuidas a lo largo del valle de un río y también en la costa. Cuenta con nueve centros unitarios esparcidos a lo largo de una zona de hábitat sumamente disperso (una de las características del "rural gallego"). Esta realidad condiciona sensiblemente tanto el nivel de comunicación entre las escuelas, como el grado de intensidad de las relaciones con el entorno. Esto conlleva también implicaciones en la configuración y afianzamiento de las redes relacionales que se crean y mantienen entre docentes y entre el alumnado de escuelas distintas. Esta problemática impuso desde el comienzo la prioridad de la atención a las necesidades de comunicación como la cuestión más apremiante y el motivo por el cual las TIC podrían cobrar mucho sentido en este contexto.

⁵ Véase nota uno.

El proceso de investigación colaborativa se ha desarrollado a lo largo de tres cursos escolares en los que hemos establecido una periodicidad de encuentros quincenales, de acompañamiento presencial y virtual, de entrevistas a miembros del grupo y a otros docentes clave, utilización de notas de campo, análisis documental, observación de clases, entre otros instrumentos de obtención de información. Mención especial merece el compromiso de elaboración de un informe de cada encuentro quincenal, verdadera columna vertebral de la investigación, globalmente considerada, y de su dimensión colaborativa, de manera particular. Esta herramienta (registro, transcripción y elaboración posterior) ha posibilitado revivir, analizar y reconstruir lo acontecido en cada encuentro quincenal. Ha supuesto una gran inversión de tiempo y un arduo esfuerzo de elaboración pero, en simultáneo, ha posibilitado la continuidad de nuestra labor, en función de ese juego “de atrás adelante y viceversa”, de comunicación-colaboración, de “ver y vernos” reflejados en un espejo de dos caras, que nos ha permitido construir una historia, nuestra historia compartida, a través del relato de los procesos y contenidos de nuestras reuniones.

Aspirábamos a que todos los implicados en la investigación pudieran erigirse en co-investigadores, de modo que aquella no se entendería sin acción, transformación y mejora, y la acción tampoco sin investigación.

Desde el inicio de la investigación entendimos que el comienzo de la colaboración con el grupo de profesores del CRA sería clave. En esos primeros instantes éramos plenamente conscientes de la necesidad de desarrollar un tipo de dinámicas basadas en la construcción conjunta de ideas, reflexionando en voz alta, reconstruyendo nuestro discurso compartido como lo fuera demandando el propio proceso colaborativo. Aspirábamos a que todos los implicados en la investigación –sin importar el sector de pertenencia– pudieran erigirse en co-investigadores, de modo que la investigación no se entendería sin acción, transformación y mejora, y la acción tampoco sin investigación (Tójar, 2006).

Nos preocupaba además el cómo de nuestro proceso de integración en el centro, de incorporación en el grupo de trabajo ya constituido, cómo ayudarles y colaborar sin adoptar una posición de superioridad que muy probablemente ellas y ellos estaban aguardando de nosotras, esperando quizás que fuésemos a decirles “lo que había que hacer”. Intuíamos que sería difícil superar esas expectativas e ideas preconcebidas, siendo preciso colaborar en el proceso de romper con los estereotipos escuela y universidad para desarrollar un trabajo entre profesionales diversos. En contra de nuestros temores, la relación entre el equipo de investigadoras y el conjunto del grupo PIETIC del CRA estuvo siempre marcada, desde los inicios del proceso, por una actitud afable, de profundo respeto, mutuamente cordial y abierta. Poco a poco y a medida que avanzaba el proceso de colaboración, los lazos entre ambos grupos fueron estrechándose, afianzándose, haciéndose más y más profundos, llegando a generarse finalmente un clima de gran confianza, transparencia e incluso de sincera afectividad y gratificante complicidad.

Otra de nuestras preocupaciones radicaba en ser coherentes con los principios, exigencias, requerimientos de la investigación-acción colaborativa, en tanto que

perspectiva metodológica nuclear en la que se sitúa el estudio. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988, 2000), la investigación-acción ha de desarrollarse de forma participativa, transformando las prácticas educativas, sociales y personales, por medio de un proceso sistemático de aprendizaje apoyado en el análisis crítico de situaciones, de modo que el ciclo de la investigación-acción supondría las fases de planificación, acción, observación y reflexión.

Entendíamos así, que el conjunto del proceso vendría a erigirse en auténtica oportunidad para cualquier profesional de la educación comprometido con el avance y la optimización de su labor (implicado en procesos de investigación-acción más o menos intuitivos o incluso basados en el ensayo y error); la oportunidad de poder contar con un equipo externo con el que observar su quehacer diario, analizar y valorar sus estrategias metodológicas, sus contenidos, sus actitudes y maneras de trabajar en el aula, sus concepciones y prácticas. Como docentes, sería magnífico contar con tal apoyo y entendíamos que esa era precisamente el tipo de actitud a desarrollar, la actitud de aquel que desea “aprender con” y “apoyar a” otros profesionales, ejerciendo de auténtico espejo. En simultáneo, éramos conscientes de que ese papel de espejo no era fácil de asumir, tratándose de un rol complejo y exigente, pues a nosotras correspondía tanto ayudar a identificar y definir el proyecto de innovación, como ofrecer determinadas estrategias para mejorar la práctica educativa, y hacerlo con un carácter colaborativo, flexible, respetuoso...

La posibilidad de sustituir su web estática por un portal de centro ante una oferta realizada por la administración, se constituyó en la oportunidad por excelencia de todo el proceso de investigación colaborativa.

Las demandas iniciales del profesorado integrante del grupo PIETIC del CRA, incidían en la necesidad de explorar cómo sacar mayor partido a las herramientas tecnológicas que ya empleaban, encontrarles más utilidades e indagar también alrededor de otras alternativas posibles para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado de segunda etapa de Infantil y primer ciclo de Primaria. En esta dirección, la posibilidad de sustituir su web estática por un portal de centro ante una oferta realizada por la administración, se constituyó en la oportunidad por excelencia de todo el proceso de investigación colaborativa. En otro trabajo (Zapico, Gewerc y Montero, 2010), hemos abundado en los significados de la colaboración evidenciados a través del proceso de construcción del portal. Destacaré aquí sólo algunos de los más significativos.

La elaboración del portal ha resultado una opción estimulante para analizar las condiciones organizativas de la escuela. La propuesta, procedente de la administración, fue igual para todo el conjunto de los centros educativos de Galicia, lo cual ha llevado a la necesidad de replantear adaptaciones a la situación concreta y particular de este CRA. Este proceso de adaptación ofreció una magnífica oportunidad para repensar la construcción de la identidad del centro, analizar sus características y tomar decisiones consensuadas. La elaboración del portal significó, también, una oportunidad para aprender haciendo, para reflexionar sobre lo que cada uno hace y cómo lo hace. Estas posibilidades de ensayo y error, en un espacio de experimentación seguro, supusieron

una ocasión privilegiada para el propio desarrollo profesional. Indudablemente este proceso no resultó sencillo sino que estuvo plagado de marchas y contramarchas, de reflexión en el antes, el durante y el después, que ha llevado a que en el CRA el portal signifique un espacio importante, una nueva ventana del centro en donde es posible la comunicación interna, entre profesorado, alumnado y familias y también una salida al exterior, un ejercicio permanente de retroalimentación del trabajo cotidiano.

Su elaboración ha sido, por tanto, un proceso arduo de continua consideración de las concepciones culturales subyacentes para la toma de decisiones y ha reflejado con claridad tensiones y contradicciones entre el equipo promotor del proyecto y el conjunto del claustro, poniendo de manifiesto diferentes modelos de escuela, de concepciones de las TIC, de las competencias sobre ellas y del compromiso educativo a construir. Posturas como: queremos que sea de todos pero que nos reconozcan el liderazgo; que sea un vehículo de comunicación con las familias, pero tenemos miedo de que se nos vaya de las manos; queremos que refleje la singularidad de las escuelas, pero dejando claro que somos una escuela, etc. son algunas de las dialécticas abiertas en el día a día de construcción y mantenimiento del portal. Reflejar la complejidad del CRA en este espacio virtual ha sido todo menos un proyecto sencillo.

Este proceso de creación del portal de centro –surgido como necesidad sentida por el grupo relativa a la solución de problemas de comunicación interna– ha sido vivido como innovación, en la medida que ha revelado los entresijos de la organización y ha modificado en algunos sentidos su estructura. Ha podido contribuir al cambio de la cultura organizacional y profesional y al desarrollo profesional del profesorado modificando, sobre todo, las formas de comunicación interna y las maneras en que se vehicula la información, que ahora es accesible a todos en todo momento.

Ese mismo proceso nos ha permitido percibir y dimensionar las condiciones que están influyendo a la hora de pensar en cambios e innovaciones en un centro educativo. Por un lado, se trata de un proceso que comienza a partir de una propuesta externa, pero que ancla internamente, porque responde a una necesidad sentida en la escuela. Y por otro, el proceso ha sido desarrollado junto con un equipo de investigación de la universidad. Estas dos condiciones merecen algún tipo de comentario, en primer lugar porque nos permite visualizar lo que sucede con las propuesta “top-down” cuando no anidan en un espacio rico en reflexión y trabajo conjunto.

El hecho de que, durante ese tiempo, el profesorado haya tenido a un equipo de investigación de la universidad como compañero de viaje y haya disfrutado así de soporte técnico para los problemas emergidos, con posibilidades de actualización, adaptación o diseño de software específico, por ejemplo, sin duda ha cambiado las condiciones “normales” que viven las escuelas; justamente por eso, nuestra preocupación ha sido

El eje ha sido profundizar en los mecanismos para incorporar la reflexión al trabajo docente, porque los procesos reflexivos son una tecnología que se transforma en fortaleza frente a los cambios.

la sostenibilidad de las propuestas, para que permanezcan cuando los investigadores se marchen del centro. De allí que hemos apostado hacia cambios culturales y no sólo técnicos y, en ese sentido, por una estabilidad también relativa, porque las culturas se mueven y modifican también en función de nuevas necesidades o de nuevos problemas emergentes. El eje entonces ha sido profundizar en los mecanismos para incorporar la reflexión en el marco del trabajo docente, porque entendemos los procesos reflexivos como una tecnología que se transforma en una fortaleza frente a la avalancha de los cambios a los que estamos sometidos.

Somos conscientes de que nuestra presencia allí ha generado, de alguna manera, algún tipo de revulsivo que ha “obligado” a estas reflexiones. Tampoco sabemos los derroteros por los que hubiese caminado la propuesta del portal sin ese apoyo (técnico y pedagógico) del equipo proveniente de la universidad. Pero, llegados a este punto, quizás lo más relevante, es constatar cómo este proceso ha encontrado la ansiada continuidad, una vez que nuestro grupo de investigación se retiró del centro, prosiguiendo con una fase de desarrollo intenso, de crecimiento y alimentación permanente del entorno de comunicación e intercambio iniciado, que continúa plenamente activo en la actualidad. El portal está cada vez más lleno de contenidos, activo y dinámico.

No resulta sencillo definir con claridad el tipo de colaboración que hemos llegado a establecer ente “ellos y ellas” y “nosotras”, hasta lograr constituirnos como un único equipo de trabajo, con objetivos más o menos consensuados y compartidos. Donald Schön (1992) se refería a tres clases de tutorización de un prácticum reflexivo que, mutatis mutandis, podrían ser apropiadas para la tarea de acompañamiento que hemos desempeñado a lo largo de estos años y en las cuales podríamos llegar a vernos reflejados, de algún modo. Haciendo un intento de extrapolación de las propuestas de Schön a nuestra propia experiencia y a nuestro modo de trabajar colaborativamente, podríamos encontrarnos con que esa colaboración llegaría a adoptar múltiples formas. El primero de los roles se correspondería con el de la “experimentación compartida”, en la cual la habilidad del tutor descansaría en la tarea de contribuir a formular las cualidades que el otro precisa adquirir para, posteriormente –bien por demostración, bien por descripción–, explorar diferentes maneras de llevarlas a la práctica, trabajando así para crear y mantener un proceso de indagación colaborativa, una exploración compartida. En la segunda de las propuestas, denominada “¡sígame!” (Schön, 1992: 258-259), el arte del tutor consistiría en su capacidad para improvisar una ejecución completa del diseño, y, en ese marco, desarrollar unidades parciales de reflexión en la acción, de forma que el tutor habría de poseer la habilidad para inspirarse en un amplio repertorio de medios, lenguajes y métodos de descripción a fin de representar sus ideas de muchas maneras distintas, tratando de buscar aquellas imágenes que lograsen inspirar, motivar, estimular, “hacer click” en el otro. Por último, en la tercera de las propuestas, identificada con la “sala de espejos”, ambos protagonistas del proceso

de colaboración cambiarían continuamente de perspectiva: en un determinado momento verían su interacción como una reconstrucción de algún aspecto de la práctica; en otro como un diálogo sobre esa práctica, y en otro más, como un modelado de su rediseño (Schön, 1992:259).

No hemos desempeñado la función de tutores, asesores o formadores, en su sentido literal y, sin embargo, encontramos manifestaciones de diversos de roles.

¿Con cuál de los roles nos identificamos más claramente? ¿Cuál de las propuestas se corresponde más directa y fielmente con la esencia y características del proceso de colaboración llevado a cabo en el CRA? Lo cierto es que no hemos desempeñado la función de tutores, asesores o formadores, en su sentido literal y, sin embargo, dentro de ese auténtico cosmos en el que se convierte el acompañamiento, encontramos manifestaciones de todo ese conjunto diverso de roles. Así, dicho proceso de colaboración bebería y podría entroncar, de algún modo, con los tres modelos, tomando rasgos de uno y otro en función del momento, de la fase específica en la que se encontrara la relación colaborativa y el conjunto del proyecto, entendiendo que, en última instancia, todas ellas podrían resultar válidas y tal vez acertadas, enriqueciéndose mutuamente en un juego de intercambios, en un cruce de miradas permanentemente avivado.

Y en esa dirección, aludir al valor del asesoramiento mutuo, de los significados permanentemente aportados por el juego de interacciones entre todos los componentes del grupo PIETIC del CRA, de manera que nuestras dudas y temores iniciales a plantear unas u otras acciones, a responder de unas u otras maneras, se han visto permanentemente despejadas por la extraordinaria capacidad de diálogo que ha atravesado todas las fases del proceso, obstáculos emergentes, dificultades múltiples, pequeñas piedras en un camino construido felizmente por el empeño colaborativo del conjunto de integrantes del grupo.

Profesores y profesoras del grupo PIETIC valoran positivamente el trabajo desarrollado. El lugar que ocupa la formación es una y otra vez destacado, si bien a veces da la impresión de una visión de la formación como algo receptivo que otros “dan”. Resulta más difícil ver las enormes posibilidades formativas inscritas en el trabajo de reunirse, intercambiar experiencias y problemas, reflexionar sobre ellos, buscar soluciones, experimentar nuevas herramientas, abrirse a otras ideas, discrepar y profundizar en nuestra tarea, quizás debido al modelo individualista de formación, predominante. Las oportunidades de formación y desarrollo profesional ahí presentes son infinitamente más valiosas para el crecimiento personal y profesional que otras modalidades de formación establecidas, como ponen de manifiesto nuestras propias investigaciones (Fernández Tilve y Montero, 2007a) y b) ■

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (2006). “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación”. En J. M. ESCUDERO y A. LUIS (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp.123-154.
- COCHRAN- SMITH, M, FEIMAN-NEMSER, S. y MCINTYRE, J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/London: Routledge/Taylor and Francis Group and The Association of Teachers Educators.
- DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2006). “La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado”. *Participación Educativa*. 3, noviembre, pp.12-17.
- ESTEVE ZARAGOZA, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTEVE ZARAGOZA, J. M. (2006). “La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. *Revista de Educación*. 340, mayo-agosto, pp.19-40.
- EURYDICE (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brusels: Eurydice. (Disponible en <http://www.eurydice.org>).
- FERNÁNDEZ TILVE, M^a. D. y MONTERO MESA, L. (2007a). “Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado: un estudio de caso”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 25 (2).
- FERNÁNDEZ TILVE, M.D. y MONTERO MESA, L. (2007b). “Que piensan os asesores e os profesores sobre as modalidades de formación?” *Revista Galega do Ensino. Eduga*, 49, pp.74-88.
- FERRY, G. (1983). *Le traject de la formation. Les enseignants entre la théorie el la pratique*. Paris: Durnod. (Ed. Cast. *El proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991).
- GATHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Grao.

- GEWERC, A. y MONTERO, L. (2008). "Reflexiones en torno a una investigación colaborativa en curso: La integración de las TIC en cuatro centros educativos de Galicia". En A. GUTIÉRREZ y L. TORREGO (Eds.). *Participatory Action Research as a Necessary Practice for the Twenty-First Century Society*. CARN Bulletin 13, pp.55-60.
- GOODWIN, A. (2008). "Defining teacher quality: Is consensus possible?" In M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER and J. MCINTYRE (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York and London: Routledge/Taylor and Francis Group and the Association of Teacher Educators, pp.399-403.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HOWARD, T. y ALEMAN, G. (2008). "Teacher capacity for diverse learners: what do teachers need to know?" In M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER and J. MCINTYRE (Eds.): *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York and London: Routledge/Taylor and Francis Group and the Association of Teacher Educators, pp.157-164.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2004). "La profesionalización docente, hoy y mañana". En J. LÓPEZ SANCHEZ, M. SÁNCHEZ MORENO y MURILLO ESTEPA, P. (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp.147-157.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (2010). *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- IMIG, D. G. & IMIG, S. R. (2007). "Quality in Teacher Education: Seeking a Common Definition". In R. THWOSSEND, R. and R. BATES (Eds.). *Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Dordrecht: Springer, pp.95-112.
- INTRATOR, S. M. (Ed.) (2002). *Stories of the Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KEMMIS, S. and R. MCTAGGART (1988). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- KEMMIS, S. and R. MCTAGGART (2000). "Participatory Action Research". En Denzin, N. y Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. London: Sage, pp.567-605.

- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp.88-101.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- MARTINEZ BONAFÉ, J. (2006). "El profesorado ante los discursos y las culturas de participación". *Participación Educativa*. 3, noviembre, pp.23-26.
- MONTERO MESA, L. (2006). "Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el estado de las Autonomías". En J. M. ESCUDERO y A. LUIS GÓMEZ (Eds.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp.155-194.
- MONTERO MESA, L. (Ed). (2007). *O valor do envoltorio. Um estudo da influencia das TIC nos centros educativos*. Vigo: Xerais.
- MONTERO MESA, L. y GEWERC, A. (2010). "De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 14 (1) (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART16.pdf>).
- NIETO, S. (2006). *Razones para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE (2005). *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. (Resumen en español disponible en <http://www.oecd.org/document/>).
- OECD (2009). Teaching and Learning International Survey. http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html
- PALMER, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PONTE, J. P. da (2004). *Formação de Professores e o Processo de Bolonha. Parecer. Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional*. Lisboa: C.R.U.P., Grupos por Área de Conhecimento.
- SANFABIÁN MAROTO, J. L. (2006). "La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional". *Participación Educativa*. 3, noviembre, pp.6-11.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

TOJAR HURTADO, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Resumen. París: Ediciones UNESCO.

ZAPICO, M^a. H.; MONTERO, L. y GEWERC, A. (2010). “La construcción colectiva de un portal web de centro. Una experiencia de innovación sostenible” *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 14 (1) (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART18.pdf>).

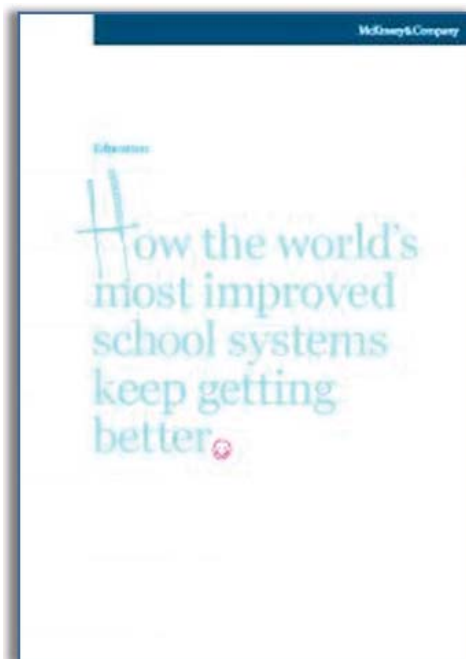
ZEICHNER, K y NOFTE, S. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington, D.C.: AERA.

Breve currículo

M^a Lourdes Montero Mesa es Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. Ha desempeñado el cargo de Decana Comisaria de la Facultad de Ciencias de la Educación (1996-1997). Desde diciembre de 2005 hasta Junio de 2009 ha sido miembro del Consello Escolar de Galicia en representación de personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación.

Sus líneas de investigación están especialmente centradas en el campo de la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Es autora de más de una docena de libros y un centenar de artículos y capítulos en otros libros. Entre sus publicaciones destacan títulos como: *Current Changes and Challenges in European Teacher Education. Galicia* (1997). *Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica* (1999). *Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas* (1999). *La construcción del conocimiento profesional docente* (2001 y 2005 en portugués). *La formación inicial, ¿puerta de entrada al desarrollo profesional?* (2002). *La formación del profesorado: de hoy para mañana* (2004). *La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia* (2005). *Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías* (2006). *Profesores y profesoras en un mundo cambiante: el papel clave de la formación inicial* (2006). *O valor do envoltorio. Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos* (2007). *La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento* (2009). *Entre sombras y luces. Un estudio sobre la influencia de las TIC en el desarrollo organizativo y profesional de los centros educativos* (2009). *De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC* (2010, en colaboración). Junto con el Dr. José Manuel Vez ha coordinado los trabajos y voces relativas a las áreas de “Didácticas Específicas” en el *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* editado por Aljibe en 2004.

Reseña. Informe Mckinsey



En el año 2007 la consultora estadounidense Mckinsey publicó el estudio *¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?* En él se analizaban las características comunes que comparten los mejores sistemas educativos del mundo y encontrábamos un interesante enfoque sobre la realidad educativa en el que se combinaban resultados cuantitativos con perspectivas cualitativas. De aquel informe todos

recordamos frases como *“la calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de sus docentes”* o *“la única forma de mejorar los resultados es mejorar la enseñanza”*.

En otoño de 2010 McKinsey difunde un nuevo estudio, *¿Cómo los sistemas educativos que más mejoran continúan mejorando?*, en el que se sigue la estela del primero intentando analizar cualitativamente, con ayuda de datos procedentes de numerosos estudios nacionales e internacionales, las causas de la mejora educativa.

Los autores son Michael Barber, Mona Mourshed (los mismos del primer informe) y también Chivezi Chijioke. Viene prologado por Michael Fullan, experto en educación y profesor emérito de la Universidad de Toronto. La edición, al igual que en la ocasión anterior, es muy cuidada, muy actual, llena de fotos interesantes y gráficos que ofrecen información muy reveladora.

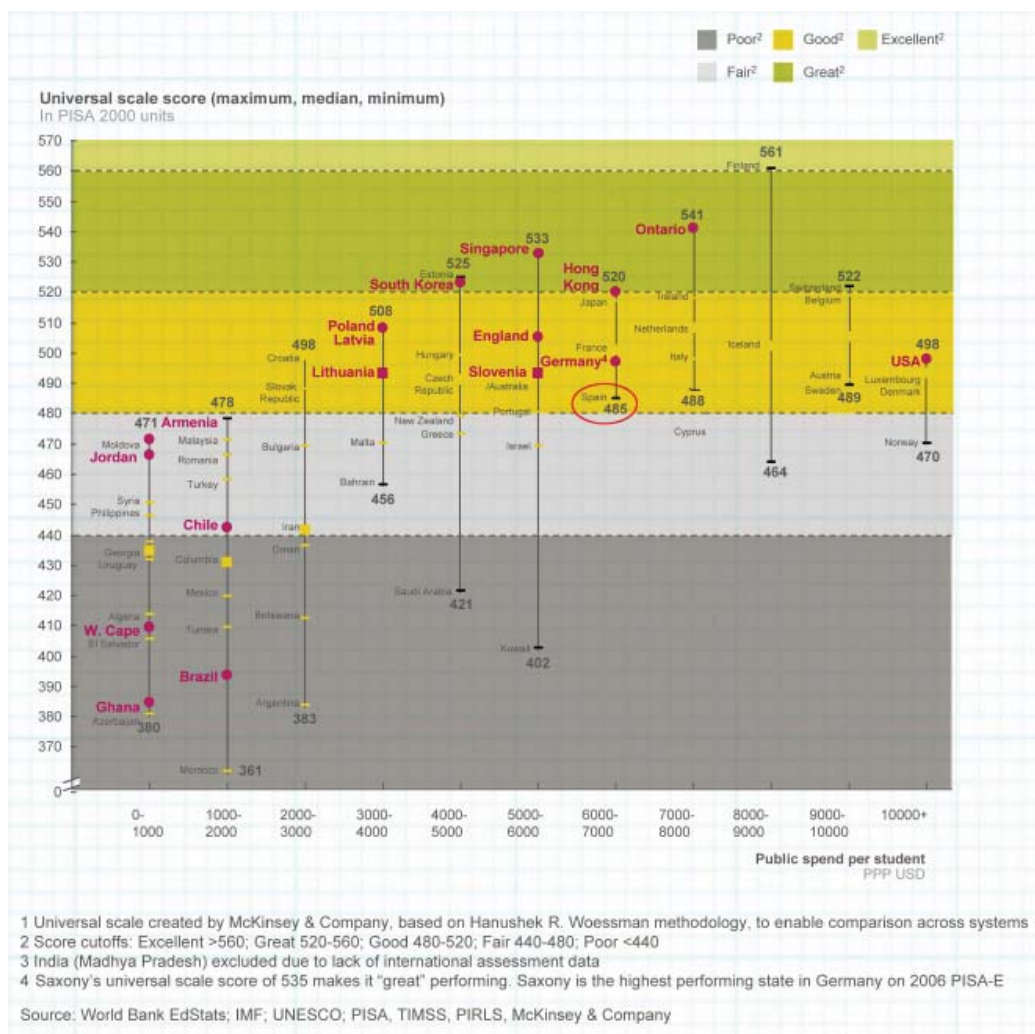
En este informe se analiza la experiencia de 20 sistemas educativos¹ de distintas partes del mundo que han logrado mejoras significativas y mantenidas en el tiempo y sobre

¹ Los 20 sistemas educativos analizados son: Armenia, Aspire (cadena de colegios concertados en EEUU), Boston (Massachusetts), Chile, Inglaterra, Ghana, Hong Kong, Jordania, Lituania, Letonia, Long Beach (California), Madhya Pradesh (India), Minas Gerais (Brasil), Ontario (Canadá), Polonia, Sajonia (Alemania), Singapur, Eslovenia, Corea del Sur y Western Cape (Sudáfrica).

todo se intenta discernir por qué han tenido éxito allí donde muchos otros sistemas educativos han fallado. Lo primero para conseguirlo es intentar determinar en qué etapa de progreso se encuentran los sistemas educativos que están progresando. Se describen cinco etapas de progreso: pobre, aceptable, bueno, muy bueno y excelente, usando datos procedentes de evaluaciones internacionales (PISA, PIRLS, TIMSS...). Se ha utilizado la teoría de Hanushek para unificar las distintas escalas de evaluación de los diferentes estudios internacionales y lograr una única escala universal que permita situar cada sistema educativo en el nivel que le corresponda.

Se revela que, a pesar de los distintos contextos, todos los sistemas que logran mejorar han adoptado un conjunto de medidas similares y, en concreto, adecuadas para la etapa en la que se encuentran.

Gráfico 1. Sistemas con un nivel similar de gastos tienen niveles muy diferentes en resultados



El informe revela que todos los sistemas que logran mejorar, y pueden hacerlo en muy poco tiempo, han adoptado un conjunto de medidas similares y adecuadas y que el gasto educativo por sí solo no es un factor de progreso.

Otra de las conclusiones del informe indica que distintos sistemas con un gasto similar en educación consiguen unos resultados muy diferentes. Es decir, el nivel de gasto educativo por sí solo no es un factor determinante de progreso.

Los sistemas analizados en el informe demuestran asimismo algo muy positivo: se puede lograr una mejora significativa en los resultados educativos en tan solo 6 años.

Cómo conseguirlo

Los educadores de cualquier sistema educativo deberían buscar inspiración y modelo en sistemas educativos similares que están logrando mejorar y no en aquellos que obtienen los mejores resultados del mundo, pero que se encuentran en una etapa totalmente diferente. Se deberían analizar y tener en cuenta los siguientes elementos una vez que se decide iniciar un proceso de reformas para conseguir avances en materia de educación: etapa de progreso en la que se encuentra el propio sistema educativo; conjunto de medidas o intervenciones; contextualización; mantenimiento y puesta en marcha.

Descubrimos que hay *dos tipos de intervenciones*, las que se dan en cualquier etapa de progreso y otras que se asocian a una etapa determinada. Los países que logran mejorar ponen en práctica una serie de medidas que son muy similares a las de otros países que también logran mejorar y que se encuentran en la misma fase de progreso. Por ejemplo, las intervenciones realizadas en Madhya Pradesh (India), Minas Gerais (Brasil) y Western Cape (Sudáfrica) para ir de un desempeño “pobre” a uno “aceptable” son muy parecidas.

Otra idea a reseñar es que los sistemas educativos no conseguirán seguir mejorando si insisten en seguir haciendo lo que tuvo éxito en el pasado. Deben adoptar el siguiente conjunto de medidas para seguir avanzando. Ahora bien, una condición inexcusable para progresar es la *perseverancia*. Las intervenciones se deben llevar a cabo con rigor y disciplina. El informe propone como ejemplo una dieta de adelgazamiento en la que se debe ser muy estricto si se quiere tener éxito.

Las medidas que se pueden tomar en cualquier fase del proceso son: revisión de los programas de estudio, una estructura remunerativa adecuada para profesores y directivos, diseño y puesta en práctica de las habilidades técnicas de docentes y directivos, evaluación de los estudiantes, establecimiento de sistemas de datos e introducción de leyes o normas educativas que faciliten la mejora.

Los sistemas que quieren avanzar de “bueno” a “muy bueno” deben centrar las intervenciones en asegurar que la docencia y la dirección escolar sean consideradas carreras profesionales completamente desarrolladas.

En cuanto al conjunto de medidas que corresponden a una etapa de progreso determinada vamos a observar con más detalle aquellas que corresponden a los sistemas que quieren avanzar de “bueno” a “muy bueno” que es la situación por la que España debería interesarse. Las intervenciones en esta etapa se centran en asegurar que la docencia y la dirección escolar sean consideradas carreras profesionales completamente desarrolladas, de forma similar a como se hace, por ejemplo, en medicina y por tanto, al contar el sistema educativo con profesionales altamente especializados se producirá una mayor autonomía de los centros dando lugar a mayor innovación y creatividad.

En cuanto a la *contextualización*, el contexto del sistema puede no determinar el qué hacer, pero sí determina el cómo hacerlo. El primer objetivo de este apartado en los sistemas del informe ha sido normalmente conseguir el apoyo de todos los implicados. Lo han llevado a cabo de diferentes formas que oscilan desde el mandato legal a la persuasión.

Para conseguir el *mantenimiento* de la nueva pedagogía son necesarios los siguientes aspectos:

- Establecer prácticas de colaboración entre los profesores de un mismo centro o entre centros.
- Desarrollar un nivel intermedio entre los centros educativos y el nivel central de toma de decisiones (autoridades educativas).
- Asegurar la continuidad del liderazgo del sistema educativo (desde McKinsey se considera necesario que los líderes se mantengan en su puesto 6 o 7 años) favoreciendo además que la nueva generación de líderes educativos surja de la actual para así asegurarse una continuidad en los procesos de mejora.

Por último, quizás una de las preguntas más importantes que se hacen todos aquellos sistemas educativos que quieren iniciar un proceso de mejora es ¿cómo empezamos?. Pues bien, en la mayoría de los países de la muestra la puesta en marcha se produjo por la existencia al menos de dos de estos factores: 1) crisis económica o política; 2) malos resultados del sistema en algún informe de alto nivel nacional o internacional o 3) energía de un nuevo liderazgo ya sea político o técnico.

Aunque no existe un camino único para mejorar los resultados de un sistema educativo, la experiencia de los 20 sistemas educativos que han mejorado en la muestra indica que existen grandes parecidos en la naturaleza de sus procesos. El informe McKinsey trata de describir los aspectos de esos procesos que son universales, los que son específicos al contexto y cómo ambos interactúan.

El Informe completo se puede descargar –en inglés- en la siguiente dirección:
http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/How%20School%20Systems%20Get%20Better.aspx

La página web ofrece, además, interesantes vídeos de mesas redondas en las que participan expertos en educación de distintos sistemas educativos del mundo ■

Raquel Encabo Buitrago

Dilemas éticos de la profesión docente

Juan Manuel Escudero Muñoz

Universidad de Murcia

Sumario: 1. Introducción. 2. Educación y profesión docente, una tensión ineludible entre deberes y derechos. 3. Puede ser conveniente hablar de éticas en plural.

Resumen

La reflexión ética sobre la profesión docente pone el acento en deberes que ha de asumir el profesorado sin que ello suponga descuidar sus derechos. Tomando como referencia diversas perspectivas éticas, en el texto se analizan las responsabilidades docentes en relación con la garantía del derecho de todas las personas a la educación, una conciencia social y educativa crítica, el cuidado y la personalización educativa, la formación y el desarrollo del profesorado, la implicación activa y los compromisos con la comunidad educativa.

Palabras clave: deberes y derechos docentes, ética docente, derecho a la educación de los estudiantes y conciencia crítica, cuidado, formación docente, implicación activa en la comunidad educativa.

Abstract

Ethical reflection, taking into account rights, justifies and outlines some of the responsibilities that must be assumed by the teaching profession. In the framework of different ethical perspectives, the text analyzes teachers' responsibilities in relation to everybody's right to education, social and educational conscience, care and personalized relationships with students, teacher training and development and active participation and commitment to educational community.

Keywords: teachers' rights and duties, teachers' ethics, students' right to education and critical consciousness, caring, teacher training, involvement in the educational community.

Introducción

La educación y los centros escolares no son asépticos. Privados de una cierta vigilancia moral, correrían serios riesgos de ser y devenir radicalmente inhumanos, injustos y antidemocráticos.

La escuela y la profesión docente tienen en sus manos pasar y recrear con las nuevas generaciones un determinado legado cultural. Para ello es preciso sostener una tensión perenne entre pasado y futuro, entre ser y deber ser. A las personas que se dedican a la enseñanza les toca la tarea y las responsabilidades inexcusables de reconocer las formas de ver, interpretar, pensar y actuar en el mundo que tienen sus estudiantes y construir sobre ellas otras más inteligentes, humanas y cívicas. Así como sería un contrasentido entender la educación y los centros escolares como organizaciones y procesos sociales y culturales asépticos, la docencia, sin propósitos y actuaciones éticamente defendibles, sería una profesión sin alma. De manera que, si los criterios éticos y la reflexión sobre los mismos quedaran fuera, o en un espacio de segundo orden en el lenguaje, los relatos y discursos educativos y docentes, podrían idearse imágenes y proyectos de centros y aulas acaso eficaces, rentables y excelentes en el mejor de los supuestos. Pero, privados de una cierta vigilancia moral, correrían serios riesgos de ser y devenir radicalmente inhumanos, injustos y antidemocráticos. También puede suceder que grandes valores y principios morales proliferen en las palabras, declaraciones y propuestas, pero que las políticas, las decisiones y condiciones, las prácticas y los resultados fueran hasta contradictorios con ellas. Esto suele ser lo habitual. La reflexión ética sobre la profesión docente en particular es fundamental, primero, para sostener vivo y hacer público un discurso moral imprescindible, además, para debatir y analizar sus implicaciones y sostener una mirada sobre fenómenos y resultados educativos que han de ser cuestionadas y transformados para una educación y profesión éticamente fundada, humana, justa y equitativa, democrática.

Educación y profesión docente, una tensión ineludible entre deberes y derechos

La educación y la docencia están expuestas en la actualidad a fuertes tensiones entre lo que es y lo que debería ser, entre la educación que hay y aquella que debería haber por razones de justicia, equidad y democracia. Hablar de la ética del profesorado es relevante porque los centros escolares donde se ejerce la docencia son espacios humanos, sociales y culturales que, al menos hasta la fecha, siguen siendo importantes y decisivos en el presente y la vida futura de la niñez y juventud. Las tareas que se llevan a cabo en centros y aulas, los modos de hacerlas, las relaciones que se establecen y sus efectos, dejan huellas no sólo en los estudiantes, sino también en tantos hombres y mujeres cuya vida laboral transcurre durante largos tiempos en ellas. La historia de la educación ha estado plagada de análisis éticos y, como no podía ser de otro modo, abundan, se han ampliado y surgido en la actualidad nuevos contenidos, dilemas e implicaciones. Persisten controversias e incertidumbres, así como acuerdos y relativas claridades acerca del tipo de ideas y convicciones, capacidades y competencias, opciones de vida y actitudes con los cuales sería bueno que los profesores y las profesoras estuvieran

bien formadas. El paraguas bajo el que cabe discutir, determinar y reclamar deberes y derechos tiene que ser el reconocimiento ampliamente proclamado y bien justificado de la educación como un derecho esencial que ha de ser garantizado a todas las personas por imperativos de humanidad, justicia y democracia (Darling Hammond, 2001; Nieto, 2005; Escudero, 2006a). Se propone en el texto una determinada manera de interpretar en relación con la profesión docente.

Deberes y derechos docentes, derechos y deberes de otros agentes, son espacios de responsabilidad que se reclaman mutuamente.

Hablar de ello lleva a poner un énfasis específico en deberes, obligaciones y responsabilidades del profesorado. Conviene, sin embargo, no dejar de lado sus derechos: también les asisten, no sólo como profesionales, sino también en tanto que personas. Éste es un dilema de fondo. Puede ser problemático poner el foco sólo en los deberes y separarlos de los derechos. Por esa dirección puede derivarse hacia un lugar indebido, fuera de contexto y romántico, desbordante e inasumible. Se podría contribuir, además, a hacerle el juego y justificar descartes de otros poderes y sujetos que al mismo tiempo que derechos también han de asumir deberes: fuerzas sociales, económicas y políticas, poderes públicos y administración de la educación, centros de trabajo, familias y alumnado, comunidad. De modo que deberes y derechos docentes, derechos y deberes de otros agentes, son espacios de responsabilidad que se reclaman mutuamente. Hay que hilar bien las cosas, aunque no sea fácil.

Por bien que pudiera sonar un tipo de discurso ético empeñado en perfilar profesores moralmente fantásticos, sería erróneo y peligroso utilizarlo como pretexto para no denunciar las acciones o las omisiones de otros que, con toda certeza, son también responsables de la educación que tenemos y de la que es preciso crear. Por implicación, también lo son en gran medida de los docentes que hay y de las decisiones que habría que tomar para que quieran y lleguen a ser los que debería haber. Ahora bien, o entendemos que dentro de lo razonable el profesorado tiene ciertos márgenes de maniobra que puede y debe acometer éticamente, o siempre se encontrará algún pretexto para no asumir efectivamente ciertos deberes indeclinables con la excusa de que no están idealmente satisfechos sus derechos. Sin desconocer ni dejar de reclamar contextos, recursos y condiciones de trabajo idóneas, la ética docente pretende proponer referencias, imperativos morales, sociales y culturales, que abran ventanas a la posibilidad, a la responsabilidad y a la esperanza, a compromisos y actuaciones dirigidas a garantizar a otros, particularmente al alumnado, la educación debida.

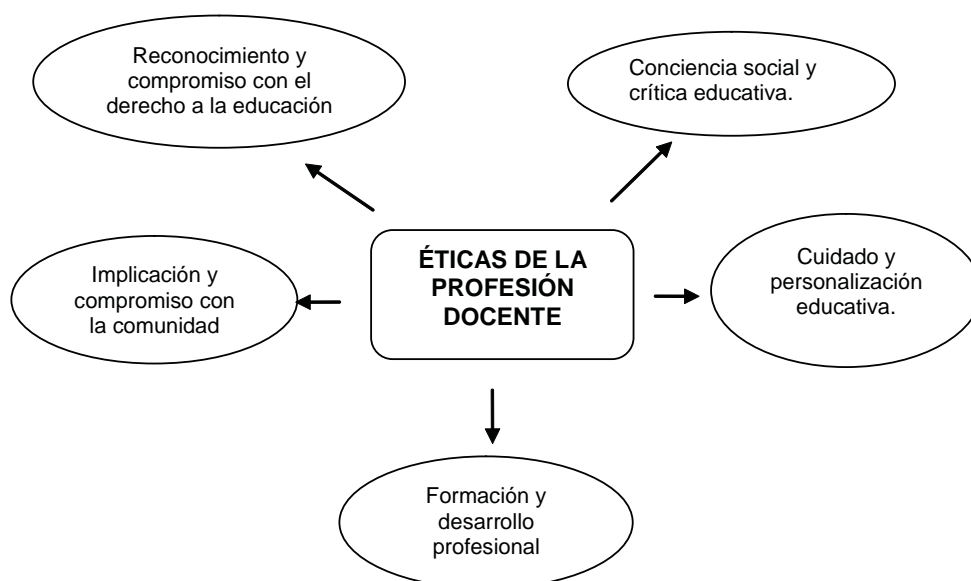
Puede ser conveniente hablar de éticas en plural

La discusión ética en general, singularmente en el seno de una sociedad plural y democrática, no representa precisamente un mundo de certezas, sino de razonamiento, de narrativas y discursos, de deliberación y concertación, de conflictos entre intereses no siempre coincidentes. Por ello, como bien se apunta en el título, también la ética de la

Las diversas éticas integradas en una visión de conjunto, pueden servir para iluminar, discutir, valorar, crear conciencia, sensibilidades y percepciones que ayuden a decidir éticamente.

profesión docente es un terreno singular atravesado por tensiones, dilemas y decisiones razonadas y razonables que hay que construir, contrastar con múltiples realidades y contextos de reflexión y diálogo en diversas esferas y entre distintos agentes. De hecho, algunos análisis sobre ética y educación en general, sobre ámbitos más específicos como la mejora de los centros y la educación, el gobierno y el liderazgo, el profesorado y su formación o la enseñanza (Shapiro y Stefkovich, 2001; Furman, 2004; Escudero, 2006a; 2006b; Hayes, Mills y Lingard, 2006; Shapiro y Gross, 2008; Wineberg, 2008), no hablan de ética en singular, como si de un marco uniforme, estable y fuera de contextos se tratara, sino de diversas éticas. Cada una de ellas centra la mirada en determinados aspectos, defiende y argumenta ciertos valores, principios y actuaciones consecuentes. Integradas en una visión de conjunto, pueden servir para iluminar, discutir, valorar, crear conciencia, sensibilidades y percepciones que ayuden a decidir éticamente.

Tomando en cuenta diferentes aportaciones, en otras ocasiones (Escudero, 2006a, 2006b), he descrito diversas éticas – ética de la justicia, ética crítica, ética de la profesionalidad, ética del cuidado y ética comunitaria democrática – que arrojan alguna luz sobre diversos asuntos. Se retoman aquí para seguir insistiendo sobre la ética profesional del profesorado, en los términos que aparecen en el esquema siguiente.



A) Reconocimiento y compromisos con el derecho a la educación

El reconocimiento y la valoración del derecho de todas las personas a una buena educación constituyen la base y el marco fundacional de valores, convicciones, ideas, políticas y prácticas de naturaleza eminentemente ética.

El reconocimiento y la valoración del derecho de todas las personas a una buena educación constituyen la base y el marco fundacional de valores, convicciones, ideas, políticas y prácticas de naturaleza eminentemente ética. Es cierto que la garantía efectiva de tal derecho pasa por muchos frentes y responsabilidades, bastantes de ellos fuera del control docente; algunos, incluso, llegan a condicionar sus márgenes de acción y de posibilidad, o hasta sus modos de modos de pensar y de hacer. Al situar, no obstante, sobre este prisma la ética docente, se asume el supuesto de que las estructuras y

decisiones macro, aunque influyentes y poderosas, no determinan por completo sus propias opciones morales ni su pensamiento y convicciones más profundas, tampoco sus aspiraciones y sensibilidades ni sus prácticas. De manera que, en lo que afecta a los docentes, cabe hablar de una ética de la justicia (Furman, 2004), constituida por concepciones democráticas sobre la escuela, el currículo y la enseñanza que puede y debe ser debidamente interiorizada, transformada en compromisos y acciones consecuentes.

El derecho a la educación no se reduce al mero acceso o permanencia en los centros. Tiende hacia el “deber” del acceso a un currículo riguroso, relevante y significativo, sensible a la vida y las culturas de los estudiantes.

Particularmente en los niveles de la educación obligatoria, aunque no sólo, por poner algún ejemplo, el reconocimiento honesto y sin titubeos de que la educación es un derecho que hay que pelear por realizar. No porque sea cómodo ni vaya a favor de la corriente, sino por criterios éticos de justicia, equidad y democracia. Requiere pensar y asumir que lo que está en juego es la garantía de un derecho, no su vinculación condicional a determinados méritos de los estudiantes o de sus familias y entorno como el interés y la motivación, las capacidades, la clase social, el género, la cultura o etnia. Precisamente por ello, la ética consecuente tiende a crear condiciones, intereses y capacidades allí donde no las haya, y expandir todo lo posible el potencial de aprender de cada alumno/a. El contenido de ese derecho no se reduce al mero acceso o permanencia en los centros. Tiende hacia el “deber” de crear oportunidades efectivas en el acceso a un currículo riguroso, relevante y significativo, sensible a la vida y las culturas de los estudiantes, que no penalice a los más desfavorecidos, sino que adopte las decisiones organizativas y pedagógicas precisas para el desarrollo de metodologías, usos de materiales y relaciones potentes para cultivar aprendizajes cognitivos, personales y sociales. Ello reclama impulsos éticos y energías porque, tal y como se resuelva, se estará facilitando o vulnerando el progreso educativo del alumnado y el logro de formas de pensar, de ser y de comportarse con los demás, hoy consideradas indispensables para llevar una vida escolar digna y participar, en su momento, en las diversas esferas de la vida social, cultural, política y laboral con capacidades, autonomía y responsabilidad. Hay buenas evidencias de docentes que no sólo asumen este tipo de referentes y criterios éticos para luchar contra el fracaso escolar, las desigualdades sociales y educativas y contribuir de ese modo a preparar personas con buenas cabezas y corazones. También, y no es desdeñable, cifran en ello el verdadero sentido de la profesión y las fuentes más importantes de inspiración para seguir en la brecha con entusiasmo y sentido de realización personal y profesional (Nieto, 2006). Éste es, pues, un primer referente e ingrediente de la ética profesional ligada a la idea de la justicia, conectando el quehacer docente con la ambición de contribuir a hacer posible una sociedad más humana, equitativa y democrática. Es tan fundamental este tipo de conexiones que, allí donde hubiera docentes que no las asuman honesta y profesionalmente, pueden estar contribuyendo consciente o inconscientemente a dificultar derechos tan esenciales como el de la educación.

