

Participación Educativa

NÚMERO 10



Un Consejo más amplio y plural

Índice

Un Consejo más amplio y plural

Nº 10, marzo 2009

Editorial 4-5

Monográfico

Blas, Patricio de. El Consejo Escolar del Estado desde la Vicepresidencia..... 6-13

Frías del Val, Antonio. La ampliación del Consejo Escolar del Estado con los
Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos y nuevos grupos..... 14-26

Estudios e Investigaciones

Martín Bris, Mario y Muñoz, Yolanda. Estudio sobre participación..... 27-40

Muñoz, J.L. La participación de los municipios en la educación..... 41-58

Tribuna Abierta

Barreda Fontes, José M^a. Educación: una pasión compartida..... 59-64

Tiana Ferrer, Alejandro. Nuevos desafíos para la educación y la formación
en España y en la Unión Europea..... 65-73

Navarro Candel, Luis. Recuperar la cohesión..... 74-76

Suárez Curbelo, Orlando. El nuevo Consejo Escolar del Estado..... 77-82

Monja Fajardo, José Luis de la. Presente y futuro de la biblioteca y la
hemeroteca del Consejo..... 83-89

Beltrán Verdes, E. y López, P. 2010 ¿Los derechos humanos al fin en la
enseñanza universitaria? 90-92

Moreiro, Julián. La hora del profesor..... 93-100

Entrevista

Mercedes Cabrera. La educación es una política social de primer orden..... 101-106

Firma invitada

Pérez Valiente, Pedro José. El aprendizaje a lo largo de la vida: la responsabilidad y el compromiso..... 107-108

Experiencias

Urtasun Uriz, Ángel. El aprendizaje a lo largo de la vida desde los principios de la Bioética..... 109-112

Zamora Peralta, Ainhoa. Participar para transformar..... 113-116

Hernández Carnicer, Juan. Mi peregrinaje por el Consejo Escolar del Estado.... 117-119

Abelló Planas, Lola. El significado de las palabras: la semántica toma partido... 120-121

Álvarez Villazán, Emilio. La enseñanza y la política local..... 122-123

Díaz Muñiz, Carlos. Impresiones y vivencias de un ex-Consejero..... 124-130

El patrimonio en la escuela

Bergua Sánchez, Concepción. El material didáctico-educativo patrimonio histórico del Departamento de Física y Química. IES Goya (Zaragoza)..... 131-140

Rial Sánchez, Antonio. El Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA)..... 141-151

García Pérez, Ana M^a. Juan Negrín López, alumno del Instituto de Canarias, La Laguna..... 152-159

Bibliografía. Enlaces de interés..... 160-181

Participación Educativa

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

Paloma Martínez Navarro

José Luis de la Monja Fajardo

Augusto Serrano

Diseño y maquetación

Pablo González Villegas

Sara González Villegas

Fotografía de la portada

Rafael Martínez Pérez

c.escolar@mepsyd.es

www.mepsyd.es/cesces/

presentacion_revista.htm



Participación educativa nació el mes de noviembre de 2005 y con éste son ya diez números. El compromiso fue que tuviese una periodicidad cuatrimestral y que en sus páginas se trataran los temas relacionados con la participación y todos aquellos que afecten a la educación y que en ella quedaran reflejadas las distintas opiniones y posiciones de una sociedad plural, activa y democrática. Por la temática tratada, se pueden hacer dos grupos. El primero, lo constituyen los números dedicados a los sectores que representados en el Consejo y el segundo, agrupa los dedicados a temas relevantes de la actividad educativa.

El presente número está dedicado al propio Consejo pues este se ha visto incrementado con la incorporación del grupo de la mujer, los representantes de los municipios y los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos. Es decir, el Consejo es más amplio y plural, porque en el mismo confluyen más sectores sociales y, al mismo tiempo, refleja la composición territorial del Estado. En consecuencia, en él tienen cabida concepciones más diversas de una misma realidad: la educación. Además, en los últimos años se han incrementado los medios y se han propuesto nuevos métodos de trabajo buscando la eficacia. En este sentido habría que entender el aumento de los fondos documentales, los cambios y mejoras de los espacios, las jornadas dedicadas a tratar en profundidad temas que permiten conocer el estado de la educación y cuantas acciones fomenten el debate que busque la discusión sosegada.