En nuestro propio contexto, los índices de fracaso y abandono escolar prematuro – que no son atribuibles, desde luego, en exclusiva al profesorado, requieren impulsos éticos,

también desde el profesorado, para ir más allá de la reiterada constatación de que una y otra vez las influencias familiares sobre el éxito o el fracaso escolar cuentan más de lo debido. Además de la ética al respecto de otros, los docentes han de hacerles un hueco en su pensamiento y sensibilidad, reflexionar sobre todo ello, avivar urgencias e imperativos morales, sociales y justos, aplicándolos para analizar, revisar y descubrir qué está en sus manos y qué puede ser transformado para avanzar desde los centros y aulas en la garantía del derecho universal a la educación. La ética de la justicia invita de modo particular a revisar, valorar y cambiar cuando sea preciso los contenidos escolares, el modo de organizarlos, los esfuerzos que se prestan a que tengan sentido para el alumnado, el uso inteligente e imaginativo de metodologías y medios, la atención por parte de todo el profesorado a las diversidades, así como también, como indicaremos más abajo, la organización, el gobierno, las relaciones y las dinámicas que están ocurriendo y deberían suceder en los centros escolares y las comunidades a las que pertenecen.

B) Conciencia social y educativa crítica

La ética docente no sólo corresponde a la interiorización de imperativos justos y democráticos para la acción, sino también a una conciencia social crítica de los factores y dinámicas que la obstaculizan. Requiere conocimientos y herramientas intelectuales que permitan apreciar el valor social y personal de las experiencias, oportunidades y logros escolares de los estudiantes, así como los vínculos, dependencias y posibilidades de la formación de la niñez y juventud dentro del mundo en que vivimos. La comprensión fundamentada de lo que significa tener o no una buena educación, el análisis crítico de los factores y dinámicas sociales e ideológicas que hacen de la educación un espacio de reproducción o de transformación de las desigualdades son elementos importantes de lo que los docentes deben saber acerca de por qué y cómo en la educación se cuele una cultura dominante según la cual, por ejemplo, cada alumno y familia recibe la educación que merece, y cada cual – más unos que otros en realidad – ha de contar con posibilidades de elegir a costa de lo que sea, caiga quien caiga en el camino. Aunque pueda resultar extraño decirlo, o la profesión docente, singularmente la que ejerce en la escuela pública, es consciente de ello, lo cuestiona con ideas y prácticas y actúa, seguramente con otros, para desmontar esos dogmas, o la educación democrática será cada vez más difícil de lograr; incluso de ser pensada y públicamente defendida.

La ética social y educativa crítica, posiblemente, tiene que extenderse hasta la comprensión y la vivencia de la profesión como la prestación de un servicio a la comunidad, a la sociedad.

La ética social y educativa crítica, posiblemente, tiene que extenderse hasta la comprensión y la vivencia de la profesión como la prestación de un servicio a la comunidad, a la sociedad. Una expresión podría ser plantearse el reto de conectar con movimientos sociales y ciudadanos que aspiran a crear espacios cotidianos de crítica y alternativa a la cultura del espectáculo y el consumo, al individualismo exacerbado, a la cultura insolidaria del sálvese quien pueda. Este tipo de ética eleva, posiblemente muy alto, el listón de las visiones, actitudes y compromisos sociales de la profesión. La

cuestión, con todo, es si la opción de silenciarlo puede ser una alternativa ética mejor que lo que existe.

C) Cuidado, apoyo, responsabilidad y personalización educativa

El desarrollo y el aprendizaje que los estudiantes pueden realizar en los centros y aulas pueden ser tareas más humanas y efectivas en los centros si, como es debido, se presta atención al mismo tiempo a la denominada ética del cuidado. Los docentes que toman conciencia de ella, la asumen y practican, se empeñan en desarrollar ciertas cualidades personales, sensibilidades, formas de interpretar su trabajo procurando cultivar virtudes como el cuidado, el respeto, el sentido de responsabilidad de otros, el amor hacia las personas en formación (Cortina, 2005; Wineberg, 2008). Basan sus relaciones pedagógicas en una especie de contrato moral, más allá de la frialdad de leyes y estructuras, donde se toma en consideración fehaciente la dignidad de las personas más jóvenes, en años decisivos de sus vidas. El buen clima de relación y de trabajo en las clases, tan necesario para la “calidad de vida” escolar de los estudiantes como la de los docentes, es mejor y más posible cuando la persona adulta es sensible a otros y muestra empatía y generosidad; valora el establecimiento de relaciones positivas y ayudas atentas a las diferencias y las necesidades de cada estudiante. Todo el alumnado, pero de manera especial aquel cuyo entorno cultural, social y familiar dista más del de la escuela, necesita mensajes y relaciones que le hagan sentir que alguien se interesa por él, que le respeta como es debido y así está en condiciones de exigirse a los demás, que le abre posibilidades y por eso reclama congruentemente esfuerzos, perseverancia, responsabilidad. Hay ejemplos fehacientes de que la humanización de las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes es uno de los mejores apoyos para que aquellos que encuentran más dificultades para engancharse con el estudio y la escuela (González, 2010), no abandonen por sentirse pertenecientes a una comunidad de aula donde se trabaja cooperativamente, se vive la solidaridad, se forma parte de un grupo, se tiene la posibilidad de hacer oír su palabra y tomar iniciativas responsables sobre tareas o proyectos a realizar individualmente y con otros. Por el papel que le corresponde al docente como adulto en la vida de las aulas, su contribución es decisiva para hacer posible un clima que no sólo facilite aprendizajes cognitivos y personales, sino también para vivir, como hace tiempo que dijo Dewey, la vida democrática en el laboratorio social de centros y aulas (Darling Hammond, 2001).

La contribución del docente es decisiva para hacer posible un clima que facilite los aprendizajes cognitivos y personales y también para vivir la vida democrática en el laboratorio social de centros y aulas.

D) Formación y desarrollo profesional

Los deberes que hemos atribuido al profesorado en consonancia con el derecho democrático a la educación, la ética social y crítica y el imperativo de contribuir a crear relaciones de cuidado, responsabilidad y ayudas efectivas respecto al alumnado no sólo requieren fuertes convicciones éticas, sino también el desarrollo de conocimientos intelectuales sólidos y propósitos morales bien justificados. También es indispensable

la adquisición y el desarrollo continuado de capacidades docentes complejas, entre las que han de estar presentes aquellas que consisten en activar la reflexión moral y, como se ha dicho, el cultivo de ciertas virtudes profesionales. Dos cuestiones tienen que ser consideradas al respecto.

Una, ya que nadie nace con el bagaje necesario para ser un buen docente, es preciso crear condiciones y adoptar las decisiones que son inexcusables para crearlo. En la actualidad, aunque el conocimiento disponible en esta materia es provisional y requiere todavía mayor desarrollo, ya existe lo suficiente (Marcelo y Vaillant, 2009) para fundamentar mejor decisiones y evitar grandes omisiones que siguen ocurriendo. La utilización sensata de lo que sabemos y de las mejores experiencias realizadas por parte de los poderes públicos y las instituciones de formación docente es, precisamente, uno de los derechos que asiste al profesorado. Por ello, tiene que contar con una formación inicial seria, con condiciones de trabajo que le permitan ampliar y enriquecer ideas, capacidades, deseos y propósitos durante el ejercicio de la profesión, y acceder a contenidos rigurosos y coherentes con los deberes que se le atribuyen, así como con metodologías y oportunidades formativamente poderosas para aprender a aprender con sentido, tanto individualmente como con los demás colegas y otros agentes sociales. Sin una formación de calidad no puede haber docentes de calidad. Eso, a estas alturas, está bastante claro.

También existe, al mismo tiempo, otra zona de consenso: a los docentes nadie, ni siquiera las condiciones, los contenidos y los procesos más adecuados para su formación serán efectivos a menos que cada profesor y profesora la tome en sus propias manos como un imperativo ético, lejos de considerarla, pues, como algo cosmético, impuesto, exigido formalmente, en tiempo libre y remunerado. Cuando, como es el caso todavía, la formación y el desarrollo profesional, la implicación en proyectos de renovación pedagógica y de formación del profesorado en el propio lugar de trabajo o fuera del mismo, cuando la reflexión y crítica de la propia práctica siguen siendo compromisos y actividades atribuidas a la voluntariedad de cada cual, algo no acaba de ir bien en materia de ética profesional. Lo mismo, pues, que todos los docentes tienen el derecho a ser bien formados, todos, sin excepciones, han de asumir con evidencias fehacientes el deber de formarse no como un pegote al desempeño de la profesión, sino como algo esencial para ejercerla como es debido. No es imaginable que haya algún ámbito con profundas transformaciones donde los profesionales puedan hacer dejación de sus responsabilidades de formación. Por principios éticos, y también en orden a superar la cultura extendida del lamento, el desarrollo profesional docente tiene que plantearse con mucha mayor claridad dentro de la esfera de los deberes ineludibles.

Por principios éticos, y también en orden a superar la cultura extendida del lamento, el desarrollo profesional docente tiene que plantearse con mucha mayor claridad dentro de la esfera de los deberes ineludibles.

E) Implicación y compromiso con la comunidad educativa

Serían del todo inadecuadas las consideraciones éticas que estamos exponiendo, si no se hiciera una mención específica a que el profesorado no ha de formarse para sí y

sólo a título individual. Tiene que formarse también con otros, en tanto que miembro de pleno derecho y deberes dentro de una comunidad educativa. Nos estamos refiriendo a otra zona de amplio consenso. Con acierto, Furman (2004) propone enfocarla desde la perspectiva de una “ética comunitaria democrática”. Cabe indicar, incluso, que así como la ética de la justicia fundamenta todas las demás, ésta ha de ser un referente esencial para constituirse y hacer posible el conjunto, realizando, en las ideas y las prácticas, valores como la participación auténtica, el diálogo institucional abierto a las familias y la comunidad, la práctica consecuente de una democracia tomada en serio, más allá de formalidades aparentes.

Sólo mencionaremos tres asuntos que nos parecen decisivos. Uno, por razones de ética profesional e institucional, de cada docente cabe exigir implicación activa en la vida, la deliberación, las decisiones y el proyecto pedagógico del centro donde trabaja. Es lo contrario de la deslealtad, el refugio bajo la libertad de cátedra mal entendida, la privacidad indebida de “mi” aula, el desenganche de proyectos y decisiones comunes, la objeción a proyectos de renovación colectivos. Dos, la comunidad de las aulas, antes mencionada como imagen propia de un buen clima de aula, merece extenderse a los centros como un todo: por ello se insiste en la idea de “centros como comunidades de aprendizaje docente” (Escudero, 2009). La participación activa y la contribución a hacerlo posible, es una responsabilidad institucional y de los equipos directivos, pero también un deber compartido y participado por todo el profesorado. Se justifica bien porque puede ser una manera decisiva para concertar y asumir ideas y proyectos conjuntos, para crear un espacio de relaciones sociales e intelectuales que faciliten el desarrollo profesional, y para llevar a cabo tareas colegiadas a través de las cuales revisar lo que está pasando, valorarlo y elaborar iniciativas mejores para garantizar el derecho de todo el alumnado a la educación. Tres, una comunidad educativa democrática no puede estar confinada a las paredes de los centros ni incluir sólo al profesorado dejando fuera a otros. Ha de incluir las voces, participación, deliberación y compromisos del alumnado, de las familias y de otros agentes comunitarios y, en ese sentido, representan otro espacio de ideas, actitudes y deberes docentes. Plantean dilemas si cabe más complicados, pero han de afrontarse.

Una profesión docente ética ha de hacer sus propias tareas para no bajar la guardia sobre las amenazas a sus derechos, pero no sería moral si descuidara hacer otro tanto en todo lo que concierne a sus deberes.

En resumidas cuentas, éstas u otras consideraciones éticas sobre la profesión docente son esenciales, tanto como discursos acerca de lo que implica y exige el propósito de garantizar mejor el derecho a la educación de todas las personas, como en lo que se refiere a la activación de responsabilidades y deberes sin los cuales será imposible hacerlo de modo más aceptable que hasta la fecha. Es preciso trabajar para equilibrar como es justo los derechos de unos y los deberes de otros. Una profesión docente ética ha de hacer sus propias tareas para no bajar la guardia sobre las amenazas a sus derechos, pero no sería moral si descuidara hacer otro tanto en todo lo que concierne a sus deberes ■

Referencias bibliográficas

- CORTINA, A (2005) "Profesionalidad", en CERESO, P (2005): *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DARLING HAMMOND, L (2001): *El derecho a la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel: Barcelona. ESCUDERO, J. M (2006a) "La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos", en Escudero, J. M y Luís, A (coords.): *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- ESCUDERO, J. M (2006b) "Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación". *Revista de Educación*, nº 339, pp. 19-41.
- ESCUDERO, J. M (2009b) "Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación". *Ágora*, 10, pp. 7-31.
- FURMAN, G.C (2004) The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2) pp. 215 – 235.
- GONZÁLEZ, M^a T (2010). "El Alumno ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en torno al Concepto de Implicación". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp.10-31. (<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.)
- HAYES, D., MILLS, M., y LINGARD, B. (2006). *Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies, assesment and performance*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- NIETO, S (2006): *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- MARCELO, C y Vaillant, D (2009) : *Desarrollo Profesional Docente*. Narcea: Madrid.
- SHAPIRO, J y STEFKOVITCH J. A (2001): *Ethical Leadership and Decision Making in Education*. Lawrence Erlbaum: London.
- SHAPIRO, J y GROSS, S (2008) *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times*. Lawrence Erlbaum: London.
- WINEBERG, T. W (2008): *Professional Care and Vocation*. Sense Pub., Rotterdam.

Breve currículo

Juan Manuel Escudero Muñoz es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Ha desempeñado diversos cargos académicos y fue miembro del Consejo Escolar del Estado. Su líneas preferentes de trabajo versan sobre currículo y enseñanza, formación del profesorado, alumnado en riesgo y programas de prevención del fracaso escolar.

La formación del profesorado de Educación Infantil

Miguel Ángel Zabalza Beraza
María Ainhoa Zabalza Cerdeiriña

Universidad de Santiago de Compostela

Sumario: 1. Los maestros y maestras de Educación Infantil. 2. La formación del profesorado. 3. Los contenidos de la formación de los profesores/as de Educación Infantil. 4. Conclusión.

Resumen

La formación del profesorado de Educación Infantil debe partir de tres ideas básicas: (a) la importancia de su figura (y del estar formado para ejercerla) en el desarrollo y aprendizaje de los niños pequeños; (b) la vinculación de la formación a la adquisición de competencias que resulten eficaces en la mejora de la calidad de la educación que se ofrece a los niños y de los resultados que estos obtienen, y (c) responder al desafío de la soledad, el trabajo en equipo y la inserción cultural como dimensiones básicas de un buen trabajo educativo con niños y niñas pequeños.

Palabras clave: Educación Infantil, formación de profesores de Educación Infantil, programas de calidad, trabajo en equipo, soledad docente.

Abstract

The Early Childhood Teacher Education must depart from three basic ideas: (a) the importance of their role (and of the becoming well prepared to deal with it) in the development and learning of children; (b) the orientation of the formation to the acquisition of competencies that turn out to be effective in the improvement of the quality of the education offered to the children and of the results they obtain; (c) to answer to the challenge of the loneliness, the teamwork and the cultural insertion as basic dimensions of a good educational work with early childhood.

Key words: Early Childhood Education, Early childhood teacher education, quality programs, teamwork, loneliness of the teachers.

Early childhood teachers are among the most influential and important members of the community. The teaching and care that they offer lay the foundation for success in education, and in life. Our Early Childhood programmes prepare graduates to take on this responsibility with confidence, and enjoy the excitement, creativity, and challenge of working with young children.

Univ. de Victoria (Nueva Zelanda)

Los maestros y maestras de Educación Infantil

Con esas hermosas palabras presenta la Universidad de Victoria, en Nueva Zelanda, su programa de formación del profesorado de Educación Infantil. Se trata de un buen enfoque basado en la conciencia institucional de la importancia social y personal que tiene la Educación Infantil y, en consecuencia, del compromiso que asumen las universidades en la formación de los profesionales que la llevarán a cabo.

Lamentablemente no siempre ha sido así. Durante mucho tiempo se pensó que cuidar de los niños pequeños era una tarea que requería de mucha paciencia pero de escasa profesionalidad. Que era una tarea de mujeres porque la naturaleza las había preparado mejor para el cuidado de los niños. Que era un trabajo complejo (por la intensidad de la atención que requieren los niños) pero sin demasiadas exigencias técnicas pues el objetivo era mantenerles entretenidos y vigilados. Una visión bien alejada de la conciencia que poco a poco se ha ido gestando sobre la importancia de los primeros años de la vida de los niños y sobre los beneficios que para el desarrollo infantil supone una buena educación temprana.

Hoy nadie duda de la importancia de los primeros años de la vida de los niños y sobre los beneficios que para el desarrollo infantil supone una buena educación temprana.

Sobre 4 ejes se construye el desarrollo infantil en esta primera etapa de la vida: (a) la familia en toda su extensión, (b) el medio social y cultural en el que vive, (c) la escuela infantil incluyendo la oferta curricular que desarrolla y su dinámica de funcionamiento y (d) los adultos significativos con los que el niño/a se va encontrando. Entre éstos últimos podemos llegar a jugar un papel muy especial sus profesores/as. Probablemente no jugamos un papel tan esencial como la familia (aunque en ocasiones estamos llamados a complementarla), pero el nuestro resulta igualmente relevante para el desarrollo de los niños pequeños escolarizados.

La escuela y los profesionales que la atienden no son, ciertamente, los protagonistas exclusivos del crecimiento intelectual y cultural de los niños pequeños. Pero juegan un importante papel en ese proceso. Y en el caso de la Educación Infantil, la incidencia de los buenos educadores resulta, si cabe, más relevante. Ellos y ellas son el factor clave. No existe posibilidad alguna de mejora en los programas escolares que no pase por la cualificación de las personas encargadas de llevarlos a cabo. Podemos mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, etc. pero al final quienes se han de

encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son los maestros encargados de su cuidado y educación. Algunos estudios (por ejemplo el Proyecto EPPE¹ que dirige Katy Silva en Inglaterra) han demostrado el impacto que una escolarización temprana ejerce sobre el éxito escolar posterior. Efecto que aún se hace más patente en niños provenientes de clases sociales desfavorecidas.

La formación del profesorado

Un aspecto básico de la relevancia de la Educación Infantil tiene que ver, como no podría ser de otra manera, con la formación del profesorado de esta etapa. Suele ser una consideración bastante común, y pese a ello equivocada, la de que enseñar a niños pequeños “no supone mucha ciencia”. Como son tan pequeños, parece pensarse, lo que hace falta es paciencia y ser afectuoso. Lo demás es menos importante. Ése es un grave error y una notable injusticia con respecto a las maestras y maestros de esta etapa educativa.

La formación del profesorado para la Educación Infantil nunca ha dejado de estar en esa zona difusa de las inconcreciones, la pluralidad de modelos, la heterogeneidad de funciones, los titubeos por razones políticas o económicas.

Con todo, la formación del profesorado para la Educación Infantil tanto en lo que se refiere a su estatus, su duración, sus contenidos, su acreditación, etc. nunca ha dejado de estar en esa zona difusa de las inconcreciones, la pluralidad de modelos, la heterogeneidad de funciones a desempeñar, los titubeos por razones políticas o económicas. La necesidad de una preparación homogénea e intensa del profesorado parece incontestable, aunque se precisen matices, en los otros niveles de la escolaridad. Pero no sucede lo mismo en el caso de la Educación Infantil, cuya adscripción político-institucional se comparte entre la administración asistencial y la educativa y en cuyo seno conviven profesionales de muy diversa naturaleza y formación.

Ese contexto incierto no debería ser visto, necesariamente, como algo negativo. Permite una mayor riqueza de competencias en el staff y una más completa respuesta a las demandas que la sociedad actual plantea a las escuelas infantiles. La cuestión es lograr que la variedad sea puesta en valor y que el conjunto de personas vinculadas a la educación de los niños y niñas pequeños logre crear una sinergia positiva que incremente su eficacia. En cualquier caso nuestro objetivo en este texto es referirnos exclusivamente al personal docente, al profesorado.

En lo que se refiere a la formación del profesorado de Educación Infantil (incluyendo todo el periodo anterior a la escolaridad obligatoria, esto es, niños y niñas de 0 a 6 años) podríamos decir que se ha establecido un cierto consenso internacional en cuanto a su naturaleza y duración: 3 años mínimos de estudios universitarios a partir de los 18 de edad (lo que viene a suponer que esos tres años vienen tras completar la educación

¹ <http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/TP10%20Research%20Brief.pdf>

secundaria). A esa conclusión había llegado en 1995 el Grupo de Estudios del Consejo de Europa², que dirigía dirigida Peter Moss, encargado de hacer balance y prospectiva sobre la situación de la Educación Infantil en Europa.

Con todo, garantizar la titulación del personal no supone confirmar su eficacia como profesionales ni la calidad de su trabajo. En los sistemas muy burocráticos, como el nuestro, tendemos a dar excesiva importancia a los títulos y poca a las competencias reales de sus poseedores. La capacitación para el ejercicio profesional no proviene de la titulación poseída y, desde luego, no tiene un carácter incremental (más años de formación mayor capacitación y mejores resultados en el trabajo). La titulación sólo dice de la *formación inicial* poseída, siendo así que existen claras evidencias de que es la *formación* en servicio, cuando está bien planeada y realizada, la que posee mayor capacidad de incidencia en la mejora de las prácticas profesionales (Hargreaves, 1996)³. Italia ha sido, durante muchos años, un buen ejemplo de cómo un profesorado con una *formación inicial* baja (la formación docente se desarrollaba en Escuelas Medias Superiores) pero con una *formación continua* rica ha logrado desarrollar una Educación Infantil de gran calidad.

Sólo los programas de calidad consiguen preparar bien a los futuros profesionales de forma que su ejercicio profesional obtenga altos niveles de eficacia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños que se les encomiendan.

En cualquier caso, parece obvio que no tendría sentido plantearse la formación del profesorado, para cualquier nivel educativo, si no se hace con ese propósito: mejorar la calidad de los resultados educativos de aquellos sujetos con los que van a trabajar⁴. Y podemos suponer que en eso radica, justamente, la diferencia entre buenos y mediocres programas de formación del profesorado. Todos ellos dan títulos y acreditan a sus poseedores para ocupar el puesto de profesores. Pero sólo los programas de calidad consiguen preparar bien a los futuros profesionales de forma que su ejercicio profesional obtenga altos niveles de eficacia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños que se les encomiendan.

No resulta fácil establecer en qué radica la calidad de un programa de formación de profesores, o qué factores son los que influyen en ella⁵. Hyson, Biggar Tomlinson y Morris (2009)⁶ se lo han planteado revisando los programas de una muestra de 1200 instituciones norteamericanas de formación de profesores. Sobre tres ideas fundamentales basan

2 La Comisión presentó su informe en 1995: *A Review of Services for Young Children in the European Union: 1990-1995*. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED394722&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED394722.

3 HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.

4 ZABALZA BERAZA, M.A. (coord.) (1996): *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

5 KAGAN, SH.; COHEN, N & NEUMAN, M. (1996): "The changing context of American Early Care and Education", en Cagan, Sh. y Cohen, N.: *Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system*". S. Francisco: Jossey-Bass. pp. 1-18.

6 HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

la calidad de un programa de formación en Educación Infantil: que preparen bien a los futuros docentes para (a) conocer en profundidad el desarrollo infantil, (b) saber desarrollar el currículo de la etapa y (c) llegar a adquirir y practicar nuevas habilidades de enseñanza a niños pequeños. En resumen que conozcan a los niños, los contenidos del currículo y las técnicas de trabajo didáctico con niños pequeños. Creemos que a su idea, excesivamente simple (aunque las denominaciones son genéricas y podrían incluir muchos contenidos), habría que añadir otros tres componentes más: (d) el conocimiento de la profesión, (e) el conocimiento de ellos/as mismos y (f) el conocimiento de las escuelas o instituciones donde ejercerán su trabajo. Estos seis elementos deberían constituir la estructura fundamental de la formación del profesorado.

Los modernos planteamientos curriculares parece que pretenden reducir el valor “teórico” de los títulos para poner en valor los aprendizajes reales de los egresados.

Estamos acostumbrados a leer la formación más en términos de “oferta formativa” que en términos de “resultados formativos”. Y ésa es la tendencia que pretenden alterar los modernos planteamientos curriculares. Por eso se pretende reducir el valor “teórico” de los títulos para poner en valor los aprendizajes reales de los egresados. En parte, ése es el objetivo del enfoque basado en las competencias.

Por otra parte, los planteamientos del *lifelong learning* nos llevan a una visión diferente del sentido de la formación. La formación no es un proceso puntual que se desarrolla durante los años de la carrera, sino un itinerario progresivo que va pasando por diversas fases y se prolonga, como su nombre indica, a lo largo de toda nuestra vida. La formación, se convierte así, en un esfuerzo continuado para ir mejorando nuestras competencias aprovechando las actividades de formación en las que hemos participado a lo largo de nuestra vida profesional.

La formación se estructura así como un *continuum* que parte del periodo de formación inicial en la universidad en el que se establecen los fundamentos teóricos y prácticos de nuestro saber profesional y donde nos hacemos con las herramientas básicas (actitudinales y técnicas) que nos permitirán continuar aprendiendo y mejorando a lo largo de toda nuestra vida. Y el proceso se continúa a través del esfuerzo permanente por seguir aprendiendo a través de nuevos *inputs* formativos y, sobre todo, a través de la revisión de nuestras prácticas profesionales en *comunidades de aprendizaje*. Esta formación hacia la mejora puede desarrollarse siguiendo una doble orientación:

- una orientación basada en el propio crecimiento personal o científico. Los profesores/as van formándose en aspectos o ámbitos por los que se sienten personalmente motivados: pueden hacer otra carrera que les gusta, participar en congresos o cursos relacionados con su propia especialidad o área curricular de preferencia (matemáticas, lengua, educación física, etc.), puede integrarse en un equipo de investigación, etc. De esta actuación formativa cabe esperar que se deriven beneficios

que repercutirán en el propio profesor. Puede que de ello se deriven también efectos beneficiosos para sus clases pero ni es seguro que así sea ni, en algunos casos, esperable que se produzcan (por la propia naturaleza de la formación recibida). En todo caso, puesto que mejora la autoestima del docente, merece una valoración positiva aunque pueda tener una relación escasa con la mejora de su desempeño profesional.

Las repercusiones de la formación son más positivas cuando se orienta hacia la resolución de los problemas profesionales que ellos mismos o la institución afrontan.

- una orientación basada en la mejora directa de la actuación docente. En este caso, los profesores/as orientan su formación hacia la resolución de los problemas profesionales que ellos mismos o la institución afrontan. En este caso se puede decir que los beneficios de esa formación sí se proyectan de forma directa sobre la mejora del proyecto formativo. Un maestro que se siente inseguro sobre el mejor enfoque a seguir en los procesos de lecto-escritura y que, a la vista de sus propias necesidades, se inscribe a un curso sobre ese tema está claro que orienta su formación a la resolución de un problema real que tiene. Todavía resulta más impactante (por la generalización de los efectos) la formación dirigida a la resolución de problemas o necesidades suscitadas desde una perspectiva institucional: si está previsto que en fechas próximas vamos a comenzar a recibir niños de 2 años y nos damos cuenta que nadie del equipo docente tiene experiencia en ese terreno, lo interesante es que algunos de nosotros se preparen para poder llevar a cabo esa función. En estos casos la acción formativa tiene repercusiones positivas sobre toda la institución.

En cualquier caso, la formación es el gran recurso para la mejora de los procesos educativos. Es poco previsible que las cosas mejoren sin más o por arte de magia, o que lo hagan por un simple acto de voluntad de los interesados (lo que significaría, por otra parte, que si antes no lo hacían mejor era porque no querían). Lo normal es que los docentes lo hagamos lo mejor que sabemos. Y si no damos más de nosotros mismos es porque no sabemos hacerlo. Lo que significa que si se quiere introducir una innovación o si se quiere mejorar el desarrollo de lo que ya se viene haciendo, resulta imprescindible recibir formación que nos prepare para ello.

Los contenidos de la formación de los Profesores/as de Educación Infantil

¿Sobre qué es importante que se forme el profesorado de Educación Infantil? Ya hemos señalado en el punto anterior los aspectos centrales de la formación. Quisiéramos destacar aquí algunos aspectos que necesariamente habríamos de tomar en consideración a la hora de plantearnos una buena formación de este profesorado. La razón es que en el trabajo con niños y niñas pequeños, se producen circunstancias que afectan (o deberían hacerlo) de manera clara al tipo de formación que el profesorado de Educación Infantil precisa. Entre esas características muy propias de estas/os profesionales están:

La soledad

El trabajo con niños pequeños exige una implicación personal profunda que envuelve no sólo al personaje (el/la profesional), sino a la persona completa. Esto nos hace especialmente vulnerables porque las maestras y maestros de Infantil, al menos en España, suelen enfrentarse a solas con un tipo de actuación profesional cuyo componente principal es la relación interpersonal. Valen de poco los muchos títulos académicos que se posean si falta el control personal y la capacidad de empatía. No se trata, como pudiera suceder en otras profesiones, de un compromiso actuarial en el que lo que el profesional entrega es su conducta, sus acciones exteriores pero reservando y poniendo al margen su identidad personal (su emocionalidad, sus vivencias personales, su propia historia). En Educación Infantil sucede, más bien, lo contrario. La situación especialmente vulnerable de los niños y niñas pequeños, sus demandas polivalentes, su entrega total exige de los educadores que les atienden una aproximación que va mucho más allá del rol y el personaje y acaba penetrando todas nuestras entrañas.

Las maestras y maestros de Infantil suelen enfrentarse a solas con un tipo de actuación profesional cuyo componente principal es la relación interpersonal y tiene un impacto emocional muy intenso y duradero.

En este contexto es agotador trabajar a solas, asumir individualmente el compromiso de la atención a los niños y niñas de nuestro grupo. Especialmente si debemos afrontar alguna situación problemática (bien sea en relación a los niños o a sus familias). Lo es aún más cuando no tenemos con quien comentar, con quien compartir las incertidumbres de lo cotidiano y las angustias que genera la propia inseguridad (sobre todo cuando se siente que algunas cosas no funcionan bien y que no sabemos cómo mejorarlas). En bastantes casos resulta difícil desconectar de esta situación, incluso una vez acabado el horario de trabajo. Y uno llega a casa preocupado, pensando en qué le pasaría a tal niño o a tal otra niña, o frustrado porque las cosas no han ido todo lo bien que se esperaba. También hay días buenos, por supuesto. Pero en ambos casos (por lo bueno o por lo malo) el caso es que el impacto emocional de nuestro trabajo es muy intenso y bastante duradero (llegando a contaminar, a veces, la propia vida familiar pues sobre ella se proyectan las preocupaciones y el desasosiego).

Parte del problema radica, justamente, en la *soledad*. El profesorado de Educación Infantil debe atender, casi siempre a solas un grupo numeroso de niños pequeños (a veces muy pequeños, sobre todo cuando trabajamos con niños de 0-3 años). La dimensión material del trabajo es dura, aunque resulta soportable si uno posee la experiencia y las técnicas apropiadas. Más difícil resulta la dimensión emocional. Los programas formativos de calidad y las instituciones universitarias que los gestionan han de incluir dispositivos que permitan mantener trabajar curricularmente esta dimensión más personal de los futuros educadores/as. Y otro tanto debería hacerse por las Administraciones en relación a la formación en servicio. En algunos países se ponen a disposición de los docentes (sobre todo para los de Educación Infantil y Educación Especial que son los que mantienen un tipo de implicación personal en el trabajo más intensa) unos grupos de formación que tienen como uno de sus objetivos principales el posibilitar una especie de “supervisión”

colegiada y estrategias de apoyo mutuo entre los profesionales (a veces, ayudados también por un experto o facilitador). Por eso han sido tan bien valorados los programas que se basan en la pareja de educadores, o las dinámicas institucionales en las que se presta mucha atención a la coordinación y el trabajo en equipo.

La coordinación y continuidad entre los profesores

Esta segunda consideración se deriva de la primera. Romper el individualismo y la atomización curricular exige un buen sistema de liderazgo y coordinación que garantice la continuidad del proyecto educativo (Fullan, 1986)⁷.

La particular cultura profesional que nos caracteriza al colectivo de docentes es mucho más proclive al trabajo individualizado que al trabajo colectivo o, cuando menos, coordinado. Preferimos hacerlo por nuestra cuenta que tener que perder tiempo y esfuerzo en hacer una planificación conjunta con nuestros colegas de etapa. Y eso, desde luego, actúa en detrimento de la calidad.

La coordinación implica actitud o predisposición positiva y conocimiento de las técnicas aplicables al desarrollo de un proceso de actuación integrado.

Coordinarse no implica solamente una actitud o predisposición positiva a hacerlo (esta es una condición necesaria pero no suficiente). La coordinación implica el conocimiento de las técnicas aplicables al desarrollo de un proceso de actuación integrado (saber concitar sinergias, saber valorar estratégicamente la oportunidad de incorporar nuevos agentes al proceso formativo, saber negociar y consensuar, saber planificar y secuenciar las acciones a llevar a cabo; conocer y saber manejar dispositivos de revisión y reajuste; etc.). Es, como se ve, un problema de formación inicial y en servicio. Implica desarrollar actitudes favorables, pero implica, también, ciertas condiciones organizativas que hagan posible el trabajo combinado de los docentes: tiempos y espacios para reunirse, posibilidad de utilización compartida de recursos, introducción de dispositivos para la recogida de información, el análisis de la misma y la toma de decisiones de mejora, buenas relaciones con el entorno para poder aprovechar sus recursos, etc.

Inserción en el entorno

La inserción en el entorno tiene una dimensión física y geográfica y otra cultural. La presencia física de los docentes en el mismo entorno de los niños que atienden es una vieja característica del magisterio que la vida moderna ha hecho imposible. Las nuevas posibilidades de comunicación hacen que muchos maestros y maestras prefieran trasladarse a un lugar de residencia más apetecible para ellos mismos y sus familias. Con ello, el tiempo de permanencia en las escuelas y las modalidades de interacción con el grupo social que acude a la escuela es menor. El tiempo acaba convirtiéndose en una preocupación psicológica por lo que ya no se vive relajadamente sino que se trata

⁷ FULLAN, M.G. (1986): The Management of Change, en HOYLE, E.: *The management of Schools*. Kogan Page. London, pp. 73-86.

de rentabilizar al máximo como bien escaso que es. Nos hacemos “avaros” de nuestro tiempo (porque tenemos que volver, porque la familia nos espera, porque tenemos muchas cosas que hacer en nuestro propio espacio, etc.)

Al tener que asumir esta dislocación espacio-temporal, la función del magisterio como forma de vida y de relación con los demás ha dejado paso a una más clara definición del rol profesional: ser maestro es enseñar en una escuela durante un horario establecido. Fuera de ese horario cada uno vuelve a su propio medio de vida (con frecuencia alejado social y culturalmente del medio de trabajo) y se convierte en un ciudadano más.

Desde cierto punto de vista, esto ha sido una conquista social de la profesión docente. Pero desde otra perspectiva, este hecho ha supuesto una clara dificultad para incorporarse efectivamente a la dinámica social de un territorio (en su sentido geográfico y también social, cultural e incluso psicológico) y mantener una línea de continuidad y complementación entre el entorno y el trabajo en la escuela (lo que exigiría conocer bien a las familias, conocer la dinámica social del entorno, saber identificar sus necesidades y las posibilidades de actuar desde la escuela, etc.). Cuando un maestro o maestra llega cinco minutos antes de comenzar sus clases (desde distancias que, a veces, son importantes) y se va en cuanto concluye su horario tiene pocas posibilidades de interaccionar efectivamente con el medio en que ejerce su magisterio.

La distancia física y cultural (con frecuencia quienes enseñan en una zona rural viven en la ciudad, quienes trabajan en un barrio de la ciudad viven en una zona céntrica, etc.) acaba convirtiéndose además en distancia cultural. Y así resulta menos viable una “fusión” entre currículo escolar y medio ambiente. La Educación Infantil se aparta de la cultura local, se hace más académica, más restrictiva en cuanto a los estímulos y desafíos que niños y profesores elaboran. Acaba configurándose un “dentro” y un “fuera” distantes y escasamente complementarios. En esas condiciones cuesta más concebir el territorio como un “sistema formativo integrado”.

Conclusión

En consecuencia, podríamos decir que una buena formación del profesorado de Educación Infantil debe responder de manera clara tanto a las características básicas de la formación del profesorado como a las características particulares que esta etapa educativa tiene. Si cupiera sintetizar las condiciones más importantes de ese proceso formativo podríamos señalar las tres siguientes:

- a)-Establecer una buena integración entre la formación inicial y la formación continua.
- b)-Plantearse que sean cuales sean los procesos curriculares que se hayan establecido y las materias o módulos que se hayan cursado, los futuros docentes

El proceso formativo debe establecer una buena integración entre formación inicial y continua. Los docentes, además de desarrollar competencias, deben conocerse bien como personas.

deben ser capaces de demostrar las siguientes competencias: crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes; desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural; dominar las técnicas de la documentación y la observación; diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños pequeños y que cubran adecuadamente el currículo de la etapa y sentirse y asumir los compromisos propios de un maestro/a de Educación Infantil.

c)- Conocerse bien como persona y ser consciente de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación al trabajo educativo con niños pequeños.

Son planteamientos genéricos que precisarán de mayor concreción, pero recogen las exigencias básicas que a nivel internacional se plantean a los programas de formación de profesores de Educación Infantil. En el año 2007, sólo 200 de los 450 programas que fueron presentados a acreditación en los EEUU consiguieron la aprobación (Hyson, 2007⁸). Los rechazados lo fueron porque (a) no tomaban como eje de sus evaluaciones las competencias señaladas por la NAEYC, (b) eran demasiado generalistas y no se centraban en cuestiones específicas de la Educación Infantil, (c) los programas evaluaban conocimientos pero no habilidades, (d) los programas no planteaban a los estudiantes desafíos intelectuales suficientes, (e) no se discriminaba lo suficiente entre quienes habían alcanzado suficientemente las competencias y quienes aún no, (f) las experiencias del Practicum no eran adecuadas (porque los centros de prácticas eran de poca calidad, porque no habían trabajado con niños pequeños o con las familias), y (g) porque el profesorado que lo impartía no poseía experiencia en Educación Infantil. Ojalá también nosotros estuviéramos pendientes de todos esos aspectos en nuestros programas ■

Referencias bibliográficas

CONSEJO DE EUROPA (1995): *A Review of Services for Young Children in the European Union: 1990-1995*.

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED394722&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED394722

FULLAN, M.G. (1986): The Management of Change, en HOYLE, E.: *The management of Schools*. London: Kogan Page, pp. 73-86.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.

8 HYSON, Marilou. (2007). NAEYC reviewers' perceptions of early childhood program strengths and weaknesses. Unpublished manuscript. Citado en HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1).

<http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

HYSON, Marilou. (2007). *NAEYC reviewers' perceptions of early childhood program strengths and weaknesses*. Unpublished manuscript. Citado en HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1).

<http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>

KAGAN, SH.; COHEN, N & NEUMAN, M. (1996): "The changing context of American Early Care and Education", en CAGAN, Sh. y COHEN, N.: *Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system*. S. Francisco: Jossey-Bass, pp. 1-18

ZABALZA BERAZA, M.A. (coord.) (1996): *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Breve currículo

Miguel Ángel Zabalza Beraza es Doctor en Psicología y Licenciado en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesor de universidad desde 1974. Desde 1989 ejerce como Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela. Presidente de AIDU (Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria). Director de la colección sobre Docencia Universitaria de la Editorial Narcea de Madrid.

María Ainhoa Zabalza Cerdeiriña es Licenciada en Psicología y graduada en Magisterio de Educación Infantil. Investigadora sobre temas de Educación Infantil en la Universidad de Santiago de Compostela.



Prácticum de calidad para el Máster docente de Secundaria

Pedro José Pérez-Valiente Pascua

Profesor de Enseñanza Secundaria

Ex - Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha

Resumen

En este artículo se hace una aproximación a cuáles deberían ser, desde la óptica y experiencia del autor, unos criterios de calidad para abordar el Prácticum del Máster docente. De igual modo, se hace una reflexión sobre la importancia de este Prácticum y lo que está suponiendo, de “ocasión perdida”, el que las diferentes administraciones educativas y universidades se abandonen a una regulación que busca más el número de alumnos, es decir, la cantidad –incluso económica para sus arcas-, que la mejora en la cualificación de los futuros docentes, la calidad.

Palabras clave: Máster Docente, Prácticum, cualificación, formación, acceso a la función docente.

Abstract

This article provides an approach, from the perspective and experience of the author, to the quality criteria that should be addressed in the Practicum of the Master's degree in teaching. Similarly, it reflects on the importance of the Practicum analyzing this situation as a "missed opportunity" in which the various education authorities and universities are allowing some regulation which searches more the number of students, i.e. the amount, also economically, than improving the skills of future teachers, quality.

Keywords: Master's degree in teaching, Practicum, qualification, training, access to the teaching career.

El Máster docente y su Prácticum en la Enseñanza Secundaria

Por todos es admitido que es necesaria una buena formación para los futuros docentes. Incluso en todas las leyes educativas se habla de la formación de los docentes como un factor de calidad del sistema. Y es cierto, todos los centros formadores de profesorado, bien sean universidades o centros de formación del profesorado de las administraciones educativas, tienen un empeño especial en hacer bien las cosas, en buscar el mejor currículum que haga posible dotar al profesorado de los mejores conocimientos y

No podemos negar el gran esfuerzo teórico que se pone en plasmar en documentos y publicaciones oficiales la importancia de una formación de calidad.

herramientas para desempeñar su labor adecuadamente, en buscar las actualizaciones didácticas más adecuadas o que mejor se adapten al mundo de hoy. No podemos negar el gran esfuerzo “teórico” que todos ponen en plasmar en todos los documentos, publicaciones o normas la importancia de una formación de calidad. Cada vez que se publica una evaluación del sistema educativo español, la realice quien la realice, aparece como uno de los grandes retos “mejorar” la formación docente, pues entienden los evaluadores que por ahí debemos empezar a cambiar, hacia mejor, nuestro modelo educativo.

También parece claro que cuando hablamos de necesidad formativa todos aceptamos que el profesorado de Primaria “sale” de las facultades mejor formado que el profesorado de Secundaria, aunque solo sea por reconocer que su formación básica es para enseñar, no para ser el mejor químico o el mejor lingüista, que terminó haciendo oposiciones y se colocó de profesor en un instituto demostrando, en ellas, que sabía mucho de química o de lengua y literatura (algo obvio porque tenía un título que así lo acreditaba). Además podíamos aquí recordar al glorioso Curso de Adaptación Pedagógica (CAP) para los licenciados, que tantas arcas habrá llenado y tan poco habrá formado y que muchos todavía añoran y defienden. A propósito, tenía que ser la envidia de todos los cursos por su gran rendimiento de aprobados, los dos mil, tres mil o cuatro mil... todos los que pagaban las tasas.

Ante esta realidad de formar mediante un “CAP cualquiera” a nuestros futuros profesores de la enseñanza secundaria, no faltó tiempo para que en esa enseñanza se empezaran a dar los mayores problemas del sistema educativo. No quiero decir con esto que todos los males que nos encontramos en esta etapa sean por esta causa. Claro que influye el estar dotados de una organización del siglo XIX, claro que influye el intentar llenar el currículum de unos contenidos disparatados y de una práctica ridícula o inexistente (casi no se usan los laboratorios por falta de desdoblés, horarios adecuados, etc.), claro que influye el horario de las clases (de horas que son de cincuenta minutos y disperso por cada una de las materias), claro que influye el gran número de materias... Pero quiero resaltar ese gran fracaso que supuso la formación docente, para ser docente insisto, del profesorado de Secundaria.

En los países donde destaca la eficiencia de su sistema educativo para ser docente hay que ser uno de los mejores, de los más cualificados.

Y como a todos los grandes males grandes remedios, llega Bolonia. Y nos pone sobre la mesa la necesidad de que para ser docente hay que estudiar y prepararse para eso. Sólo hay que dar un vistazo a los que en las evaluaciones internacionales salen bien parados. En los países donde destaca la eficiencia de su sistema educativo para ser docente hay que ser uno de los mejores, de los más cualificados. Es evidente su diferencia con España, aquí entran a formarse como docentes, o bien los licenciados rebotados de otras opciones y, por tanto, los que cuentan con las peores calificaciones, o los que buscan un trabajo fijo del estado, entendiéndolo que una vez que aprueben las

oposiciones “ya terminó” su proyecto de futuro (los vemos llegar todos los años a los centros, lo aseguro).

Lo importante, a pesar de todo, es que Bolonia nos viene a poner en “la evidencia” de que necesitamos organizar la formación de nuestros docentes de otra manera. Y de ahí que todas las universidades, no con mucha coordinación con las administraciones educativas, se hayan lanzado al diseño de unas nuevas titulaciones que intentan hacer algo mejor eso de la formación de los futuros docentes. Y digo algo mejor porque, por fin, en la mayoría de las elaboraciones de esas titulaciones aparece la necesidad de realizar un Prácticum. Un Prácticum que intenta llevar a la realidad de los centros a los futuros profesores, que les pide formarse allí donde luego tendrán que desarrollar su labor docente.

Antes de entrar más a fondo con lo que entiendo que debería ser un Prácticum de calidad me gustaría dejar clara mi postura de que al Máster docente habría que ponerle una restricción de acceso, estoy convencido que la primera manera de conseguir el prestigio de la labor docente sería el que a ese Máster sólo pudieran acceder los mejores, me da casi lo mismo como se mida esto –mejor expediente académico, mejores calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad, mejores resultados en las pruebas de evaluación que pudieran hacer las propias universidades o facultades de educación-. Lo que tendría que haberse conseguido, y en la práctica nadie ha apostado por ello, es que sólo acceden al Máster “los mejores”. En esto, la inmensa mayoría de universidades y consejerías o departamentos de educación, han optado por la “pela”, es decir por poner condiciones de “pago”. Es triste ver que lo que dicen a nivel teórico no lo aplican en la realidad. Si le preguntásemos a cualquier rector o rectora de nuestras universidades nos diría que para la educación de los ciudadanos deben estar los mejores, pero luego se conforman con cualquiera, eso sí, que pague religiosamente por acceder al máster. Esta misma pregunta se la podríamos hacer al político de turno que ocupe la responsabilidad correspondiente de educación en una de nuestras comunidades autónomas y también nos diría lo mismo, pero también haría lo mismo que el rector, bueno, mejor dicho, hacen lo mismo, no tenemos por qué expresarlo en futuro porque es una realidad que se puede comprobar hoy mismo. Al Máster docente convocado por cualquier administración ha entrado el que ha querido, en ninguna convocatoria se ha realizado exigencia alguna para el acceso.

Al Máster docente convocado por cualquier administración ha entrado el que ha querido, en ninguna convocatoria se ha realizado exigencia alguna para el acceso.

Aparte ya de la forma de acceder, considero muy importante que la organización del Máster docente tenga presente que el Prácticum permita la simultaneidad entre la formación teórica y la formación práctica y ha de facilitar el asesoramiento profesional tanto desde las universidades como desde los centros educativos. La colaboración entre ambas instituciones ha de posibilitar que los estudiantes adquieran las competencias personales y profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia, lo que implica,

entre otros ámbitos, la formación en didácticas actualizadas, en la acción tutorial, en la organización y gestión del aula y del centro educativo y en la participación social en la educación. Para ello, es importante que las administraciones educativas, así como las universidades, cuenten con formadores acreditados, siendo indispensable que exista una red de centros y de profesores de secundaria que hayan pasado por un proceso de evaluación que los acredite como los más adecuados para formar a las futuras generaciones de docentes. De los criterios que podíamos pedir para dicha acreditación, tanto a unos como a otros, y que se ordenarían en un baremo al efecto, destacaría los siguientes:

Criterios a utilizar en la selección de centros formadores

- Organización y medios del centro.
- Gestión y organización democrática del centro a través de la participación real de profesores, padres y alumnos.
- Participación en proyectos innovadores (plan de lectura, bilingüismo, integración de emigrantes, minorías étnicas o alumnos con necesidades educativas especiales, programas de resolución de conflictos..., etcétera).
- Participación en proyectos europeos (Leonardo...).
- Recursos del Departamento o Seminario Didáctico, bien sean humanos, didácticos, TICs, etc.
- Estabilidad del profesorado en el centro.
- Sistema de garantía de calidad con indicación del profesor responsable y del procedimiento de evaluación y mejora de la calidad de educación y del profesorado (por departamentos/seminarios).
- Sistema de elaboración de las programaciones (si es de forma participativa o suma de individualidades).
- Participación del profesorado de los departamentos/seminarios en la CCP, en las tutorías, en actividades extraescolares...
- Posibilidad real de los departamentos/seminarios de impartir materias en otras lenguas.
- Elaboración de criterios para la evaluación de los alumnos del centro.
- Métodos de recuperación y realización de pruebas extraordinarias.
- Copia del apartado de las Memorias del Departamento/Seminario donde se detalla el grado de cumplimiento de las programaciones didácticas (de los últimos años, pueden ser dos, tres o cuatro).
- Cumplimiento de los procesos de autoevaluación de los centros.
- Actividades desarrolladas, de cara a los estudiantes en prácticas, para:
 - a) La adquisición de experiencia en la planificación, la docencia y la evaluación.

- b) La mejora del conocimiento científico y didáctico de su materia (metodología, recursos didácticos...).
- c) Acreditación de un buen dominio de la expresión oral y escrita.
- d) Adquirir destrezas y habilidades sociales para la gestión del aula (fomento del aprendizaje y la convivencia), así como, para su relación con las familias.
- e) Propuestas de mejora en distintos ámbitos.
- f) Para la formación profesional, conocer la tipología empresarial y sus sistemas organizativos más frecuentes.
- g) Para las enseñanzas de idiomas, conocer los mecanismos de intercambio educativo convocados por diferentes administraciones.

- Sistema de evaluación de las habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes en prácticas.

Crterios a utilizar en la selección de tutores/formadores

- Años de experiencia docente (exigible un mínimo de años de experiencia como funcionario de carrera).
- Formación académica, publicaciones, participación en proyectos de innovación e investigación con repercusión en su actualización didáctica y científica.
- Participación en proyectos de formación, innovación e investigación educativa con repercusión en las prácticas educativas desarrolladas en el aula y/o en el centro.
- Desempeño de cargos de coordinación didáctica o de equipo directivo.
- Informe de la dirección del centro (que debería ser suscrito por el Consejo Escolar de Centro, lo que posibilitaría una valoración más completa con intervención de toda la comunidad escolar) sobre el tutor/formador que haga referencia a los siguientes aspectos:
 - a) Sistema de elaboración de las programaciones.
 - b) Seguimiento y evaluación de las programaciones.
 - c) Participación en la CCP, en las tutorías, en actividades extraescolares.
 - d) Metodologías didácticas utilizadas en sus clases.
 - e) Relación con compañeros, alumnos y familias.
 - f) Implicación en la vida del centro.

Siguiendo con el desarrollo del Prácticum, cada centro formador debería elaborar, conjuntamente con las Facultades de Educación correspondientes –a través de sus Departamentos de Didáctica-, un Plan de trabajo para los estudiantes en prácticas.

El Plan de trabajo de cada centro formador debería incluir el mecanismo de acogida del alumnado en prácticas, los criterios para la asignación de tutores y los procesos de seguimiento y evaluación del estudiante en prácticas.

El citado Plan de trabajo debería incluir, al menos, una concreción del mecanismo de acogida del alumnado en prácticas en el centro, los requisitos y/o criterios para la asignación de tutores, fijando un máximo de alumnos en prácticas por tutor o tutora, y los procesos de seguimiento y evaluación del estudiante en prácticas. El Plan de trabajo debería ser evaluado anualmente (puede ser cada dos años) conjuntamente por los tutores o tutoras de la universidad y del centro formador, partiendo de los indicadores que han de especificar los objetivos del propio plan y con el fin de introducir las mejoras de actuación necesarias.

Una vez elaborado el citado plan, en el propio desarrollo de las prácticas de los alumnos del Máster docente las universidades tendrían que efectuar la distribución de los estudiantes en prácticas entre los centros seleccionados. Y aquí es donde entraría a jugar un papel muy importante el equipo directivo del centro, ya que sería este el que, teniendo en cuenta al Consejo Escolar de centro, asignaría la coordinación y dinamización del Prácticum a un miembro del equipo docente con responsabilidades de coordinación, Esta coordinación-dinamización implicará:

- a) Las tareas de relación con la universidad.
- b) La gestión de los espacios y los tiempos para la intervención de los estudiantes en prácticas y el diseño de su participación en reuniones de planificación, programación, seguimiento y evaluación del alumnado del propio centro formador.
- c) Estar al día de los documentos orientadores que la Consejería competente en materia de educación y/o las universidades preparen para planificar el desarrollo del Prácticum y elaborar el Plan de trabajo.

Así mismo, la dirección del centro formador, a propuesta de la persona que asuma la coordinación de prácticas y con el visto bueno del Consejo Escolar, asignaría la tutoría del Prácticum de cada estudiante a los docentes que, además de estar acreditados, reúnan los requisitos que se hayan especificado en la propuesta de Plan de trabajo en el centro. La tutorización implicaría el acompañamiento del estudiante en prácticas, es decir, la orientación y seguimiento de su trabajo, la aclaración de sus dudas, el estímulo en su labor, además de la coordinación de las actividades de formación con el tutor o tutora de la universidad, así como la elaboración, concreción y aplicación de los criterios de evaluación del Prácticum.

Además, el horario de las prácticas deberá posibilitar la adecuada participación de los futuros docentes en las diversas actividades del centro. Debiendo éste fijar un número total de horas de prácticas con porcentajes destinados a reuniones (de departamento, de equipos docentes, de equipo directivo...), a preparación de clases y materiales didácticos, de docencia directa o compartida con el tutor, de preparación y realización de

actividades extraescolares. Como garantía de eficacia y coordinación sería conveniente que todos los tutores realizaran un curso de formación diseñado por las administraciones educativas en sus Planes Anuales de Formación del Profesorado. Por último, reseñar que los alumnos del Prácticum deberían incorporar un trabajo fin de Máster que coordinasen universidad y centro.

La evaluación del Prácticum requiere seriedad y rigor. La responsabilidad recaería en el tutor o tutora universitario con la coordinación del tutor del centro y la autoevaluación.

La evaluación del Prácticum del Máster docente es quizás uno de los puntos donde mayor cuidado y seriedad deberíamos poner. Parece claro que corresponde al tutor o tutora universitario el realizar esta evaluación, pero es importantísimo que tenga en cuenta la evaluación del tutor del centro formador del estudiante en prácticas y la propia autoevaluación que éste realice de su paso por el centro educativo. Si este paso de la evaluación queda en un formulismo vacío, falta de rigor a la hora de aplicar los criterios e indicadores que entre todos se han fijado en el Plan de trabajo, que no nos sirviera para una mejora continuada del propio Prácticum, habríamos tirado por tierra el gran esfuerzo que supone un cambio tan radical en la nueva formación de los docentes.

Otro aspecto que también es importante, porque pone de manifiesto ese reconocimiento a la labor docente y contribuye a prestigiarla adecuadamente y que he querido dejar para el final, es el que las administraciones educativas y las universidades tienen que reconocer el trabajo que hacen los coordinadores y los tutores del Prácticum con mejoras profesionales, reconociéndolos como profesorado asociado a la universidad durante el tiempo que estén desarrollando su labor (o figura similar), recibiendo una retribución económica anual en función de los créditos y del número de estudiantes en prácticas autorizados. Empecemos dando ejemplo a la ciudadanía de cómo las administraciones dan importancia a la labor docente, les aseguro que esto sería mejor que hacer campañas institucionales que no valen de casi nada.

Sigo creyendo que todo esto es posible, tiene que ser posible, debemos hacerlo posible. Nos jugamos nada más y nada menos que en manos de quién dejamos la formación de nuestros futuros ciudadanos, que dicho así resulta algo lejano ¿verdad?, pero que en realidad es qué formación queremos para los educadores de nuestros hijos e hijas. Todos y cada uno de nosotros somos parte de la solución, cada uno poniendo su granito de arena en su parcela de responsabilidad y de actuación. No perdamos “otro tren”, no estamos para perder oportunidades que nos hagan mejorar como sociedad. ■

Referencias bibliográficas

DARLING-HAMMOND, Linda (2001): *El Derecho a aprender*. Barcelona: Ariel Educación.

II Seminario. *El Pacto Escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación*. Fundación para la Libertad. Facultad de Formación de Profesorado y Educación-UAM. 2008.

Idea La Mancha. Revista de educación. Números 1 (2005) y 4 (2007).

III Jornadas de reflexión y debate. *La profesión docente: situación actual y perspectivas*. CE de Castilla-La Mancha. 2002.

Jornadas 2005. *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación*. Instituto Superior de Formación del Profesorado y CE del Estado.

Breve currículo

Pedro José Pérez-Valiente Pascua es Profesor de Secundaria por la especialidad de Física y Química. Tiene su destino docente en Puertollano (Ciudad Real) como Jefe del Departamento de Física y Química del IES *Virgen de Gracia*. Fue responsable de Formación del profesorado en la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Castilla-La Mancha desde 1990 hasta 1998. Miembro del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, por el grupo de Personalidades de reconocido prestigio en el campo educativo, desde su creación en 1999 hasta 2003. Presidente de dicho Consejo desde 2003 hasta 2008. También ha sido miembro del Consejo Escolar del Estado desde enero de 2008 hasta octubre de 2008. Durante su presidencia participó en la publicación de la investigación "*La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los consejos escolares*" (colaboración de la Universidad de Alcalá de Henares con el Consejo Escolar de CLM). Tiene publicaciones de artículos en múltiples revistas de educación, así como ponencias en distintos cursos y jornadas casi siempre relacionadas con el tema de la Participación Educativa, la Formación del Profesorado y la Organización Escolar.

Evolución del Francés Lengua Extranjera en España

Joaquín Díaz-Corrales Conde

Universidad Complutense Madrid

Entre las medidas que hay que adoptar a partir de 1996 en toda Europa, los objetivos principales deben desarrollar: (con otros menos importantes) el dominio de tres lenguas europeas.

Consejo de Europa (1995) *Libro blanco sobre la enseñanza de las lenguas*

Sumario: 1. Introducción. 2. Los elementos constitutivos de la defensa del FLE. 3. De la estabilidad a la fragilidad. 4. Un futuro difícil. 5. Una conclusión optimista.

Resumen

La enseñanza/aprendizaje del FLE en España ha conocido diversas transformaciones a lo largo de su historia. Este artículo presenta una breve reflexión sobre el proceso y el trayecto de los estudiantes, los profesores, los teóricos y los investigadores a través de los espacios que la sociedad española abrió y que no siempre fueron acogedores. Este itinerario es propio de España y concierne tanto a la enseñanza pública, de todos los niveles, como a la privada. Los principales personajes fueron los profesores, sus asociaciones, sus luchas y sus debates con las diferentes instancias administrativas. Tratamos aquí de describir las dificultades encontradas, los desafíos enfrentados y los obstáculos vencidos, para proponer perspectivas de futuro.

Palabras clave: profesores, Francés, enseñanza/aprendizaje, dos lenguas extranjeras obligatorias, federación.

Abstract

The FSL teaching and learning in Spain have known diverse transformations throughout their history. This article presents a reflection on the process and the itinerary of the students, the professors, the theoreticians and the investigators through the spaces that the Spanish society opened up, not always hospitable. This itinerary is characteristic of Spain and it concerns the public teaching (all levels) and the private one. The main actors

were the professors, their associations, their fights, and their debates with the different administrative instances. We are here about describing the opposing difficulties, as well as the faced challenges and the conquered obstacles, to propose perspectives for the future.

Keywords: teachers, French, teaching/learning, two obligatory second languages, federation.

Introducción

Nos gustaría dejar claro desde el principio que hacer un balance, incluso modesto e incompleto como éste, implica mostrar sin tapujos una situación poco satisfactoria y se funda, a la vez, en datos objetivos y otros completamente subjetivos. La dificultad estriba sobre todo en que hay que abordar, en estas condiciones, un itinerario complejo en campos profesionales y sociales, en todos los niveles educativos, de la enseñanza infantil a la universitaria, con multitud de actores e instituciones, y es muy fácil omitir algunos elementos y retener otros según los datos encontrados y su cotejo con la memoria o lo vivido personalmente, o relatado por los alumnos, compañeros y personas consultados. Me limitaré, pues, aquí a proponer un bosquejo breve del panorama de la situación del FLE en España.

En los años 70, cuando el inglés comenzó a implantarse en los colegios, el Estado español perdió la gran oportunidad para hacer de España un país pionero en la enseñanza de lenguas.

Históricamente hay que recordar que, en los años 70, cuando el inglés comenzó a implantarse en los colegios, el Estado español perdió la gran oportunidad para hacer de España un país pionero en la enseñanza de lenguas. Tanto el Seminario de Francés de Secundaria, coordinado por la catedrática de instituto, D^a. Carmen Hernández, como el de Primaria, que llegué a coordinar en esos años, propusieron al Ministerio de Educación y Ciencia que, en lugar de hacer lo que parecía más fácil y barato, es decir, substituir una lengua extranjera por otra, se fuera introduciendo paulatinamente la lengua inglesa sin quitar la lengua francesa, o la alemana. A la larga, esta propuesta era mucho más barata, no destruía puestos de trabajo y beneficiaba al alumnado, así como a la sociedad española.

Se habría dado respuesta con un adelanto de quince o veinte años a la propuesta del Libro Blanco del Consejo de Europa, que aún hoy, cuarenta años más tarde y con un gasto mucho mayor, sigue sin ser realidad.

Además, en la actualidad, hay que tener en cuenta los siguientes problemas del sistema educativo:

- El porcentaje de alumnos de quince años que repiten aumenta año tras año.

- El 33 % de los estudiantes de secundaria deja el instituto o el colegio antes del fin del trayecto.
- No hay ninguna de las universidades españolas entre las 100 mejores, según la lista de la Universidad Siao Tong de Shangai. Sólo encontramos algunas si se consideran únicamente las humanidades.
- Gastamos más en lotería que en investigación y desarrollo.
- El gasto en educación es más bajo que la media en Europa.
- Los sucesivos informes PISA reflejan estos aspectos al mostrar que estamos por debajo de la media europea.
- La situación de algunas autonomías por encima de dicha media indica que las diferencias debidas al estrato sociocultural siguen siendo importantes.

Los elementos constitutivos de la defensa del FLE

El primer elemento ha sido el estatus propio de la lengua francesa en España, como lengua de una nación vecina, como vehículo de cultura durante siglos, como referencia cultural y política, filosófica y científica, así como las relaciones bilaterales específicas con Francia, sin olvidar que Francia es el principal país por volumen de empresas en nuestro país.

Todo ello nos permitió resistir en cuatro espacios: el nivel escolar, el nivel social, el nivel institucional, y el nivel internacional -a pesar de la globalización y la universalización-.

El segundo elemento fue la necesidad de unificar esfuerzos lo que hizo surgir muy temprano asociaciones de Amigos de la Lengua francesa, donde había francófilos y profesores, y, más tarde, la asociación Diálogo, que reúne a francófilos, profesionales y empresas, y, finalmente, asociaciones y federaciones de profesores que cumplían y cumplen, el papel de defensa, de promoción, de información, de formación y de reivindicación de la lengua francesa en la sociedad española. La creación en 1988 de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Francés (FEAPF) unificó y canalizó los esfuerzos de todos en las diferentes etapas de discusión de las nuevas leyes y de las nuevas disposiciones tanto a nivel estatal como autonómico.

Como hemos visto, la substitución de una lengua extranjera por otra tuvo consecuencias catastróficas de 1980 a 1990 en que parecía que francés o alemán desaparecerían del sistema educativo.

El estatus propio de la lengua francesa en España, la presión ciudadana y las asociaciones de profesores consiguieron que en 1996 se considerase optativa preferente para las segundas lenguas extranjeras.

Algo contradictorio, ya que la inmensa mayoría de la opinión pública mostraba su convencimiento de que las lenguas extranjeras eran cada vez más necesarias para los ciudadanos españoles. Por ello, las Escuelas Oficiales de Idiomas tenían cada vez más alumnos, así como las academias de idiomas.

Esta presión ciudadana, junto a la de los profesores de todos los niveles unidos en federaciones y asociaciones, incluso la de los expertos del propio ministerio, consiguió que éste, en 1996, decidiera la consideración de optativa preferente para las segundas lenguas extranjeras.

De una cierta estabilidad a la fragilidad

Esta relativa estabilidad se ha mostrado muy frágil por muchas razones, debidas principalmente a las características del sistema educativo español.

Una de las características propias de España es la existencia de tres redes para el aprendizaje de lenguas extranjeras: los centros que se ocupan de la escolaridad obligatoria de Infantil al Bachillerato, incluidos los de la enseñanza privada concertada, las Escuelas Oficiales de Idiomas -existen desde el 1911, se puede acceder a partir de los 14 años- y los centros privados específicos o academias de lenguas. La diferencia entre los establecimientos escolares y las escuelas oficiales, es que éstas tienen una gestión del aprendizaje más específica, no hay otras asignaturas, más profunda y especializada. En cuanto a las academias, además del precio de las clases, la enseñanza se adapta más a las necesidades del cliente, porque se trata sobre todo de rentabilizar las inversiones con el aumento del número de alumnos.

Otra característica es que las Consejerías de Educación de cada comunidad autónoma administran el 35% de los objetivos y de los contenidos educativos, y el 45% si la comunidad concernida tiene su propia lengua. Lo que implica completar los curriculums con adaptaciones particulares, y con una distribución de los tiempos y de los espacios donde francés primera o segunda lengua extranjera debe encontrar un espacio que disminuye año a año como una piel de zapa.

Los centros bilingües en francés parecen servir de coartada para no implantar dos lenguas obligatorias en el sistema educativo.

En cuanto a la formación bilingüe, por lo menos desde hace unos diez años, se desarrolla con una serie de experiencias en España de la Educación Infantil al Bachillerato, en inglés, y del tercer ciclo de Primaria al Bachillerato, en francés o alemán. El número de centros aumenta, año tras año, sobre todo en inglés, siendo muy deseados por los padres. Dicho esto, estos centros bilingües en francés parecen servir de coartada para no implantar dos lenguas obligatorias en el sistema educativo, ya que el número de alumnos de francés se mantiene más o menos, y, a nivel político, ministerio y comunidades pueden alegar

reciprocidad con el aumento de la enseñanza del español en Francia. Sin embargo, la realidad es mucho más cruda, la tendencia a implantar secciones bilingües de inglés en todos los centros hará posiblemente desaparecer las secciones de francés o de alemán. De nuevo una flagrante contradicción, si se quiere formar ciudadanos multilingües y pluriculturales, pues las lenguas se integran en un conjunto complementario.

- Una lengua. La lengua materna propone una primera visión del mundo. Es un punto de referencia indispensable.
- Dos lenguas. Una lengua extranjera añade una visión del mundo que propicia una reflexión bicultural y dicotómica. Es una perspectiva para la comparación.
- Tres lenguas.....Tres o más lenguas extranjeras ofrecen una nueva visión del mundo pluricultural y multilingüe que va más allá de la simple dialéctica. Es un prisma de progresión y de comprensión que permite la reflexión analítica desarrollando la relatividad de las representaciones.

Además, la enseñanza de una sola lengua extranjera es perniciosa para el sistema, pues se ha comprobado empíricamente que la competencia/realización obtenida en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras tiene un límite temporal de cuatro a cinco años de escolarización, a partir del cual se aprecia una tendencia al estancamiento, si no hay un cambio metodológico, didáctico y de contenido. En algunos países, como Francia o Finlandia, este hecho está obligando a los profesores de lenguas a desarrollar estrategias de complementariedad para dar respuesta a esta dificultad.

Dos lenguas extranjeras, o más, en el currículo refuerzan la reflexión y el dominio de la lengua materna y los de las propias lenguas extranjeras y enriquecen y consolidan sus bases lingüísticas, funcionales y culturales.

Dos lenguas extranjeras, o más, en el currículo, no sólo modifican positivamente esta situación, sino que refuerzan la reflexión y el dominio de la lengua materna, así como los de las propias lenguas extranjeras. Sin olvidar el enriquecimiento y consolidación las bases lingüísticas, funcionales y culturales de la lengua materna y de la lengua o de las lenguas oficiales. Todo esto dentro de la enseñanza pública.

Como decimos en la cita que abre el artículo, en 1996, el Libro Blanco de la Comisión Europea, *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognoscitiva*, presenta como una de sus proposiciones fundamentales hablar tres lenguas comunitarias. En nuestros días, además, las nuevas tecnologías, presentes en todas las profesiones, hacen ineludible el conocimiento de varias lenguas para que las generaciones futuras de españoles se encuentren profesionalmente en las mejores condiciones de competitividad.

En este sentido, hace falta un proyecto a nivel estatal que considere, al mismo tiempo, la diferenciación de lenguas y la mejora de la calidad en la formación en lenguas extranjeras. Tal proyecto existe, y fue elaborado por la Asociación de Profesores de Francés de Alicante, refrendado por la Federación y presentado a los sucesivos responsables del

Ministerio de Educación a partir de 2001. Esta propuesta trata de dar una respuesta, al menos, a dos problemas:

- La dificultad en desarrollar la progresión y la secuencia de las lenguas extranjeras en los diferentes niveles.
- El estancamiento, a veces el retroceso, en la motivación y en el proceso de aprendizaje, después de un período -más de seis años- de estudio de una lengua extranjera.

El proyecto elaborado por la Asociación de Profesores de Francés de Alicante (2001) es un salto cualitativo que permite una coordinación pedagógica y didáctica coherente para los equipos de profesores de lenguas extranjeras.

En ambos casos, este proyecto es un salto cualitativo que permite una coordinación pedagógica y didáctica coherente para los equipos de profesores de las lenguas extranjeras concernidas, así como para el resto de las asignaturas del currículo, especialmente para la lengua materna y/o la lengua oficial, con el fin de asegurar la formación íntegra del alumno. En él se trata de dar una solución concreta a los problemas del alumnado, ya que:

- Asegura a todos el conocimiento de lenguas extranjeras dentro del currículo.
- Hace superfluo el gasto, que el país no puede permitirse, de estudiar la misma asignatura dos veces, dentro y fuera del sistema, muchas familias pagan profesores o academias para que sus hijos no fracasen en la primera lengua extranjera.
- Prepara a los alumnos para el mundo profesional y el mercado del trabajo.
- Las secuencias y la progresión son coherentes: la primera lengua extranjera permite acceder, al final de la secundaria y del Bachillerato, a los sectores específicos: de trabajo y científico respectivamente -universidad, comercio, turismo, tecnología, etc.-. La segunda lengua los hace participar en las mejores condiciones.
- Los alumnos son verdaderamente autónomos para escoger la lengua extranjera que prefieren en la PAU.

También se preocupa de la formación de la persona. La formación es más completa, tanto si se continúan estudios superiores, como si se abandonan los estudios y se accede al mundo de trabajo. Esto implica que se considera que cada etapa educativa tiene sus propios fines creando un nivel apropiado de conocimientos:

- Al final de la E. Primaria: la primera lengua extranjera se ha estudiado durante 6 u 8 años, E. Infantil + E. Primaria, en el conocimiento de la lengua y la cultura; la segunda lengua extranjera durante 1 o 2 años de sensibilización, según comunidades, en el tercer ciclo de E. Primaria.

- Al final de la E. Secundaria y del Bachillerato: la primera lengua extranjera se ha estudiado durante 4 años (conocimiento de la lengua y de la cultura) y 2 años de desarrollo en sectores específicos, ciencia, literatura, comercio, etc.; la segunda lengua extranjera: 6 años de conocimiento de la lengua y de la cultura.
- En total, la primera lengua extranjera se ha desarrollado durante 12 o 14 años y la segunda lengua extranjera durante 7 u 8.

Bagaje suficiente en ambas para un buen dominio a nivel del B2 para la primera, y del A2-B1 para la segunda. Al mismo tiempo, se asegura una continuidad, sin interrupciones, y sin repetición de los elementos archiconocidos. Esta opción refuerza la diferenciación de las lenguas extranjeras, en fines y en contenidos.

El “misterio” de este proyecto está, por una parte, en el intercambio de horarios, a partir de un cierto momento, entre la primera y la segunda lengua extranjera, lo que permite no aumentar el horario del alumnado, y, por otra, en la modificación de contenidos, metodología y didáctica de la primera lengua extranjera para adecuarlos a aspectos más profesionales del currículo.

Estos aspectos, entre otros, hacen que este proyecto sea fácilmente realizable si se quiere, como parece ser el deseo expresado por las instituciones, resolver el fracaso escolar actual.

Un futuro difícil

Sin embargo, esta propuesta sigue sin ser tenida en cuenta y la situación es cada vez más difícil para los profesores de francés, o alemán, o italiano, que tratan de responder a los desafíos lanzados por una sociedad en mutación, preconizando la liberalización entre los aprendizajes de lenguas, materna, segunda lengua y lenguas extranjeras, y el resto de las disciplinas por la creación de un currículo plurilingüe en una búsqueda de complementariedad, de diversificación de habilidades parciales en varias lenguas y la coherencia de un conjunto de enfoques didácticos de las lenguas.

La presión de ciertas comunidades que apuestan por el enfoque “todo en inglés”, aunque a nivel didáctico y metodológico sea volver a “más de lo mismo” y seguir apostando por el fracaso del alumnado, en lugar de plantearse un cambio de paradigma, hace disminuir las horas de las otras lenguas extranjeras. Si a eso le añadimos la incongruencia de algunos planes de estudios a nivel estatal, en los que asignaturas que, teóricamente, proponen una formación internacional, como Restauración, Comercio Internacional, etc., solo contemplan una única lengua extranjera. Si además, en la PAU para alumnos que

quieran hacer traducción – interpretación, por ejemplo, les pondera Biología, y no la segunda lengua extranjera, parece claro que no hay voluntad institucional de formar ciudadanos plurilingües.

El estudio obligatorio por lo menos de dos lenguas extranjeras en el sistema educativo, en principio un objetivo a alcanzar, como hemos venido repitiendo, según el Consejo de ministros de la Unión Europea y del Consejo de Europa, todavía es papel mojado en nuestro país, y las dificultades de su implantación crecen, debido a la situación actual de crisis económica prefabricada, que se intenta resolver con recortes de tipo social, entre ellos en el número de profesores, en su salario y en el presupuesto educativo.

En principio, la integración europea dejaba suponer un aumento de las lenguas extranjeras en el currículo, pero, con las “interpretaciones” del último informe PISA, la noción de base común hará que se tomen en consideración sólo asignaturas “fundamentales”, temo que las segundas lenguas extranjeras sean consideradas una sobrecarga, una opción despreciable.

Los nuevos Grados de Infantil y Primaria no contemplan la formación de profesores en lenguas extranjeras, éstas aparecen con sus contenidos de lengua, pero no con los contenidos didácticos específicos necesarios.

En cuanto a la formación de profesores, creo que la situación es aún peor. Los nuevos Grados de Infantil y Primaria no contemplan la formación de profesores en lenguas extranjeras, éstas aparecen con sus contenidos de lengua, con un horario ridículo, pero no con los contenidos didácticos específicos necesarios. Temo que la formación en la didáctica de las lenguas-culturas en España esté considerada como un artículo de lujo. La formación de los profesores de Secundaria ha mejorado con los nuevos masteres, aunque habrán de pasar varias generaciones para que se note a nivel de las clases.

Una conclusión casi optimista

Moderadamente optimista sin embargo, pienso que el saber didáctico será un revulsivo en una sociedad que considera un valor la compra-venta de la experiencia, y donde las relaciones sociales se hacen cada vez más comerciales y la vida un negocio, y tendrá un valor práctico para la productividad económica. El sistema educativo tiende, desgraciadamente sin límites, a articularse con el mercado del trabajo en busca de una rentabilidad social.

En esta perspectiva, el saber en didáctica de las lenguas-culturas será muy importante para poder formar ciudadanos que aprendan a organizar una vida productiva, a hacerse autónomos, a buscar trabajo donde lo haya, sin problemas de lengua, y así ser capaces de sacar provecho de todas las oportunidades. Desde la deontología de la didáctica de lenguas-culturas, el didactólogo, en la transformación de la sociedad, desea “ayudar a todos los hombres, de palabra y de cultura, a desarrollar todos sus conocimientos sobre esta evolución” (Galissón 1997:88). También, porque, frente a los problemas educativos

El saber en didáctica de las lenguas-culturas será muy importante para poder formar ciudadanos autónomos.

actuales o futuros, el didactólogo aportará su visión científica por la “multiplicación de las fuentes teóricas” que utilizará para “hacer camino al andar”, como dice el poeta, en su itinerario profesional y personal, ya que innovar es dar respuestas allí dónde el sistema educativo en cualquier nivel se bloquea. El didactólogo podrá, entre otras razones, dar a entender a la sociedad y a las instancias educativas de todos los niveles que, en su formación, todo profesor necesita una etapa de conocimiento de sí mismo y de autoafirmación bastante profunda para aprender a conocer al Otro Alumno y así “ayudarle mejor” (Galissou 2002, p. 269, nota 7) en el aprendizaje de Otras lenguas-culturas para “(re)aprenderles a los hombres a vivir juntos” (Galissou 2002:271). Sobre todo, porque la didactología

es una obra en reanudación perpetua, desplazamiento, desarrollo, un proceso ininterrumpido en el cual todo lo que es realizado hoy puede ser enriquecido mañana, o criticado pasado mañana (Galissou 2002:268).

Por eso creo que los profesores en ejercicio o en formación tienen sumo interés en hacerse unos trabajadores intelectuales críticos e incómodos que se planteen cuestiones que, por lo menos, respondan a dos de las perspectivas fundamentales de su profesionalización (Ph. Meirieu 1995:132):

La perspectiva axiológica: la de los valores, de las representaciones del oficio, de la cultura, de su propia formación, de su ideología, de su deontología y de las relaciones que intervienen entre ellas.

La perspectiva praxeológica: la de los instrumentos para analizar y transformar la realidad.

Finalmente, si tenemos en cuenta los datos estimados en 2008 y pensamos que el descenso en 2009 ha sido mínimo:

Enseñanza de la lengua francesa en España Enseñanza Primaria, Secundaria y Superior. Marzo de 2008 (estimación)	
Población	45.200.737
Población escolarizada en E. Primaria	2.483.364
Población escolarizada en E. Secundaria	2.449.759
Población escolarizada en la E. Superior	1.423.396
Total población escolarizada	6.356.519
Alumnos de francés en E. Primaria (4,6 %)	109.754
Alumnos de francés en E. Secundaria (ESO y Bachillerato – sin FP ni centros bilingües) (36,8 %)	902.010
Alumnos de francés en la E. Superior (Departamentos de estudios franceses, Formación de profesores, Escuelas Oficiales Idiomas – sin academias privadas) (4,5 %)	64.000
Alumnos de francés en los centros bilingües	19.403
Total de alumnos de francés	1.095.167

Podemos soñar con la idea de que la razón que nos asiste y el esfuerzo persistente de todos los profesores de lenguas extranjeras harán que éstas sean un valor reconocido y aumenten en el currículo oficial con dos lenguas extranjeras, al menos, obligatorias ■

Referencias bibliográficas

- BRASLAVSKY, C. (2004): *Diez factores para una educación de calidad en el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- CLOUZOT, O. (1989): *Enseigner autrement. Des logiques éducatives à la transparence pédagogique*, Paris: Les Éditions d'Organisation.
- DÍAZ-CORRALES CONDE, J. (2002) "Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura", *ARBOR*, nº 681, tomo CLXXIII, Madrid: C.S.I.C.
- GALISSON, R. (2002): "Préambule: est-il fou? Est-il sage?", *ELA*, nº 127, Paris, Didier Érudition, pp. 261-272.
- GALISSON, R. (2002), "Voie Royale et chemins de traverse", *ELA*, nº 127, Paris: Didier Érudition, pp. 373-384.
- GUILLEN DIAZ, C. (2002) «La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL): un champ d'étude pour une identité professionnelle», *ELA.*, nº127, pp. 339-348, Paris, Didier Érudition.
- IMBERNÓN, F. (coord.) (1999), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- LAVAL, Ch. (2003): *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, éd. La Découverte.
- Ley Orgánica de Educación, 2006, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEIRIEU, Ph. (1995): *L'école mode d'emploi, des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, Paris: ESF.
- OLIEVENSTEIN, C. (1988): *Le non-dit des émotions*, Paris: Odile Jacob.
- OLIVA GIL, J. (1996): *Crítica de la razón didáctica*, Madrid: Playor.
- OLIVA GIL, J. (2000), *La escuela que viene*, Granada: Comares.

Breve currículum

Joaquín Díaz-Corrales Conde (jdconde@edu.ucm.es) es Doctor en Filología Francesa. Titular de Universidad emérito en el Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación (Universidad Complutense). Líneas de investigación: la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas, literaturas y culturas, la planificación y evaluación de la integración de la lengua extranjera en materias no lingüísticas (bilingüismo) y la didáctica de las tecnologías digitales en la enseñanza de las lenguas. Es miembro de LEETHI, <http://www.ucm.es/info/leethi/index.php>; y del Proyecto: "Escritorios electrónicos para las literaturas". Es director de la revista del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura: *Didáctica. Lengua y Literatura*.



La participación en la formación y la práctica docente

José Luis Estefanía Lera

Inspector de Educación

Sumario: 1. Introducción. 2. Ejes para la formación continua del profesorado respecto a la participación.

Resumen:

La actividad educativa es fundamentalmente participativa, el aprendizaje se produce en la interacción profesor alumnos, entre los alumnos entre sí, en la estrecha colaboración con las familias. Y esto necesita procesos participativos liderados por el profesorado de los centros.

La participación se convierte en principio y fin de la educación y, por tanto, en un objetivo que se deberá enseñar y aprender. Además, es una herramienta para la actividad educativa al motivar e implicar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje haciéndolos protagonistas del mismo.

Así la participación se conforma como un principio de calidad, que incide tanto en los procesos como en los resultados educativos. Por ello es necesario que el profesorado crea en ella y la ponga en práctica. Y además, está al alcance de todos, es cuestión de intentarlo.

Palabras clave: participación, formación del profesorado, participación de la comunidad educativa, valores y actitudes de los alumnos, competencia social y ciudadana.

Abstract

The educational activity is fundamentally participatory, learning takes place in the student teacher interaction, among the pupils themselves, in close collaboration with families. And this needs participatory processes led by teachers.

Participation becomes a principle and an aim of education, and therefore an objective that should be taught and learned. It is also a tool for educational activities because it motivates and involves students in their learning process turning them into actors.

So participation is shaped as a principle of quality, which affects both processes and educational outcomes. It is therefore necessary that teachers believe in it and put it into practice. And besides, it is available to all; it is a matter of trying it.

Keywords: participation, teacher training, educational community participation, values and attitudes of students, social and civic competence.

Introducción

Es en las sociedades democráticas donde surge la necesidad de preparar a los niños y jóvenes en la participación, para que adquieran en la propia institución educativa valores y hábitos que les ayuden en su desarrollo personal y socialización y, posteriormente, les sirvan para su inserción en la sociedad.

La Constitución Española reconoce en su artículo 27.5, como elemento de la garantía del derecho a la educación, la participación efectiva de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza.

Asimismo, el artículo 27.7 establece que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos.

La LOE establece entre sus principios el de la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes y entre sus fines, el de la preparación para el ejercicio de la ciudadanía.

Como consecuencia del marco constitucional y como desarrollo del mismo, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, concibe la participación como un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los valores y principios de la Constitución, por ello establece entre sus principios el de la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes, y entre sus fines el de la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural.

Asimismo, esta ley, en su Título V, establece que las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos.

La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar. Los profesores participarán también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores que impartan clase en el mismo curso.

Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación de los alumnos en el funcionamiento de los centros a través de sus delegados de grupo y curso. Los padres y los alumnos podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones.

Y todo ello, en el marco de los grandes principios que presiden la Ley, en primer lugar una “enseñanza de calidad para todos” y en segundo lugar una “enseñanza de calidad entre todos”. Es decir, la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir esa calidad de la educación con equidad, lo que exige la realización de un esfuerzo compartido del alumnado, sus familias, el profesorado, los centros docentes y las Administraciones educativas.

La colaboración de todos, e ineludiblemente la participación, se convierte también en un medio y herramienta para conseguir la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el buen funcionamiento del centro.

Por tanto, además de un principio y un fin en los que se inspira y asienta el sistema educativo, la colaboración de todos, e ineludiblemente la participación, se convierte también en un medio y herramienta para conseguir la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el buen funcionamiento del centro.

Pero, un factor esencial de esa educación de calidad en la que todos deben colaborar es, sin duda, el profesorado. Su importante e insustituible labor obliga a una formación inicial mediante los correspondientes planes de estudio y una formación permanente y sistemática que le ayude a adquirir nuevas competencias profesionales necesarias para abordar las nuevas necesidades y características de los alumnos, de los centros y de la sociedad de hoy.

En este sentido, las Órdenes¹ por las que se establecen los requisitos de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, y que constituyen la base de la formación inicial de los maestros y profesores incluyen, entre otras, las siguientes competencias que los estudiantes deben adquirir relacionadas con la colaboración y participación:

- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

¹ ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre y ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.

- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Promover acciones de educación en valores orientada a la preparación de una ciudadanía activa y democrática.
- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Relacionar la educación con el medio, y cooperar con las familias y la comunidad.
- Diseñar y realizar actividades formales y no formales que contribuyan a hacer del centro un lugar de participación y cultura en el entorno donde esté ubicado.

La formación permanente del profesorado debería abordar de manera práctica y útil aquellas estrategias, técnicas e instrumentos que ayuden al profesorado a desarrollar o, en su caso, reorientar su trabajo mediante metodologías más participativas y motivadoras que generen expectativas de aprendizaje, con posibilidades efectivas de hacer progresar y aprender a todos los alumnos en un sistema educativo heterogéneo y multicultural como el nuestro.

Ejes para la formación continua del profesorado respecto a la participación

A) Práctica docente, evaluación y mejora

Mediante la metodología de investigación-acción el profesorado pone en marcha hipótesis y proyectos de trabajo que se confirmarán o no al ser puestas en práctica, al ejecutarlos, al aplicarlos a la realidad de su centro, con sus alumnos, al compartirlas con el resto de sus compañeros mediante el trabajo en equipo.

La mejor formación del profesorado es aquella que se da a través de la práctica docente en el marco de una cultura de trabajo en equipo, de autoevaluación y mejora que ayuda a aprender continuamente.

Ello supone que la mejor formación del profesorado es aquella que se da a través de la práctica docente en el marco de una cultura de trabajo en equipo, de autoevaluación y mejora que ayuda a aprender continuamente. Esta es precisamente una de las características de nuestra sociedad del conocimiento en la que nos encontramos, necesidad del aprendizaje permanente y durante toda la vida, necesidad de evaluación y necesidad de mejora.

B) Un nuevo concepto de enseñar y de aprender: la inclusión de las competencias básicas en el currículo

La inclusión en los currículos de las competencias básicas supone afrontar otra de las demandas sociales de la sociedad actual que exige una formación más práctica y operativa que forme a los alumnos en capacidades y competencias que deberán utilizar en su futura inserción laboral que demandará una mayor cualificación profesional.

La enseñanza por competencias supone un nuevo papel del profesorado y una concepción diferente de la formación de los alumnos, más práctica y útil, más motivadora y contextualizada.

Esta enseñanza por competencias supone que los alumnos adquieran los saberes prácticos necesarios para desenvolverse en nuestra sociedad mediante una metodología que propicie un enfoque más global del aprendizaje con la convergencia de todas las áreas y materias, un nuevo papel del profesorado más allá de la simple transmisión de conocimientos y una concepción diferente de la formación de los alumnos, más práctica y útil, más motivadora y contextualizada.

Todo ello supone poner más énfasis en “el aprender” que en “el enseñar” potenciando que el alumno sea protagonista de su propio proceso de aprendizaje, desarrollando competencias como el “aprender a aprender” y la de “autonomía e iniciativa personal”, lo que conlleva motivación, implicación, corresponsabilización y mejores resultados académicos y formativos.

C) Respuesta a las nuevas necesidades y características de los alumnos y de los centros

Las nuevas necesidades de la sociedad del futuro exigirán de nuestros alumnos que desarrollen habilidades y competencias de trabajo en equipo, de empatía, comunicación, participación activa, colaboración y ello conlleva que las actividades formativas del profesorado se encaminen a dar respuesta a dichas necesidades. En concreto, y respecto a la participación, la formación permanente del profesorado debería incluir temas como:

- Metodologías en trabajo colaborativo y participativo en las diferentes áreas y materias: proyectos de trabajo, centros de interés, proyectos interdisciplinares.
- Técnicas y estrategias de dinámica de grupos y motivación del alumnado.
- Técnicas y estrategias de participación con los alumnos y con las familias.
- Técnicas y estrategias de autoevaluación y coevaluación en el alumnado.
- Proyectos y actividades de trabajo participativo en el área o materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, así como para la adquisición de competencia social y ciudadana a través de las diferentes áreas y materias.
- Proyectos educativos participativos.

D) Autonomía de los centros y Proyecto Educativo

La necesaria contextualización de la enseñanza a las características y necesidades de los alumnos como uno de los requisitos de una calidad de enseñanza exige un mayor grado de autonomía de los centros para tomar decisiones y ser protagonistas de un Proyecto Educativo propio elaborado entre todos los componentes de la comunidad educativa.

Uno de los requisitos de la formación del profesorado es su contextualización, es decir, su adecuación a las características de su centro, de su comunidad educativa y de las

necesidades educativas de sus alumnos, por ello los proyectos de formación deberán ser, en la medida de lo posible, proyectos de formación en centros, donde participen la mayor parte del profesorado con la posibilidad de extenderlo, como podría ser el caso de formación en “participación en la escuela”, al resto de la comunidad educativa.

Este tipo de formación pasa por un reconocimiento institucional del equipo directivo del centro, lo que supone una planificación y desarrollo coherente de tiempos y espacios, de responsables y sobre todo, de fines y objetivos claros para el proyecto: la aplicación práctica de la participación en el aula y en el centro. Y todo ello relacionado con los documentos institucionales del centro como la Programación General anual, la Memoria Anual y el Proyecto Educativo del centro.

Cuando un centro consigue hacer de la participación un principio fundamental de su Proyecto Educativo y de su práctica docente, la participación se convierte en una formidable herramienta de transformación.

Cuando un centro consigue hacer de la participación un principio fundamental de su Proyecto Educativo y de su práctica docente, la participación se convierte en una formidable herramienta de transformación del sistema relacional, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la formación práctica en valores (porque los valores más que ser enseñados deben ser vividos) y los climas de aula y de centro tan importantes para la satisfacción de profesores, familias y alumnos.

En este sentido, una de las conclusiones del informe TALIS indica que es necesario promover un clima de aula positivo como factor imprescindible para asegurar el rendimiento adecuado de los alumnos. El tiempo efectivo dedicado a la enseñanza se ve facilitado en buena medida por el clima de la clase, que, a juicio de profesores y directores, es especialmente negativo en España, en comparación con el de los otros países del estudio².

Para que la participación tenga este carácter positivo y de eficiencia y eficacia y no se convierta en un pesado lastre ineficaz y burocrático, la participación debe tener este apoyo del equipo directivo y del profesorado, sabiéndolo transformar continuamente en una actitud de cara a la vida del centro, pero aunque la actitud es necesaria, no es suficiente, siendo necesario utilizar y aplicar la participación mediante las metodologías y técnicas necesarias por lo que la formación es clave.

E) La participación de la comunidad educativa

La progresiva autonomía de los centros supone ineludiblemente un mayor nivel de participación de la comunidad educativa, por ello, autonomía y participación son elementos indisociables.

² TALIS (OCDE) *Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje. Informe Español 2009*. Instituto de evaluación. Ministerio de Educación. 2009.

El profesorado deberá tener en cuenta la participación de los diversos sectores del centro porque esta lleva a la corresponsabilidad y crea ambientes favorables de trabajo y convivencia que influyen en el éxito educativo.

Es en el centro educativo donde confluyen los intereses de los distintos sectores de la comunidad educativa por lo que es necesario propiciar cauces de información, participación y colaboración que ayuden a la corresponsabilidad y trabajo conjunto en la vida del centro.

El profesorado deberá tener en cuenta la utilización de todos los cauces de participación de los diferentes sectores en el centro, teniendo una actitud comunicativa y de colaboración y sabiendo que los procesos de participación llevan a la implicación y corresponsabilidad, que dan como resultado climas favorables de trabajo y convivencia y todos estos factores influyen de una manera importante en la educación, formación y resultados de los alumnos y en su éxito educativo.