Parece el momento adecuado para que la revista se detenga a analizar y reflexionar sobre las atribuciones que legalmente le competen al Consejo Escolar, sobre su propio funcionamiento y la eficacia o resultado de sus actividades. Una reflexión serena en busca de las estrategias más eficaces para que el organismo cumpla la responsabilidad que le compete en lo relativo a la programación general de la enseñanza y al desarrollo de la igualdad de derechos y deberes.

En este sentido habría que entender las aportaciones que hacen los autores que colaboran en las distintas secciones. Se podrían señalar, entre otras, aquellas que sugieren que el Consejo Escolar no debería conformarse con emitir dictámenes, redactar el informe anual y hacer propuestas de mejora, sino que, tal vez, estas tareas podrían ser el origen de reflexiones más pausadas que analizasen la situación del sistema educativo, detecten



Alumnos del Conservatorio Profesional de Amaniell interpretan un interludio musical. Salón de Plenos. Fotografía de Rafael Martínez Pérez.

las deficiencias más acusadas, propongan las soluciones de mejora, los métodos más eficaces de hacer el seguimiento de su cumplimiento a través de mecanismos de evaluación. Para ello se hace imprescindible que todos los sectores presentes en el organismo participen para conseguir la mejor educación. Tarea perfectamente compatible con la defensa de la propia identidad ideológica y representativa. No es menos importante analizar los nuevos desafíos de la educación y formación española en relación con Europa, entre los que cabe destacar, el éxito académico de todos los ciudadanos, la evaluación y acreditación de los aprendizajes a lo largo de la vida.

Los contenidos del presente número también se detienen en analizar la participación, o mejor, la escasa participación de alguno de los agentes importantes de la educación. Buscar soluciones para que el principio de participación democrática recobre en los centros el esplendor que tuvo en tiempos no tan lejanos, seguramente sea un factor de calidad del sistema. Los centros que mantienen vivos estos mecanismos y diseñan sus proyectos educativos al amparo de los mismos tienen más fácil cubrir con éxito los objetivos que se marcan.

En definitiva, se trata de reflexionar sobre la funcionalidad del Consejo. Su eficacia radica en la capacidad para actuar como órgano colegiado que busca y consigue acciones necesarias para mejorar la educación ■



El funcionamiento y los retos del CEE. Una visión desde la Vicepresidencia

Patricio de Blas Zabaleta

Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

Sumario: 1. Funciones e instrumentos de actuación del CEE, y problemas del sistema educativo, como marco del análisis. 2. Mirada hacia atrás para apreciar las virtudes y defectos de la actuación del CEE. 3. En qué podría mejorar el Consejo.

Resumen

Se ofrece, en este artículo, un análisis crítico del funcionamiento del Consejo, desde el punto de vista de su Vicepresidente, acompañado de algunas propuestas para mejorar su actuación. Se ponderan los puntos fuertes de la actuación del CEE; se critica el excesivo número y la escasa concreción y falta de seguimiento de sus propuestas y se insiste en la necesidad de que actúe más como órgano colegiado, que busca puntos de encuentro sobre los problemas importantes de nuestro sistema educativo.

Palabras clave: Consejo Escolar del Estado (CEE), dictámenes, informes, propuestas, consenso, órgano.

Este número de la revista aparece en un momento especial en la vida del Consejo Escolar del Estado (CEE). La aplicación de los cambios introducidos por la Ley Orgánica de Educación (LOE) en su composición y, por consiguiente, en su funcionamiento abre expectativas bien interesantes y propicia una reflexión sobre su papel y la manera de desempeñarlo. Estas líneas pretenden, simplemente, contribuir a esa reflexión y, acaso, iniciar una discusión al respecto.