Tabla 1. LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

CONCEPTUALIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Participación como corresponsabilización en una tarea común. - Como objetivo educativo de enseñanza/aprendizaje: que trate de desarrollar en los alumnos a nivel de centro y de aula, actitudes, hábitos y valores que posibiliten una convivencia democrática. - Como proceso y metodología de actuación para conseguir otros objetivos. 	
TIPOS DE PARTICIPACIÓN	INSTITUCIONALIZADA (regulada)	<ul style="list-style-type: none"> - Consejo Escolar. - Claustro de Profesores. - Órganos de coordinación didáctica. - Junta de Delegados. - Delegados de grupo. - Asociaciones de madres y padres. - Asociaciones de alumnos. - Tutorías de padres y de alumnos.
	ESPONTÁNEA (no regulada)	<ul style="list-style-type: none"> - Asambleas. - Reuniones informales. - Grupos de trabajo. - Talleres.
NIVELES DE PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Información. - Consulta. - Colaboración. - Trabajo conjunto. - Toma de decisiones. - Aprobación. 	
ÁMBITOS Y SECTORES DE PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores.- Padres. - Alumnos. - Instituciones, asociaciones y entidades del entorno. - Otros centros. 	
MEDIOS PARA UNA MAYOR FLUIDEZ DE LA INFORMACIÓN QUE POTENCIE LA PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Circulares informativas. - Tablón de anuncios. - Reuniones intersectores. - Periódico escolar. - Jornadas de puertas abiertas. - Celebración de fiestas y acontecimientos. - Buzón de sugerencias. - Página Web. - Correo electrónico. - Proyectos del centro gestionados de forma participativa. 	

La participación se constituye en un factor determinante de otros muchos y a varios niveles:

De centro

- Con Proyectos Educativos participativos producto de verdaderas comunidades educativas y de comunidades de aprendizaje donde todos aprenden y todos colaboran.
- En la implementación, desarrollo y evaluación de los diferentes proyectos y programas que funcionan en el centro con delegación de responsabilidades y la creación de grupos de trabajo.
- En la coordinación y trabajo en equipo del profesorado.
- Con Planes de convivencia compartidos.
- Con normas de organización y funcionamiento claras que faciliten una participación ágil, práctica y eficaz.
- En el funcionamiento eficaz de cauces de información, colaboración del centro con las familias.

De aula

- Con metodologías activas y participativas que motiven, impliquen y hagan corresponsabilizarse al alumnado de su proceso de aprendizaje.
- Con normas de convivencia claras y compartidas que hagan del aula un lugar agradable y cuidado.
- Con normas de organización y funcionamiento, que promuevan lo que se ha denominado “el aula inteligente” como lugar o espacio que facilita el aprendizaje de los alumnos partiendo de sus características y necesidades, que dispone de recursos de aprendizaje (biblioteca, ordenadores, materiales diversos, rincones de trabajo...) que facilitan el trabajo individual y en equipo, proporcionando un espacio rico y seguro de aprendizaje que lo posibilite.
- Con la integración de todos los alumnos en la vida del aula asignándoles responsabilidades, valorándolos y sabiendo sacar de cada uno de ellos el mayor provecho posible.
- Con estrategias de aprendizaje que conlleven la investigación, la reflexión, la puesta en común, el trabajo en grupo, el aprendizaje colaborativo y la cotutoría entre los propios alumnos.

F) De una educación en valores y actitudes de los alumnos

La participación conlleva autoestima, asunción de responsabilidades, cooperación, favorece la iniciativa personal y el trabajo en equipo. En definitiva, provoca una actitud positiva que favorece el propio aprendizaje.

La participación conlleva autoestima, asunción de responsabilidades, cooperación, favorece la iniciativa personal y el trabajo en equipo. En definitiva, provoca una actitud positiva que favorece el propio aprendizaje.

También la participación afecta en todo lo relativo al ámbito de la convivencia con los demás, mediante la capacidad para relacionarse, instauración de normas compartidas, colaboración y ayuda mutua.

Así, el denominado efecto Pigmalión en la escuela³ que estudian Rossenthal y Jacobson “*los pronósticos que un educador tiene sobre un alumnos se pueden convertir en realidad por el hecho de haberse formulado con anterioridad*” y que se puede traducir en “*que los alumnos responden a las expectativas que sus profesores tienen sobre ellos*”, puede aplicarse también a la cultura de la participación, generando respuestas de colaboración, compromiso y responsabilidad que, en algunos casos, podrían incluso superar las propias expectativas.

En este sentido, debemos creer y apostar por acciones que supongan la participación del alumnado en los diferentes niveles de la vida del centro. Participación que aún es poco común y que se debe seguir potenciando.

G) La competencia social y ciudadana y la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

La adquisición de la competencia social y ciudadana a la que tiene que contribuir el trabajo de los alumnos en el currículo de las diferentes áreas y materias, con una connotación más directa para el área o materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, conforma un marco idóneo para la puesta en práctica de la participación.

Para ejercer de forma efectiva la ciudadanía se requiere desarrollar hábitos de comportamiento responsables, participativos y solidarios en el entorno escolar y en el entorno social más amplio. Por otra parte

El aprendizaje de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos va más allá de la adquisición de conocimientos, para centrarse en las prácticas escolares que estimulan el pensamiento crítico y la participación, que facilitan la asimilación de los valores en los que se fundamenta la sociedad democrática, con objeto de formar futuros ciudadanos responsables, participativos y solidarios. En este sentido, los planteamientos metodológicos deben ser atendidos con sumo cuidado porque serán decisivos a la hora de asegurar que el conocimiento de determinados principios y valores genere la adquisición de hábitos e influya en los comportamientos⁴.

El aprendizaje de la ciudadanía responsable requiere que los alumnos se inicien en la participación activa en el aula, en el centro docente y en su entorno inmediato, “se aprende a participar, participando”.

El aprendizaje de la ciudadanía responsable requiere que los alumnos se inicien en la participación activa en el aula, en el centro docente y en su entorno inmediato, “se

³ ROSSENTHAL y JACOBSON (1980): *Pigmalión en la escuela*. Madrid: Editorial Morava.

⁴ Área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE del 8 de diciembre de 2006).

aprende a participar, participando”, adquiriendo las bases, hábitos y actitudes de la participación democrática.

H) Las competencias del profesorado en el área o materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos

El Consejo de Europa ha elaborado a través del Programa Pestalozzi, un documento⁵ sobre *La contribución de todos los Profesores a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: marco del desarrollo de las competencias* que ofrece una descripción de las competencias básicas que necesitan los docentes para la puesta en marcha de la de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el aula, en la escuela y en la comunidad en general. En concreto se proponen 15 competencias, entre las cuales se encuentran aspectos en relación con la participación referidos a:

- Desarrollar en los alumnos un aprendizaje activo en conocimientos de Educación para la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (ECDH) relativos a saber, saber hacer, actitudes y valores y disposición de participar activamente.
- Tener en cuenta la ECDH en diferentes contextos: como materia, como contenidos transversales, como un componente fundamental de la cultura del centro y en la participación de la comunidad educativa.
- Incorporar las principales prácticas de ECDH con carácter transversal en las materias específicas.
- Recursos de autoevaluación y de evaluación entre los propios alumnos.
- Trabajo de cooperación con los “partenaires” apropiados (representantes de asociaciones, de ONG, de organizaciones de voluntarios) que permitan a los alumnos trabajar cuestiones de la ciudadanía democrática en el seno de su colectividad.

Para cada una de las competencias existe también una tabla de progresión con cuatro estadios para que los profesores puedan autoevaluarse para determinar el nivel al que su práctica profesional corresponde y así determinar en que pueden mejorar.

I) Actividades para la participación y adquisición de la competencia social y ciudadana

A continuación, y a modo de ejemplo, se indica una tipología de actividades que promuevan la práctica de la participación en el aula y en el centro. Las actividades están en consonancia con el área o materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos

⁵ *La contribución de todos los Profesores a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: marco del desarrollo de las competencias*. Consejo de Europa 2009.

Humanos, aunque podría ser trabajada por cualquier profesor en sus sesiones de tutoría de grupo o como actividades para el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

1ª actividad: Elaboración de normas de convivencia para el aula y para el centro

Los problemas de convivencia y la disrupción en el aula es uno de los factores que producen más insatisfacción en profesores, familias y alumnos, dificultando las relaciones de los alumnos entre sí y de estos con los profesores, así como el clima necesario donde se desarrollen con normalidad los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, en el centro y en las aulas se deben poner en marcha mecanismos participativos que hagan de este, a veces, “problema” una actividad educativa, implicando a los alumnos en las responsabilidades del aula y del centro y haciéndoles partícipes de las decisiones que se toman. Se pueden utilizar diferentes técnicas y estrategias entre otras la técnica de la “Bola de nieve” y a continuación la técnica del “Diamante”.

2ª actividad: Pequeña encuesta a los alumnos y familias, sobre su satisfacción con los cauces de participación en el centro, y sugerencias y propuestas de mejora que surgen como consecuencia

Contando con que existen diferentes niveles de participación conviene analizar cómo se concretan en los cauces de participación que existen y cómo están funcionando para elaborar propuestas de mejora.

Contando con que existen diferentes niveles de participación que se producen en los centros educativos: *información, consulta, colaboración, trabajo conjunto, toma de decisiones y aprobación*, conviene analizar cómo se concretan en los diferentes cauces de participación que existen y cómo están funcionando para elaborar a partir de los resultados las pertinentes propuestas de mejora.

La actividad está planificada por profesores, pero también por el equipo directivo del centro, pues la puesta en práctica de la participación, además de necesitar del trabajo de distintas áreas y materias del currículo debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo.

La actividad puede ir dirigida a todos los grupos y familias del centro o a una muestra que resulte representativa. Elaboraremos y aplicaremos dos cuestionarios preguntando al sector del alumnado y de las familias sobre el funcionamiento de los cauces de participación en el aula y en el centro.

Con los resultados y con los breves informes de cada sector, habrá dos reuniones guiadas por los profesores y el equipo directivo con el alumnado y con las familias para analizar los resultados y tomar decisiones sobre: ¿qué prácticas o cauces de participación debemos consolidar o desarrollar?, ¿qué prácticas o cauces de participación debemos mejorar de los ya existentes?, ¿qué prácticas o cauces nuevos de participación debemos poner en funcionamiento?

3ª actividad: Programas de aprendizaje-servicios a la comunidad

Es recomendable la implantación de programas de aprendizaje-servicio a la comunidad que ayudando a los alumnos a aprender repercutan en lo público.

La educación en valores y en la participación deben trascender el ámbito del centro proyectándose al barrio o localidad por lo que es recomendable la implantación de programas de aprendizaje-servicio a la comunidad que ayudando a los alumnos a aprender repercutan en lo público. Un ejemplo de este tipo de actividad sería el “Proyecto de mejora de una zona arbolada de expansión y entretenimiento”.

Esta actividad permite ofrecer al alumnado que adquiera los contenidos curriculares de las diferentes áreas y materias a través de realizar un servicio de utilidad social en el medio. Algunos ámbitos más frecuentes son: protección del medio ambiente, recuperación del patrimonio cultural, ayudas a grupos sociales desfavorecidos, formación de coros, puesta en escena de obras de teatro, realización y venta de objetos para campañas benéficas, colaboración en centros educativos, campañas de sensibilización. En esta actividad sería recomendable pedir la colaboración de las familias y del municipio ■

Referencias bibliográficas

CONSEJO DE EUROPA 2009. *La contribución de todos los Profesores a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: marco del desarrollo de las competencias.*

ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre y ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE del 8 de diciembre de 2006).

ROSSENTHAL y JACOBSON (1980) *Pígalión en la escuela*. Madrid: Morava.

TALIS (OCDE) *Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje. Informe Español 2009*. Instituto de evaluación. Ministerio de Educación. 2009.

Breve currículo

José Luis Estefanía Lera es Maestro de Primera Enseñanza y Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología. Docente en centros públicos como Profesor de Enseñanza General Básica durante 17 años, los 6 últimos como Director de un Centro Público de Infantil y Primaria. Inspector de Educación en Madrid desde el curso 1991-92. Ocupa desde 2004 el puesto de Consejero Técnico de Ordenación Académica del Ministerio de Educación. Sus publicaciones de libros y artículos giran en torno al Proyecto educativo de centro, documentos institucionales de los centros educativos, inspección educativa, evaluación interna y externa de los centros y planes de mejora.

Un apunte sobre el compromiso del profesorado

Julián Moreiro Prieto

IES Ciudad de los Poetas. Madrid

Resumen

El autor sostiene que los profesores son unos ilustres desconocidos que, si bien cuando se les pregunta directamente se muestran satisfechos con su profesión, sorprendentemente, aceptan verse representados por una imagen pública distorsionada y optan por guardar silencio. Es hora de que el profesorado asuma su protagonismo en la mejora del sistema educativo y de que aprenda a sentirse parte de un equipo. Sería una magnífica aportación a la búsqueda de un mayor compromiso docente.

Palabras clave: profesorado, compromiso docente, debate educativo, trabajo en equipo.

Abstract

The author argues that teachers are distinguished strangers who, when asked directly, are satisfied with their profession, although surprisingly, they agree to be represented by a distorted public image and choose to remain silent. It is time for teachers to assume their role in improving the educational system and learn to feel part of a team. It would be a great contribution to the search for greater teaching commitment.

Keywords: teachers, teaching commitment, educational debate, teamwork.

Nadie interviene menos que el profesorado en el debate educativo, lo que, además de incomprendible, resulta contraproducente.

Para la salud de cualquiera de los que se han dado en llamar “profesores de a pie” –unas veces con simple afán descriptivo y otras con retintín displicente- es bueno que se hable de los profesores: nunca se hace lo bastante. Y resulta casi insólito que alguno de esos profesores pueda hablar, intervenir: en parte por la dejadez y la inercia evidentes del gremio, y en parte por su escaso aprecio mediático, apenas tienen ocasión de hacer oír su voz. Nadie interviene menos que ellos en el debate educativo, lo que, además de incomprendible, resulta contraproducente.

Pese a las muchas polémicas que, a lo largo de los últimos años, ha suscitado la educación (no siempre para bien), los profesores son unos ilustres desconocidos. No sé si habrá

otro colectivo del que se sepa menos a ciencia cierta; portavoces poco autorizados acostumbran a hablar por ellos y extienden la especie de que sus planteamientos, frecuentemente catastrofistas, retratan el estado de ánimo de la profesión docente. Así, se acepta sin vacilación la idea generalizada de que es un colectivo que sufre, que atraviesa por un mal momento y que se siente incómodo –o frustrado- con su trabajo. Uno, desde dentro, corre el riesgo de no ver el bosque por culpa de los árboles, pero se queda estupefacto con la vista de zahorí de que presumen otros desde fuera. ¿Se ajusta a la realidad ese retrato del profesor crispado? ¿Cuál es, al comenzar la segunda década del siglo, la realidad del malestar docente? Los pocos datos objetivos de que disponemos animan a poner en duda algunas supuestas certezas.

Traeré a colación un estudio reciente y significativo. En febrero de 2009, la Fundación Instituto de Empresa hizo público un documento titulado *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos. Una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la comunidad de Madrid*; está disponible en la red. En la encuesta, realizada durante el otoño de 2008, participaron medio millar de tutores de la ESO pertenecientes a centros públicos y privados de toda la comunidad.

De entrada, aunque un 86% de los encuestados se considera bien considerado como profesional en su centro, el 63% se cree poco valorado por la sociedad. Es esta una sensación que parece profundamente enraizada en las salas de profesores y que, sin embargo, también entra repetidamente en contradicción con los datos. La fundación BBVA realizó en 2010 una encuesta a veintiuna mil personas de catorce países europeos para elaborar un estudio sobre opinión pública, conocido como *European Mindset (La mentalidad de los europeos)* que incluye, entre otros apartados, uno referido a la confianza de la población en grupos profesionales e instituciones. Pues bien, del estudio resulta que los maestros son los que más confianza inspiran a los europeos tras los médicos. Salvo en España, donde el orden se invierte: los docentes son los mejor valorados, con un 7,6 sobre 10. Parece que profesores y sociedad en general no entienden lo mismo por aprecio, reconocimiento o valoración; en punto a sensaciones es difícil atar cabos.

El 85% del profesorado volvería a ser profesor si tuviera que volver a elegir profesión. El 92% se muestra satisfecho de la convivencia con los compañeros de trabajo y el 88% valora positivamente la relación que mantiene con los alumnos.

Pero vayamos al estudio de la Fundación Instituto de Empresa, que registra leves diferencias entre los docentes de la escuela pública y los de la privada a favor de esta, pues los profesores se muestran en general más optimistas. Cuando los encuestados valoran su situación profesional lanzan un mensaje tan elocuente como poco tenido en cuenta: el 85% volvería a ser profesor si tuviera que volver a elegir profesión. El 92% se muestra satisfecho de la convivencia con los compañeros de trabajo y el 88% valora positivamente la relación que mantiene con los alumnos. Son los datos.

¿Cómo hacer compatible esos resultados con el cliché del profesor harto de su trabajo, desazonado y abatido que se da por retrato cabal en tantos ámbitos? He aquí un

verdadero trampantojo: el nivel de decibelios emitido por las voces disconformes –las únicas apreciadas por los medios de comunicación, para quienes la satisfacción laboral no es noticia - condiciona la percepción de la realidad, si es que no la falsea. Ya lo insinuaba más atrás: los profesores son unos desconocidos que, sorprendentemente, optan por guardar silencio y aceptan verse representados por una imagen pública distorsionada. Es hora de dar voz a los profesores, y también de exigirles que la tomen abandonando toda renuencia.

¿Por qué no se aprovecha el buen clima laboral de que confiesan gozar para pedirles una implicación mayor en el debate? Y lo que es más importante: ¿por qué no exigirles – y facilitarles- que tiren del carro con convicción, aunando esfuerzos y haciendo oídos sordos a los pesimistas, los agoreros y los profetas de la catástrofe? La llamativa divergencia que se produce entre la realidad publicitada del profesorado y la que se desprende de las escasas ocasiones en que se pronuncia un número considerable de profesores anima a rectificar ciertos planteamientos. La administración no confía mucho en los profesores, de modo que los ignora en los momentos decisivos y luego se aplica cataplasmas en la mala conciencia tratándolos con paternalismo; a los sindicatos les resulta cómodo suponer que todo el mundo es bueno; y en cuanto a los medios de comunicación, cada vez que dibujan un panorama sombrío de nuestro sistema educativo suelen salvar la responsabilidad de los profesores, meras víctimas, al parecer, de las políticas, de las inercias sociales y hasta de los alumnos. No puede extrañar que los profesores se acomoden a ese estado de cosas y se dejen ir.

Lástima. Estoy persuadido de que, aun aceptando que, como ha escrito el doctor Moreno Olmedilla “el profesor cualificado de enseñanza secundaria se está convirtiendo en un bien escaso en muchos países desarrollados y en desarrollo” (*Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10, 1, 2006), disponemos de un profesorado potencialmente capaz, preparado para hacer frente a los retos abrumadores de una educación en la que han de caber todos y que exige no solo enseñar al que no sabe, sino también al que no quiere. Y sin embargo, preteridos por un debate mal enfocado, parece cundir entre ellos la sensación de que nada pueden hacer por mejorar el panorama –lo he oído y lo he leído demasiadas veces-, una impresión que alimentan no sé si interesadamente pero sí, desde luego, temerariamente, las administraciones: no puede interpretarse de otra forma la labor de zapa que se hace sobre la escuela pública en lugares como la comunidad de Madrid; el aumento sistemático del porcentaje de provisionalidad en las plantillas o la resistencia a establecer un modelo de carrera docente que premie valores objetivos y comprobables en vez de recurrir al expediente del café para todos.

Disponemos de un profesorado potencialmente capaz, preparado para hacer frente a los retos abrumadores de una educación en la que han de caber todos y que exige no solo enseñar al que no sabe, sino también al que no quiere.

En un artículo que publiqué en *Participación educativa* hace unos meses decía que es la hora del profesor. Es hora de que olvide su proclividad hacia el abstencionismo, asuma

lo mucho que se puede hacer desde dentro de los centros por mejorar el ecosistema educativo y entienda, por ejemplo, que sin un trabajo comprometido y en equipo su tarea se irá pareciendo cada vez más a la de Sísifo, y, en tanto, nuestros alumnos seguirán evidenciando sus debilidades en todas las evaluaciones y terminando sus estudios obligatorios sin que la escuela les haya procurado habilidades tan elementales e imprescindibles como, pongo por caso, la de leer y escribir correctamente su propio idioma.

Entre los retos a que ha de hacer frente hoy la profesión docente, hay uno, en mi opinión no pequeño: aprender a sentirse parte de un equipo, convencerse de que – permítaseme parafrasear al poeta- un profesor solo, así contado de uno en uno, es como polvo, no es nada. Sería una magnífica aportación a la búsqueda de un mayor compromiso docente ■

Breve currículum

Julián Moreiro Prieto es Catedrático de Lengua y Literatura de Enseñanza Secundaria. Ha publicado estudios lingüísticos y literarios y ha editado a escritores españoles contemporáneos, como Valle Inclán, Mihura (en Edaf: *Antología de la Codorniz, Tres sombreros de copa y Maribel y la extraña familia*), Cela (*La colmena*), Ana María Matute o Carmen Martín Gaité. Es autor de una guía para acercarse a la literatura, *Cómo leer textos literarios. El equipaje del lector* (Edaf, 1996), y diversos ensayos biográficos entre los que destaca *Mihura. Humor y melancolía* (Algaba, 2004). En el año 2008 publica *Españoles excesivos*.



Martín Garzo: la verdadera escuela es la felicidad

Senén Crespo de las Heras
M^a Cruz del Amo del Amo

“A pesar de sus muchas carencias, la queja reiterada sobre el mal estado de nuestra educación no tiene fundamento. Nunca ha estado mejor que ahora. Me refiero, claro, a la educación pública y laica”.

Gustavo Martín Garzo nació en la castellana y hermosa ciudad de Valladolid cargada de historia y los dioses quieran que también preñada de futuro. Inició estudios de Ingeniería en Madrid en los que no se sintió cómodo y optó por los de Filosofía y Letras y se especializó en Psicología. Durante varios años ejerció como psicólogo clínico de los servicios médicos en su ciudad natal, Valladolid, que nunca ha abandonado, como tampoco lo hiciera su admirado Miguel Delibes. Es fundador de las revistas literarias *Un ángel más* y *El signo del gorrion*. Colabora con sus artículos en los medios más importantes del país y participa en múltiples congresos, aunque hoy su actividad primera y fundamental es la literaria. Se confiesa un ávido lector, aficionado al cine y al circo.

Martín Garzo empezó a escribir desde muy joven, primero poesía, y en el año 1985 publicó su primera novela, *Luz no usada*. En 1995 logró el premio Miguel Delibes por *Marea Oculta* y en el año 2004 fue galardonado con el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil. Además, a lo largo de su trayectoria ha escrito otros títulos como *La princesa manca*, *La vida nueva*, *Ña* y *Bel*, *El pequeño heredero*, *La soñadora* y *Los amores imprudentes*.



La popularidad le llegó en el año 1999 con la obra *Las historias de Marta y Fernando*, con la que obtuvo el Premio Nadal, aunque antes ya había ganado el Nacional de Narrativa, en 1994, con *El lenguaje de las fuentes*, de inspiración bíblica. En el año 2006 con la publicación de *Mi querida Eva*, en Lumen, una editorial fundada por su amiga y descubridora, Esther Tusquets, se inicia la Biblioteca Martín Garzo, donde se han publicado todos los títulos destacados de su producción como escritor.



Sus últimos títulos son *El jardín dorado*, del año 2008, *La carta cerrada*, de 2009. El libro de relatos *Todas las madres del mundo* aparece en 2010 y en octubre del mismo año sumó un nuevo premio literario con la obra *Tan cerca del aire*, una fábula protagonizada por Jonás, un joven cartero de pueblo que descubrirá su verdadera identidad gracias a Paula, una enigmática mujer.

Desde que se publicó su primera novela, *Luz no usada*, este narrador, ensayista y autor de numerosos artículos literarios, no ha parado de sorprender con nuevas obras en las que crea nuevos mundos que brotan de su imaginación, alimentada en largas horas de lectura, de reflexión y trabajo. Todas esas obras hunden sus raíces en el mundo antiguo del relato, el mundo de los mitos y las fábulas, el mundo de esas historias eternas que han acompañado al hombre desde el origen de los tiempos.



Su obra deja traslucir un profundo conocimiento de la literatura universal, en especial de los cuentos populares, y se ha dicho que Martín Garzo se nutre de esa frontera que separa y une la realidad y la ensoñación. De su afán por unir estas realidades surgen espacios imaginativos nuevos que nos mantienen fuertemente arraigados en este mundo y que nos permite encontrar en él todos los tesoros que creíamos ocultos. Hoy es una de las voces más prestigiosas de la literatura española por la firmeza de sus descripciones, por la profundidad de sus ideas y la cortesía con que las maneja, revestidas con una variedad de registros admirables.

Martin Garzo deja aflorar en su obra un manifiesto existencialismo reflejado en los personajes que viven en sus páginas y en las situaciones en que les toca desenvolverse, un poco desvalidos, pero en cuyas almas se alberga el amor, el afán de superación, la búsqueda de la verdad y la abnegación y viven vidas que reflejan los otros muchos

temas que también le preocupan: la naturaleza, el mundo rural, las ilusiones, la infancia, los amores, los odios, los recuerdos y la muerte.

Muchas de sus colaboraciones en la prensa diaria tratan asuntos de la actualidad con su habitual ponderación y estilo personal. Por supuesto, no le son ajenos los problemas educativos y a ellos se ha referido en numerosas ocasiones y sobre los mismos ha disertado en distintos foros. En atención a sus méritos literarios y porque sus opiniones sobre la educación interesan a los lectores de *Participación educativa*, ésta, abusando de su amabilidad, le ha solicitado “*un nuevo encargo*”, que ha tomado los ropajes del siguiente cuestionario.

La fantasía y la imaginación conviven en muchas páginas de su obra literaria. ¿Cuánto de estas dos realidades cree que debe haber en una persona que opte por la actividad docente?

La imaginación es muy importante en todas las tareas de la vida. Tiene que ver con el entusiasmo, con el juego, con la aventura. La verdadera imaginación no se opone a la razón, la completa. Es un pensamiento abierto a las contradicciones, que no renuncia al deseo y nos enseña a ver más allá de las apariencias. Una parte esencial del mundo infantil tiene que ver con esta facultad maravillosa. Santa Teresa llamó a la imaginación la loca de la casa, y un docente debe ser sensible a sus encantos si quiere acercarse al corazón de los niños.

Santa Teresa llamó a la imaginación la loca de la casa, y un docente debe ser sensible a sus encantos si quiere acercarse al corazón de los niños.

Aunque suene un poco a tópico ¿qué recuerdos guarda de sus profesores y del ambiente del colegio donde estudió?

No me gustaba el colegio, y no aprendí gran cosa en él. En gran parte por mi manera de ser, pues apenas atendía en clase y vivía entregado a mis fantasías. Era un colegio de jesuitas, y aunque no se portaron mal conmigo tampoco los recuerdo con cariño. La educación en aquellos años era autoritaria y vulgar. Se nos enseñaba a ser sumisos y a no preguntar más allá de lo permitido. Recuerdo las horas pasadas en aquel colegio como rutinarias y sombrías.

Esta sociedad que vive en un permanente estado de ansiedad y a la que apenas le queda tiempo para ver crecer a sus hijos y ocuparse de su educación ¿qué percepción cree que tiene del profesorado?

No sé si es muy buena, pero lo debería ser. Voy mucho por institutos y colegios y creo que la labor que desempeñan los enseñantes es, en general, ejemplar. Los colegios actuales no tienen nada que ver con los que yo conocí. Aspiran a crear individuos libres y responsables, no borregos. A pesar de sus muchas carencias, la queja reiterada sobre el mal estado de nuestra educación no tiene fundamento. Nunca ha estado mejor que ahora. Me refiero, claro, a la educación pública y laica.

El hombre vive en la materia, y necesita la ciencia para comprenderla y la técnica para transformarla; pero también vive entre representaciones, y para moverse entre ellas necesitamos el mundo del arte. Por eso es importante leer.

¿Cuál es el papel que corresponde al profesorado en la formación de los niños y jóvenes sobre los que tiene responsabilidad pedagógica?

El profesor no debe limitarse a transmitir conocimientos, sino que debe ser un educador en el sentido más noble de la palabra. Alguien que acompañe al niño, que le ayude a entender el mundo y a enfrentarse a las dificultades, que le enseñe a ser bueno, generoso y valiente. Por eso es tan importante la literatura. Lo real no es sólo lo que podemos tocar y comprender, sino que también está hecho de nuestros pensamientos y deseos. El hombre vive en la materia, y necesita la ciencia para comprenderla y la técnica para transformarla; pero también vive entre representaciones, y para moverse entre ellas necesitamos el mundo del arte. Por eso es importante leer.

Parte de su actividad se desarrolla en centros educativos a los que acude con frecuencia para participar en actividades culturales variadas ¿nos podría describir cómo encuentra al profesorado en el desempeño de su actividad docente?

Hay de todo, claro, pero en general no lo encuentro mal. Creo que el pesimismo que invade a una parte de nuestra sociedad en relación a la educación no expresa la verdad cotidiana de nuestros colegios. Los colegios reflejan el entorno social y cultural que les rodea. Y educar a niños y jóvenes en un tiempo tan confuso como el nuestro es una tarea difícil, pero también apasionante. Es importante tener vocación para poder afrontarla. Creer que es un esfuerzo que merece la pena.

En su opinión, ¿qué principios deberían guiar a los responsables de diseñar y gestionar la política educativa?

No creo mucho en los principios. Deberían escuchar a los profesores, estar al tanto de sus necesidades y carencias y pensar más en cómo queremos que sean nuestros niños. Nuestro mundo transmite constantemente valores abominables a los niños y luego se queja de que se comporten como lo hacen. Sólo se valora el dinero y el poder, ¿qué podemos esperar de un mundo así? A pesar de lo que decimos, no creemos en los niños. Pero la infancia es la época más importante de nuestra vida. La más intensa, la más asombrosa y decisiva. En ella está la oscuridad y la luz, el dolor y la alegría, el gozo y el miedo; pero también el olvido y la inocencia que la vida necesita para continuar. Brancusi, el gran escultor, dijo que cuando no somos niños estamos muertos.

En teoría nadie duda de la importancia que tienen la lectura y la escritura en la formación de los niños y jóvenes, pero ¿cree que en la práctica docente se les presta la atención que merecen? ¿Le parece que el fomento de estas dos actividades debe estar circunscrito al Departamento de Lengua y Literatura o que, por el contrario, debe verse implicado todo el profesorado?

En la escuela hay un gran interés por la lectura, y de hecho los niños españoles leen hoy más que nunca. El problema es de los planes educativos. En la actualidad, la asignatura

La infancia es la época más importante de nuestra vida. La más intensa, la más asombrosa y decisiva. En ella está la oscuridad y la luz, el dolor y la alegría, el gozo y el miedo; pero también el olvido y la inocencia que la vida necesita para continuar.

La lectura es imprescindible en la formación emocional e intelectual de los niños. Aman lo que es distinto a ellos, y quieren tener otras vidas y asomarse a otros mundos. Eso es la aventura de los libros.

de literatura apenas tiene importancia en esos planes. Creo que es un error. La lectura es imprescindible en la formación emocional e intelectual de los niños. Los niños siempre desean tener compañeros misteriosos, ser amigos de los animales, de los seres invisibles, de todas esas criaturas que viven en los huecos de lo real: los sótanos, los desvanes, los tejados. Aman lo que es distinto a ellos, y quieren tener otras vidas y asomarse a otros mundos. Eso es la aventura de los libros. Tiene que ver con la curiosidad, con el deseo de encontrarse con los otros.

¿Qué papel le corresponde al profesor en la relación con tintes de misterio que se puede establecer entre el lector y la obra cuando el niño o la niña se dispone para la lectura? ¿Y cómo puede influir para que se produzca?

Un papel muy importante. Pensar que por obligar a un niño a leer todos los días un rato vamos a hacer de él un gran lector es un error. La lectura no es un hábito, no es como ir al gimnasio. Es una pasión. ¿Cómo crear pasiones en quien no las tiene? Solo hay una manera, por contagio. Si un niño o una niña ve a su profesor hablando con amor de un libro es posible que sienta el deseo de leerlo. Hay que convencerle de que los libros hablan de él, cuentan cosas que tienen que ver con lo que siente y espera. En una ocasión, a Gabriel García Márquez le preguntaron que cuál era la clave para educar a los niños. “Lo único importante, contestó, es encontrar el juguete que llevan dentro”. Cada niño lleva uno distinto y todo consiste en descubrir cuál es y ponerse a jugar con él. Es una idea que vincula la educación con el juego. Según ella, educar consiste en encontrar el tipo de juego que debemos jugar con cada niño, ese juego en que está implicado su propio ser. La verdadera escuela es la felicidad. “Si quieres que tu hijo sea bueno -escribió Héctor Abad Gómez -, hazlo feliz, si quieres que sea mejor, hazlo más feliz. Los hacemos felices para que sean buenos y para que luego su bondad aumente su felicidad” ■



Por qué huye míster Hyde

Gonzalo Hidalgo Bayal

Profesor de Enseñanza Secundaria y escritor

¿Por qué huye míster Hyde si no tiene conciencia de haber hecho nada malo?, preguntó en clase un alumno. Aplicaba un argumento ético a una conducta penal y no era, desde luego, una pregunta inocua ni inocente: ¿si no tiene conciencia del mal por qué ha de tener conciencia del delito? Hay, naturalmente, una respuesta narrativa, y moral, e incluso jurídica, pero, eso al margen, la pregunta resurge por sí misma cuando se plantea la siguiente cuestión: cómo se compaginan la afición literaria con la profesión docente. Se mezclan aquí o se confunden, como si fueran rigurosamente opuestas, dos nociones: afición y profesión, la pasión de la literatura y la aflicción de su enseñanza. También los alumnos de bachillerato trazan una infranqueable línea roja entre la lectura obligatoria y la lectura voluntaria, porque entienden «obligatorio» como condición negativa de cualquier tarea y «voluntario», en cambio, como libertad individual y propia determinación, sin advertir las numerosas obligaciones subyacentes en el hechizo y en los encantamientos del consumo voluntario. En su maniqueísmo escueto (y aun herético), esta antonimia tiene documentado un uso tópico y antiguo: *otium et negotium*, obligación y devoción, etcétera. Sin embargo, tanto en un caso como en otro (literatura y enseñanza, obligación y voluntad) hay al menos un punto de confluencia: es el lugar de la comprensión, la obligación (y la voluntad) de comprender, la voluntad (y la obligación) de hacer comprender. Según confiesa Dante en *La vida nueva*, su felicidad —tanta *beatitudine*— residía *in quelle parole che lodano la donna mia* (las palabras que alaban a mi dama). Si se admite traducir metafóricamente «donna» por «literatura» (sea escritura, sea lectura), no cabe decir en ningún caso que huya míster Hyde (que es la afición), sino que le corresponde al doctor Jekyll (que es la profesión) administrar la sustancia estimulante y emplearse con las distintas variedades del entusiasmo práctico al elogio interminable de la «donna» y a la propagación de sus bondades. Ciertamente, míster Hyde se esconde, en los huecos, en las horas vacías y al amparo de la sombra, porque la escritura es labor paciente y solitaria, pero también efímera y percedera, por lo que, necesariamente, regresa una y otra vez en busca de la sal impura y desconocida que da eficacia a la poción ■

Breve currícul

Gonzalo Hidalgo Bayal es Licenciado en Filología Románica y en Ciencias de la Imagen por la Universidad Complutense de Madrid y profesor de Lengua y literatura en un instituto de enseñanza secundaria de Plasencia. Entre sus publicaciones destacan: *Misera fue, señora, la osadía*, 1988; *El cerco oblicuo*, 1993; *Camino de Jotán*, 1994; *Campo de amapolas blancas*, 1997; *Paradoja del interventor*, 2004 y *El espíritu áspero*, 2009.

Convivir en el CEIP Puig d'en Valls

Eduvigis Sánchez Meroño
Elena García Morell

CEIP Puig d'en Valls. Santa Eulària des Riu



Eduvigis Sánchez Meroño



Elena García Morell

Sumario: 1. Introducción. 2. La convivencia. La tutoría. 3. Los valores y el monográfico del centro. 4. Los valores y las inteligencias múltiples.

Resumen

El artículo refleja las acciones que se desarrollan en el CEIP *Puig d'en Valls* para mejorar las relaciones, facilitar el desarrollo integral del alumno y dar respuesta a los problemas de convivencia. Todo ello con una clara definición de objetivos, con la planificación de la tutoría y los valores y en estrecha colaboración con las familias y el entorno.

Palabras clave: convivencia, tutoría, valores, inteligencias múltiples, Educación Infantil, Educación Primaria.

Abstract

The article shows the interventions carried out in the CEIP *Puig d'en Valls* to improve relations, facilitate the comprehensive development of students and tackle the problems of school coexistence. All this is implemented with a clear definition of objectives, with a plan for personal tutoring and values and in close collaboration with families and the school environment.

Keywords: coexistence, personal tutoring, values, multiple intelligences, Infant Education, Primary Education.



Fig.1. CEIP Puig d'en Valls.
2º premio nacional de *Buenas Prácticas de Convivencia 2008*.
2º premio nacional *Marta Mata 2010*.

Introducción

El CEIP "Puig d'en Valls" es un centro de doble línea, con 445 alumnos y 31 profesores. Con una línea pedagógica definida y una comunidad educativa que se respeta, se aprecia y se siente integrada.

En el pueblo de Puig d'en Valls (con 4.111 habitantes) del municipio de Santa Eulària des Riu se ubica el CEIP *Puig d'en Valls*, un centro público con una larga e importante historia educativa; existe desde 1966 aunque el edificio físico que lo identifica fue construido el año 1977. Un centro de doble línea, con 445 alumnos y 31 profesores, muy acogedor. Con una plantilla muy estable, una línea pedagógica definida y una comunidad educativa que se respeta, se aprecia y se siente integrada. La historia del entorno y la del colegio siempre han estado relacionadas y el ayuntamiento siempre se ha preocupado para que el centro se encontrase en las mejores condiciones.

No es posible conseguir una enseñanza de calidad si no favorecemos la presencia de las condiciones favorables para que el ambiente de trabajo en el aula y fuera del aula favorezcan la transmisión de conocimientos y valores.

Esta es la reflexión que la comunidad educativa del centro se hace y que le motiva para tener el siguiente objetivo: *"aprender a convivir y regular los sentimientos y las conductas, hacia uno mismo y hacia los otros"*. Objetivo que conseguimos gracias a la planificación de la convivencia, la tutoría y los valores.

La convivencia

En junio de 2007 el centro aprobó su Plan de Convivencia de acuerdo con la normativa del Decret 112/2006, de 29 de diciembre.

El tratamiento de la convivencia en el centro se basa en un enfoque constructivista y positivo. Las actuaciones van encaminadas al fomento de los comportamientos adecuados para convivir mejor y resolver los conflictos a través de la participación, de la comunicación y de la prevención de problemas de conducta.

El Plan de Convivencia tiene carácter preventivo y permite intervenir en la prevención de la violencia con la transmisión de valores.

El Plan de Convivencia del centro tiene carácter preventivo y es una herramienta que nos permite trabajar para que la convivencia sea una realidad y además intervenir en la prevención de la violencia con la transmisión de valores. En dicho plan se recogen todas las actuaciones que hasta 2007 se realizaban en el centro y ayudaban a la consecución de un buen clima. También se recogen las nuevas actuaciones que para la comunidad educativa de Puig d'en Valls eran muy novedosas. Algunas de ellas son:

El carnet de convivència. Herramienta muy eficaz que desde el curso 2007-08 se aplica en el centro. Es una acción preventiva y de intervención sobre aquellos comportamientos que más preocupaba a los alumnos del tercer ciclo (según se recoge en la encuesta de 2007): no cumplir las normas, decir palabrotas, pelearse e insultarse.

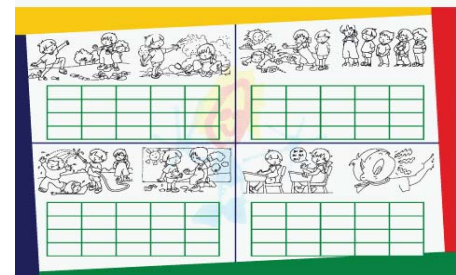
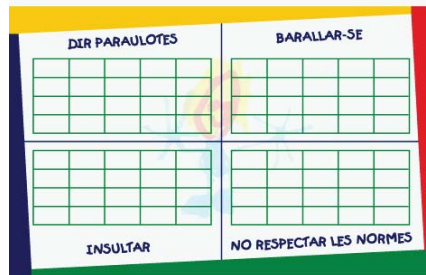
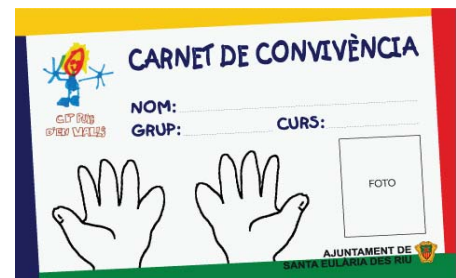
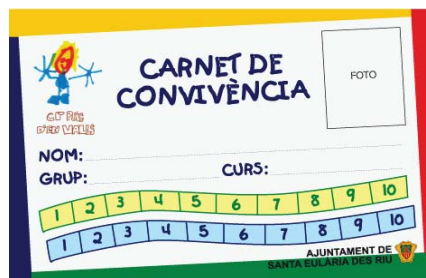


Fig. 2 y 3. Educación Primaria.

Educación Infantil.

Es una forma de evaluar la convivencia. Se pierden puntos por incumplir las normas y se recuperan por cumplirlas en plazos de tiempo breves. A final de curso, en la fiesta de la convivencia y del medio ambiente, se hace entrega de los Diplomas de Convivencia: a los alumnos que no tienen ninguna cruz en el carnet de convivencia se les otorga el diploma por su excelente participación en la mejora de la convivencia. (Diploma dorado). A los alumnos con puntos recuperados del carnet de convivencia se les entrega el diploma por su colaboración en la mejora de la convivencia. (Diploma plateado). El resto, y todos los premiados, participan en la fiesta de convivencia pero no tienen ningún diploma.

El equipo de patio. Nuestros alumnos deben aprender a resolver conflictos de forma dialogada y democrática, tratando de evitar fenómenos indeseables de violencia escolar. Es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Con los equipos de patio y la mediación lo estamos consiguiendo. El equipo de patio está formado por alumnos, es una mediación inicial. Ellos juegan, pasean y observan. Saben que pueden ser llamados

por algún compañero para ayudar en pequeños conflictos y si no hay entendimiento ya se dirigen al profesorado de patio.



Fig. 4 y 5. Equipos de patio

La mediación. La mediación como una forma de entender las relaciones personales.

La mediación contribuye a regular la convivencia en el centro desarrollando actitudes y habilidades relacionales positivas, prevenir la violencia, interviniendo constructivamente al frente de los conflictos y propiciando la reparación responsable y la reconciliación entre personas que pasan mucho tiempo juntas. De retruque, la mejora en el clima del centro incide positivamente en el resto de actividades educativas.

M. Carme Boqué y Torremorell.

El Plan de Convivencia del centro contempla la mediación como una acción educativa de carácter preventivo y organizativo. A través de ella se quiere conseguir: promover la convivencia e interconexión de las personas; integración en la comunidad; actuar en equipo; establecer de forma habitual espacios y vías de negociación y hacer partícipes a todos en la resolución de conflictos y resolver conflictos en positivo.



Fig. 6. ESCUCHAR + CONTAR = SOLUCIONAR

El buzón de la convivencia. Actuación que se ha puesto en marcha en el presente curso (2010-11). Se presentó en la Junta de Delegados a los alumnos y a los padres en el Consejo escolar. Es una forma más de buscar instrumentos mediadores en los conflictos.

La fiesta de la convivencia y del medio ambiente. Es la forma de celebrar a final de curso el buen clima conseguido y el trabajo realizado por todos en el fomento de la convivencia y del respeto y cuidado al medioambiente. Colabora toda la comunidad educativa y todas las instituciones (Ayuntamiento) y ONG (Amigos de la Tierra y Fons Pitius de colaboración) que durante el curso han colaborado con el centro.

La grabación del CD de la convivencia. Un recopilatorio de canciones infantiles y populares interpretadas por los alumnos y el claustro de profesores. Una acción preventiva y participativa que además reforzó los vínculos entre todos. Era una forma de celebrar nuestro recién estrenado Plan de Convivencia. En él quedó por escrito el nombre de todo el alumnado y el profesorado del centro además de fotografiar todas las dependencias y espacios de nuestra escuela. Gracias al Ayuntamiento y a la entidad bancaria local, *Sa Nostra*, pudimos editarlo y entregarlo a cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Nuestro plan de convivencia fue reconocido con el segundo premio nacional del MEC "Buenas prácticas de convivencia 2008".



Fig. 6. CD de la convivencia.

Nuestro plan de convivencia además de marcar el inicio de una nueva etapa en la historia del centro fue reconocido con el segundo premio nacional del MEC "Buenas prácticas de convivencia 2008".

La tutoría

Para conseguir una enseñanza de calidad debemos favorecer la presencia de determinadas condiciones para que el ambiente de trabajo en el aula y fuera del aula propicien la transmisión de conocimientos y valores.

Para conseguirlo es imprescindible la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa y el desarrollo de actividades que favorezcan la mejora del clima de convivencia escolar y el seguimiento tutorial y pedagógico que nos alerte y ayude a prevenir conductas que puedan alterar el clima de convivencia escolar. La planificación de la tutoría del centro se coordina desde el equipo de apoyo y el equipo directivo a través de la jefatura de estudios. Se organizan:

Con el profesorado. Reuniones informativas al principio de curso para los maestros de cada ciclo con información sobre el alumnado NESE (Necesidades educativas especiales) y sus características; reuniones mensuales con cada ciclo en las que se

plantean estrategias para trabajar en el aula y se proporciona material específico; reuniones individuales con los tutores de alumnos NESE para realizar AC (Adaptaciones curriculares) e informes extraordinarios.

Con el alumnado. Tutoría semanal: una hora semanal de tutoría en gran grupo en horario lectivo y, en casos excepcionales, un alumno puede necesitar tener una tutoría individualizada, bien con el tutor, bien con algún miembro del equipo de apoyo (psicopedagoga, PT...).

Con las familias. Mantener una relación cordial y de cooperación con las familias es fundamental para el desarrollo óptimo de nuestros alumnos.

Tutoría individualizada. Con el tutor/a, miembro del EOEP, miembro del equipo de apoyo.

Tutoría en gran grupo. La realiza el equipo de ciclo con la colaboración de un miembro del equipo de apoyo. Se tratan temas como: la estimulación del lenguaje (E.Infantil); técnicas de estudio (E.Primaria); pautas para la lectoescritura (1r ciclo); animación a la lectura (todo el centro) y pautas de intervención y colaboración.

La planificación de la tutoría permite que los niños desarrollen diferentes ámbitos de su educación integral que habitualmente quedan fuera de la programación de las áreas

La planificación de la tutoría permite que los niños desarrollen diferentes ámbitos de su educación integral que, habitualmente, quedan fuera de la programación de las áreas, con la finalidad de completar aspectos formativos de su personalidad. También debe contribuir a desarrollar y potenciar las competencias básicas de los alumnos, orientarlos con la finalidad de conseguir mayor grado de maduración y autonomía, y ayudarlos a tomar futuras decisiones en referencia a aspectos personales, académicos y profesionales.

Siguiendo las peticiones de los tutores del centro, el equipo de apoyo realizó un trabajo de recopilación de actividades de tutoría para trabajar en el aula. Este proyecto obtuvo una mención honorífica en la “*I Edició de Premis a experiències d’innovació educativa de 2008*” organizado por la Conselleria d’Educació i Cultura de les Illes Balears. Posteriormente, fue editado, con la ayuda de la Consejería y del Ayuntamiento de Santa Eulària des Riu, municipio al que pertenece nuestro centro, con el título: “*Quadern d’activitats de tutoria per a l’escola*”. El principal objetivo de este proyecto es crear un documento ágil para los centros de Educación Infantil y Primaria donde los tutores y tutoras encuentren una ayuda para su función tutorial, la cual es una tarea fundamental y, a veces, no bastante reconocida. Esta recopilación de actividades pretende dar algunas respuestas a los tutores y tutoras para solucionar los problemas cotidianos que se dan en el aula, orientándolos y asesorándolos mediante actividades prácticas que al mismo tiempo sean divertidas y motivadoras para los alumnos.

Las actividades recopiladas se clasifican en los siguientes bloques: la autoestima, cambios y adaptabilidad, competencia social, dinámicas de grupo, ser iguales-ser diferentes, sentimientos y emociones y trabajo cooperativo.

Otro proyecto a destacar es el de la tutoría en el patio. Una vez al mes, se organiza la hora de tutoría en el patio. Tenemos un documento que recoge actividades adecuadas para este fin.

Los valores y el monográfico del centro

La transmisión de conocimientos y valores se realiza de forma habitual con un tema monográfico anual, común a todo el centro, que marca la línea a seguir en las actividades complementarias.

La transmisión de conocimientos y valores se realiza de forma habitual con un tema monográfico anual. En el presente curso el tema es vivir y apreciar a los otros. Con el tema vivir se trata el aspecto biológico y con las fases del ciclo vital se trabajan los sentimientos y emociones. El tema monográfico es común a todo el centro y marca la línea a seguir de todas las actividades complementarias. Además engloba a todo el centro en una actividad; se consigue la participación de toda la comunidad; se consensúa la metodología, la planificación de actividades y la evaluación; se ofrecen escenarios reales de aprendizaje a los alumnos; se dinamizan los espacios del centro; se fomenta el trabajo cooperativo del profesorado que favorece la reflexión sobre la necesidad de un cambio en la práctica docente; se consigue que los contenidos no sean un fin sino el medio para desarrollar las competencias.

Con la parte de *apreciar a los otros*:

APRECIAMOS A	
Los compañeros y a las compañeras.	<p>Primer trimestre:</p> Regalar manualidades. Jugar en el patio. Sentarse con. Compartir chocolatada en Navidad.
A la familia.	<p>Segundo trimestre:</p> Fotos de la familia del alumno/a. Compartir los abuelos. Una manualidad para la familia. Una semana dedicada a la APIMA. Día del libro en familia.
Al personal del centro.	<p>Tercer trimestre:</p> La semana del profesor/a tutor/a. La semana del/de la profesor/a especialista. La semana del personal de mantenimiento.

Se pretende encontrar una forma de trabajar que estimule al profesorado y al alumnado, comunicar ideas y generar afectos, crear vínculos y vivir emociones positivas, aprender a convivir y regular los sentimientos y las conductas hacia uno mismo y hacia los demás.

Los valores y las inteligencias múltiples

En el curso 2009-10 el centro se planteó favorecer el desarrollo de las inteligencias múltiples. La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto por Howard

Gardner en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, sino que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad.

“Para desarrollarse óptimamente en la vida no es suficiente con tener un gran expediente académico”. Esta frase de Howard Gardner resume perfectamente el pensamiento del centro. Hay personas con gran capacidad intelectual, pero no son capaces de elegir correctamente a sus amigos. Por otra parte, podemos encontrar personas que no han tenido un buen expediente académico, pero que han triunfado en el mundo de los negocios o en su vida personal. Howard Gardner nos habla de la existencia de ocho tipo diferentes de inteligencia...



Fig. 7. Las inteligencias múltiples. Dibujo original de Antoni Martín. "Tirurit".

La imagen realizada por un profesor del centro representa a cada una de las inteligencias múltiples adjudicándoles un vagón. Los alumnos del centro tienen un "vagón" o más para desarrollarse y formarse como persona. Clasificamos los proyectos que se realizan en nuestro centro según la inteligencia que trabaja.

Inteligencia intrapersonal



- *Carnet por puntos*: cada alumno tiene un carnet de convivencia con diez puntos. Estos se pueden perder si no cumplen una serie de normas de convivencia que hay en el centro.

- *La agenda escolar*: documento importantísimo que el alumno debe controlar y sirve de comunicación muy estrecha con la familia y el/la profesor/a.

- *PAT* (Plan de acción tutorial): recoge una serie de propuestas de actividades para realizar en tutoría.

- *PAD* (Plan de atención a la diversidad): en este plan se incluyen anexos para trabajar la competencia social, las habilidades sociales, estrategias de actuación con alumnos NESE, etc.

- *Monográfico anual*: apreciamos a los demás.

Inteligencia lógico-matemática:



- *Feria de la Ciencia*: nuestro centro participa con algún proyecto siempre que se organiza en nuestra isla.

- *Proyecto "Xarxipèlag"*: una hora a la semana, los alumnos van a la sala de ordenadores para trabajar las TIC.

- *"Escoles en xarxa"*: los alumnos de nuestro centro participan en este proyecto (prensa digital) de escuelas en lengua catalana. Una vez al año se organiza un encuentro de todas las escuelas participantes. Va un alumno de cada clase del 2º y 3º ciclo.

- *Proyecto "Aposta"*: los alumnos hacen un recuento del ahorro de CO2.

Inteligencia plástica



- *Secciones europeas*: plástica en inglés para los alumnos de 1º.

- *Concurso de dibujo*: relacionado con el monográfico del centro: se lleva a cabo con motivo de las fiestas del pueblo durante el mes de mayo. Los dibujos se exponen en las paredes del centro.

- *Concurso de puntos de libro*: para celebrar el día del libro (San Jordi) el Ayuntamiento de Santa Eulària organiza este concurso. Participan todos los alumnos de todos los centros del municipio. El dibujo ganador es el punto de libro que edita el ayuntamiento y se regala a cada alumno/a por su participación.

- *Concurso de dibujo*: para elegir el diseño que tendrán las camisetas de las jornadas deportivas. Participan los alumnos de todos los colegios del municipio.

- En Educación Infantil, trabajan acerca de un pintor.

- *Concurso de dibujo*: para decorar el banco del patio con el tema del monográfico Vivir y apreciar a los otros.

Inteligencia musical



- *Conciertos*: la maestra de música organiza una serie de conciertos a lo largo del curso con los alumnos de Navidad en el centro y de Navidad para dos residencias de ancianos.
- Canción del día de la Paz.
- Fiestas del pueblo.
- Himno Comenius (el día de la visita de los Comenius).
- Fiesta de graduación de los alumnos de 5 años.
- *Día de Santa Cecilia*: Los alumnos que tienen alguna habilidad musical, de canto o de baile se presentan voluntarios para poder organizar un concierto para todos los alumnos del centro.

Inteligencia cinestésico-corporal



- *Educación vial*: los alumnos de 2º y 3º ciclo, reciben clases de educación vial con un policía. Los alumnos de 6º hacen una salida para ir al parque de tráfico del Consell.
- *Jornadas deportivas*: el Ayuntamiento organiza unas jornadas en las que participan todos los alumnos del municipio. Cada día van alumnos de escuelas diferentes para facilitar la interacción entre ellos.
- *Save The Children*: la escuela colabora con esta asociación con una carrera simbólica en la que por cada vuelta que dan a un circuito, deben de pagar 50 céntimos.
- *Salida a la playa*: a final de curso se organiza una salida a la playa por ciclos.
- *Proyecto de alimentación*: los alumnos de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria almuerzan dentro del aula y tienen un calendario semanal para saber que deben desayunar. Lo miércoles es el día de la fruta para todo el centro.

Inteligencia lingüística



- *Apadrinar un lector*: los alumnos de 6º apadrinan a los alumnos de 1º, y los de 5º a los de 2º. Cada viernes a la hora de lectura, los padrinos ayudan a leer a sus ahijados.
- *Lectura diaria* en los tres idiomas: castellano, catalán e inglés. Cada día, la media hora de lectura (de 9 a 9:30 h) se hace en un idioma diferente.

- *Concurso literario*: relacionado con el monográfico del centro. Organizado para participar en las fiestas del pueblo. Los premios son otorgados por el ayuntamiento y el Consell de Eivissa.
- *Día de San Jordi (día del libro)*: día de puertas abiertas en el centro. El APIMA organiza una venta de libros al precio simbólico de un euro. La recaudación está destinada para el Fons Pitiús de colaboración.
- *Revista anual del centro*: los alumnos colaboran en el contenido de la revista con trabajos realizados durante todo el año.
- *Comenius*: proyecto de intercambio con otros países. Se trabaja la cultura de otros países, a través de un idioma común: el inglés.
- *"Dilluns poètic"*: cada lunes, los maestros y los alumnos reciben un poema. Es un proyecto que se hace en colaboración con una escuela de Mutxamel (Alicante).
- *"Racó de l'alumne"* en la página Web del centro.
- *"Bibliopatio"*: a la hora del patio de los alumnos de primer ciclo tienen un carro lleno de libros para que los niños que quieran se puedan acercar y leer.

Inteligencia naturalista



- *Centro Ecoambiental*: nuestro centro pertenece a esta red.
- *Proyecto Aposta*: proyecto para aprender a reducir, reciclar y reutilizar. Los alumnos deben controlar el ahorro en la emisión de CO2 que se produce en la escuela.
- *Punto verde*: espacio de información de temas ecológicos para los alumnos. A la hora del patio se organizan talleres: inventos con material reciclado, hacer papel, hacer instrumentos musicales con cañas, etc...
- *Huerto escolar*: el centro dispone de un huerto al que van los alumnos y aprenden a hacer compost, sembrar, regar, recolectar, etc. Cada vez que van deben hacer una ficha para ponerla en el horario del huerto que hay en cada clase.

Inteligencia interpersonal



- *Fiesta de la convivencia*: se dan diplomas de oro o plata dependiendo de los puntos que se han perdido o no en el carnet de convivencia.
- *Tutoría en el patio*: los alumnos salen una vez al mes a la hora de tutoría en el patio, para hacer juegos dirigidos en los que trabajan la comunicación, las relaciones, la cohesión de grupo, etc.

- *Mediación*: a la hora del patio, los alumnos pueden acudir a este servicio si han tenido algún conflicto con algún compañero. Hay unas normas y unos compromisos que se deben cumplir.
- *Protagonista de la semana y el libro viajero*: se hacen proyectos en los que participan las familias.
- *Campaña contra el hambre*: por Navidad se recogen en la escuela alimentos para donarlos a Cáritas y, por el mes de mayo se venden en la escuela bocadillos por 1,50 euros con el mismo fin.
- *Campañas solidarias*: se recoge dinero o alimentos destinados a campañas solidarias de diferentes ONG.
- *Junta de delegados*: trimestralmente se reúnen los delegados, subdelegados y la Jefa de estudios para tratar los temas del centro.



Fig. 8. Junta de delegados. (Día 8 de octubre de 2010. Presentación del Buzón de la Convivencia y entrega de los petos de los Equipos de Patio).

Con el artículo “Convivir” se ha querido reflejar todas las acciones que se desarrollan en el CEIP *Puig d'en Valls* para mejorar de las relaciones, facilitar el desarrollo integral del alumno y dar respuesta a los problemas de convivencia.

El trabajo realizado por la comunidad educativa es muy satisfactorio y más cuando sabes que la evolución del entorno ha ido paralela a la evolución del centro. El constante trabajo preventivo y participativo realizado durante la larga historia del centro ha sido muy fructífero ■

Breve currículum

Eduvigis Sánchez Meroño forma parte del claustro del CEIP *Puig d'en Valls* desde el curso 1984-85. Ha sido jefa de estudios durante 20 años (1989-2010) y en la actualidad es la directora del centro. Ha colaborado en la elaboración del material didáctico: *Hi havia una vegada un peix* (1999), *La biblioteca i l'animació lectora* (2003), es la autora del artículo "L'interculturalitat, nou repte de l'educació" (2007) publicado en el libro catálogo de la Conselleria *L'escola en la memòria*. También tiene artículos sobre aspectos de la cultura popular de Ibiza. Es presidenta del Consejo Escolar Municipal de *Sta. Eulària des Riu* y vicepresidenta de la *Federación de Colles de ball i cultura popular d'Eivissa i Formentera*.

Elena García Morell es Maestra de Educación Especial y Licenciada en Psicopedagogía. Es formadora de formadores en convivencia. Forma parte del claustro del CEIP *Puig d'en Valls* desde el curso 2003-2004 donde trabaja de PT. En la actualidad es la coordinadora del equipo de apoyo y coordinadora de convivencia. Ha colaborado, junto con el equipo de apoyo del CEIP *Puig d'en Valls* en la elaboración del artículo: "Relació família – escola al CP Puig d'en Valls" para la revista *Escola catalana*, nº 426, enero 2006. Ha colaborado en la elaboración del trabajo *Activitats de tutoria* el cual obtuvo una mención honorífica en los *Premios para la elaboración de trabajos basados en la investigación y explicación de propuestas pedagógicas*. Posteriormente este trabajo ha sido publicado con el título *Quadern d'activitats de tutoria per a l'escola*.

Marí Marí, Antoni "Tirurit" autor del dibujo *Las inteligencias múltiples*, que ilustra este artículo, es titulado en Bachiller artístico en la Escuela de Artes y Oficios de Ibiza. Profesor de Educación Primaria. Desde 2006 ejerce como docente en el CEIP *Puig d'en Valls*. Ha participado como pintor en exposiciones individuales y colectivas y es ilustrador de cuentos infantiles, de guías didácticas, carteles y libros.

Veintinueve, para empezar

Manuel Méndez Pérez

Profesor de Filosofía del IES Vigán. Fuerteventura.

Sumario: 1. Introducción. 2. Proyecto de Interculturalidad del IES *Vigán*. 3. Otras actividades previstas

Resumen

El artículo *Veintinueve, para empezar* narra la experiencia educativa del trabajo desarrollado, durante varios años, en el ámbito de la interculturalidad, en un centro educativo con un una minoría de alumnado nacido en la isla donde se encuentra ubicado dicho instituto. Nos encontramos desarrollando la labor educativa entre un elevado número de alumnado extranjero (que en muchos casos desconoce por completo el castellano), así como de estudiantes procedentes de otras comunidades autónomas o de otras islas. Se pretende exponer la manera en la que se ha ido trabajando la interculturalidad a la vez que pretendemos favorecer su acogida, la integración, la convivencia pacífica, la aceptación, la tolerancia, etc., dentro del clima escolar.

Palabras clave: interculturalidad, convivencia, *aporofobia*, integración, tolerancia.

Abstract

The article *Veintinueve, para empezar* tells the educational experience of the work developed over several years in the field of interculturality, in a school with a minority of students born in the island where the school is located. We are developing educational programmes among a large number of foreign students (who cannot speak Spanish in many cases), as well as students from other regions or from other islands. The paper tries to explain the way in which interculturality has been dealt with and at the same time we want to encourage their acceptance, integration, peaceful coexistence, acceptance, tolerance, etc., in the school climate.

Keywords: interculturality, coexistence, *aporofobia*, integration, tolerance.

Introducción

La llegada a un nuevo centro educativo como profesor/a genera incertidumbre, y más si en el nuevo curso académico que va a comenzar en ese instituto hay alumnado de 29 nacionalidades diferentes; pero además, por si esto fuera poco, los estudiantes españoles proceden de diversas comunidades autónomas. Ante esta situación, te sientes un educador de un centro “*multicultural e internacional*” y te asaltan diversas dudas e inquietudes. La realidad estadística es que prácticamente el 25% del alumnado del centro era, y sigue siendo, extranjero, llegando a coincidir algunos años muchas ciudadanía diferentes dentro de una misma clase. En alguna ocasión se ha dado la circunstancia de que en un grupo de 4º de la ESO de 20 alumnos/as, había 12 nacionalidades dentro del aula.

Las 34 nacionalidades que coinciden en el centro aportan una gran riqueza étnica y cultural a la vez que suponen un reto educativo.

Esta ha sido la situación al inicio del curso en los últimos años, y al final de los mismos, el centro contaba con alumnado procedente de entre 32 y 34 países diferentes. Alemana, argelina, argentina, cubana, eslovaca, ghanesa, guineana, marroquí, nigeriana, senegalesa, peruana, mauritana, china, chilena, sueca, rumana, eslovaca... son algunas de las múltiples nacionalidades de los estudiantes y de las familias que nos encontramos en el aula o en la visitas de padres y madres. Aportan una gran riqueza étnica y cultural a la vez que suponen un gran reto educativo en cuanto a integración, desarrollo de la clase, apoyo idiomático, convivencia, rendimiento académico... entre otros aspectos.



Foto 1. Una de las cristaleras del instituto en la que se refleja las distintas nacionalidades del alumnado del Centro.

Según el Instituto Nacional de Estadística, a finales del año 2009 había en Canarias una población extranjera de 305.661 personas. Teniendo en cuenta que ese mismo organismo señala que la población canaria actual es de algo más de dos millones de personas, nos encontramos con que el 15% de la población actual de Canarias es de procedencia extranjera, con el consecuente porcentaje de alumnado foráneo. Pero la población forastera de la isla de Fuerteventura (32.568 personas), según los datos del INE, supera 31,5% de la población. Esto supone que en esta isla se duplica el porcentaje de la media de Canarias respecto a población extranjera.

Esta es la realidad de muchos centros educativos canarios, y en especial, de la isla de Fuerteventura, y es el día a día de los docentes. El movimiento poblacional originado por la globalización que se está produciendo en nuestros días es un fenómeno mundial que afecta también a Canarias. La mayor parte de las gentes se desplazan por causa de la miseria, la pobreza y la búsqueda de una vida algo mejor. Este movimiento viene favorecido por los modernos medios de transporte, dándose la circunstancia de que, en Canarias, muchos de los inmigrantes entran en las islas como “turistas” que vienen en aviones y luego se quedan de manera irregular.

Pero, desde el punto de vista educativo, desde la realidad docente, ¿cómo afrontar esta situación dentro de un centro o dentro del aula?, ¿cómo intentar que ese alumnado se integre, participe, aprenda el idioma y que las familias colaboren en la tarea educativa de sus hijos/as? Es todo un desafío para cualquier centro educativo contar con muchísimos alumnos y alumnas que van a permanecer en un aula, en los pasillos, en el recreo, en las canchas, en el transporte escolar con sus compañeros/as y que no dominan el castellano, que no entienden, en muchos casos, nada. Antes de enseñarles competencias y conocimientos de ninguna materia hay que empezar por instruirles en un vocabulario básico para poder comunicarnos con ellos. Y no digamos si se trata de algún alumno/a, como ha habido algún caso, que no ha sido escolarizado en su país de origen, con lo cual la tarea es mucho más ardua. Para poder afrontar esta situación es necesario poder contar con un equipo directivo sensibilizado con este reto educativo, así como con un equipo de profesorado que se implique cada uno desde su parcela. De no ser así, enseñar en un centro como el que se describe sería una labor mucho más dura e ineficaz, a la vez que insuficiente para muchos de los alumnos/as que tienen problemas con el uso del castellano.

Proyecto de Interculturalidad del IES Vigán

Esta es la experiencia que se pretende relatar como profesor de un instituto de Enseñanza Secundaria que lleva trabajando varios cursos en el *Proyecto de Interculturalidad* y que, durante los últimos años, convive día a día con esa realidad multicultural, tanto dentro como fuera del centro.

Nos referimos a un instituto de Educación Secundaria ubicado en la zona centro-sur de la isla de Fuerteventura, el IES *Vigán*, con más de 600 alumnos/as y con unos 60 profesores/as. Un centro que, año tras año, se enfrenta a esta realidad de alumnado tan variado en idiomas, cultura, tradiciones, procedencia... Como es lógico, tiene que abordar, desde diferentes proyectos de centro, esta situación para intentar dar una respuesta adecuada a esta problemática enriquecedora. No obstante, con la crisis económica que atravesamos y los múltiples recortes por parte de la de la Consejería de Educación Canaria, todo este tipo de proyectos penden de un hilo por la imposibilidad de que se concedan las horas necesarias al profesorado para su verdadero desarrollo y aplicación.

Los alumnos se sorprenden al ver que pueden acceder a cualquier nivel educativo aunque sus familias tengan escaso poder adquisitivo.

Uno de esos proyectos es el de *Interculturalidad*, desde el cual se pretende fomentar una mejor integración de todo el alumnado. La nueva situación educativa multirracial de muchos centros obliga a la adopción de medidas de “choque” que afronten y canalicen el nuevo escenario docente. En la isla de Fuerteventura la inmigración ha sido una constante en los últimos decenios, aunque se ha visto frenada con la actual crisis económica, y ha supuesto la llegada de gran cantidad de familias en busca de un empleo que les permita una vida mejor: vivienda, sanidad, alimentación... y educación para sus hijos/as. Según manifiestan los alumnos/as, en muchos de sus países de origen, una enseñanza, por ejemplo, de bachillerato o universidad es impensable para las familias que carecen de dinero para pagarles los estudios. Se quedan sorprendidos de poder acceder a cualquier nivel educativo aunque no tengan sus familias poder adquisitivo; de hecho, y afortunadamente, tenemos ex alumnos/as cuyas familias no han podido afrontar los gastos universitarios, pero que mediante becas sus hijos/as se encuentran realizando actualmente diversos estudios universitarios en nuestro país.

Las circunstancias de nuestro centro en cuanto a su contexto, el alumnado del cual se nutre y la situación socioeconómica de nuestros alumnos/as y sus familias, han propiciado que el proyecto de interculturalidad, tras muchos años, se haya consolidado, formando parte de la vida de este instituto de secundaria. Año tras año se hace más necesario trabajar la educación intercultural, la acogida e integración, la interacción de forma respetuosa, la convivencia pacífica, la tolerancia y respeto al extranjero, intentando evitar la *aporofobia*. Este término no aparece en nuestros diccionarios, ni lo encontramos tampoco en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, pero sí lo utiliza la filósofa y catedrática de Ética Adela Cortina Orts en sus escritos. Procede de los términos griegos de áporos -pobre, sin salida, sin medios- y fobia -miedo, odio, rechazo, temor-, y significa miedo, odio, rechazo al pobre, al extranjero sin medios, a los de etnia diferente.

Desde este instituto se están llevando a cabo diferentes propuestas de actividades y estrategias de intervención para mejorar el aprendizaje, la integración y el desarrollo personal del alumnado extranjero. Curso tras curso se van introduciendo nuevas ideas

y se van cambiando otras, pero todas con un mismo fin común: mejorar la convivencia intercultural. Las líneas de trabajo en las que centramos nuestros esfuerzos para conseguir la integración de estos estudiantes son las siguientes:

Presentación del inicio del curso escolar en varios idiomas

Son los propios alumnos los que colaboran traduciendo y leyendo el discurso en su propio idioma. Los estudiantes extranjeros de habla no española comentan que les resulta muy complicado llegar a un lugar (en este caso a un centro educativo), donde les hablan pero no entienden nada y ni siquiera se pueden comunicar con sus compañeros/as. Para intentar atenuar esta situación de incomunicación en alguna medida hemos pensado que la presentación del curso escolar se haga en diferentes idiomas. Para ello, una vez redactado el discurso de presentación se contacta con alumnado de años anteriores dispuesto a colaborar y se les facilita el documento para que lo traduzcan a sus respectivos idiomas (siempre intentamos que las traducciones sean lo más exactas y correctas posibles) y, posteriormente, el día de comienzo del curso, serán ellos mismos quienes lo lean ante sus compañeros/as. El alumnado extranjero y sus familiares lo agradecen, escuchan algo que pueden entender, y en sus caras se refleja cierta gratitud. En este curso académico que se ha iniciado, la presentación se realizó cinco idiomas: alemán, francés, inglés, árabe y español. Aunque no son todos los idiomas de nuestro alumnado, sí son los más significativos.

La presentación del curso se hace en varios idiomas y el alumnado participa y colabora traduciendo o leyendo el discurso en su propio idioma.



Foto 2. Al comienzo de curso se da la bienvenida al alumnado con pancartas en diversos idiomas.

Puesto que con muchos de los nuevos alumnos/as que llegan al centro no nos podemos comunicar sino en inglés o francés, dado su idioma materno, contamos con alumnado de años anteriores que sirven de traductores e intérpretes a sus nuevos compañeros. Y son estos mismos alumnos/as los que también colaboran en la presentación del curso en diversos idiomas.

Música en los recreos

Se dice que la música une los pueblos, por ello intentamos que una a nuestro alumnado y que le permita pasar un tiempo de ocio diferente y más agradable. Contactamos con los estudiantes extranjeros para pedirles que aporten al centro música de sus países de origen, intentando que sea diversa y variada. Una vez recopilada, se ponen carteles donde se anuncia el país al que corresponde la música de esa semana y durante algunos días los recreos se amenizan con música de un país diferente. El alumnado se siente el protagonista, es su música, es el recuerdo y reconocimiento de su país en el instituto, es una forma de contribuir un poco más a su integración. En este curso que ya iniciamos, en el primer recreo se puso música de cinco países diferentes, lo cual esperamos continuar haciendo a lo largo del año académico.

Pequeñas degustaciones gastronómicas

Aprovechando alguna festividad concreta, la finalización de un trimestre, la entrega de notas o algún evento extraordinario, hemos motivado al alumnado para que desde sus casas lleven al centro un plato o postre típico de su país, los cuales se exponen todos juntos y luego son degustados por alumnado, familias y profesorado. Esto supone una actividad intercultural para nuestro alumnado, a la vez que permite acercar las familias y su cultura al centro y la interacción entre ellas, por ejemplo, intercambiando recetas de cocina.

Adivina el personaje

De manera lúdica se les pide a los estudiantes que busquen información sobre destacados protagonistas de la historia pasada y presente de nuestro mundo. Se seleccionan personajes de todo el planeta y de diferentes culturas y sexos que destaquen dentro del mundo de la cultura, el deporte, la solidaridad, la lucha por la justicia y la igualdad, premios Nobel, etc., Teresa de Calcuta, Gandhi, Wangari Muta, Rigoberta Menchú, Nelson Mandela, Luther King.... Se coloca una imagen tamaño folio del personaje elegido a la entrada del instituto en un panel muy visible y se pregunta su nombre completo, lugar y fecha de nacimiento y muerte, nacionalidad y qué cosas han hecho en favor de los Derechos Humanos, de las diferentes razas, de la igualdad, la integración. Esta pregunta se debe responder en un máximo de cinco líneas. El alumnado tiene una semana para preparar las respuestas, que depositan en una urna situada debajo de la imagen del personaje. Una vez cumplido el plazo se abre la urna y entre las respuestas

acertadas se sortea el ganador/a, al cual se le hace entrega del premio dentro de su aula, delante de todos sus compañeros/as.



Foto 3. “Adivina el personaje” es otra de las actividades para trabajar la interculturalidad que pretende fomentar la igualdad y la integración de todo el alumnado.

Juegos de diferentes países

En los recreos y en días concretos de alguna celebración se practican juegos populares y deportes de diversos países, para que el alumnado los conozca, introduciendo los juegos y deportes autóctonos canarios. Además, al formar equipos con miembros de diferentes culturas, se consigue que los estudiantes interactúen entre ellos, se relacionen y se conozcan. Por otra parte, en Educación Física, con la colaboración del profesorado que imparte esta materia, se han puesto en práctica dinámicas de grupo en diferentes cursos y niveles, siendo el objetivo general de esta actividad conseguir mediante el juego una mayor unión entre el alumnado sin discriminar a ningún alumno/a por la condición que sea.

La semana intercultural

Se intenta organizar anualmente. En ella se dedican las horas del final de la mañana a la realización de talleres con motivos de diferentes países. Para que este apartado no sea interminable, explicamos brevemente algunos de los talleres realizados y del resto realizamos una enumeración:

-*Taller de pintura de tatuajes temporales de henna* impartido por alumnas de origen árabe. Se trata de que conozcan otras formas diferentes de adornar el cuerpo a través

de este tinte natural, cómo se prepara de forma tradicional la pasta de henna, la manera de eliminar este tipo de tatuaje, los motivos típicos árabes para dibujar sobre la piel. Y, a la vez, se les transmiten algunas ideas sobre estos tatuajes, como por ejemplo, que en algunas culturas se emplean como ornamento nupcial. Entre las alumnas es una buena forma de relación intercultural.

-*Talleres de danza africana y de percusión.* El centro contacta con personas especialistas en impartir este tipo de talleres en el propio instituto y, generalmente, suelen ser músicos o bailarines africanos. En algunas ocasiones este personal es facilitado a los centros educativos por los organismos públicos (Cabildo, Ayuntamiento, Casa de África). Son estos entendidos quienes durante varias sesiones van enseñando al alumnado esos ritmos, danzas, e incluso llegan a dar lecciones de cómo se construye algún instrumento, como por ejemplo una caja de percusión. Finalmente, en el patio del centro se hace una exhibición para todo el alumnado de los bailes y de los ritmos de percusión aprendidos en estos talleres.

-*Venta de productos del “Comercio justo”.* La sociedad actual demanda cada vez más un comercio más justo, donde sea el productor el que se lleve el mayor beneficio. Poner una “tienda” con productos cien por cien del Comercio justo es una forma de que el alumnado tome conciencia de ello, una forma de fomentar la solidaridad y que se impliquen en el logro de causas justas. Se monta un puesto con productos que puedan ser atractivos y con un precio asequible para el alumnado. Son algunos de los propios chicos/as quienes se encargan de la venta.

Estas mercancías provienen de países del tercer mundo, que coinciden en muchos casos con los lugares de procedencia de nuestro alumnado; esto, además, permite poder explicarles la situación económica real de esos países y que tomen conciencia de la misma.

-*Comer con palillos chinos.* Se ponen una serie de platos de comida y se trata de que nuestro alumnado chino enseñe a sus compañeros a comer utilizando solamente los palillos como únicos útiles de cubertería.

-*Taller de enseñanza de Capoeira.* Impartido por el propio alumnado del centro. La capoeira es una expresión cultural y artística, a caballo entre la danza y la lucha amistosa, de origen afrobrasileño y desarrollada en Brasil. Esta danza engloba diversas facetas o aspectos, entre los que destacan la expresión corporal, el movimiento, el equilibrio, la agilidad, la flexibilidad y todo ello acompañado de música de capoeira, con un ritmo que favorece la danza y el movimiento conjuntado.

-*Colocación de una “jaima”.* Un tipo de tienda de campaña usada por los pueblos nómadas del desierto, la cual se intenta decorar con los utensilios de esos pueblos

(ropas, elementos de la ceremonia del té, adornos...). Esto se logra contactando con personas de esas culturas que muy amablemente nos prestan su colaboración y objetos para ambientarla.

-Otros talleres llevados a la práctica han sido la enseñanza de la *Danza del vientre*, pintar mandalas, fabricar papel reciclado, trenzas para el pelo, elaboración de grafitis, confección de pulseras, construcción y explicación de cómo funciona un reloj solar, taller de *Risoterapia*, clases de baile, en concreto, de salsa, elaboración y pintado de carteles de grandes dimensiones.

Mensajes y carteles en diferentes idiomas

Cuando llega una época o acontecimiento señalado, se pone la información en carteles con diversos idiomas, facilitando así su comprensión por un mayor número de alumnos/as. Por ejemplo, se han colocado pancartas en diferentes idiomas dando la bienvenida al inicio del curso; con motivo de la “gripe A” se expuso información con carteles en diferentes idiomas, se expone prensa digital en diferentes idiomas, etc.



Foto 4: Los mensajes en diferentes idiomas facilitan la comprensión del alumnado, a la vez que generan curiosidad por otras lenguas y sus gráficas, especialmente el árabe y el chino.

Clases de apoyo idiomático

Con el propósito de enseñar el castellano al alumnado extranjero y a las familias, el centro cuenta con un profesor/a encargado de las clases de español para extranjeros en

El Cabildo de la isla está dotando a los centros con un becario/a para desarrollar los proyectos de interculturalidad lo que nos permite impartir dos tardes a la semana clases de español para extranjeros.

horario de mañana, pero esto es insuficiente. Tenemos la suerte de que el Cabildo de la isla está dotando a los centros con un becario/a, algunos en horario completo y otros parciales, para ayudar a desarrollar los proyectos de interculturalidad. Tener este becario nos permite impartir dos tardes a la semana clases de español para extranjeros (lo que denominamos apoyo idiomático), propiciando un aprendizaje más rápido del castellano en el alumnado extranjero. Es de destacar que algún año los familiares de los alumnos/as han solicitado asistir, y así lo han hecho, a estas clases de tarde.

Otras actividades previstas

Tenemos otras actividades previstas que vamos a poner en práctica por vez primera o bien a continuar en este próximo curso escolar. Algunas de ellas son:

Documentación de matrícula en diferentes idiomas

Está en proyecto de convertirse en realidad que próximamente toda la documentación de matrícula sea presentada a los padres/madres en diferentes idiomas para que puedan cumplimentarla adecuadamente, entendiendo lo que eligen, lo que marcan, lo que firman.

El panel de las nacionalidades

Desde el curso pasado se inició una actividad que denominamos el panel gigante de las nacionalidades, en el cual están implicados siete departamentos didácticos del centro, y que esperamos finalizar ese curso. Tratamos de hacer un mural gigante donde se representen a escala todos los continentes con sus respectivos países, y poner pulsadores donde se conecten país y capital. Esto nos permitirá señalar cada uno de los países de los cuales tengamos alumnado, sirviendo de guía para que todos sepan de donde vienen sus compañeros/as.



Foto 5. La construcción del panel gigante de las nacionalidades permitirá a toda la comunidad educativa conocer de dónde procede todo nuestro alumnado.

Exposición de periódicos del mundo para su consulta

Tener la herramienta de Internet nos permite buscar prensa de prácticamente todo el mundo, y en especial, la de los países de procedencia de nuestro alumnado. Una vez localizados algunos periódicos, se imprimen y se exponen en un panel del hall de entrada del centro, donde el alumnado puede consultarlos y ver todo tipo de noticias de diferentes países.



Foto 6. Muestra de la exposición de periódicos del mundo para su consulta.

Organización de semanas culturales por países

Se hace de un único país cada vez. Al inicio del curso ya conocemos al alumnado que tenemos, lo que nos permite que podamos agruparlos e identificarlos por nacionalidades. Nos reuniremos con ellos para plantearles la realización de una semana cultural sobre un país concreto. Tratamos de que se impliquen y participen en la celebración, que sean los protagonistas. Se les pide que aporten música, una bandera, mapas, fotografías, algún postre o comida, ropa típica, objetos musicales, o cualquier otra cosa que pueda identificarse con sus países. Una vez recopilados todos estos útiles, se realiza una exposición y se organiza la semana cultural de ese país. A la vez, y contando con la colaboración de los diferentes departamentos Alemán, Inglés, Francés, Geografía e Historia..., se comentan cuestiones relativas a ese país en las clases.

Debemos continuar con esta labor a favor de una mejor integración, habrá que seguir trabajando la interculturalidad, la convivencia pacífica, la igualdad, la tolerancia, curso tras curso, de tal forma que podemos ir inculcando a nuestros alumnos/as valores positivos en aras de construir un futuro y una sociedad mejores ■

Breve currículum

Manuel Méndez Pérez es Licenciado en Filosofía por la Universidad de La Laguna. Ha trabajado en diversos centros, tanto privados como públicos, de la Comunidad Autónoma Canaria. Desde hace varios cursos ejerce como profesor de Educación Ético-cívica y Filosofía en el IES *Vigán*, de la isla de Fuerteventura, en el cual ha venido desempeñando en los últimos años el papel de coordinador del proyecto de Interculturalidad.

Historia de una Vida Independiente. Una apuesta por la Filosofía para la Paz y la perspectiva de Derechos Humanos



Soledad Arnau Ripollés
Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid

Sumario: 1. Introducción. 2. Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente. 3. Filosofía para la Paz y diversidad funcional. 4. A modo de conclusiones.

Puesto que las guerras, u otras múltiples formas de violencia, nacen en la mente de las mujeres y hombres, con y sin diversidad funcional, es en la mente de estas personas donde deben erigirse los baluartes de la paz.

(Texto adaptado)

Preámbulo de la Constitución de la UNESCO, 16 de noviembre de 1945.

Resumen

El artículo presenta una iniciativa del área de trabajo: “*Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente*” del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid (España), que la autora dirige y coordina. Asimismo, se trata de adentrar a la lectora o lector en una nueva Filosofía para la paz analizada desde la diversidad funcional.

Palabras claves: diversidad funcional, Cultura de Paz, Derechos Humanos, Vida Independiente, ciudadanía, UNESCO, proceso de discapacidad.

Abstract

The paper presents an initiative by the work area: “*Culture of Peace, Human Rights and Independent Living*” of the UNESCO Centre in the Community of Madrid (Spain), which is directed and coordinated by the author. It also tries to offer the reader a new philosophy for peace analyzed from functional diversity.

Keywords: functional diversity, Culture of Peace, Human Rights, Independent Living, citizenship, UNESCO, disablement process.

Introducción

Nada mejor para empezar un trabajo tal, que parafrasear el fragmento de la Constitución de la UNESCO. Efectivamente, existen múltiples formas de violencia, siendo una de las más extremas la guerra, a través de las cuales unos seres humanos devaluamos las vidas de otros seres humanos.

Soledad Arnau Ripollés, autora de este trabajo, es experta en "Filosofía para la Paz", "Filosofía feminista" y "Filosofía de vida independiente", desde hace más de 10 años. Es la primera profesional con gran diversidad funcional, en este caso física, que existe en nuestro país, que conjuga de manera armoniosa los tres principios de: paz, derechos humanos y vida independiente.

En este trabajo, *Historia de una Vida Independiente. Una apuesta por la Filosofía para la Paz y la perspectiva de Derechos Humanos*, la autora pretende dar a conocer una nueva iniciativa que surge de la mano del área de trabajo: *Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente*¹ del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid (España), que dirige y coordina.

Con el apoyo inicial del *Dpto. de Filosofía y Filosofía Moral y Política*² (UNED-España) y del *Centro de Investigación para la Paz*³ (CIP) de la Facultad Resistencia, de la Universidad Tecnológica Nacional de la Provincia del Chaco (Argentina), la autora trata de adentrar a la lectora o lector en una nueva Filosofía para la Paz, analizada desde la diversidad funcional.

Tal y como comenta la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas y la Unión Interparlamentaria (2007: 1), en el mundo hay más de 650 millones de personas que viven con alguna diversidad funcional. Si a esa cifra se agrega el grupo de sus familiares que conviven con ellas y ellos de manera habitual se pasa a una cifra muy significativa: *dos mil millones* de habitantes que, de una forma u otra, viven a diario con esta circunstancia. Todas ellas, en definitiva, comparten el común denominador de la discriminación permanente, desembocando, incluso, en múltiples formas de violencia,

1 http://www.unescomadrid.org/cultura_paz.htm. Esta área de trabajo, nace en mayo de 2009 y se constituye en el primer espacio, pionero en España, de Investigación de Paz que trabaja directamente sobre la realidad humana específica de la diversidad funcional. Este nuevo término ha sido acuñado, en enero de 2005, por la comunidad virtual Foro de Vida Independiente, y sustituye al tradicional discapacidad, en un esfuerzo por erradicar el lenguaje discriminatorio que se establece contra esta circunstancia humana concreta.

2 http://www.uned.es/dpto_fim/index.html. Este Departamento, del 27 al 29 de marzo de 2007, organizó la *XV Semana de Ética y Filosofía Política*: "Tradición e Innovación en Ética y Filosofía Política" de la Asociación Española de Ética y Filosofía Política, en la que se incorporó, por primera vez, y en el ámbito de la Filosofía, una mesa redonda (específica) sobre "Bioética y diversidad funcional".

3 <http://www.centropaz.com.ar/>. Este CIP trabaja sobre diversidad funcional, a través de la Fundación Centro Paz (<http://www.fundacioncpaz.com.ar/>). Colabora con el área de trabajo: *Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente* del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid (España), desde los inicios de esta última.

La “Declaración sobre una Cultura de Paz” de la ONU, hace mención de la necesidad de eliminar todas aquellas formas de discriminación e intolerancia que se puedan establecer contra los seres humanos con diversidad funcional.

incluidas las guerras. Así, en la Resolución A/53/243 de la *Declaración sobre una Cultura de Paz* (ONU, 13 de septiembre de 1999), se hace mención específica a la necesidad urgente de buscar múltiples estrategias y/o recursos que ayuden a eliminar todas aquellas formas de discriminación e intolerancia que se puedan establecer contra los seres humanos con diversidad funcional.

Reconociendo la necesidad de eliminar todas las formas de discriminación e intolerancia, incluidas las basadas en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la propiedad, las discapacidades, el nacimiento u otra condición.

Disminuir o acabar, directamente, con la cultura de la violencia contra las mujeres y hombres que se encuentran en situación de diversidad funcional es de urgencia inmediata. Para que ello sea posible, debemos aprender a identificar dónde están los focos violentos y, sobre todo, a buscar estrategias de erradicación de toda forma de violencia.

En este sentido, uno de los más importantes instrumentos normativos internacionales a favor de la erradicación de la marginación sistemática contra todos los seres humanos con todo tipo/grado de diversidad funcional es, sin lugar a dudas, la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad* (diversidad funcional) y su *Protocolo Facultativo*, aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 2006, y que ha sido incorporado al ordenamiento jurídico español el 3 de mayo de 2008.

Aún así, y viendo que todavía queda mucho camino por recorrer para que todas las personas, desde nuestras respectivas diversidades, podamos vivir en plena igualdad de oportunidades, la investigadora en temas de paz y diversidad funcional, y autora de este trabajo, entiende que se hace sumamente necesaria la reconstrucción teórica y conceptual de lo que se conoce como investigación/estudios para la paz, a fin de que logremos alcanzar una cultura de paz, verdaderamente, inclusiva y emancipatoria. Se trata, por tanto, de crear nuevos espacios, tales como:

1. El área de trabajo *Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente* del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid-España (http://www.unescomadrid.org/cultura_paz.htm), que nace en mayo de 2009. Se constituye en el primer espacio que surge en España que trabaja directamente la diversidad funcional, desde la perspectiva de los derechos humanos y de la filosofía mundial de vida independiente, con el objetivo de conseguir la plena inclusión de este grupo social, históricamente marginado, en el devenir de una verdadera Cultura de Paz inclusiva y emancipatoria. Como primera iniciativa de esta nueva área, se está llevando a cabo una *Declaración mundial de contribución de las personas con diversidad funcional a una Cultura de Paz*.

2. La nueva sección: "Filosofía para la Paz y diversidad funcional", del Foro de Vida Independiente (<http://www.forovidaindependiente.org/node/265>), nace en agosto de 2010. Desde este espacio, se pretende dar a conocer/complementar la nueva línea de Investigación emprendida por el área de trabajo mencionada, entre otras, realizando una buena difusión y recopilación bibliográfica sobre el tema. Por primera vez, el campo de la Cultura de Paz y la realidad humana de la diversidad funcional, desde la perspectiva de los Derechos Humanos se aproximan a fin de lograr una sociedad plural, abierta, pacífica y democrática.

Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente

El área «Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente» del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid establece un primer encuentro entre los Estudios para la Paz, la perspectiva de los Derechos Humanos y la Filosofía mundial de Vida Independiente.

De manera pionera, el área de trabajo «Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente» del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid-España, establece un primer encuentro entre los Estudios para la Paz (Peace Studies), la perspectiva de los Derechos Humanos y la Filosofía mundial de Vida Independiente (Independent Living Movement y Disability Studies).

Gracias a Johan Galtung, uno de los más célebres investigadores internacionales de los estudios/investigación para la paz en el mundo, hemos aprendido que la paz es, y debe ser, mucho más que una mera ausencia de guerra, si realmente queremos combatir las desigualdades estructurales, así como de injusticia social que, en ocasiones, se perpetúan en nuestras sociedades. En uno de sus últimos trabajos, y por primera vez, Mr Galtung (2010: 131-132), nos comenta lo siguiente:

Al hilo de estas reflexiones, es interesante aplicar y hacer extensivas dichas líneas de pensamiento a todos los ámbitos, tanto mundiales como interpersonales. En concreto, es prioritario el desarrollo de todo ello en uno de los campos de investigación y trabajo más desconocido por los *Estudios para la Paz*: El caso específico de la realidad humana de la diversidad funcional.

Mujeres y hombres con diversidad funcional sufren a lo largo del tiempo múltiples formas de discriminación o violencia. De ahí la importancia de la transdisciplinariedad. Para poder conseguir la Paz, resulta de sumo interés enriquecerse de la mayor pluralidad posible de disciplinas, las cuales, todas ellas, deben confluír armoniosamente para lograr el objetivo deseado: desnaturalizar esta condición humana, tal cual se interpreta históricamente, para reconstruirla de nuevo.

Esta circunstancia específica de la diversidad funcional que parece algo muy aislado, no lo es en realidad. La práctica nos enseña que es, contrariamente, una de las principales consecuencias que se derivan de grandes conflictos internacionales.

La equidad y la igualdad son dos pilares básicos de la construcción de la paz. El ser humano con diversidad funcional necesita que se desarrollen todas aquellas

estrategias posibles que permitan transformar la realidad socio-política y cultural para su plena inclusión y disfrute de su ejercicio de la ciudadanía. La unión entre la teoría y la práctica en cuestiones de paz se convierte en algo imprescindible. Naciones Unidas ha tenido la necesidad de crear una Convención específica para defender los Derechos Humanos de este grupo social.

Ahora mismo, por tanto, se debe trabajar para que la teoría y la práctica concuerden de manera equilibrada. En España, nace una iniciativa mundial a favor de la plena inclusión de este grupo humano, mediante una: "Declaración Mundial (específica) de Contribución de las Personas con diversidad funcional a una Cultura de Paz". Éste, puede ser un buen comienzo para un cambio en los Estudios para la Paz (*Traducción realizada por la autora*).

El proceso de discapacitación, tal y como podemos denominar a la vulneración sistemática de los Derechos Humanos que sufren las personas con diversidad funcional tanto de manera colectiva como individual, debe ser erradicado a través de los dos pilares básicos de la construcción de la paz: la equidad y la igualdad. Es, sin lugar a dudas, un factor determinante de exclusión social y de discriminación permanente, que si se une a otros muchos, tales como: diferencia de género, orientación sexual, intergeneracionalidad, niveles de pobreza, distintas etnias, color de piel, tipología y/o grado de diversidad funcional..., llega a tener un carácter devastador.

Entre los más pobres del mundo, el 20% tienen diversidad funcional, el 82% viven por debajo del umbral de la pobreza; el 90% son niños y niñas y el 30% de los niños y niñas de la calle viven con diversidad funcional.

Según las palabras de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos⁴ de Naciones Unidas y la Unión Interparlamentaria, las cifras son condenatorias. Se calcula que entre las personas más pobres del mundo el 20% está constituido por las que tienen diversidad funcional; el 82% de las personas con diversidad funcional en los países en desarrollo viven por debajo del umbral de pobreza; el 98% de las niñas y niños con diversidad funcional de los países en desarrollo no asisten a la escuela; el 30% de las niñas y niños de la calle en todo el mundo viven con diversidad funcional, y la tasa de alfabetización de las personas adultas con diversidad funcional llega tan sólo al 3% y, en algunos países, baja hasta el 1% en el caso de las mujeres con diversidad funcional.

Esta marginación arrastra a este colectivo a la pobreza, a la exclusión social, a la dependencia y a una constante desigualdad estructural. Por ello, y para luchar contra esta cultura de violencia, se constituye esta área de trabajo.

El área de trabajo *Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente* del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid, a través del grupo interdisciplinar constituido,

⁴ Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de Naciones Unidas y la Unión Interparlamentaria (2007): *De la exclusión a la igualdad. Hacia el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Manual para parlamentarios sobre la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo*, Ginebra: Naciones Unidas. Disponible en web: <http://www.un.org/spanish/disabilities/documents/toolaction/handbookspanish.pdf>

Hay que mostrar al mundo la importancia que tiene el hecho de que las mujeres y hombres con diversidad funcional se conviertan en "contribuyentes"/ "portadores/as" de valores y experiencias que conduzcan a una plena Cultura de Paz.

entiende que para desarrollar esta innovadora y necesaria línea de investigación y trabajo, es fundamental llevar a cabo la creación de una *Declaración mundial de contribución de las personas con diversidad funcional a una Cultura de Paz*.

Es decir, de mostrar al mundo la importancia que tiene el hecho de que las mujeres y hombres con diversidad funcional se conviertan en "*contribuyentes/portadores/as*" de valores y experiencias que conduzcan a una plena Cultura de Paz, al igual que la demás ciudadanía. En este sentido, es interesante aproximarse al Movimiento mundial de Vida Independiente de los años 60 y 70, en los Estados Unidos.

Filosofía para la Paz y diversidad funcional

Esta nueva sección: "Filosofía para la Paz y diversidad funcional", nace en agosto de 2010, en el seno de la conocida comunidad virtual denominada *Foro de Vida Independiente*, de habla hispana.

El mundo de la diversidad funcional necesita ampliar sus intereses, en esta ocasión, a los ámbitos de la paz, en su inagotable lucha por la construcción de un mundo más justo para todas las personas. En especial, para todas aquellas que tienen mayores cotas de discriminación sistemática, a consecuencia de tener diversidades funcionales más acusadas.

Para transformar esta realidad, de permanente desigualdad estructural entre unos seres humanos y otros/as, desde esta sección se interpreta que la paz, así como la Cultura de Paz, necesita un análisis filosófico que nos ayude a "re-situar" dichos horizontes, desde perspectivas mucho más integradoras e inclusivas.

Así, el mundo de la diversidad funcional, desde el paradigma de la Vida Independiente, abre nuevas posibilidades a la hora de reconceptualizar la paz y sus asuntos. En este sentido, y al igual que ha ocurrido gracias a determinadas corrientes feministas, hemos tenido la oportunidad de conocer nuevas y distintas dimensiones sobre la paz. Ello es lo que nos hace falta ahora mismo desde el punto de vista de la diversidad funcional.

A modo de ejemplo, es interesante destacar que han sido distintas feministas (E. Boulding, Brock-Utne, Betty Reardon...), quienes han levantado la voz para, en primer lugar, denunciar la falta de neutralidad y objetividad de los discursos de paz dominantes (los cuales, cómo no, han excluido/omitido explícitamente la realidades específicas de las mujeres). Y, en segundo lugar, sus voces han servido para "reconstruir" dichos discursos y prácticas de paz, desde nuevos espacios supuestamente más inclusivos.

Ellas, en definitiva, vienen a decir que los discursos de paz dominantes son discriminatorios para la mujer porque, supuestamente, se fundamentan en el discurso masculino-opresor dominante y, en ese sentido, lo que hacen es que generan distintas formas de marginación y/o violencia contra ellas.

El símil es totalmente aplicable cuando se trata del colectivo de mujeres y hombres con diversidad funcional. Tal y como comenta Arnau Ripollés (2002; 2008), sucede exactamente lo mismo: los discursos de paz dominantes excluyen explícitamente a este grupo humano, aunque, esta vez, porque se fundamentan en el discurso minusvalidista-opresor dominante, del paradigma médico-rehabilitador.

Aunque, como bien dice Pérez Bueno (2004), no se sabe muy bien qué es eso de la discapacidad, lo que sí es cierto es que la vida independiente, a través de su filosofía y su práctica, ha desmantelado el sistema de la discapacidad (2003):

¿Qué sería en este estadio ulterior, entonces, la discapacidad? Si no es esto que nos dicen y hemos llegado a sentir, ¿en qué consiste o en qué debe consistir entonces la experiencia de la discapacidad, si es que debe seguir siendo algo, tener alguna entidad? A estos interrogantes, que se sepa, que yo sepa al menos, no responde el Movimiento de Vida Independiente; pero este aparente déficit, esta ausencia discursiva y prescriptiva no debe ser considerada como una privación, como algo en sí mismo negativo. Ni mucho menos. Puede, claro está, determinar sentimientos de orfandad, de desorientación y pérdida, en aquéllos de nosotros para quienes el sistema tradicional de la discapacidad, por más restrictivo y oneroso que fuera, representaba por lo menos un cobijo, un resguardo, en el que podíamos alojarnos. Nos dispensaba la ventaja de una identidad, de una función, de un modo de ser y comportarse, de un lugar en el mundo. Sabíamos quiénes éramos y qué éramos para los demás. Desmantelado el sistema de la discapacidad, nos queda sólo la anchura extrema de las regiones inexploradas, y la libertad como plano y guía.

La discapacidad, si es que podemos adelantar algo, consistiría entonces en una práctica de libertad, cuyos resultados serían siempre dudosos, en la medida en que el futuro es incierto. La discapacidad consistiría entonces, por qué no, en una posibilidad para una vida creativa, un factor más dentro de una más amplia ética y estética de la existencia. Y no porque la discapacidad fuese en sí misma algo valioso, deseable (no es cuestión de incurrir en esos sofismas), sino porque la posición de través que ocupan las personas con discapacidad en el tejido social, da pie a ejercicios impredecibles de libertad. El Movimiento de Vida Independiente, sin saberlo y acaso sin quererlo, como suceden las cosas mejores, nos ha situado, a las personas con discapacidad, en las inmediaciones del vértigo que sienten los que crean y ejercen su libertad.

Efectivamente, así es, nos han dicho y hemos llegado a sentir que los seres humanos, cuando tenemos algún tipo/grado de diversidad funcional, somos, entonces, seres

Desmantelar la discapacidad es una estrategia de pensamiento imprescindible que puede romper con el orden lógico asignado y "re-situar" los horizontes de la Cultura de Paz, desde la plena inclusión y el ejercicio de la ciudadanía en igualdad de oportunidades.

distintos; diferentes... En esa lectura, curiosamente, hemos aprendido y, por ello, hemos llegado a sentir, que la diferencia es algo negativo; que lo opuesto a lo normal se convierte en a-normal; y que lo diferente debemos interpretarlo como lo que es: anormal.

Sabemos que lo normal (normativo) tiene que ver con lo estándar y con una mayoría, con lo cual, parece inevitable poder obviar lo cuantitativo para dar explicación de lo cualitativo. Por ello, desmantelar la discapacidad se convierte en una estrategia de pensamiento imprescindible, en la medida en que, a través de ella, podemos romper con el orden lógico asignado y, así, "re-situar" los horizontes de la paz y la Cultura de Paz, desde la plena inclusión y el ejercicio del derecho a la ciudadanía en igualdad de oportunidades. Descubrimos, por tanto, que lo inevitable puede ser transformado.

Dentro del mundo de la paz, una de las frases más célebres está dicha por Mahatma Gandhi: "*¡No hay camino para la paz, la paz es el camino!*". Efectivamente, así es. Si queremos alcanzar la paz, debemos entender que ésta no es sólo un objetivo último. Más bien, y al contrario, es un proceso constante y permanente, con lo cual, se va construyendo conforme se va avanzando en el trayecto. Sin embargo, si ese ir avanzando no está constituido por todas las diversidades humanas que existen, la paz nunca llegará a lograrse.

La "Cultura de Vida Independiente", a través de su filosofía y su activismo, constituye un corpus teórico-práctico importante y necesario para reconstruir una "Filosofía para la paz", inclusiva y emancipatoria. Es decir, una filosofía de la liberación, ético-política.

A modo de conclusiones

Este trabajo, *Historia de una Vida Independiente. Una apuesta por la Filosofía para la Paz y la perspectiva de Derechos Humanos*, es la historia de muchas vidas que luchan cotidianamente por alcanzar una plena igualdad de oportunidades y el ejercicio de sus Derechos Humanos, a través de la filosofía mundial de Vida Independiente.

La autora, apuesta por esta filosofía de vida como uno de los más importantes horizontes normativos en la consecución y alcance de una verdadera Cultura de Paz.

Tal y como expresábamos al principio, y parafraseando el texto original de constitución de la UNESCO, los baluartes de la paz sólo son posibles, si, y sólo si, todas y cada una de las personas que formamos parte de la vida humana vamos avanzando en el trayecto de la paz de manera conjunta y respetando las singularidades. En ese deseo general y, hasta cierto punto, compartido por una inmensa mayoría de la sociedad civil,

instituciones, etc..., de que prevalezca una verdadera Cultura de Paz entre todas las personas, tanto desde un ámbito internacional hasta para uno/a mismo/a, sin duda alguna, hace falta que las mujeres y hombres con diversidad funcional también estén incluidos/as en calidad de sujetos morales dignos/as de que sus especificidades sean objeto de atención en los discursos para una Cultura de Paz; pero, sobre todo, de que sean concebidos/as como contribuyentes o portadores/as de valores y experiencias enriquecedoras para la consecución de la paz.

Hoy en día, reconocemos públicamente que, desde una perspectiva histórica, el ser humano con diversidad funcional ha sufrido múltiples formas de discriminación y marginación constantes. Incluso, en determinadas épocas, como la nazi, ha padecido violencia directa, a través del exterminio.

El Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid tiene como principal fin: “... *contribuir a la meta global de la UNESCO de edificar la Paz en la mente de las personas mediante [...] el ejercicio de la ciudadanía [...].*”.

La ciudadanía con diversidad funcional reivindica su derecho a existir y a estar en este mundo, desde su singularidad; y, a ejercer su pleno derecho de ciudadanía de primera categoría.

En este caso, por tanto, la ciudadanía con diversidad funcional reivindica su derecho a existir y a estar en este mundo, desde su singularidad; y a ejercer su pleno derecho de ciudadanía de primera categoría. Y, sobre todo, de implementar la *Convención Internacional de Derechos de las Personas con diversidad funcional* (discapacidad) (ONU, diciembre de 2006) en todos los ámbitos de la paz.

La Declaración Mundial, en caso de que la UNESCO y la ONU la adopten, se convertirá en una nueva estrategia complementaria a la Convención Internacional en la búsqueda de una Cultura de Paz. Si queremos erradicar la violencia, debemos elaborar estrategias y mecanismos que transformen la realidad social y política. En ello estamos ■

Referencias bibliográficas

ARNAU RIPOLLÉS, M^a. S. (2002): «Feminismo y Discapacidad. Una propuesta desde la Filosofía para la Paz», en las *VII Jornadas de Fomento de la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Fórum de Recerca. Nº 7. ISSN: 1139-5486 (12 páginas). Disponible en web: <http://sic.uji.es/publ/edicions/jfi7/feminism.pdf>

— (2008): «Asistencia Personal: El camino para una Cultura de Paz». Ponencia presentada en el *I Congreso Nacional sobre Convivencia y resolución de conflictos en contextos socioeducativos*, Organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga) (Málaga, 27-29 de noviembre de 2008).

- (2008a): «Asistencia Personal: una nueva herramienta contra la Violencia de Género». Ponencia presentada en las *VIII Jornadas de Municipales por la Igualdad* (Portugalete-Vizcaya, 12 y 13 de noviembre de 2008).
- (2008b): «La "Vida Independiente" en España: Un análisis desde la Perspectiva de Género», en ORTÍ PORCAR, M^a. J., GIMENO i NEBOT, C. y DALMAU CASELLES, M. (2008): *Grupo de Investigación, Análisis y Trabajo sobre Discapacidad (2008). Ley de Promoción de la Autonomía Personal: un análisis desde la Perspectiva de Género, Castellón: Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades de la UJI de Castellón. Págs. 5-17. Disponible en web: <http://isonomia.uji.es/docs/spanish/investigacion/publicaciones/publicaciongiat2008.pdf>*
- (2009): «Análisis de las experiencias de Paz desde las Mujeres de la Vida Independiente». *INTERSTICIOS. Revista sociológica de pensamiento crítico*. Vol. 4, Nº 1. ISSN 1887-3898. (Pendiente de publicación). Disponible en web: http://www.um.es/discatif/documentos/Arnau_paz.pdf
- (2009a): «El "Cuidado" y sus perversiones. La Cultura de la Violencia». *INTERSTICIOS. Revista sociológica de pensamiento crítico*. Vol. 3, Nº 2. ISSN 1887-3898. Págs. 67-83. Disponible en web: <http://www.intersticios.es/article/view/4547/3176>
- (2009b): «En torno a la Diversidad: Dimensiones ético-políticas para una Cultura de Paz», en DOSSIER: «Diversidad. Una aproximación teórica», dentro del Proyecto educativo: "La Paz, mucho más que ausencia de guerra" (agosto de 2008 a julio de 2009), que realiza FUHEM CIP-Ecosocial con el apoyo del Ministerio de Educación. Disponible en web: <http://www.fuhem.es/cip-ecosocial/Default.aspx?v=227>
- (2009c): «La cura i les seues perversions. La cultura de la violència». *Revista Quaderns d'educació contínua*. Nº 20. Págs. 37-50. ISSN 1575-9016.
- (2009d): «Vida Independiente. Instrumento para una Cultura de Paz. Creando géneros...». Ponencia presentada en el ciclo de conferencias organizado por la Fundación Autónoma Solidaria, de la Universidad Autónoma de Barcelona (Barcelona, 15 de abril de 2009).
- (2009h): «Vida Independiente y sus prácticas (OVIs y RETEVI): Aproximación filosófica a una Cultura de Paz». Ponencia presentada en la Universidad de Santiago de Compostela (Galicia, julio de 2009).
- (2010): «Declaración Mundial: "Paz y Diversidad funcional". Una cuestión de Derechos Humanos». *Revista de Paz y Conflictos*, Núm. 3 (2010). ISSN: 1988-7221. (Pendiente de publicación).
- (2010a): «Educación para una "Cultura de Vida Independiente": Nueva materia curricular para una Cultura de Paz», en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 2, Nº 11 (enero 2010). ISSN: 1989-4155. Disponible en web: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/sar.htm>

- (2010b): «Hablemos de Paz. Una propuesta epistemológica desde la Filosofía de Vida Independiente». Ponencia presentada en el Foro Social de Rivas VaciaMadrid: ¡Otro mundo es posible, construyendo fuerza social! (Madrid, 29 de mayo de 2010).
- (2010c): «La Bioética de la diversidad funcional. Voces diferentes para una Cultura de Paz». *DILEMATA. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*. Núm. 4 (2010). ISSN: 1989-7022. (Pendiente de publicación).
- ARNAU RIPOLLÉS, M^a. S.; MARTÍN REBOLLO, Y.; y, RODRÍGUEZ-PICAVEA, A. (2009): «Vidas Iguales, Vidas Diferentes. Historias de Asistencia Personal (Documental)». Madrid: ASPAYM-Madrid. Disponible en Web: <http://vimeo.com/4364969>
- CENTRO UNESCO COMUNIDAD DE LA MADRID (2008): *Guía UNESCO 2008 de la Comunidad de Madrid. La Red Civil de la UNESCO en la Comunidad de Madrid*, Madrid: Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid. Disponible en web: http://www.lulu.com/items/volume_62/1920000/1920758/1/print/guia2.pdf
- COMUNIDAD DE MADRID (1992): *Educación para la Paz y los Derechos Humanos*, Madrid: Dirección General de Educación y Cultura. Consejería de Educación y Cultura. Comunidad de Madrid.
- DISABLED PEOPLES INTERNATIONAL, CANADA (2003): «Peace is a disability issue: An editorial», Retrieved March 31, 2009, Disponible en web: <http://www.ccdonline.ca/en/international/policy/newsletter/2003/01a>.
- FERNÁNDEZ BUEY, Frco.; MIR, J.; y PRAT, E. (Eds.) (2010): *Filosofía de la Paz*, Barcelona: Icaria.
- GALTUNG, J. V. (2010): «Do Peace Studies Reach out, including others?», en *DILEMATA. Revista Internacional de Éticas Aplicadas*. Núm. 3 (2010). ISSN: 1989-7022. Disponible en web: <http://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/39/39>
- INDEPENDENT LIVING RESEARCH UTILIZATION (ILRU) (1999): *Perspectivas globales sobre Vida Independiente para el próximo milenio*, Washington. Disponible en web: <http://www.independentliving.org/docs2/ils99sp.pdf>
- INTERNATIONAL DISABILITY AND DEVELOPMENT CONSORTIUM (2000): *Disability and conflict*. Report of the International Disability and Development Consortium Seminar, May 29–June 4, 2000. Retrieved August 12, 2009, Disponible en web: http://www.preventionweb.net/files/9147_iddcseminardisabilityandconflict200.pdf

Breve currícul

Soledad Arnau Ripollés es experta en "Filosofía para la Paz", "Filosofía Feminista" y "Filosofía de Vida Independiente". Investigadora del Dpto. de Filosofía y Filosofía Moral y Política (UNED) y de la Fundación *Isonomía* para la Igualdad de Oportunidades (UJI). Directora del área de trabajo «Cultura de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente» del Centro UNESCO de la Comunidad de Madrid. Coordinadora de la Oficina de Vida Independiente (OVI) de la Comunidad de Madrid y de la Red de Trabajo en Vida Independiente (RETEVI) de ASPAYM-Madrid. Miembro del Foro de Vida Independiente y del Comité de Ética Asistencial (CEA) del Hospital Nacional de Parapléjicos (Toledo). Colaboradora-experta en materia de Vida Independiente de la Oficina Internacional de Educación (OIE) UNESCO.

Territorio de paz

Ana Pueyo Pascua

Blanca Lobateras Carpi

Asunción Porta Murlanch

CEIP "La Laguna". Sariñena

<http://cpsarine.educa.aragon.es/convive.htm>

Sumario: 1. Breve historia. 2. Actuaciones, procedimientos y recursos que se han puesto en práctica. 3. Convivimos alumnado y profesorado. 4. Reglamento de Régimen Interno. 5. Compartimos nuestra experiencia.

Resumen

Nuestro centro se sitúa en Sariñena, capital de la Comarca de Monegros, en la provincia de Huesca. Actualmente contamos con 329 alumnos/as de Infantil y Primaria atendidos por 29 maestros/as. Comenzamos a pensar y tomar decisiones sobre la convivencia en el curso 2000/2001.

Dentro del Plan de convivencia desarrollamos, desde hace siete cursos, el Plan de mediación para el alumnado de tercer ciclo. Después de estos diez años creemos que si mejora la convivencia también mejoran los procesos de aprendizaje. La convivencia también se aprende, por lo que hemos sistematizado actuaciones o buenas prácticas y las hemos incorporado a la vida del centro, curso a curso y desde 1º de Infantil hasta 6º de Primaria. Un ejemplo de ello es nuestro protocolo de resolución de conflictos que culmina en el Plan de mediación escolar en tercer ciclo. En el primero es el adulto el que actúa de mediador y guía, con la mediación son los propios alumnos/as quienes resuelven sus diferencias.

Consideramos fundamental trabajar también con las familias. Es necesario unificar criterios y que conozcan el trabajo desarrollado por el centro. Para ello hay sistematizadas actuaciones para participar en las actividades que en materia de convivencia trabajamos. Además se les facilita formación en materia de convivencia y en especial en mediación. Es muy importante gestionar desde el centro las necesidades de formación del profesorado,

por lo que cada curso solicitamos proyectos de formación. Este curso estamos inmersos en un programa de salud mental para el profesorado. Creemos que el éxito del programa ha sido no dejarlo desde sus inicios e ir avanzando cada año, valorando lo hecho, planteando nuevos objetivos y organizando la formación para el curso siguiente. La continuidad del Plan de mediación en el IES *Gaspar Lax* nos ha motivado especialmente por lo que supone para la formación de nuestros niños y niñas el poder seguir durante más cursos trabajando todas las destrezas de la mediación.

Intentamos cuidar cada día el clima afectivo de nuestro centro. Todo esto lo hacemos porque queremos que además de aprender a resolver sus propios conflictos, nuestros alumnos y alumnas aprendan a respetarse, a escucharse, a expresar sentimientos, reconocer sus emociones y a ponerse en el lugar del otro. En resumen, porque pretendemos que todo esto les sirva en su vida futura y les ayude a ser más felices.

Palabras clave: Convivencia, resolución, conflictos, mediación, *Consticole*.

Abstract

Our school is located in Sariñena, capital of the Monegros Region, in the province of Huesca. We currently have 329 infant and primary pupils cared by 29 teachers. We began considering and making decisions on how to get a harmonious school life in the year 2000/2001.

Under the Coexistence Plan and for seven years, we have been developing the Mediation Plan for students in the third cycle. After ten years we believe that improving the school life also improves the learning process. Learning to live together is also possible, so we have systematized actions or good practices and we have incorporated them into school life, year by year and from the first year of Infant education to the sixth grade of Primary. An example of this is our plan of action for resolving conflicts that culminates in the School Mediation Plan in the third cycle. In the first cycle the adult acts as mediator and guide, under the Plan the own pupils resolve their differences.

We consider it essential to work with families. It is necessary to unify criteria and for them to know the work developed by the school. For this there are systematized actions to participate in the community activities we work. Families are also provided training in coexistence and especially in mediation. It is very important to manage from the school the training needs of teachers, so each year we request training projects. This year we are in a mental health program for teachers. We believe that the success of the program lies in not giving up since its inception and advancing each year, assessing what has been done, setting new goals and organizing training for the next year. The continuity of the Mediation Plan in the *Gaspar Lax* secondary school especially motivated us because

it is important in the education of our children to continue working all the skills of mediation for longer.

We try to care for the emotional atmosphere of our school every day. We do this because we want our students to learn not only to solve their own conflicts, but also to respect, listen, express feelings, recognize their emotions and take the place of another. In short, because we pretend that all this helps in their future life and help them be happier.

Keywords: coexistence, resolution, conflicts, mediation, *Constitució*.

Breve historia

Nuestro centro se sitúa en Sariñena, capital de la Comarca de Monegros. En la actualidad contamos con una población escolar de 350 alumnos/as de Infantil y Primaria, distribuidos en 12 grupos de Primaria y 6 grupos de Infantil y atendidos por 30 profesores/as.

Durante el curso 2000/2001 nos vimos desbordados por una serie de conflictos entre el alumnado de tercer ciclo de Primaria, lo que nos llevó en un principio a tomar las medidas que teníamos en nuestras manos, entrevistas a las familias, con el alumnado, sanciones según nuestro RRI, etc. Estas medidas nos hicieron reflexionar pues vimos claro que no eran suficientes, nos hicieron valorar de forma crítica nuestra actuación en cursos anteriores y sentimos la necesidad de trabajar la convivencia desde los primeros cursos y de una forma reflexionada y asumida por todo el profesorado del centro.

Nos planteamos profundizar en el tema de la convivencia a nivel global, recogiendo también las inquietudes de los padres/madres que a través de la Comisión de convivencia y Consejo Escolar habían manifestado y que en este tema eran muchas.

Los dos primeros cursos fueron muy intensos. Comenzamos pasando unas encuestas a todos los sectores implicados para conocer no solo las dificultades sino los intereses y necesidades que teníamos en materia de convivencia y organizamos todo un plan de debate y formación no sólo entre el profesorado sino también entre las familias y profesorado y familias conjuntamente.

Desde entonces cada curso hemos solicitado un Proyecto de Formación en Centros, hemos presentado un Proyecto de Innovación Educativa o nos hemos constituido en grupo de trabajo del Centro de profesores de Huesca, siempre con el objetivo de obtener los recursos y garantizarnos la formación necesaria, tanto para profesorado como para las familias, sobre las necesidades que cada curso iban surgiendo. Una de nuestras

Una de nuestras mejores decisiones ha sido la continuidad. Cada curso nos ha traído nuevos compañeros que se han incorporado al equipo de convivencia y los que se han ido nos han dejado su trabajo, dinámicas y actividades que han pasado a ser parte de nuestro currículo.

mejores decisiones ha sido la continuidad, creemos que en materia de convivencia no hay paréntesis temporales.

Cada curso nos ha traído nuevos compañeros que se han incorporado al equipo de convivencia, otros que se han ido dejándonos su trabajo, dinámicas y actividades que poco a poco han formado parte de nuestro currículo, ideas nuevas, otras leídas, otras copiadas, pero siempre la ilusión de conseguir que nuestro centro sea un sitio donde aprendamos a convivir día a día.

Desde que comenzamos a aplicar el programa de buenas prácticas de convivencia, de eso hace ya diez años, hemos intentado que dichas prácticas se sistematizaran y formaran parte de la vida del centro, incluirlas en nuestros documentos de identidad e intentar crear un sistema de información para el profesorado nuevo y de formación para *todo el profesorado*. Hemos procurado ir mejorando año a año con el objetivo de garantizar la continuidad del proyecto y de que llegara a la totalidad del alumnado, de las familias y del entorno, en definitiva, la comunidad escolar.

Planificamos

Podríamos resumir nuestro sistema de planificación del trabajo de cada curso, fruto de todos estos años de reflexiones, toma de decisiones y debates, en el siguiente esquema de actuación:



Al finalizar cada curso se hace una valoración de las actuaciones que se han llevado a cabo, siempre surgen nuevas necesidades, mejoras, modificaciones. Todo se recoge y se plantean nuevos objetivos y actuaciones.

Las nuevas necesidades planteadas normalmente vienen acompañadas de necesidades de formación para el profesorado. Al comenzar el siguiente curso se realizan las programaciones correspondientes en base a todo lo recogido en junio pero con la

flexibilidad necesaria que puede dar el encontrarnos con nuevas situaciones en el alumnado que requieran otras prácticas o un profesorado nuevo al que haya que transmitir todo nuestro bagaje.

Organizamos para aunar esfuerzos. Todos a una

Creemos que nuestro Plan de convivencia tiene que contemplar actuaciones para el alumnado, último y principal protagonista, pero también debemos tener en cuenta al profesorado y a las familias. Cuando trabajamos normas, hábitos y valores debemos estar de acuerdo para no dar mensajes opuestos que lo único que lograrán es confundir o aprender distintas formas de comportamiento en uno u otro ambiente, pero no estaremos educando.



Es la Comisión de Coordinación Pedagógica la encargada de promover, gestionar y tomar decisiones una vez recogidas las valoraciones y propuestas de los ciclos y la Comisión de convivencia.

Aunque en estos diez años hemos pasado por distintos modelos de organización, siempre con el objetivo que las decisiones, debates y formación, afectaran a todo el centro, actualmente es la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) la encargada de promover, gestionar y tomar decisiones una vez recogidas las valoraciones y propuestas de los ciclos y la Comisión de convivencia. Dichas decisiones o propuestas así como todos los temas que se deban debatir o aprobar se llevarán al Claustro o Consejo Escolar.

Igualmente, la Comisión de convivencia en la que participan representantes de las familias, tendrá un papel fundamental. Entre sus funciones podríamos destacar: analizar la situación de la convivencia en el centro como punto de partida de cada propuesta, establecer y revisar objetivos, liderar la respuesta en situaciones graves de falta de respeto a las normas, etc.

Actuaciones, procedimientos y recursos que se han puesto en práctica

Todas las actuaciones que explicamos a continuación son las que ya han quedado sistematizadas en nuestra vida escolar, que forman parte de nuestras programaciones y documentos de identidad.

Actuaciones con las familias

No se trata de inventar nuevas vías de comunicación sino aprovechar las que ya existen, potenciando la buena comunicación, debate, reflexión y recogida de propuestas.

- Participación de las familias en los órganos colegiados del centro.
- Participación de las familias en las comisiones de economía, comedor y convivencia que se reúnen trimestralmente.
- Reuniones de aula. Se aprovecha la reunión trimestral y se habla con los padres de los hábitos, normas y valores que se están trabajando o reforzando.
- Trípticos o notas informativas. Mínimo trimestrales.
- Charlas-debate propuestas por el profesorado, por las familias o desde la comisión de convivencia que se vean necesarias o de interés general.
- Reparto de materiales de las charlas para las familias que no hayan podido asistir.
- Charlas-debate sobre los programas que se llevan a cabo en el centro: mediación escolar, programa afectivo sexual, prevención alcohol y tabaco, etc.
- Artículos sobre temas concretos: límites, sobreprotección, alimentación, la televisión, etc. Entregados en los niveles de Educación Infantil. Estos artículos se revisan cada curso pero están temporalizados.
- Tutorías. Para dialogar y tomar decisiones a nivel individual.
- Participación, organización o colaboración en otras actividades del centro: talleres, visita a exposiciones, "castañada", actividades navideñas, excursiones, fiesta de disfraces, convivencia fin de curso, etc.

Actuaciones con el alumnado

Si nuestros alumnos desde pequeños aprenden a gestionar sus conflictos de forma positiva estamos educándoles para su futuro.

1.- *Protocolo de resolución de conflictos.* Si nuestros alumnos desde pequeños aprenden a gestionar sus conflictos de forma positiva, si aprenden que pueden pensar diversas formas de actuar, si son capaces de empezar a ponerse en lugar del otro, si son capaces de expresar lo que sienten y de utilizar unas habilidades sociales básicas para pedir perdón o admitir los actos propios, estamos educándoles para su futuro, que es lo que, en realidad, pretendemos. Para ello vamos a aplicar el *Protocolo de resolución de conflictos* desde los primeros niveles de Educación Infantil.

Este protocolo fue elaborado en el grupo de trabajo de convivencia para preparar al alumnado para el programa de mediación. Se hizo fruto de una valoración en la cual vimos que era necesario sistematizar una serie de actividades para preparar al alumnado a enfrentar sus propios conflictos de forma positiva (método todos ganan) y prepararlo para entender la mediación. No se consigue alumnado mediador en tercer ciclo si no lo hemos preparado desde Educación Infantil, es un proceso paulatino. Este protocolo se

basa en los cinco pensamientos que desarrollan la inteligencia interpersonal propuesta por Manuel Segura en su libro *Relacionarnos bien*: pensamiento causal (capacidad de buscar la causa del problema); pensamiento alternativo (capacidad de buscar alternativas al conflicto); pensamiento consecuencial (capacidad de prever las consecuencias); pensamiento de perspectiva (capacidad de ponernos en el lugar del otro) y capacidad medios-fin (capacidad de trazarse un objetivo y buscar los medios para conseguirlo).



Foto 1. Grupo de trabajo.

Además contempla la expresión de sentimientos y emociones e incluye habilidades sociales muy importantes como pedir perdón, dar una opinión de forma asertiva, etc. además de trabajar valores como el respeto y la escucha activa.

2. *Programa de normas y hábitos de Educación Infantil.* Aunque siempre es algo que se trabaja en esta etapa, decidimos hacerlo de forma consensuada, organizada y secuenciada por todo el equipo de Educación Infantil y de esta forma también se ha sistematizado la información, participación, gestión de necesidades en temas de convivencia con las familias. Con todo este trabajo se elaboró un material que se trabaja en los tres niveles de Infantil. Cada una de las normas y hábitos contienen: actividades de motivación; actividades de desarrollo; actividades de valoración de las profesoras o autoevaluación; comunicación a las familias y temporalización en los tres niveles de Infantil.

3.-*Programa de normas y hábitos de primer ciclo.* Con la misma finalidad que en Educación Infantil, se elaboró un programa para trabajar estos contenidos de forma coordinada en todo el ciclo. Para este programa realizamos un material propio de fichas secuenciadas que cada curso se utiliza y se programa de forma coordinada en el ciclo y que consta de: murales de cada norma; libro con las distintas normas hábitos; juego de amonestadores o felicitadores y material de evaluación para el profesorado, familias y autoevaluación para el alumnado. Este programa de hábitos y normas de primer ciclo, se sigue aplicando y mejorando año a año.

Como educadores sabemos que los niños necesitan límites, unas normas claras y reales a sus necesidades que les aporten seguridad a la hora de desenvolverse en su entorno más próximo.

4.- *Cuentos de la MAGA D. en segundo ciclo.* Como educadores sabemos que los niños necesitan límites, unas normas claras y reales a sus necesidades que les aporten seguridad a la hora de desenvolverse en su entorno más próximo.

Este material tiene como objetivo facilitar la tarea del tutor/a en el aula en lo que respecta a determinar una serie de normas que rigen la dinámica de la clase y permiten la mejora de la convivencia entre el grupo así como la obtención de un ambiente escolar que sea propicio y predisponga a la adquisición de los diferentes aprendizajes. Está basado en la reflexión sobre distintas situaciones que aparecen en un cuento sobre identificación de problemas, dilemas morales, habilidades sociales, etc. Este cuento y sus actividades es un material creado en el grupo de trabajo para potenciar el diálogo, debate y reflexión sobre los valores que se tratan.

5.- *Mediación en tercer ciclo.* Utilizamos la mediación como una forma de resolución pacífica de un conflicto. En este proceso se reúnen las personas en conflicto y un mediador o mediadora. No existen ganadores ni perdedores, todos los interesados se benefician de los acuerdos que se logren. Es privada, confidencial, voluntaria, flexible y participativa, brinda a los participantes la posibilidad de gestionar sus propios acuerdos.

El principal objetivo de la mediación es llegar a acuerdos satisfactorios para todos y para todas. La mediación evita que las relaciones personales se deterioren. Capacita para resolver futuros conflictos. El mediador o mediadora no decide ni tiene autoridad para imponer una solución a ninguna de las partes, esta característica lo diferencia del juez o del árbitro. Es una persona *entrenada* para asistir a aquellas otras que se encuentran en conflicto, estimulándolas, guiándolas y escuchándolas para que *ellas mismas* lleguen a un acuerdo.



Foto 2. Trabajando sobre la mediación.

Los objetivos de la mediación son reducir la hostilidad y establecer una comunicación eficaz; ayudar a formular acuerdos que resuelvan los problemas actuales; aprender a resolver conflictos de forma positiva; avanzar en la expresión de sentimientos; interiorizar hábitos de escucha activa y aprender a valorar el respeto, el diálogo, la ayuda a los demás.

Desde que comenzamos a trabajar la mediación, la organización para la formación del alumnado y elección de mediadores ha cambiado bastante, fruto de una valoración continua, siempre con el objetivo de mejorar para ser mejor comprendida, asumida y utilizada por nuestro alumnado. Hoy la mediación se desarrolla en las siguientes actuaciones:

- Información al Claustro, Consejo Escolar, Comisión de convivencia y familias de tercer ciclo (reuniones de aula) sobre el proyecto.
- Formación a todos los alumnos/as de tercer ciclo, los de 5º curso comienzan su formación en talleres específicos dentro del Programa de desarrollo de capacidades y los de 6º curso continúan su formación en el área de Ciudadanía.
- Elección de los mediadores. El alumnado de cada aula elige mediante votación a los mediadores.
- Formación de padres (charla-debate sobre la mediación, cómo la trabajamos con sus hijos, necesidad de apoyo y complicidad, nuestros objetivos, etc.)
- Fiesta de entrega de diplomas a todos los alumnos/as y el carnet de mediador a los elegidos.
- Anuncio mediante carteles de que se puede acudir a mediación y los mediadores que pueden elegir.
- Cuando existe un conflicto son los alumnos/as voluntariamente los que eligen acudir a mediación aunque a veces también es el profesorado el que anima, invita, aconseja... Por esto es importante el conocimiento e implicación de todo el Claustro.

Los pasos de la mediación son: los alumnos/as en conflicto eligen un mediador/a; se ponen en contacto y concretan una hora y se realiza la mediación.

Además, avalamos socialmente la mediación. Procuramos difundir la mediación, que sea conocida para que nuestros alumnos y alumnas sientan que socialmente es importante. Cada curso lo intentamos a través de la prensa, Internet, revistas locales, fiestas específicas etc.

<http://cpsarine.educa.aragon.es/actualmente.htm>

Cada curso se van produciendo mediaciones que superan nuestras expectativas. Algunas incluso traspasan el recinto escolar.

Nuestra mejor valoración es cómo cada curso se van produciendo mediaciones que superan nuestras expectativas, como las que se realizan entre alumnado de otros niveles que no han recibido la formación ayudados por nuestros mediadores de tercer ciclo y otras que traspasan el recinto escolar. Estas últimas son las que más nos llenan de satisfacción pues es el objetivo que pretendemos, que puedan utilizar la mediación para su vida cotidiana.

Convivimos alumnado y profesorado

Todos juntos: nuestro centro, territorio de paz. El día 30 de enero del curso 2006/2007 celebramos el Día de la Paz de una forma diferente. Afortunadamente para la realidad que vive día a día nuestro alumnado paz no es lo contrario de guerra, así que quisimos saber que era para ellos paz y sus realidades eran muy diversas: “paz es que no me quiten el bocadillo en el recreo”, “paz es que me dejen jugar al fútbol”, “paz es que no te rías de mi cuando me pinto las manos”, “paz es jugar juntos”... Después de leer todas y cada una de las, en algunos casos, profundas y muy cercanas reflexiones de nuestro alumnado declaramos a nuestro centro un territorio de paz. Desde entonces cada 30 de enero renovamos nuestro compromiso y la fiesta de la paz es un momento de encuentro de todo el alumnado y el profesorado en el que cada ciclo elige una forma de expresarlo a los demás convirtiendo este acto en una actividad muy entrañable y significativa.

Talleres internivelares. Cada curso dentro de la semana cultural y al finalizar el curso, se realizan talleres internivelares en los que cada ciclo prepara actividades y que realiza conjuntamente con el alumnado de otro ciclo, como por ejemplo: representación de cuentos, talleres de juegos tradicionales, talleres de manualidades, gimkanas, etc.

Celebramos la convivencia toda la comunidad educativa. Hay una serie de actividades y celebraciones en las que nos unimos con las familias como son: fiesta de disfraces; semana cultural; fiesta de Navidad; fiesta final de curso con el alumnado y fiesta final de curso con las familias.

Las actividades de todo el colegio son muy importantes para compartir vivencias y para establecer nuevos vínculos de relación y afectivos entre los miembros de la comunidad educativa para dotarle de señas de identidad.

Todas estas actividades en las que participa todo el colegio siempre se organizan con gran interés y dedicación por parte de todos y creemos que son muy importantes tanto para compartir vivencias, trabajos y establecer nuevos vínculos de relación y afectivos entre todos los miembros de nuestra comunidad educativa como para establecer unas señas de identidad como tal.

Además de las buenas prácticas que tenemos ya sistematizadas cada curso surgen nuevas actividades como la que exponemos a continuación.

Reglamento de Régimen Interno. *Consticole*

En el curso 2009/2010, nuestro colegio tuvo como uno de sus objetivos prioritarios reelaborar el Reglamento de Régimen Interno. Tras debatir diferentes propuestas a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica y con el objeto de facilitar la participación del alumnado y la toma de decisiones en un tema tan importante como son las normas que le atañen, se propuso la siguiente actividad cuya finalización se hizo coincidir con la víspera de la celebración de la Constitución Española para poder relacionarla con los conceptos de democracia, elecciones democráticas, leyes o normas de todos, constitución, derechos y deberes, censo, mesas electorales, etc.

La actividad se inició en el aula de desarrollo de capacidades (programa piloto en el que participa el centro) motivando al alumnado con el fin de que sintieran la necesidad de tener unas normas comunes en la vida de nuestro centro. Ellos mismos fueron los que detrás de un debate realizaron propuestas por equipos en forma cooperativa. El proceso fue el siguiente:

- Debate y acuerdos de normas por cada clase referentes a cada uno de los temas propuestos. Se propuso un fragmento de *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll titulado: "Una carrera loca y una larga historia". Había preparadas unas reflexiones para trabajar con todos los cursos sobre la importancia de las normas.
- El profesorado de tercer ciclo propuso una comisión de 8 chicos y chicas que junto con la jefa de estudios y la profesora del aula de desarrollo de capacidades se encargaron de: recoger las propuestas de las distintas aulas; unificarlas formando la *Consticole* del CEIP *La Laguna*; diseñar el contenido y forma de la votación y programar el día de las votaciones.
- Esta *Consticole* se pasó por todas las clases para su lectura y su debate.



Foto 3. Alumnado de Educación Infantil consultando el censo electoral.

- Se publicó el censo electoral en el que todo el profesorado, el alumnado y el personal laboral del centro se encontraba. Todo el mundo tenía el deber de mirarse en el censo para comprobar si sus datos eran correctos.
- Se constituyeron dos mesas electorales formadas por presidente (tercer ciclo) y cuatro vocales, uno de cada ciclo y el día 4 de diciembre, víspera de la celebración del día de la Constitución Española, se recogieron los votos de todo el alumnado, profesorado y personal laboral del centro.

La "Consticole" fue votada y aprobada tras un proceso en el que toda la comunidad educativa debatió las normas y los derechos y deberes en los diferentes ámbitos escolares.



Fotos. 4 y 5. Todos votan la *Consticole*.

- Durante el día en la página web del colegio se iba informando en directo de las votaciones.
- Se realizó el recuento de los resultados siendo aprobada la constitución.
- Una vez aprobada la constitución se incluyó en el Reglamento de Régimen Interno y se hizo pública a toda la comunidad educativa.

Los contenidos o aspectos que se debatieron fueron las normas, derechos y deberes en diferentes ámbitos escolares: con mis maestros, con mis compañeros, en las clases, en las filas, en el patio de recreo, en los pasillos, en los baños, en el comedor y con el material del centro. A partir del debate de estos contenidos se pretendía lograr los siguientes objetivos:

- Favorecer la participación e implicación del alumnado en la elaboración de las normas del centro.
- Comprender la importancia de las normas para el buen funcionamiento del Centro.
- Favorecer la formación de cultura democrática en nuestro alumnado.
- Preparar a todo el alumnado para ser ciudadanos participantes en las decisiones de su ámbito más cercano.
- Comprender el sentido preventivo de conflictos que tiene la formulación y respeto por parte de todos los alumnos y alumnas del sistema de normas.

- Favorecer el debate y la toma de decisiones.
- Comprender y generalizar conceptos relacionados con la democracia, las leyes, las elecciones democráticas, el trabajo en equipo, etc., con el fin de ir formando a ciudadanos del futuro¹.

Compartimos nuestra experiencia

Desde que iniciamos la aplicación de buenas prácticas de convivencia en el curso 2001, hemos compartido nuestra experiencia siempre que se nos ha solicitado aportando actuaciones, reflexiones, estrategias y cuantos materiales hemos elaborado en diversos centros de toda la Comunidad Autónoma de Aragón, centros de profesores, jornadas de convivencia, jornadas de innovación educativa, jornadas de formación, etc. organizadas por el Departamento de Educación, sindicatos o la UNED. Hemos participado, además, exponiendo nuestra experiencia en:

- *Congreso Internacional de Pedagogía.* Universidad de Zaragoza. Mesa redonda sobre proyectos de convivencia celebrado en Zaragoza en septiembre de 2008.
- *Congreso sobre Convivencia Escolar y Participación del Entorno Educativo* celebrado en Palma de Mallorca en octubre de 2010.

Recientemente hemos recibido el *Primer Premio de Buenas Prácticas en Materia de Convivencia* que, por primera vez, ha otorgado el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón en la modalidad de Educación Infantil y Primaria.

*Queremos que
nuestra escuela
sea un lugar para
la educación
en convivencia.
Comunicarse,
cooperar, ser
solidario y respetar
las reglas son valores
que han de constituir
el entramado de
nuestra vida escolar.*

En definitiva, queremos que nuestra escuela sea un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se conviva. Por ello, creemos que para aprender a convivir es necesario no solamente que demos a nuestros alumnos una instrucción explícita sobre normas de convivencia sino que dicho aprendizaje va a tener mucho que ver con el modo en que en la escuela se conviva. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de nuestra vida escolar ■

¹ Para saber más se pueden consultar las siguientes direcciones:
<http://lalaguna-adc.blogspot.com/search/label/Consticole>
<http://www.diariodelaltoaragon.es/SuplementosNoticiasDetalle.aspx?Sup=4&Id=604416>

Breve currícul

Ana Pueyo Pascual es especialista de Educación Infantil y Música. 17 años de servicio, 9 en el CEIP *La Laguna*. Un curso como Jefa de Estudios y seis cursos como Directora del centro, incluido el actual.

Blanca Lobateras Carpi es especialista en Educación Infantil, Educación Primaria y Ciencias Sociales. 24 años de servicio, 7 en el CEIP *La Laguna*. Tres cursos como Secretaria y tres cursos como Jefa de Estudios, incluido el actual.

Asunción Porta Murlanch es especialista en Educación Infantil, Educación Primaria y Matemáticas y Ciencias Naturales. 32 años de servicio, 14 cursos en el CEIP *La Laguna*. Directora durante cuatro cursos. Actualmente coordinadora del Plan de convivencia.

Desde sus respectivas funciones las tres han impulsado las buenas prácticas de convivencia en el centro desde sus inicios y han compartido la experiencia exponiéndola en Congresos, Jornadas de experiencias educativas, colegios y CPR de las tres provincias aragonesas.

El IES *Virgen de la Paloma*: memoria y patrimonio de la educación madrileña

Pilar Moltó López
Jesús Manzano Cano

IES Virgen de la Paloma. Madrid

Sumario: 1. El proyecto. 2. La Enseñanza Primaria. 3. La Formación Profesional. 4. Resonancia pública del colegio de “la Paloma”. 5. Durante la guerra civil. 6. De la Institución Sindical a la actualidad.

Resumen

El IES *Virgen de la Paloma*, situado en la Dehesa de la Villa y conocido por los madrileños como “la Paloma”, es un centro histórico de la ciudad de Madrid. En este artículo se efectúa un recorrido por sus 100 años de historia recién cumplidos, desde su fundación como colegio heredero del antiguo Asilo de San Bernardino hasta la actualidad, pasando por los avatares de la guerra civil y por la etapa en que, como *Institución Sindical Virgen de la Paloma*, constituyó uno de los referentes principales de la Formación Profesional para toda España, durante el régimen de Franco. Se hace especial hincapié en la primera etapa como colegio-asilo, por ser menos conocida. Se pone de manifiesto, además, el patrimonio arquitectónico del centro, puesto que sus instalaciones actuales conservan la mayor parte de los pabellones y el magnífico comedor de arquitectura en hierro del proyecto original, concebido y construido por el arquitecto Francisco Andrés Octavio.

Palabras clave: Educación, Formación Profesional, Ayuntamiento de Madrid, Francisco Andrés Octavio, arquitectura madrileña, bandas de música.

Abstract

The *Virgen de la Paloma* secondary school, located in the Dehesa de la Villa and known by locals as “la Paloma”, is a historical school of Madrid. This article takes a look at its 100 years of history from its founding, inheriting the old Asilo de San Bernardino, to the present, through the vicissitudes of the civil war and the stage when, as *Institución Sindical Virgen de la Paloma*, was one of the main references of vocational training in Spain during the Franco regime. Particular emphasis is made in the first stage when it

was a school and a homeless shelter, as it is less known. It shows also the architectural heritage of the school, since its existing facilities retain most of the wards and the magnificent dining hall in iron architecture of the original project, conceived and built by the architect Francisco Andrés Octavio.

Keywords: Education, Vocational Training, City of Madrid, Francisco Andrés Octavio, Madrid architecture, music bands.

La historia de “la Paloma” se remonta a finales del Siglo XIX, cuando el Ayuntamiento de Madrid tenía bajo su protección la obra social del *Asilo de San Bernardino* (de ancianos y niños huérfanos) situado en el antiguo convento de la Moncloa. Sus viejas instalaciones, y el enfoque asistencialista, demandaban cambios. El primero de ellos se produjo con el nombramiento como director de D. Pablo García-Becerra, notable periodista, de talante liberal y con una concepción moderna de lo que debería ser un asilo, particularmente para niños. El segundo cambio sería la imprescindible renovación de las instalaciones.

El proyecto

De la nueva construcción se encargará el arquitecto municipal D. Francisco Andrés Octavio, coautor del plan de remodelación urbana que dio lugar a la Gran Vía. El bello proyecto presentado por él se aprobó y se decidió empezar la construcción en 1901, con la intención de que fuese inaugurado por el rey Alfonso XIII en su mayoría de edad.

La construcción de “la Paloma” se encargó a D. Francisco Andrés Octavio. En 1910 empieza a funcionar el “Colegio Asilo Nuestra Señora de la Paloma” tras el traslado de los acogidos en el “Asilo de San Bernardino”.

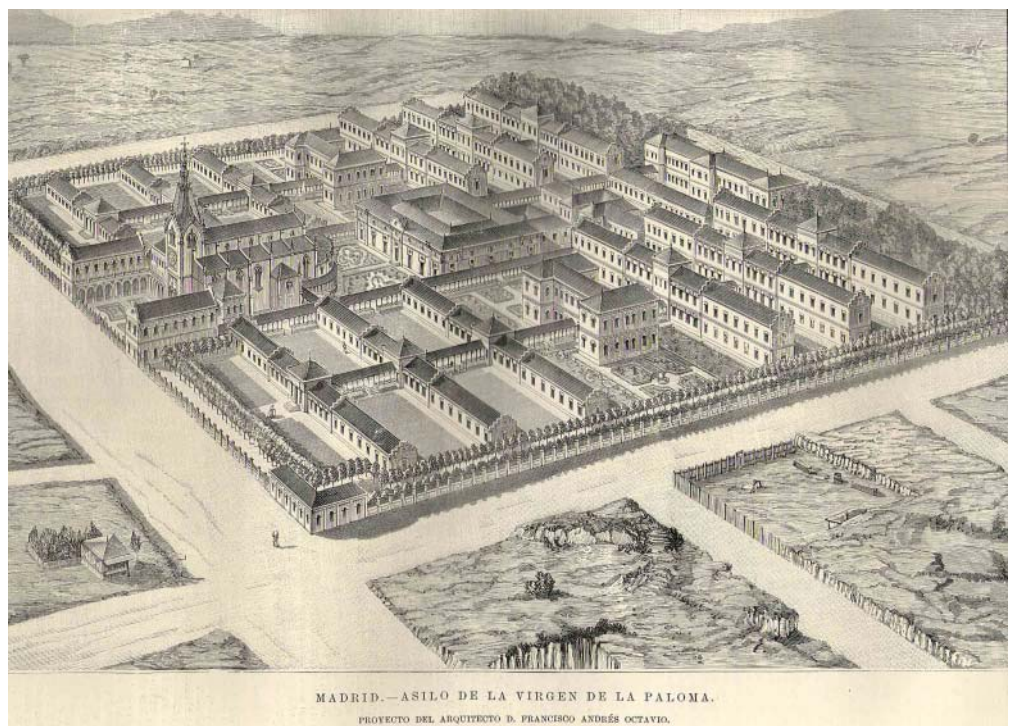


Foto 1. Primer proyecto de Francisco Andrés Octavio, *La Ilustración Española y Americana*, 1901.

Los terrenos elegidos estaban situados en la dehesa de Amaniel, hoy Dehesa de la Villa, y abarcaban parte del término municipal de Fuencarral, por lo que hubo que hacer una redefinición de los límites municipales. Pasaron algunos años desde el primer proyecto, con continuos debates sobre presupuestos y contratas, hasta que se consiguió la financiación necesaria. Finalmente, se realizó con fondos del legado de la marquesa de Vallejo, con una donación de la Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Madrid, fue la primera obra social realizada a cargo de beneficios, y con asignaciones del propio Ayuntamiento.

Las obras empezaron realmente en 1905 y terminaron en 1909, con una edificación más reducida que la inicialmente proyectada, pero igualmente grandiosa para la época: 6 pabellones para dormitorios, aulas y talleres, un enorme pabellón central de arquitectura en hierro para comedor, un convento para las religiosas que habrían de encargarse de la intendencia y otros pabellones para servicios diversos -enfermería, lavandería, etcétera-.

El presidente del gobierno D. José Canalejas estuvo muy interesado en las obras, que visitó y siguió de cerca. La calle que daba acceso al colegio recibió el nombre del alcalde de Madrid del momento, Sr. Francos Rodríguez.

El 19 de julio de 1910 se efectúa el traslado de los acogidos en el *Asilo de San Bernardino* y el *Colegio Asilo de Nuestra Señora de la Paloma* comienza a funcionar.



Foto 2. "la Paloma" en 1928.

El Reglamento de funcionamiento de las “Escuelas y Talleres del Asilo de Nuestra Señora de la Paloma” es un ejemplo de sensibilidad y atención a la infancia.

Desde el primer momento se establece un reglamento de funcionamiento de las *Escuelas y Talleres del Asilo de Nuestra Señora de la Paloma*, ejemplo de sensibilidad y atención a la infancia: los alumnos permanecían en el colegio desde los 6 hasta los 18 años, divididos en tres secciones:

La primera comprenderá los niños y niñas hasta los ocho años, que asistirán a las escuelas de párvulos; la segunda de ocho a catorce años, que asistirán a los diferentes grados de instrucción primaria, y la tercera todos los demás niños y niñas que pasen de catorce años, que asistirán a las clases especiales, academia de música y talleres respectivos...¹.

La Enseñanza Primaria

Recién inaugurado el Colegio de “la Paloma”, los datos de Enseñanza Primaria en la ciudad de Madrid eran los siguientes:

Alumnos en escuelas públicas	16.246
Alumnos en escuelas privadas	33.806
Alumnos en instrucción doméstica	3.242
Total alumnos	58.294
Niños y niñas en edad escolar	85.713

La mayoría de los alumnos de la escuela pública asistían a escuelas unitarias con más de 50 alumnos, gran parte de ellas situadas en locales sin condiciones adecuadas, cuando no abiertamente insalubres, como ponen de manifiesto numerosos testimonios que podemos leer en las publicaciones de la época. Pero lo peor es que de las cifras anteriores se deduce que 32.419 niños y niñas carecían de escuela, nada menos que 1/3 de la población en edad escolar.

Quince años después los datos de escolarización se duplican, con similar distribución, aunque el número total de niños y niñas no escolarizados se mantiene en torno a la misma cifra.

En ese contexto, se puede decir que los aproximadamente 500 alumnos de primaria que tenía por término medio “la Paloma” estaban en una situación escolar de privilegio, que no desmerecía de la que podían tener los niños de algunos de los mejores colegios privados. En “la Paloma”, de acuerdo con lo que se establecía en el Proyecto de Reglamento de 1911, las enseñanzas de Educación Primaria se organizaron siguiendo los principios modernos de organización escolar, concretados en el nuevo sistema de “escuela graduada”, es decir, con los alumnos distribuidos en grupos y espacios

¹ *Proyecto de Reglamento de las Escuelas y Talleres Nuestra Señora de la Paloma*, Madrid, Imprenta Municipal, 1911.

En “la Paloma” las enseñanzas de Primaria se organizaron siguiendo los principios modernos de organización escolar, la “escuela graduada”, cuando en la mayor parte de España predominaban las escuelas unitarias.

separados de acuerdo con su edad y su nivel académico, y atendidos, a partir de cierta edad, por diferentes maestros para las distintas asignaturas. Hasta entonces, y durante bastantes años más en muchas escuelas de toda España, lo habitual era que todos los alumnos, desde los 6 a los 14 años, compartiesen un mismo espacio y fuesen atendidos por un único maestro, según el sistema clásico de la escuela unitaria.

Sólo tres Grupos escolares madrileños manifestaron entusiasmo por los procedimientos de la Nueva Educación e implantaron alguno de ellos en los años veinte: El Cervantes, que orientó toda su labor escolar en el sentido de los métodos de la escuela activa; Nuestra Señora de “la Paloma”, cuyo Director (de estudios), Rodolfo Tomás y Samper, aceptó el cargo y el reto de dirigir un internado con el solo propósito de «ensayar procedimientos y aplicar métodos»; y el Príncipe de Asturias (...). En Nuestra Señora de “la Paloma” se divulgó ampliamente la práctica de la metodología Decroly, incluso con demostraciones públicas y asistencia de las autoridades municipales (...), y en 1925 Tomás y Samper desarrolló algunas experiencias de “centros de interés”, que duraron cada una siete días y finalizaron con “lecciones de conjunto”, impartidas ante todos los alumnos y un público numeroso².

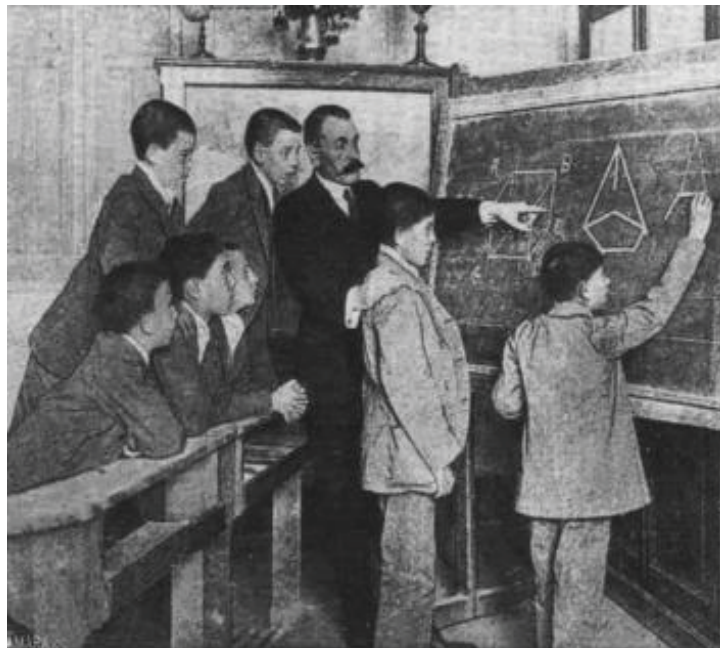


Foto 3. Clases en “la Paloma”, *La Esfera*, 1914.

Aunque el Colegio de “la Paloma” no era una institución religiosa, desde el comienzo hasta los años 30 el Ayuntamiento de Madrid encomendó la organización de la vida doméstica y el cuidado y la educación de los párvulos a las Hermanas de la Caridad. Durante la República, la educación de los párvulos fue asumida por maestras laicas y las labores domésticas por personal civil.

² M^ª del Mar del Pozo, “La escuela graduada madrileña en el primer tercio del siglo XX” Madrid: *Revista Complutense de Educación*, vol., 7, nº 2.

La Formación Profesional

A los alumnos se les ofrecía una preparación técnica general y el aprendizaje de un oficio en talleres específicos. Algunos seguían estudios sufragados por el Ayuntamiento fuera del centro: Peritaje, Bellas Artes, Telégrafos, etc.

Según los escritos de Rodolfo Tomás y Samper, mediante las clases especiales de Caligrafía, Taquigrafía, Francés, Mecanografía, Dibujo industrial y artístico y Modelado, se ofrecía a los alumnos una preparación técnica de carácter general. Para el aprendizaje concreto de un oficio el colegio disponía de talleres de mecánica (que con el tiempo incluyó aprendizajes de electricidad), carpintería, pintura, cerrajería, vidriería, sastrería, zapatería, barbería y panadería. Algunos alumnos eran seleccionados para la Academia y Banda de Música de “la Paloma”, donde recibían las enseñanzas correspondientes al plan oficial del Real Conservatorio, en el que se matriculaban para darle validez académica. Otros lo eran para la escuela de esgrima, de la cual solían salir como monitores empleados en academias militares. Y finalmente, otros alumnos seguían estudios sufragados por el Ayuntamiento fuera del colegio, en carreras especiales como las de Peritaje, Bellas Artes, Telégrafos, Ferrocarriles, Correos, Magisterio, etcétera.

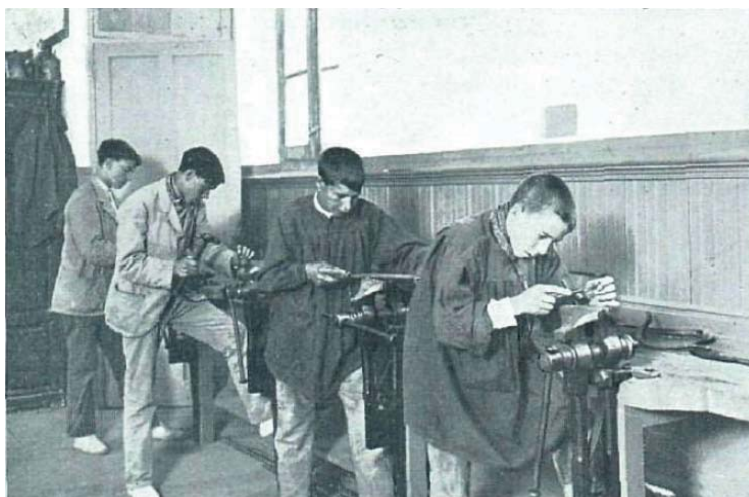


Foto 4. Taller de “la Paloma”, *La Esfera*, 1914.

¿Qué ocurría mientras tanto con la Formación Profesional y la enseñanza técnica en la ciudad de Madrid? Según la *Guía Oficial de España* del año 1911, había:

- Sólo dos Institutos: El de *San Isidro* (con 9 catedráticos y 4 profesores) y el *Cardenal Cisneros* (con 11 catedráticos y 3 profesores). En ambos hay una cátedra de Agricultura y Técnica industrial.
- La Escuela superior de Comercio (con 12 catedráticos).
- La Escuela Central de Artes e Industrias: Con 43 profesores, entre ellos de Electrotecnia, Metalurgia y análisis químico, Máquinas, Química, Mecánica, Motores...
- Escuelas especiales: Arquitectura, Ingenieros industriales, Ingenieros agrónomos, Ingenieros de montes, Ingenieros de caminos, canales y puertos.

La Escuela Central de Artes e Industrias era el nombre que en ese momento recibía la Escuela de Artes y Oficios, cuya creación se remonta al año 1871. Las enseñanzas de dicha Escuela se dividen en Elementales y Superiores, subdivididas a su vez en Técnicas y Artísticas. En el nivel técnico elemental se alcanza el Certificado de *práctico industrial*, y en el nivel superior el de *perito*. No obstante, en ambos niveles se imparten asignaturas similares, de carácter teórico, manteniendo una sola materia de prácticas de taller, y la elevación del nivel académico aleja a los obreros. Entre 1910 y 1917, después de continuas y efímeras reorganizaciones y cambios de denominación, se consolida la separación en Escuelas de Artes y Oficios, predominantemente artísticas, y Escuelas Industriales, que concentran su actividad en los peritajes. La asistencia de obreros a las Escuelas Industriales se limita por entonces a matricularse por libre en materias sueltas que pudieran ser de su interés. Durante el curso 1911-1912, por ejemplo, las matrículas oficiales fueron 489 y las libres 185.

¿Dónde se formaban, por lo tanto, la mayor parte de los obreros madrileños en 1911? Fundamentalmente en el puesto de trabajo, mediante la tradicional figura del aprendiz. Lo que se puede entender como verdadera formación reglada para obreros no existirá realmente hasta la aparición del Estatuto de Formación Profesional de 1928. Hasta esa fecha, la escasa oferta de formación más específica dirigida a los obreros fue asumida principalmente por gremios y sindicatos, Cámaras de Comercio, sociedades filantrópicas, congregaciones religiosas, el *ICAI* de los jesuitas en 1910, la *Escuela Salesiana* de Atocha en 1918, y por las instituciones asistenciales del Ayuntamiento y de la Diputación Provincial.

La Formación Profesional ofrecida por los asilos de niños y niñas (el *Colegio de la Paloma*, el hospicio y posterior *Colegio de San Fernando*, el *Asilo de Santa Cristina*, etc.) no era en modo alguno despreciable, no solo por el gran número de niños atendidos, sino por la calidad de la formación y los medios con los que algunas instituciones contaron.

En un contexto en el que la mayor parte de los obreros madrileños se formaban en su puesto de trabajo, mediante la tradicional figura del aprendiz, la formación ofrecida por “la Paloma” adquirió cotas notables de calidad.

En ese contexto, la Formación Profesional ofrecida en el Colegio de “la Paloma” adquirió cotas notables de calidad, como ponen de manifiesto numerosos documentos y noticias de prensa. Sus profesores de taller y de clases especiales eran seleccionados entre los técnicos de Madrid más cualificados: Antonio Tebar, colaborador del inventor Juan de la Cierva; Mateo Hernández Barroso, que llegó a ejercer el cargo de Director General de Telecomunicaciones; Federico de la Fuente, renovador de las enseñanzas técnicas y Consejero de Instrucción Pública, etcétera.

Al abrigo del Estatuto de 1928, se crea en Madrid el *Real Instituto de Formación Profesional Obrera*, y se establecen sus enseñanzas en tres locales: el de San Mateo 12, ocupado desde 1910 por la Escuela de Peritos, el de Embajadores 66, antiguo Museo Arqueológico, situado dentro del espacio conocido como Casino de la Reina y

el de Embajadores 41. Los dos primeros son compartidos por la Escuela del Trabajo y por la Escuela Industrial, y en el último se instala el Instituto Psicotécnico y la Escuela de Orientación Profesional y Preaprendizaje, todas ellas dependientes del Ministerio de Trabajo. Las enseñanzas artesanales de las Escuelas de Artes y Oficios se separan definitivamente de las industriales y siguen dependiendo del Ministerio de Instrucción Pública. Pocos años más tarde, en 1933, se abre una nueva Escuela del Trabajo en Tetuán de las Victorias, en la calle Castillejos. Mientras tanto, los talleres de “la Paloma” se modernizan con nuevos pabellones y nuevas dotaciones, y se adaptan a las directrices del Estatuto.

Pero desde el punto de vista de la Formación Profesional, no menos importantes que los talleres fueron la escuela de esgrima y la Academia y Banda de Música de “la Paloma”.

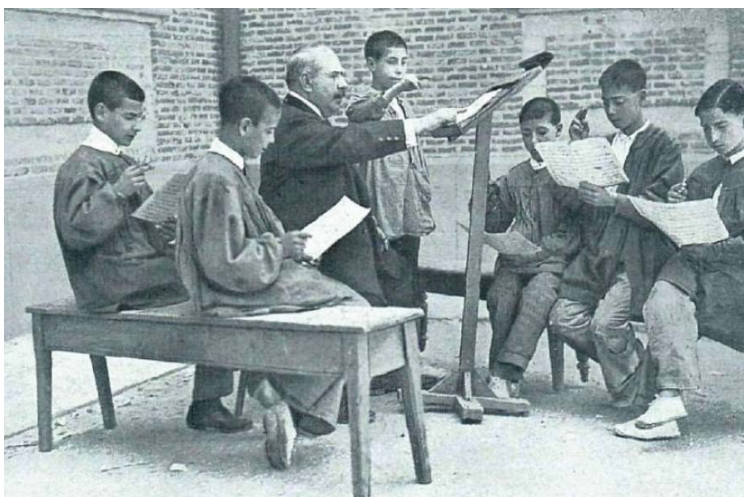


Foto 5. Gassola con sus alumnos, *La Esfera*, 1914.

En Madrid, en una época en la que casi todo se hacía, si era posible, con acompañamiento de tambores y trompetas, la Banda de Música de “la Paloma” era entre los madrileños tan famosa como la Banda Municipal, que por otro lado acababa de nacer, 2 de junio de 1909, mientras que la de “la Paloma”, conocida anteriormente como *Banda Municipal de San Bernardino*, acumulaba ya unos 50 años de experiencia y de servicios al Ayuntamiento y a la Casa Real.

La Academia y la Banda de Música de “la Paloma”, dirigida por el maestro compositor Federico Gassola, fue un elemento de prestigio y de servicio así como la escuela de esgrima dirigida por Afrodísio Aparicio.

La existencia de academia y banda de música, en los colegios como “la Paloma”, se consideraba en aquella época un elemento de prestigio y sin duda también de servicio. Y en el terreno pedagógico, un recurso educativo muy valorado, al igual que las actividades y demostraciones deportivas. La Academia y la Banda de Música de “la Paloma” fueron dirigidas durante muchos años por el maestro compositor Federico Gassola.

La escuela de esgrima de “la Paloma”, a cargo del maestro Afrodísio Aparicio, uno de los primeros campeones mundiales de la especialidad, dio importantes nombres de la esgrima española.

Resonancia pública del Colegio de “la Paloma”

El Ayuntamiento siempre consideró este colegio como un centro emblemático, al que destinó grandes esfuerzos y dedicación, y del que se sentía especialmente orgulloso, mostrándolo como modelo ante numerosas visitas ilustres. También fueron numerosas las visitas de la Casa Real.

Las experiencias pedagógicas del colegio fueron llevadas a algunos de los pocos congresos y encuentros internacionales del momento. Y varios de sus profesores -Rodolfo Tomás y Samper, León Vega, Rafael Robles, Aurelio Rodríguez Charentón, Mateo Hernández Barroso, Federico de la Fuente y Herrera, Antonio Tebar, Eduardo Molina, Julio Noguera, Federico Gassola, José Antonio Álvarez Cantos, Ricardo Boronat, etcétera- publicaron libros didácticos y pedagógicos, así como obras técnicas, musicales o literarias.

Con el tiempo el Asilo de “la Paloma” de la Dehesa de la Villa quedó reservado para niños. Las niñas fueron trasladadas a otro colegio de igual nombre en Alcalá de Henares, y los ancianos a otro centro también en Alcalá.

El Colegio de “la Paloma” educó a cientos de niños madrileños, que pudieron acceder a una formación integral de calidad y, en muchos casos, a un oficio de Formación Profesional. De sus puertas salieron alumnos con la formación suficiente como para ser trabajadores de la industria y funcionarios administrativos del ayuntamiento, alguno incluso secretario de alcalde. D José M^a Sánchez Silva (autor de *Marcelino, pan y vino*), alumno de “la Paloma”, fue uno de ellos.

Los periódicos de la época recogieron, en cientos de artículos, informaciones y anécdotas del Colegio de “la Paloma”, que estudiadas hoy en día permiten hacerse una idea aproximada de su funcionamiento y de su historia. Muchas de ellas estaban relacionadas con las actividades escolares, y otras con la vida cotidiana de colegio, con las actuaciones públicas de la banda de música o con eventos deportivos. También era frecuente encontrar noticias en la página de sucesos, pues en ocasiones personas que se accidentaban en los barrios de los alrededores eran atendidos de urgencia en el hospital del colegio, que contaba con una buena dotación sanitaria (médicos, cirujano, dentista, oftalmólogo, practicantes, además de quirófano y numerosas camas).

Durante la guerra civil

Tal vez el momento más duro en el colegio, al igual que en todo el país, fue el estallido de la guerra civil. El colegio se hallaba situado en la línea de defensa de Madrid, y ante el inminente peligro de bombardeos de la aviación franquista (como de hecho ocurrió), los niños de “la Paloma” fueron evacuados a Barcelona en otoño de 1936, junto con los de *San Ildefonso* y con las niñas del Colegio de “la Paloma” de Alcalá de Henares. Allí permanecieron junto con sus profesores durante casi tres años, funcionando como tal Colegio de “la Paloma”, subvencionados por el Ministerio de Instrucción Pública y seguidos muy de cerca por el Ayuntamiento de Madrid, cuyo alcalde los visitó en varias ocasiones.

Al acabar la guerra, el Ayuntamiento de Madrid reclamó a los niños y el regreso se efectuó en julio de 1939. Al llegar, como el colegio estaba bastante deteriorado, fueron instalados en el antiguo grupo escolar *Conde de Peñalver*, de la calle Tabernillas. Todos los niños y niñas de “la Paloma” y de *San Ildefonso* fueron afiliados a la OJE, en una ceremonia masiva celebrada en los campos de deporte del colegio de la Dehesa de la Villa, junto a los pabellones devastados por los bombardeos.



Foto 6. En el Colegio de “la Paloma”, Santos Yubero, 1940.

En otoño de 1936 los niños de “la Paloma” fueron evacuados a Barcelona hasta julio de 1939. Entonces el Estado reclamó al Ayuntamiento sus terrenos e instalaciones para las “Escuelas Profesionales Ramiro Ledesma”.

El Estado reclamó al Ayuntamiento la cesión de los terrenos y de las instalaciones del Colegio de “la Paloma”, para adjudicárselos a la Falange. Se hicieron reparaciones de urgencia en los pabellones menos afectados, comenzando por el gran edificio de columnas del antiguo comedor, aunque algunos de ellos (la enfermería, los antiguos talleres y el pabellón de monjas) fueron demolidos definitivamente. De ese modo empezaron a funcionar las *Escuelas Profesionales Ramiro Ledesma*, en las que se ejerció un fuerte control ideológico.

De la Institución Sindical a la actualidad

En 1942, Franco inauguró las obras de restauración y remodelación completa de todo el centro, con el fin de establecer una potente oferta de Formación Profesional y convertirlo en una institución modelo del nuevo régimen, núcleo de la red de formación de la Delegación Nacional de Sindicatos.

Los seis pabellones dormitorio se remodelaron y se añadieron cubiertas en diente de sierra para techar los amplios espacios intermedios con el fin de instalar los nuevos talleres de mecánica, electricidad, artes gráficas, automoción, etcétera. Las obras de reacondicionamiento de todo el recinto se completaron construyendo la zona de administración, una capilla de nueva planta y el patio de banderas, y rehabilitando los campos de deportes y los jardines. En 1954 se acometió una importante obra de ampliación, que incluyó la construcción de un pabellón en forma de media estrella para los nuevos comedores y de una residencia para los miembros de la Congregación Salesiana encargados de la disciplina.

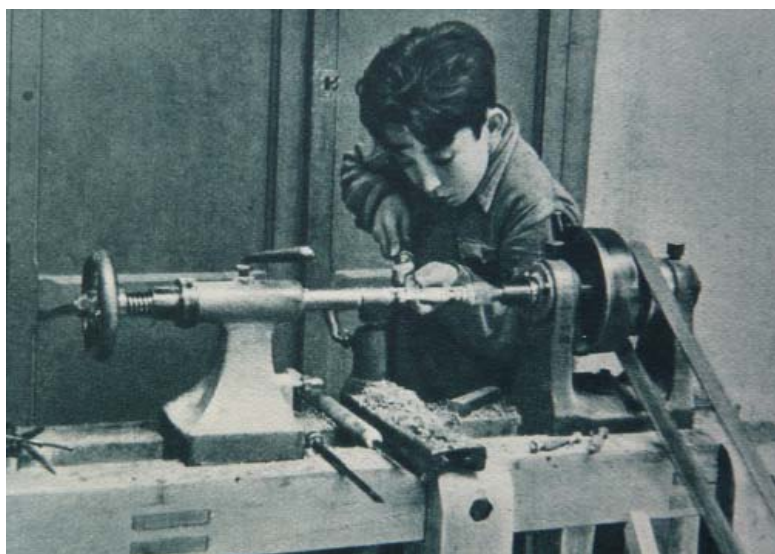


Fotos 7 y 8. *Institución Sindical*, vista aérea y taller de orientación, años 60.

En el año 1944 la nueva escuela de Formación Profesional funcionaba a pleno rendimiento. Con la denominación de "Institución Sindical Virgen de la Paloma" durante años fue centro de referencia en España.

No obstante, en el año 1944 la nueva escuela de Formación Profesional funcionaba ya a pleno rendimiento, con la denominación de *Institución Sindical Virgen de la Paloma*, y alcanzando rápidamente la cifra de miles de alumnos.

Durante décadas, la *Institución Sindical* fue un centro de referencia para toda la Formación Profesional en España, con la mayoría de las especialidades del momento y un alto nivel de calidad reconocido por el sistema productivo. Promociones enteras eran contratadas al término de sus estudios en grandes empresas de los sectores eléctrico, electrónico, metal, automoción, madera, artes gráficas, delineación, química y pintura. "la Paloma" inició y organizó durante años los concursos internacionales de Formación Profesional (World Skills actuales), con notable reconocimiento.



Fotos 9 y 10. Institución Sindical en los años 60, comedores y taller de carpintería.

En 1977 fue autorizada para impartir también enseñanzas universitarias de Ingeniería Técnica, que se mantuvieron durante 25 años.

Con el tiempo este centro se ha ido transformando, según los momentos políticos y los cambios educativos, hasta llegar a ser el actual *Instituto de Enseñanza Secundaria Virgen de la Paloma*, dependiente de la administración educativa y centro pionero en todo tipo de innovaciones y reformas. Con una amplia oferta formativa, que incluye Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en todos sus niveles, sigue manteniendo el mayor volumen de matrícula de toda la Comunidad de Madrid.

A pesar de la especialización profesional del centro, la Institución Sindical prolongó su tradición musical con la formación de una rondalla y un coro, que funcionaron durante años, actuando en numerosos festivales y efectuando algunas grabaciones discográficas y cinematográficas. En la actualidad el coro se mantiene, con un alto nivel.

Las instalaciones actuales de “la Paloma” son fruto de una remodelación y ampliación notable de los edificios originales, de los que se conservan casi íntegramente algunos pabellones y el magnífico patio de columnas del antiguo comedor, ejemplo singular de la arquitectura de hierro madrileña que, inexplicablemente, no está declarado patrimonio artístico.



Foto 11. Antiguos comedores en la actualidad.

En todas sus etapas de diferente dependencia -Ayuntamiento de Madrid, Sindicato Vertical, Ministerio de Trabajo, Ministerio de Educación, Comunidad de Madrid-, este centro ha formado a miles de buenos profesionales madrileños.

En todas sus etapas de diferente dependencia -Ayuntamiento de Madrid, Sindicato Vertical, Ministerio de Trabajo, Ministerio de Educación, Comunidad de Madrid-, este centro ha formado a miles de alumnos, como buenos profesionales que han ayudado a desarrollar en Madrid su industria, sus empresas y sus servicios.

Y el trabajo realizado en sus aulas y talleres, constituye uno de los mejores ejemplos para el estudio de la historia de la educación madrileña de los últimos cien años, especialmente en lo que se refiere a la Formación Profesional ■

Referencias bibliográficas

TOMÁS Y SAMPER, Rodolfo (1921): *Obras de protección a la infancia que realiza el Excelentísimo Ayuntamiento de Madrid*. Madrid: Imprenta Municipal.

FRANCO JARAMILLO, Francisco (1926): *Escuelas-asilos de Artes y Oficios....: Su organización práctica y útil*. Madrid: Sociedad Española de Higiene.

AGULLÓ Y COBO, Mercedes (1972): *El hospicio y los asilos de San Bernardino*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.

TIANA FERRER, Alejandro (1992): *Maestro, misioneros y militantes: La educación de la clase obrera madrileña*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

DEL POZO ANDRÉS, M^a del Mar (1999): *Urbanismo y Educación. Política Educativa y expansión escolar en Madrid*. Universidad de Alcalá de Henares.

DEL POZO ANDRÉS, M^a del Mar (1996): "La Escuela Graduada Madrileña en el primer tercio del s. XX" Madrid: *Revista Complutense de Educación*, vol., 7, nº 2.

Las Escuelas del Asilo de la Paloma. *El Magisterio Español* Nº 6770 (9 Noviembre de 1923).

MARTÍN-GRANIZO, León (1955): *Apuntes para la historia del trabajo en España*. Madrid: Ediciones Ibero-americanas.

Información en Internet

<http://www.lapalomacentenario.com> (página web elaborada por los autores)

http://es.wikipedia.org/wiki/Instituto_Virgen_de_la_Paloma

Breve currículo

Pilar Moltó López es profesora de Física y Química en el IES *Virgen de la Paloma*, donde ha impartido clase en casi todos los niveles curriculares, desde la FP 1 y FP 2, pasando por ESO, Bachillerato, ciclos formativos de Química y PCPI. Durante la reforma educativa de la LOGSE, fue responsable en el MEC de la primera reforma de la Familia Profesional de Química y responsable del diseño e implantación de los Programas de Diversificación.

Jesús Manzano Cano es profesor de Sistemas Electrotécnicos y Automáticos en el IES *Virgen de la Paloma*, donde imparte clase en los ciclos formativos de Electricidad y Electrónica. Durante la reforma educativa de la LOGSE fue responsable en el MEC de la experimentación de la Tecnología de la ESO y coordinó el diseño de los ciclos formativos de Formación Profesional, así como la implantación de los Programas de Garantía Social.

Baeza y el profesor Vicens Vives

Salvador García Ramírez

Director del IES Santísima Trinidad. Baeza

Resumen

Con motivo de un expediente de depuración, el profesor Jaime Vicens Vives es trasladado desde Gerona al Instituto *Santísima Trinidad* de Baeza, uno de los institutos históricos más antiguos de Andalucía. Su relación con el centro se limitará físicamente al curso 1943, pero se prolongará emocionalmente en el tiempo. Tras una breve exposición de su importancia como historiador y de sus principales obras, se enumeran las iniciativas que se han llevado a cabo en la ciudad con motivo de la celebración del centenario de su nacimiento: exposición conmemorativa, inauguración de un bajorrelieve, conferencias, etc.

Palabras clave: Vicens Vives, Instituto *Santísima Trinidad*, Baeza, expediente de depuración, centenario.

Abstract

Due to a political purge, the teacher Jaime Vicens Vives is transferred from Gerona to *Santísima Trinidad* Secondary School in Baeza, one of the oldest historical secondary schools in Spain. His relationship with this school takes place during 1943, but emotionally it will be extended in time. After a brief discussion of his importance as a historian and his major works, this article lists the initiatives that have taken place in the city to celebrate the centenary of his birth: commemorative exhibition, unveiling ceremony of a bas-relief, conferences, etc.

Keywords: Vicens Vives, *Santísima Trinidad* Secondary School, Baeza, political purge, centenary.

Jaime Vicens Vives fue nombrado Catedrático de Geografía e Historia del Instituto de Baeza en 1943 tras un expediente de depuración. Guardó de la ciudad un recuerdo cargado de admiración y gratitud.

En un artículo publicado en *La Vanguardia* el 4 de septiembre de 1943, Jaime Vicens Vives, bajo el pseudónimo de Lorenzo Guillén, invita a los lectores a acercarse a una ciudad a la que llega tras un *expediente de depuración* y de la que guarda, sin embargo, un recuerdo cargado de admiración y gratitud. La ciudad, esa gran desconocida, le ha sorprendido, *“esa misma Baeza glorificada, en sus atardeceres, por el cincel definitivo*

de Antonio Machado”, nos dice. “Baeza es una ciudad monumental” que “respira el siglo XVI” y en la que

antaño se apostaron los vigías para otear los movimientos de sus adversarios, se contempla la magnificencia del valle bético, con sus trigales ondulantes, su cebada ya alimonada y sus ejércitos de olivos, clamorosamente verdes bajo un cielo de un azul cuyo secreto sólo posee Andalucía.

El historiador Jaume Vicens i Vives nace en Girona en el 1910 y muere en Lyon en 1960, con sólo cincuenta años llenos de vida y de frenética actividad de la que ahora celebramos el centenario de su nacimiento. Tras pasar por varios institutos como encargado de Geografía e Historia, al terminar la guerra civil fue suspendido de empleo y sueldo durante dos años, los que van desde el 30 de noviembre de 1940 hasta el 30 de noviembre de 1942, y después trasladado a Baeza. Sería nombrado catedrático de nuestro instituto donde tomaría posesión el 1 de febrero de 1943, tras un largo y frío viaje del que su esposa, Roser Rahola, todavía recuerda los comentarios. Eran tiempos difíciles como recoge simbólicamente la mísera cuartilla que firma a su llegada en el despacho del director, D. Eliseo Fernández, y que rubrica con una firma emborronada.

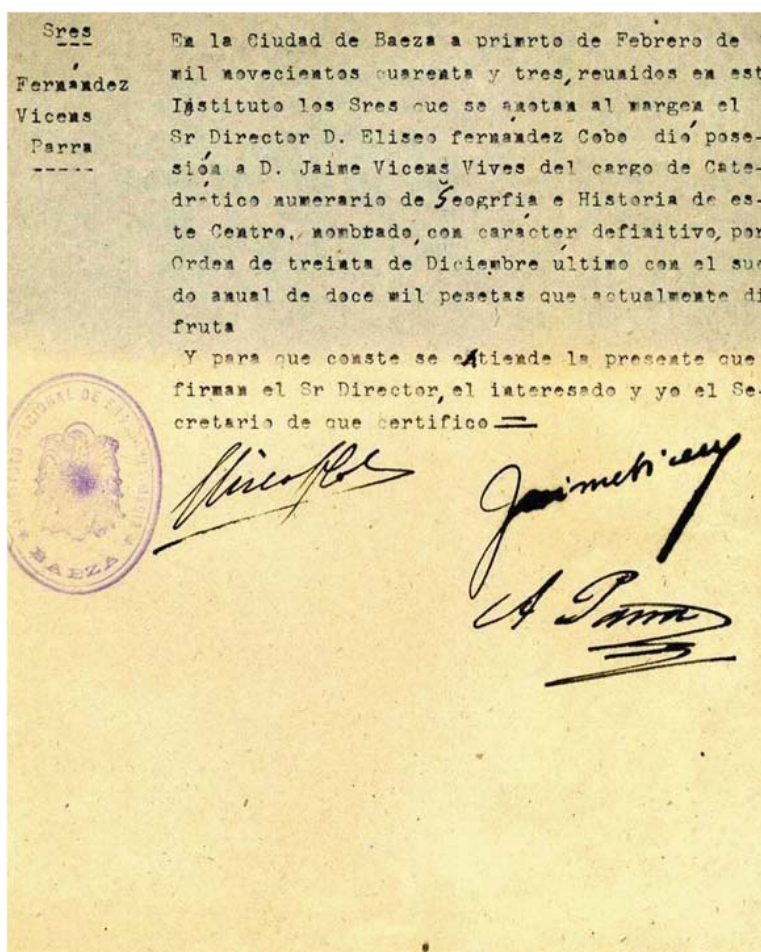


Foto 1. Toma de posesión de Vicens Vives como Catedrático del Instituto de Baeza.

Será oficialmente profesor en este recinto histórico hasta 1947, año en el que consigue la cátedra de la universidad de Zaragoza para, posteriormente, trasladarse, en 1948, a la cátedra de la universidad de Barcelona. Pasará su primer curso impartiendo clases en el *Santísima Trinidad* y encargándose de los tribunales que examinaban de Geografía e Historia a los alumnos libres. Ya en el siguiente, 1943/44, será reclamado por el Centro Superior de Investigaciones Científicas. Su valía académica e investigadora pudo más que la saña con la que el régimen lo había desterrado. Del mismo modo pasará los cursos siguientes hasta su marcha a Zaragoza, dándose la circunstancia curiosa de que estos traslados, como el del curso 1945/46, los tiene que sufragar económicamente él mismo, detrayendo 6000 pesetas, de su sueldo de 14000, para pagar al interino sustituto que deja en su puesto.

Estará físicamente poco tiempo en Baeza, es verdad, pero será un tiempo que quedará marcado en su vida de una manera intensa. El recuerdo de su paso entre nosotros quedará vivo, refiriéndose a la ciudad con respeto y admiración, como muestra el artículo que mencionaba más arriba o como recoge en el Prólogo del libro *Geopolítica*, en el que nos habla de “*la señorial y decaída ciudad andaluza*”. Su relación con los profesores que formaban el claustro en aquel entonces, también fue duradera. Testimonio de ello son las cartas y telegramas de felicitación por sus imparables méritos académicos que irá recibiendo de parte del profesor de inglés, José Bonilla Rico, del director, el secretario y el claustro en general, textos que se conservan en el Fondo que mantiene la universidad de Gerona.

El profesor historiador fue pronto una figura ascendente en su época, con un pragmatismo que le permite ser un hombre puente entre las sensibilidades catalanistas y el régimen franquista. “*No era hombre de partido, tenía una personalidad demasiado fuerte, y no quería perder el tiempo lamentándose; buscó aliados de todo tipo y eso le lleva a convivir*”, afirma Josep María Muñoz, comisario de la muestra que visitará ciudades como Gerona, Sevilla, Zaragoza, Madrid, Valencia, Pamplona y también Baeza. Siguiendo a Muñoz, como historiador, se propone

reconstruir la historiografía desde la profesionalidad y a partir del dato; quitarle amateurismo y sentimentalismo a la historia de Cataluña y restarle también ensayismo e ideología a la historiografía española.

Como profesor, tenía un gran carisma que a veces se podía confundir con la arrogancia. Sin embargo era motivador y cercano a la gente.

Como profesor, tenía un gran carisma que a veces se podía confundir con la arrogancia. Sin embargo, era motivador y cercano a la gente. Elegante en clase, gustaba de preguntar a los alumnos y sacarlos a la tarima con frecuencia. Entre sus libros más notables habría que reseñar *Aproximación a la historia de España*, *Noticia de Cataluña* e *Industriales y políticos del siglo XIX*.

Para conmemorar este centenario del que fuera uno de sus profesores más ilustres, el *Santísima Trinidad* y la ciudad de Baeza han querido estar presentes con diversas

En el claustro de la planta baja del Instituto se ha colocado un bajorrelieve en su memoria para acompañar a los ya existentes del maestro Juan de Ávila y del poeta Antonio Machado.

iniciativas. Se ha colaborado en la edición de un audiovisual y en el montaje de una exposición itinerante sobre su vida y su obra que ha visitado Baeza entre el 8 y el 18 de septiembre y que se expuso en la galería del patio de columnas del que fue su instituto. Además, en el claustro de la planta baja, se ha colocado un bajorrelieve en su memoria para acompañar a los ya existentes del maestro Juan de Ávila y del poeta Antonio Machado. Cerró este grupo de actividades programadas la invitación cursada al Consejero de Educación de la Junta de Andalucía para que se inaugurase oficialmente en nuestra Comunidad el curso académico 2010/11. La lección inaugural en el Paraninfo corrió a cargo de uno de los discípulos del historiador ■



Foto 2. Patio de Columnas del Instituto *Santísima Trinidad* de Baeza.

Breve curriculum

Salvador García Ramírez es profesor de Física del Instituto *Santísima Trinidad* de Baeza, centro del que también es director desde hace más de doce años. Además de a la docencia, con vocación tardía, se ha dedicado a la literatura recibiendo varios premios por sus libros de poemas, entre los que destaca por su importancia el Premio Internacional de Poesía de Alcalá de Henares en el año 2005 con su libro *Nudos*.



La depuración del profesorado femenino en la guerra civil: el caso de Doña Rosario Fuentes del Instituto Zorrilla de Valladolid

Maria Antonia Salvador González

Catedrática de Geografía e Historia del IES Zorrilla. Valladolid

Sumario: 1. Introducción. 2. La depuración de las mujeres. Doña Rosario Fuentes Pérez. 3. Conclusión.

Resumen

Aunque poco conocida todavía, la experiencia vivida por numerosos profesores de Enseñanza Secundaria a comienzos de la guerra civil constituye uno de los ejemplos más significativos de la tragedia que afectó a personas de gran relevancia en la intelectualidad española de la época. El análisis de los expedientes de depuración, bien conservados en el Archivo General de la Administración, aporta un conocimiento a fondo de los procedimientos utilizados y de las consecuencias que las medidas aplicadas provocaron en la evolución de tan importante nivel del sistema educativo. El caso de Doña Rosario Fuentes Pérez, la primera catedrática del Instituto Zorrilla de Valladolid, es un ejemplo elocuente de lo sucedido.

Palabras clave: Enseñanza Secundaria, depuración política, guerra civil.

Abstract

Although the experience of many secondary education teachers at the beginning of the civil war is not well known yet, it represents one of the most significant examples of the tragedy that affected relevant people among the Spanish intellectuals of the time. The analysis of the purge files, well preserved in the Archivo General de la Administración, provides a thorough understanding of the procedures used and the consequences that the measures implemented had for important developments in the education system. The case of Doña Rosario Fuentes Pérez, the first woman head of department in the Zorrilla secondary school in Valladolid, is a prime example of what happened.

Keywords: Secondary Education, political purge, civil war.

La actividad del historiador consiste en dar segunda
vida a las sombras desvaídas del pasado
Wilhelm Dilthey (1856)

Recuérdalo tú, y recuérdalo a otros
Luis Cernuda: Poema 1936

Introducción

Esta referencia al caso específico de Doña Rosario Fuentes forma parte del trabajo realizado por mí con el fin de colaborar en las iniciativas relacionadas con la conmemoración de los 150 años del Instituto de Enseñanza Secundaria *Zorrilla* de Valladolid y del centenario del edificio (1907) que lo alberga, y en el que ejerzo la docencia desde 1979. Es un testimonio que se corresponde con la línea de investigación que pretendo desarrollar, con el deseo de que al tiempo sirva para estimular los fines que la inspiran por otros estudiosos de tan interesante tema, con clamorosos vacíos aún en la bibliografía española.

Y es que, a pesar de que en un primer momento mi objetivo consistía en elaborar una relación de los profesores que durante ese largo tiempo lo han sido del centro, el hecho de que a partir de 1929 las Memorias desaparecieran me obligó a modificar la línea inicial de trabajo para orientarla en la dirección que, en sintonía con un campo de investigación en auge en España, me parecía más pertinente, es decir, el estudio de la situación vivida por el Instituto *Zorrilla* y su profesorado durante la guerra civil y la inmediata postguerra¹.

Ante el escaso conocimiento que aún existe sobre la cuestión, y motivada asimismo por el deseo de esclarecer las circunstancias que afectaron en esta difícil época a los docentes de Segunda Enseñanza, opté por centrar la atención en un tema que sin duda dará todavía mucho que hablar en la investigación sobre la historia de la educación en España, ya que son numerosas las carencias en la comprobación de lo sucedido en este nivel frente al notable desarrollo experimentado por los estudios, muchos de ellos rigurosos y de gran calidad, efectuados en el caso de la Enseñanza Primaria y, en menor medida, en la Universidad. Este propósito se vería además favorecido por la disponibilidad de los documentos relativos al período localizados en el Archivo Provincial de Valladolid², donde se guarda una información tan variada como interesante sobre las múltiples circunstancias que atraviesa el Instituto *Zorrilla* en el verano del 36, en el

¹ Este artículo, centrado en el caso específico de la profesora Fuentes Pérez, forma parte del trabajo publicado por mí sobre "Los profesores olvidados. La depuración del profesorado del Instituto *Zorrilla* de Valladolid en la guerra civil", en *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*. Valladolid, IES *Zorrilla*, 2009, pp. 339-364. Posteriormente, y continuando esta línea de investigación, que aún resulta incipiente en el conocimiento de la Historia de la Educación española, he publicado "La memoria recuperada: la depuración del profesorado del Instituto de Palencia a comienzos de la guerra civil", en *Ciclo de Conferencias. Cien Años del edificio de Jerónimo Arroyo. Instituto Jorge Manrique de Palencia*. Palencia, IES *Jorge Manrique*, 2010, pp. 93-144.

² Archivo Provincial de Valladolid. Sección *Instituto Zorrilla*. Sig. 567. Deseo agradecer a Don Ángel Laso, Director del Archivo, el apoyo y el asesoramiento prestados.

En el Archivo Provincial de Valladolid y en el Archivo Central de Educación se guarda una interesante documentación sobre las circunstancias que atraviesa el Instituto "Zorrilla" en el verano del 36 y a lo largo de la guerra.

comienzo del curso escolar y a lo largo de la guerra³. Sorprenden la prontitud y rapidez de los procesos nada más concluido el verano del 36 en una España assolada por la guerra civil, en la que el aparato administrativo y, en ocasiones, el judicial, y con ellos los procesos que se pondrán en marcha para cada funcionario público, generarán una impresionante documentación, que actualmente se encuentra cuidadosamente recogida y ordenada en la Sección de Educación del Archivo General de la Administración (AGA), ubicado en Alcalá de Henares⁴.

En esta tarea uno de los primeros aspectos a tener en cuenta es la abundante documentación que, desde los primeros momentos de la sublevación militar de 18 de Julio de 1936, y con la perspectiva de lo que habría de ser una larga y atroz guerra civil, existe sobre la educación y sus profesores, lo que pone de manifiesto la decidida intención por parte de los sublevados de sentar de inmediato, a través de mecanismos reguladores muy precisos, los cimientos de un nuevo modelo de Estado de marcado carácter autoritario y represor, que nada tenía que ver con los valores del Estado democrático emanado de la Constitución de 1931⁵. Los cambios serán fulminantes. Bien pronto se llevará a cabo la supresión del Instituto *Núñez de Arce* (fusionado con el *Zorrilla*)⁶, se sustituirán los responsables de la dirección⁷, se acometerán modificaciones en los periodos docentes⁸ y serán implantados nuevas asignaturas y métodos de enseñanza de cara al curso 1936-37 por Orden de la Junta Técnica del Estado⁹.

3 De interés para el conocimiento de la importancia de Valladolid en la guerra civil y su significado convendría destacar las obras de MARTÍN JIMÉNEZ, Ignacio: *La guerra civil en Valladolid (1936-1939): amaneceres ensangrentados*. Valladolid, Ámbito Ediciones, 2000, 410 p.; y de PALOMARES IBÁÑEZ, Jesús María: *La guerra civil en la ciudad de Valladolid: Entusiasmo y represión en la "capital del alzamiento"*, Valladolid, Publicaciones del Ayuntamiento, 2001, 230 p.

4 Deseo destacar la importancia que en mis investigaciones sobre este tema ha tenido el encuentro con Doña Evelia Vega González, Jefa de Sección del Archivo Central de Educación, y con Don Joaquín Díaz Martín, su Director, quienes con gran entusiasmo y eficacia me han facilitado el acceso a toda la documentación que yo requería así como una valiosísima información sobre los fondos disponibles sobre el Centro en el Archivo Central de Educación del AGA. Su apoyo desinteresado y la atención prestada a mi trabajo dieron como resultado el hallazgo de la documentación necesaria para abordar adecuadamente esta investigación, que se apoya casi exclusivamente en documentación de Archivo consultada con este motivo por primera vez.

5 De ello da prueba fidedigna el telegrama fechado el 25 de Julio de 1936 a las 14 horas en el que se lee "ABSTENERSE REINTEGRAR AL TESORO RECAUDACIÓN METÁLICO HASTA VER NUEVA ORDEN EN BOLETÍN OFICIAL" (En mayúsculas en el documento original).

6 También desaparecerá el Instituto Elemental de Medina de Rioseco, que, como el *Núñez de Arce*, había sido creado por la República en 1932.

7 Al fallecimiento de su Director, Don Manuel Gil Baños, en mayo de 1936, le sucederán varios nombramientos: el de su nuevo Director, Don Miguel Hoyos Juliá, el del Vicedirector, Don Alejandro Diez Blanco, que el 16 octubre será nombrado profesor de Filosofía ante la ausencia del Catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras, y el de su Secretario, Don José Martín Alonso, también en octubre de 1936.

8 En esta línea el Rector de la Universidad vallisoletana comunica el 4 de diciembre de 1936 que todas las festividades de la Iglesia Católica, así como la de la Inmaculada Concepción tendrán carácter vacacional, fijando el 11 de diciembre de 1936 las vacaciones de Navidad que estarán comprendidas entre el 15 de diciembre y el 6 de enero, ambos inclusive.

9 De ahí que, al tiempo que se estableció la separación entre sexos, se procede a la regulación de las clases de Educación Física e Instrucción Militar, que, debido a la escasez de profesores, podrán ser impartidas por oficiales de los Institutos armados o milicias voluntarias sin percibir remuneración alguna. Se llevará a cabo, por otro lado, la implantación de las clases de Religión y Moral, de modo que "tendrán los alumnos dos horas semanales en los cursos de 2º y 3º, tres los cursos de 4º, 5º y una en 6º, para ello se reducirán a tres las horas de Francés y de Lengua y Literatura Española en 2º y 3º a tres las de Geografía e Historia y Latín en 4º a tres las de Latín y Ciencias Naturales en 5º y a tres las de Filosofía en 6º. En los cursos de 6º y 7º los idiomas serán el Alemán, el Ingles, el Italiano y el Portugués". Todo ello será impuesto por orden de 22 de septiembre de 1936. Algunos profesores fueron sustituidos por otros de diversas procedencias que se encontraban en la ciudad de Valladolid en el verano de 1936 y que pasaron a integrarse en el Centro.

La legislación represiva en torno a la enseñanza –coherente con el firme propósito de modificar por completo las directrices del modelo educativo republicano– es inmediata tras la constitución el 24 de julio de 1936 en Burgos de la Junta de Defensa Nacional, que asume todos los poderes del Estado de la zona franquista y cuyos acuerdos tendrán el carácter de decretos, publicados en el Boletín Oficial¹⁰. A partir de esa fecha comienza a ponerse en práctica una prolija normativa que se refunde en el Decreto del 4 de septiembre de 1936, específicamente relativo a los estudios de Bachillerato, y cuya disposición transitoria primera establece que *“los Rectores de la Universidades informarán a la Autoridad militar sobre la necesidad de remover a aquellos Jefes de Centros de Segunda Enseñanza que por su conducta anterior no merezcan la plena confianza de la superioridad en estos momentos de depuración de la conciencia nacional.”*

Paso fundamental en esta misma dirección será el acometido poco después mediante el Decreto de 8 de noviembre por el que se crean las Comisiones Depuradoras para el personal docente y administrativo¹¹. Serán de cuatro tipos: la A y la B para la Universidad¹², la D para el Magisterio y la C en cada provincia para el profesorado de Segunda Enseñanza; estará formada por *“el Gobernador civil, un Profesor de Instituto, otro de la Escuela Normal, otro de la Escuela de Artes y Oficios o de Comercio, y un vecino con residencia en la capital”*, cuya función consistirá en recabar informes, instruir los expedientes correspondientes y en proponer resoluciones *“sobre todo el personal adscrito a los Institutos y en general a cuantos dependan del Ministerio de Instrucción Pública”*.

La depuración de las mujeres: el caso de Doña Rosario Fuentes Pérez

Los procedimientos seguidos para la depuración de las mujeres merecen especial atención, sobre todo cuando se comprueba que las causas esgrimidas revisten particular dureza, ya que se basan no tanto en su ideología o actitud como en la de sus familiares varones. Es un testimonio fidedigno del retroceso que supuso la victoria del bando franquista en la guerra civil respecto a la situación vivida por la mujer en la Segunda República.

10 El control de la enseñanza se consideraba tan importante que la Junta de Defensa Nacional de Burgos comenzó a tomar decisiones en esta materia antes de que se hubiera creado el organismo al que competía ocuparse de ella. El 19 de agosto de 1936, al mes siguiente del inicio de la sublevación, se ordenaba a los alcaldes que vigilaran la enseñanza, y a partir del 24 de septiembre comenzaron ya a publicarse en el Boletín de la Junta de Defensa las listas del personal docente sujeto a depuración. Vid. CLARET MIRANDA, Jaume: *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo*. Barcelona, Ed. Crítica, 2006. Introducción. pág. XI

11 Se pretendía así que nadie pudiese ejercer la docencia sin haber sido sometido previamente a un expediente de depuración que asegurase su lealtad. Tan solo la adhesión activa garantizaba la rehabilitación, ya que incluso la indiferencia o el no pronunciamiento eran castigados. Más aún, la purga y la criminalización no se limitaban a las personas sino que implicaban también a las propias instituciones. En CLARET MIRANDA, Jaume: *Op. cit.* pág. 27.

12 La A para las Facultades y la B para las Escuelas Técnicas.

Mención relevante hay que otorgar al expediente de depuración y a la consiguiente sanción impuesta a la Catedrática de Francés, Doña Rosario Fuentes Pérez¹³, ya que se trata de la primera mujer catedrática del Instituto *Zorrilla* de Valladolid.

Doña Rosario Fuentes Pérez, primera mujer catedrática del Instituto "Zorrilla" fue depurada por su matrimonio con un candidato izquierdista.



D^a Rosario Fuentes Pérez

La primera acusación realizada a su persona proviene del Gobernador Civil el 2 de mayo de 1937, donde se señala que es “desconocida su ideología política por residir en Madrid, [pero está] casada con un candidato izquierdista”¹⁴. Por su parte, la Comisión, aclara en su resolución de 2 de mayo de 1937:

que según han indicado el Director del Centro, Miguel Hoyos Juliá, y su Secretario, José Martín y Alonso, Doña Rosario Fuentes ha manifestado una “buena conducta política y social durante el tiempo que desempeñó su cátedra de francés” [en tanto que] “era de ideas derechistas, pero desde su matrimonio con Don Fernando González, catedrático de Literatura en el Instituto Velázquez de Madrid, y candidato a las últimas elecciones a diputados a Cortes por las Palmas y afecto al partido de Azaña, parece que simpatizaba con la política de izquierdas,

por lo que se recomienda que se deje el expediente en suspenso hasta que Madrid sea ocupado por las tropas franquistas y se conozca, en ese momento, la actitud de la profesora ante el golpe militar.

¹³ Archivo Provincial de Valladolid Sección *Instituto Zorrilla* Sig 567. AGA 32/16752. Archivo Central de Educación Leg. 018471-0020.

¹⁴ Subrayado en el original.

Hasta unos meses antes del final de la guerra, no hay noticias de la profesora Fuentes, que el 19 de febrero de 1939 alega desde Barcelona que:

ingresó en el Profesorado de la Segunda Enseñanza en virtud de oposición en turno libre por Real Orden de 22 de Junio de 1928, que el día 18 de Julio de 1936 era Catedrática numeraria de Francés del Instituto *Zorrilla* de Valladolid, que en esa fecha se hallaba en Madrid en el domicilio conyugal con su esposo D. Fernando González, Catedrático de Literatura del Instituto *Velázquez* de dicha capital; que juntamente con su esposo fue agregada al Instituto *Maragall* de Barcelona por Orden de 23 de Febrero de 1937, en cuyo centro ha venido prestando sus servicios, y que deseando continuar en su cargo a las órdenes del Excmo. Sr. Ministro de Educación Nacional a cuyo efecto se acompaña el correspondiente cuestionario debidamente contestado, es por lo que: Ruega a V. E. se digne concederle el reingreso en el escalafón de Catedráticos de Instituto en las mismas condiciones en que se hallaba el día 18 de Julio de 1936.

La auditoría de Guerra de Cataluña, encargada de la depuración de los funcionarios civiles constata que al “*no aparecer hasta la fecha méritos para exigir responsabilidades de carácter penal*”, se procedió al archivo del asunto, aunque se deja abierta la puerta a la posibilidad de deducir algún tipo de respuesta sancionadora por su matrimonio con “*Fernando González Rodríguez, persona de muy malos antecedentes según se sabe por el informe dado de dicho señor*”.

A estas acusaciones responde la profesora Fuentes el 25 de de marzo de 1940 alegando, que nunca ha estado afiliada “*a ningún partido político ni a ninguna organización sindical de izquierdas*”, lo que pueden corroborar personas como “*D. Cayetano de Mergelina, Rector de esta Universidad, D. Miguel de Hoyos, Director del Instituto, D. Adolfo Delibes, Director de la Escuela de Comercio, y los Catedráticos del Instituto D. José Martín Alonso y D. Narciso Alonso Cortés, entre otros*”¹⁵. A su vez afirma que se siente “*profundamente*

¹⁵ Hay asimismo constancia de un informe emitido por D. Nicolás de Otto y de Escudero, fechado en Barcelona el 23 de febrero de 1940, y dirigido al Sr. Presidente de la Comisión Depuradora de Valladolid, que dice:

“Nicolás de Otto y Escudero, Catedrático de Derecho Canónico de la Universidad de Valladolid, destinado provisionalmente en la Universidad de Barcelona, tiene el honor de exponer ante la Comisión Depuradora de Valladolid, evacuando el informe que por la misma se le ha pedido sobre Doña Rosario Fuentes Pérez Catedrático del Instituto “Zorrilla” de esa población ha de manifestar lo siguiente. Que dicha señora, durante el periodo rojo, en que coincidió con el infrascrito en la Condal Ciudad, según diversas referencias, se comportó, como profesora del Instituto “Maragall”, celosa y correctamente, tratando con benevolencia a todos cuantos alumnos tuvieron el gusto de escuchar sus enseñanzas, y el firmante ha de hacer constar que tanto sus hijos como diferentes familiares suyos, que cursaron en dicho centro, fueron distinguidos con marcado afecto y solicitud por Doña Rosario Fuentes. Que igualmente ha de hacer constar que mientras la dominación marxista fue el infrascrito e hijos objeto de persecución sañuda por parte de los rojos y encontró siempre en Doña Rosario Fuentes consuelo y favor, en todo momento y principalmente en los amargos instantes que siguieron a la muerte de su malograda esposa, víctima de un bombardeo y después durante la curación de las heridas que sufrió a consecuencia de la misma desgracia la hija del declarante alumna de ese centro, cerca de la cual desempeñó Doña Rosario las veces de una celosa enfermera y de una madre cariñosa y solícita, durante varios meses que tardó en restablecerse. Que tanto Doña Rosario como sus familiares se desvivieron por atenderles en aquellos trágicos momentos (...). Que esto es en honor a la verdad lo que sobre el punto consultado debe informar a la referida Comisión, sin que influya en su ánimo ni la amistad que de antiguo profesa dicha señora Fuentes ni tampoco la gratitud que le debe por los muchos favores y delicadas atenciones recibidas. Es lo que sobre el particular el interesado debe informar a V. E. cuya vida Dios guarde a V. E muchos años”. Barcelona 23 de febrero de 1940. Firmado y rubricado Nicolás de Otto.

La profesora Fuentes, a pesar de sus numerosos méritos, y pese a no haberse probado su militancia, en octubre de 1940 fue inhabilitada para ejercer “puestos directivos y de confianza”.

dolorida” por las dudas acerca del celo demostrado en cumplimiento de su profesión, aludiendo, en este sentido, a sus numerosos méritos, entre los que destacan haber sido número uno de su oposición, sus publicaciones y traducciones.

Mas lo cierto es que, pese a no haberse probado su militancia, y basándose únicamente en la actividad política de su marido, la Comisión depuradora de Valladolid, acuerda el 16 de octubre de 1940, su “*inhabilitación para el ejercicio de puestos directivos y de confianza*”, hasta que por Orden Ministerial de 24 de diciembre de 1952 (BOE del 24 de enero de 1953), sea cancelada esta sanción, es decir, más de doce años después.

Y por lo que respecta a su esposo, Don Fernando González Rodríguez¹⁶, cabe reseñar que, como consta en su hoja de servicios, será sometido a depuración e inhabilitación en 1939. Reintegrado al escalafón el 30 de diciembre de 1955 y con destino en Astorga, en 1957 pasará a formar parte del profesorado del *Núñez de Arce*, para finalmente ser docente en el Instituto *Zorrilla* de 1962 a 1964.

Conclusión

Sin pretender un estudio exhaustivo de la cuestión planteada, he querido con este trabajo, destacando la figura de Doña Rosario Fuentes Pérez, rendir homenaje a la primera catedrática perteneciente al grupo de profesores de Enseñanza Secundaria que en los Institutos *Zorrilla* y *Núñez de Arce* (integrado en el anterior a partir de 1936) de Valladolid fueron víctimas de represalia y depuración a raíz del estallido de la guerra civil. Gracias a la documentación de que he podido disponer, y a la inestimable ayuda de los facultativos que me la han proporcionado, su memoria ha sido rescatada del olvido o la indiferencia en los que la mayor parte se ha encontrado durante muchos años, tratando así de paliar ese enorme vacío que aún existe en el conocimiento de lo que supuso la política depuradora para este nivel del sistema educativo español, enriquecido por personas de gran relevancia tanto en la docencia como en la investigación científica.

Las causas que motivan los procesos de depuración, cuidadosamente concebida y aplicada por sus ejecutores –“*una verdadera maquinaria que funcionó como una organización centralizada con sucursales en todas las provincias, con unos principios de actuación y con unos criterios represivos bien pensados y ejecutados con disciplina*”, como la ha definido Negrín Fajardo (2007)–, tienen siempre que ver con la voluntad de reprimir el ejercicio de la libertad de acción y pensamiento, que, al entrar en franca contradicción con los principios y el sentido de la sublevación, debía ser drásticamente sancionada, bien es cierto que con diversos niveles y plazos de penalización pero, en

¹⁶ Archivo Provincial de Valladolid Sección *Instituto Zorrilla* 567. El profesor González Rodríguez, además de Catedrático de Lengua y Literatura, era Abogado, Maestro y Bibliotecario facultativo del Cuerpo de Archivos y Bibliotecas. Asimismo era editor de obras de Literatura clásica española y de primeras ediciones de los poetas de la Generación del 27.

cualquier caso, siempre perturbadores de su vida personal y del ejercicio de su profesión, muchas veces de manera irreversible.

Partiendo de la idea de la que la preservación de la memoria es indispensable para la defensa de la libertad, justo es mantener vivos el recuerdo y el significado de lo que supuso la depuración franquista para un grupo de intelectuales, personas de su tiempo, hombres y mujeres con una profunda vocación educativa, que vieron cómo sus carreras quedaban cercenadas o truncadas para siempre. El ejemplo de estos profesores, infortunados en momentos en los que nuestro país se encontraba sumido en una espiral de violencia, que favorecía la delación entre compañeros, la envidia y el desprecio por los méritos y la profesionalidad, pone de manifiesto su enorme talla moral y la dificultad que, con los parámetros actuales de un Estado democrático, supone intentar comprender estos procedimientos opacos y basados en especulaciones, indicios y relaciones personales, obviando derechos y libertades básicos, como la libertad de pensamiento, de asociación y de cátedra, que tanto tiempo se tardará en recuperar ■

Fuentes documentales

- Archivo Central de Educación. Archivo General de la Administración. Alcalá de Henares (Madrid).
- Archivo Provincial. Valladolid.
- IES Zorrilla. Valladolid.

Referencias bibliográficas

CLARET MIRANDA, Jaume (2006): *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo*. Barcelona: Crítica, 523 p.

GRANA, Isabel y otros (2005): *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer, 221 p.

GRANA, Isabel y MARTIN ZÚÑIGA, Francisco: "La depuración del profesorado de Instituto en España durante el Franquismo: primeros resultados". En CALVO DE LEÓN, Rafael (Coord.): *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos, 18-21 junio 2003. pp. 997-1008.

MARTÍN JIMÉNEZ, IGNACIO (2000): *La guerra civil en Valladolid (1936-1939): amaneceres ensangrentados*. Valladolid: Ámbito Ediciones, 410 p.

MORENTE VALERO, Francisco (1997): *La escuela y el Estado nuevo. La depuración del magisterio nacional*. Valladolid: Ámbito Ediciones, 943 p.

NEGRÍN FAJARDO, Olegario (2005): "La depuración del profesorado de los Institutos de Segunda Enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943)", en *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, Salamanca, N^o 24, pp. 503-542.

NEGRIN FAJARDO, Olegario (2007): "Los expedientes de depuración de los profesores de Instituto de Segunda Enseñanza resueltos por el Ministerio de Educación Nacional". *Hispania Nova*. Revista de Historia Contemporánea. N^o 7. <http://hispanianova.rediris.es>

PALOMARES IBÁÑEZ, Jesús María (2001): *La guerra civil en la ciudad de Valladolid: Entusiasmo y represión en la "capital del alzamiento"*. Valladolid: Publicaciones del Ayuntamiento, 230 p.

SOUTO GALVÁN, Beatriz (2005): *Libertad de cátedra y los procesos de depuración del profesorado, desde principios del s. XIX hasta la Constitución de 1978*. Madrid: Marcial Pons, 174 p.

Breve currículo

María Antonia Salvador González es Profesora de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria desde 1976. Hasta 1979 desempeñó su actividad en el IES *Jorge Manrique* de Palencia para ejercer, por concurso de traslado, la misma labor en el IES *Zorrilla* de Valladolid, donde trabaja en la actualidad. Durante todo este tiempo ha estado dedicada en exclusiva a las tareas docentes y a las responsabilidades (dirección de Seminario y tutorías) asociadas a la enseñanza. En el año 2006 emprendió, complementariamente, una labor investigadora sobre el profesorado de los institutos históricos, centrada sobre todo en el estudio del proceso de depuración a que se vieron sometidos los profesores de Enseñanza Secundaria a comienzos de la guerra civil y de las repercusiones que tales medidas provocaron en sus carreras docentes y en sus circunstancias personales.

Maestro Labordeta

Joaquín Carbonell
Periodista y cantautor



Joaquín Carbonell y José Antonio Labordeta

Resumen

El autor rinde homenaje a José Antonio Labordeta del que fue alumno en el Instituto *Ibáñez Martín* de Teruel. Expresa su admiración por su forma de enseñar y de relacionarse con los chicos y chicas de una pequeña y severa ciudad de provincias. Las enseñanzas del maestro Labordeta, un hombre que nunca estuvo solo, pero que de vez en cuando perdía la mirada hacia las ventanas y huía de muchedumbres y aplauso, condicionaron su trayectoria vital y profesional.

Palabras clave: José Antonio Labordeta, maestro, Teruel, hombre modelo.

Abstract

The author pays tribute to José Antonio Labordeta who was his teacher at *Ibáñez Martín* secondary school in Teruel. He expresses his admiration for his way of teaching and interacting with boys and girls in a small, severe, provincial town. The teacher Labordeta, a man who was never alone but whose eyes sometimes wandered to the windows, a man who used to avoid crowds and applause, conditioned his life and professional career.

Keywords: José Antonio Labordeta, teacher, Teruel, exemplary man.

Un buen maestro te confecciona el traje con el que te has de mover por la vida.

Yo tuve ese maestro en la figura de José Antonio Labordeta. Había llegado a Teruel, procedente de Francia, en donde se ocupó de leer en español a los jóvenes franceses de un instituto de provincias. Arribó a Teruel con todo el entusiasmo pedagógico de su edad, y con la tradición escolar que había mamado en la academia *Santo Tomás de Aquino*, que fundaron sus padres en Zaragoza, en la casona del Buen Pastor.

Aquellos chicos que llegábamos asustados desde el páramo helado de la provincia de Teruel, chicos sin bagaje mundano, chicos que nunca habíamos salido de nuestro pequeño universo, nos topamos con otra forma de enseñar. Procedíamos de las escuelas, donde se nos había instruido para aprobar el Bachiller Elemental, que entonces abarcaba hasta 4º curso. En el Instituto *Ibáñez Martín* (nombre que distinguía a un ministro local de la época), los muchachos asustadizos y las chicas tímidas, se juntaban todos en la misma clase, con una actitud más aterrorizada que respetuosa; estábamos demasiado habituados a que los conflictos se solucionasen a palos. Así que nuestra sorpresa mudó en admiración cuando descubrimos que estos profesores jóvenes y entusiastas, no iban a pegarnos, no nos obligaban a asistir a clase y no se enfadaban por contemplar nuestros vulgares modales. Lo conté muchas veces pero conviene repetirlo: el primer día en que Labordeta entró en el aula, saludó con estas palabras: *“No os preocupéis por aprobar: estáis todos aprobados. El que no quiera que no venga a clase”*.

Estas inquietantes palabras lograron que se nos disparara el interés tanto por su clase de Geografía e Historia como por su propia persona. Descubrimos un profesor alejado de todas las caricaturas que habíamos conocido en libros y películas; un hombre joven que se paraba a charlar en los pasillos, que invitaba a cigarrillos en la tasca de la estación, que gastaba bromas a las chicas y que prestaba libros inalcanzables en aquella pequeña y severa capital de provincia.

Descubrimos un profesor alejado de todas las caricaturas que habíamos conocido en libros y películas. Un profesor que dirigía teatro, que incluso actuaba en alguna ocasión, que te echaba la mano al hombro... ¡Que cantaba!

Un profesor que dirigía teatro, que incluso actuaba en alguna ocasión, que te echaba la mano al hombro, que te invitaba a tomar chocolate en su casa. ¡Que cantaba! Un profesor que incluso llegó a grabar un disco con cuatro canciones en una discográfica de Madrid.

Poco antes de morir, en una de esas distendidas charlas que tuve con José Antonio, quise gastar una broma. Le solté de sopetón que él había sido el culpable de mi caída en desgracia en mi vida. Una vida que podría haberse coronado por el éxito económico.

— Tú has sido el culpable de que yo sea un desgraciao —le comenté con desdén—.

Logré enfocar su atención sobre mis palabras. ¿Qué dice este chalado?, se preguntó, en esa carrera de bromas que solíamos correr cada vez que nos veíamos en su casa. ¿Qué me está contando este chalado? ¿Un desgraciao?

— ¿Cómo que un desgraciao? ¿Tú un desgraciao?

— Pues, sí, Labordeta. Ni más ni menos. Tú sabes que me pasaba los veranos trabajando de camarero en las playas para sacarme unas perras, y como me metiste en la mollera la curiosidad por la literatura y la música, mi vida cambió de sopetón...

Me miró con retranca, como esperando el final del chiste. Labordeta siempre poseyó un sexto sentido para olfatear el humor, la ironía. Disfrutaba con las propuestas en que había que mantener un duelo casi deportivo, lanzando y recibiendo pullas cargadas de retranca.

— Y como me metiste la cultura en la cabeza –continué– me olvidé de mi verdadera profesión. Yo podría tener ahora mismo una cadena de hoteles, de restaurantes, ¡yo qué sé! ¡Ser un triunfador en la vida! Y mírame: ¿qué soy? Un desgraciao...

Ya sonrió porque había descubierto el truco del juego. Detrás de mi aparente enfado se escondía de nuevo el duelo verbal y mental. Incluso el homenaje al maestro, al guía, al instructor. Su respuesta fue de 10:

— No, Joaquín, tú no eres un desgraciao. Tú eres un pringao. Como yo.

Allí estaba ese hombre modelo, que ahora se esforzaba por mantener en pie su dignidad de enfermo terminal. La mantuvo hasta el último minuto, mostrando su vitalidad pálida a todos los que acudíamos a su domicilio a rendirle tributo de cariño, a acompañarle en su soledad oscura. Un hombre que nunca estuvo solo, pero que de vez en cuando perdía la mirada hacia las ventanas y huía de muchedumbres y aplausos.

Ese fue mi maestro. El que me inculcó la *desgracia* de enseñarme a pensar. Una cualidad que nos acompaña como una terrible losa. El que me enseñó a escapar de las vanidades del aplauso, que casi siempre son pasajeros. El que nos guió en cambio en la alegría y el humor.

*Ese fue mi maestro.
El que me inculcó la
desgracia de enseñarme
a pensar. El que me
enseñó a escapar de las
vanidades del aplauso,
que casi siempre son
pasajeros. El que nos
guió en cambio en la
alegría y el humor.*

No puedo asegurar qué soy a estas alturas de la vida, pero puedo constatar que si hubiera elegido aquel camino de los negocios, hoy no estaría escribiendo este artículo sobre ese descomunal hombre. Y a eso no estaba dispuesto a prescindir ■

Breve currículum

Joaquín Carbonell es cantautor y periodista aragonés. Escribe desde hace 20 años en *El Periódico de Aragón*, colabora en RNE (*No es un día cualquiera*), pero es conocido sobre todo por su faceta de cantautor. Ha publicado numerosos discos, varios libros de distinto asunto y un par de películas sobre Labordeta y El Pastor de Andorra.

- AGULLÓ Y COBO, M. (1972): *El hospicio y los asilos de San Bernardino*. Madrid: Instituto de Estudios Madrileños.
- ARNAU RIPOLLÉS, M^a. S. (2008): «La “Vida Independiente” en España: Un análisis desde la Perspectiva de Género», en ORTÍ PORCAR, M^a. J., GIMENO i NEBOT, C. y DALMAU CASELLES, M. (2008): *Grupo de Investigación, Análisis y Trabajo sobre Discapacidad (2008). Ley de Promoción de la Autonomía Personal: un análisis desde la Perspectiva de Género*. Castellón: Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades de la UJI de Castellón, pp. 5-17. Disponible en web: <http://isonomia.uji.es/docs/spanish/investigacion/publicaciones/publicaciongiat2008.pdf>
- (2010): «Educación para una “Cultura de Vida Independiente”: Nueva materia curricular para una Cultura de Paz», en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol. 2, Nº 11 (enero 2010). ISSN: 1989-4155. Disponible en web: <http://www.eumed.net/rev/ced/11/sar.htm>
- BAUMAN, Z. (2003): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BIRD, T., y LITTLE, J. W. (1986): “How schools organize the teaching occupation”. *The Elementary School Journal*, 86(4), pp. 493-512.
- BOLIVAR BOTÍA, A. (2006): “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación”. En ESCUDERO MUÑOZ, J. M. y LUIS GÓMEZ, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, pp.123-154.
- BRASLAVSKY, C. (2004): *Diez factores para una educación de calidad en el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- BRITTON, E.; PAINE, L.; PIMM, D., y RAIZEN, S. (2002): *Comprehensive Teacher Induction*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- BULLOUGH, R. (1998): “Becoming a Teacher”. In BILDDLE B. et al. (Ed.), *International Handbook of Teacher and Teaching*, pp. 79-134. London: Kluwer.
- CLARET MIRANDA, J. (2006): *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo*. Barcelona: Crítica.
- CLOUZOT, O. (1989): *Enseigner autrement. Des logiques éducatives à la transparence pédagogique*, París: Les Éditions d'Organisation.

- COCHRAN-SMITH, M; FEIMAN-NEMSER, S. y MCINTYRE, J. (Eds.) (1996): *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/London: Routledge/Taylor and Francis Group_ and The Association of Teachers Educators.
- COCHRAN-SMITH, M. y ZEICHNER, K. (Eds.) (2005): *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, pp. 37-68. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CONSEJO DE EUROPA (1995): *A Review of Services for Young Children in the European Union: 1990-1995*. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED394722&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED394722
- CONSEJO DE EUROPA (2009): *La contribución de todos los profesores a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: marco del desarrollo de las competencias*.
- CORTINA ORTS, A (2005): "Profesionalidad", en CEREZO GALÁN, P. (2005): *Democracia y virtudes cívicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- (2001): *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel: Barcelona.
- DARLING-HAMMOND, L. y BRANSFORD, J. (Eds.) (2005): *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Hoboken-New Jersey: Jossey-Bass/Wiley.
- DEL POZO ANDRÉS, M^a del M. (1996): "La Escuela Graduada Madrileña en el primer tercio del s. XX". Madrid: *Revista Complutense de Educación*, vol. 7, nº 2.
- (1999): *Urbanismo y Educación. Política Educativa y expansión escolar en Madrid*. Universidad de Alcalá de Henares.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- DEWEY, J. (1938): *Experience and education*. New York: Touchstone.
- DÍAZ-CORRALEJO CONDE, J. (2002): "Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/ aprendizaje de la lengua y la literatura". *ARBOR*, nº 681, tomo CLXXIII, Madrid: C.S.I.C.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2006): "La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado". *Participación Educativa*. 3, nov., pp. 12-17.

- (2006): “Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación”. *Revista de Educación*, 339, pp. 19-41.
- (2009): “Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación”. *Ágora*, 10, pp. 7-31.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y LUIS GÓMEZ, A. (Eds.) (2006): *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- (2006): “La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática”. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto, pp.19-40.
- EURYDICE (2004): *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels: Eurydice. (Disponible en <http://www.eurydice.org>).
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001): “From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching”. *Teachers College Record*, 103(6), pp. 1013-1055.
- FERNÁNDEZ BUEY, F.; MIR GARCÍA, J.; y PRAT CARVAJAL, E. (Eds.) (2010): *Filosofía de la Paz*. Barcelona: Icaria.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009): “La profesión docente: retóricas y realidades”. Conferencia impartida en la XXIV Semana Monográfica de la Educación. *Enseñar y aprender: ideas y prácticas del profesorado*. Madrid: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200911/ponencia_mariano_fernandez_enguita.pdf
- FERNÁNDEZ TILVE, M^a. D. y MONTERO MESA, L. (2007): “Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado: un estudio de caso”. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 25 (2).
- FERNÁNDEZ TILVE, M. D. y MONTERO MESA, L. (2007): “Que piensan os asesores e os profesores sobre las modalidades de formación?” *Revista Galega do Ensino. Eduga*, 49, pp. 74-88.
- FERRY, G. (1991): *El proyecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- FRANCO JARAMILLO, F. (1926): *Escuelas-asilos de Artes y Oficios....: Su organización práctica y útil*. Madrid: Sociedad Española de Higiene.
- FULLAN, M.G. (1986): “The Management of Change”, en HOYLE, E.: *The management of Schools*. London: Kogan Page, pp. 73-86.

- Fundación BBVA (2009): *Participación política y social y confianza en grupos profesionales e instituciones*. <http://www.fbbva.es/TLFU/tlfu/esp/areas/econosoc/investigacion/fichainves/index.jsp?codigo=369>
- FURMAN, G. C. (2004): "The ethic of community". *Journal of Educational Administration*, 42 (2), pp. 215-235.
- GALISSON, R. (2002): "Préambule: est-il fou? Est-il sage?", *ELA*, nº 127, París: Didier Érudition, pp. 26-272.
- (2002): "Voie Royale et chemins de traverse", *ELA*, nº 127, París: Didier Érudition, pp. 373-384.
- GATHER THURLER, M. y PERRENOUD, Ph. (Dir.) (1988): *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?* Genève: Service de la recherche sociologique. Cahier 26.
- GATHER THURLER, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- GEWERC, A. y MONTERO MESA, L. (2008): "Reflexiones en torno a una investigación colaborativa en curso: La integración de las TIC en cuatro centros educativos de Galicia". En GUTIÉRREZ, A. y TORREGO, L. (Eds.) *Participatory Action Research as a Necessary Practice for the Twenty-First Century Society*. CARN Bulletin 13, pp. 55-60.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M^a T. (2010): "El Alumno Ante la Escuela y su Propio Aprendizaje: Algunas Líneas de Investigación en Torno al Concepto de Implicación". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp.10-31. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art1.pdf>.
- GRANA GIL, I. y MARTIN ZÚÑIGA, F. (2003): "La depuración del profesorado del Instituto en España durante el Franquismo: primeros resultados". En CALVO DE LEON, R. (Coord.): *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: 18-21 junio 2003, pp. 997-1008.
- GRANA GIL, I. y otros (2005): *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el franquismo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- GUILLÉN DÍAZ, C. (2002): "La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL): un champ d'étude pour une identité professionnelle", *ELA*, nº 127, pp. 339-348. París: Didier Érudition.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- (2003): *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

- HARGREAVES, D. (1999): "The knowledge-creating school". *British Journal of Educational Studies*, 47(2), pp. 122-144.
- HAYES, D.; MILLS, M. y LINGARD, B. (2006): *Teachers & schooling making a difference: Productive pedagogies, assesment and performance*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- HYSON, M.; BIGGAR TOMLINSON, H.; MORRIS, C. (2009): "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future". En *Early Childhood Research and Practice*, vol. 11 (1). <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>
- Idea La Mancha*. Revista de educación. Números 1 (2005) y 4 (2007).
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- (2004): "La profesionalización docente, hoy y mañana". En LÓPEZ SANCHEZ, J.; SÁNCHEZ MORENO, M. y MURILLO ESTEPA, P. (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad, pp. 147-157.
- (2010): *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después*. Barcelona: Graó.
- IMIG, D.G. & IMIG, S.R. (2007): "Quality in Teacher Education: Seeking a Common Definition". In THWOSEND, R. and BATES, R. (Eds.). *Handbook of Teacher Education. Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*. Dordrecht: Springer, pp. 95-112.
- INDEPENDENT LIVING RESEARCH UTILIZATION (ILRU) (1999): *Perspectivas globales sobre Vida Independiente para el próximo milenio*. Washington. Disponible en web: <http://www.independentliving.org/docs2/ils99sp.pdf>
- INTERNATIONAL DISABILITY AND DEVELOPMENT CONSORTIUM (2000): *Disability and conflict*. Report of the International Disability and Development Consortium Seminar, May 29–June 4, 2000. Retrieved August 12, 2009, Disponible en web: http://www.preventionweb.net/files/9147_iddcseminardisabilityandconflict200.pdf
- INTRATOR, S. M. (Ed.) (2002): *Stories of the Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- III Jornadas de reflexión y debate. (2002): *La profesión docente: situación actual y perspectivas*. CE de Castilla-La Mancha.
- Jornadas 2005. *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación*. Instituto Superior de Formación del Profesorado y CE del Estado.

- KAGAN, SH.; COHEN, N y NEUMAN, M. (1996): "The changing context of American Early Care and Education", en KAGAN, Sh. y COHEN, N.: *Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system*. S. Francisco: Jossey-Bass, pp. 1-18.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- (2000): "Participatory Action Research". En DENZIN, N. y LINCOLN (Eds.). *Handbook of Qualitative Research. Second Edition*. London: Sage, pp. 567-605.
- KORTHAGEN, F. (2010): "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 88-101.
- LAS ESCUELAS DEL ASILO DE "LA PALOMA". (1923): *El Magisterio Español*, Nº 6770.
- LAVAL, Ch. (2003): *L'école n'est pas une entreprise*. París: La Découverte.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2006): Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- LIEBERMAN, A. y MILLER, L. (2003): *La indagación como base de la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- LORTIE, D. (1975): *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO GARCÍA, C. (2002): "Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento". *Educational Policy Analysis Archives*, 10(35).
- (2009): *Profesorado principiante e inserción profesional a la enseñanza*. Barcelona: Octaedro.
- (2011): *Evaluación del desarrollo profesional docente*. A Coruña: Editorial Davinci.
- MARCELO GARCÍA, C y VAILLANT, D (2009): *Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Narcea.
- MARCHESI ULLASTRES, A. y PÉREZ, E. M^a (2004): *La situación profesional de los docentes*. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM.
- (2005) *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*, Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM. http://www.oei.es/evaluacioneducativa/opinion_familias_calidad_educacion_marchesi.pdf
- MARTÍN-GRANIZO, L. (1955): *Apuntes para la historia del trabajo en España*. Madrid: Ediciones Ibero-americanas.

- MARTÍN JIMÉNEZ, I. (2000): *La guerra civil en Valladolid (1936-1939): amaneceres ensangrentados*. Valladolid: Ámbito Ediciones.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2006): "El profesorado ante los discursos y las culturas de participación". *Participación Educativa*, 3, noviembre, pp. 23-26.
- MEIRIEU, Ph. (1995): *L'école mode d'emploi, des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, París: ESF.
- MONTERO MESA, L. (Ed.). (2007): *O valor do envoltorio. Un estudo da influencia das TIC nos centros educativos*. Vigo: Xerais.
- MONTERO MESA, L. y GEWERC, A. (2010): "De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC". *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 14 (1) (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART16.pdf>).
- MORENTE VALERO, F. (1997): *La escuela y el Estado nuevo. La depuración del magisterio nacional*. Valladolid: Ámbito Ediciones.
- NEGRÍN FAJARDO, O. (2005): "La depuración del profesorado de los Institutos de Segunda Enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943)", en *Revista Interuniversitaria Historia de la Educación*, Salamanca, Nº 24, pp. 503-542.
- (2007): "Los expedientes de depuración de los profesores de Instituto de Segunda Enseñanza resueltos por el Ministerio de Educación Nacional". *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*. Nº 7. <http://hispanianova.rediris.es>
- NIETO, S. (2006): *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro
- OCDE (2005): *Teachers Matter Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OECD. (Resumen en español disponible en <http://www.oecd.org/document/>).
- OCDE (2008): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. http://www.oecd.org/document/0/0,3746,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2009): *Estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje TALIS. Informe Español 2009*. Madrid: Instituto de evaluación. Ministerio de Educación.
- OECD (2009): Teaching and Learning International Survey. http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html
- OCDE (2010): *Education at Glance*. 2010. <http://www.oecd.org/edu/eag2010>
- OLIVA GIL, J. (1996): *Crítica de la razón didáctica*. Madrid: Playor.

- (2000): *La escuela que viene*. Granada: Comares.
- OLIEVENSTEIN, C. (1988): *Le non-dit des émotions*. París: Odile Jacob.
- OSÍN, L. y LESGOLD, A. (1996): "A proposal for the reengineering of the educational system". *Review of Educational Research*, 66(4), pp. 621-656.
- PALMER, P. (1998): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PALOMARES IBÁÑEZ, J. M^a. (2001): *La guerra civil en la ciudad de Valladolid: Entusiasmo y represión en la "capital del alzamiento"*. Valladolid: Publicaciones del Ayuntamiento.
- PAQUAY, L. y otros (Dir.) (1998): *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (2^a ed.) Bruxelles: De Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PONTE, J. P. da (2004): *Formação de Professores e o Processo de Bolonha. Parecer. Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional*. Lisboa: C.R.U.P., Grupos por Área de Conhecimento.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE del 8 de diciembre de 2006).
- ROSSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980): *Pigmalión en la escuela*. Madrid: Morava.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (2006): "La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional". *Participación Educativa*. 3, noviembre, 6-11.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- II Seminario. *El Pacto Escolar: la necesidad de un consenso nacional en materia de educación*. MADRID: Fundación para la Libertad. Facultad de Formación de Profesorado y Educación-UAM. 2008.
- SENGE, P. et al. (2000): *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- SHAPIRO, J. y STEFKOVITCH J. A. (2001): *Ethical Leadership and Decision Making in Education*. London: Lawrence Erlbaum.
- SHAPIRO, J. y GROSS, S. (2008): *Ethical Educational Leadership in Turbulent Times*. London: Lawrence Erlbaum.

- SOUTO GALVÁN, B. (2005): *Libertad de cátedra y los procesos de depuración del profesorado, desde principios del s. XIX hasta la Constitución de 1978*. Madrid: Marcial Pons.
- TEDESCO, J. (2003): *Los pilares de la educación del Futuro. Debates de educación*. (Ponencia). Fundación Jaime Borfill. Barcelona: UOC.
- TIANA FERRER, A. (1992): *Maestros, misioneros y militantes: La educación de la clase obrera madrileña*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- TOJAR HURTADO, J. C. (2006): *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- TOMÁS Y SAMPER, R. (1921): *Obras de protección a la infancia que realiza el Excelentísimo Ayuntamiento de Madrid*. Madrid: Imprenta Municipal.
- UNESCO (2004): *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Resumen. París: Ediciones UNESCO.
- VAILLANT, D. (2005): *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- VONK, J. H. C. (1996): "A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience". In MCBRIDGE, R. (Ed.), *Teacher Education Policy*, pp. 112-134. London: Falmer Press.
- WINEBERG, T. W (2008): *Professional Care and Vocation*. Rotterdam: Sense Pub.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (coord.) (1996): *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- (2000): Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En MONCLÚS ESTELLA, A. (Ed.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*, pp. 165-198. Granada: Comares.
- ZAPICO, M^a. H.; MONTERO, L. y GEWERC, A. (2010): "La construcción colectiva de un portal web de centro. Una experiencia de innovación sostenible" *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (1) (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev141ART18.pdf>)
- ZEICHNER, K. M. (1980): "Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 31 (6), pp. 45-49.
- ZEICHNER, K y NOFTE, S. (2001): "Practitioner Research". En RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington D.C.: AERA ■