Conviene precisar algo sobre el punto de vista de quien las firma. Como consejero por el grupo de personalidades designadas por el Ministerio no tengo la responsabilidad de representar a un sector concreto, aunque, lógicamente, sí esté condicionado por mi profesión: soy, he sido, profesor de Secundaria. Además, como Vicepresidente del Consejo “aceptado” por el Pleno, debo intentar mantener un equilibrio entre los sectores y una preocupación por el Consejo como órgano colegiado. Son dos circunstancias que obligan a hablar poco y escuchar mucho, una buena oportunidad para observar. Y aún he de añadir una última consideración. En estos más de cuatro años he tenido la oportunidad de ser testigo de los esfuerzos de dos Presidentas, de muy diferente

personalidad, pero ambas vivamente interesadas en romper las rutinas del Consejo, por enriquecerlo y por acercarlo a los verdaderos problemas de la educación.

Probablemente, desde otras experiencias vividas dentro del Consejo el diagnóstico sería diferente. Así que, acepto de antemano las críticas de los compañeros del Consejo que encuentren estas reflexiones poco objetivas y sesgadas. Acepto, también, que se me achaque haber contribuido poco a remediar los problemas que denuncié y a poner en práctica las medidas que sugiero. No es mi objetivo dar lecciones y, menos aún, buscar responsabilidades. Pretendo, únicamente, apelar a la experiencia vivida para sacar alguna sugerencia sobre cómo y en qué podría el Consejo convertirse en un órgano más vivo y más útil para la educación en nuestro país.

Funciones e instrumentos de actuación del CEE, y problemas del sistema educativo, como marco del análisis

La LODE, conviene recordarlo, instituyó el CEE como un *órgano de ámbito nacional a través del cual se realiza la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto a los proyectos de ley y reglamentos*. Me interesa subrayar todas las palabras de esa definición. El Consejo es un *órgano*, no una simple suma de miembros; su ámbito de competencias es toda la *nación española*; y a través de él los sectores afectados participan en la *programación general de la enseñanza*. Por eso, según determina el artículo 32 de la Ley Orgánica reguladora del derecho a la Educación (LODE), debe ser consultado preceptivamente en las cuestiones fundamentales que atañen a la enseñanza, cuestiones que el artículo enumera y a algunas de las cuales me referiré a lo largo de este artículo.

El Consejo Escolar es un órgano, no una simple suma de miembros, y su ámbito de competencia es toda la nación española.

El Consejo Escolar del Estado dispone de tres tipos de instrumentos para ejercer su función: *dictámenes* preceptivos sobre las disposiciones legales en ciernes, *informes*, en especial el informe anual sobre el estado del sistema educativo y, finalmente, *propuestas* sobre cuestiones relativas a sus competencias. En cumplimiento de su cometido, y durante la pasada legislatura, el Consejo ha dictaminado 110 normas (12 en el curso 2004/2005, 6 en el curso 2005/6, 51 durante el curso 2006/2007 y 42 durante el curso 2007/8), entre ellas la LOE. Durante ese período ha emitido los informes anuales correspondientes a cada curso, y se ha esforzado por modificar la estructura de los mismos para tratar de hacerlos más asequibles y más útiles, manteniendo, al mismo tiempo, la secuencia histórica de datos sobre los asuntos más relevantes del sistema educativo español.

Además, con las dos últimas presidentas, el CEE ha reforzado sus medios y ha intentado ampliar su presencia en la educación, superar viejas rutinas y estimular la participación. Se han multiplicado los tradicionales seminarios de reflexión y debate en torno a asuntos relevantes de la educación, se ha creado esta revista digital para poner al alcance de las personas interesadas en la educación las reflexiones, los debates y los informes del Consejo, y se ha organizado y aumentado considerablemente el fondo documental

Con las dos últimas presidentas el Consejo ha reforzado sus medios y ha intentado ampliar su presencia en la educación.

puesto al servicio de los consejeros. Finalmente, el Consejo ha deliberado y alcanzado acuerdos sobre algunos temas importantes, como la convivencia escolar.

Ciertamente, el CEE no ha permanecido inactivo. Pero, esa actividad tan intensa ¿ha constituido una respuesta suficiente, la que podía esperarse de un organismo de su naturaleza, a los problemas, a las incertidumbres y a los retos con que se enfrenta la educación en España?

Repasemos primero el listado de problemas y desafíos pendientes. Algunos están en boca de todos, como la politización extrema de la educación, bien visible en la extraña polémica sobre la educación para la ciudadanía, o en la imposibilidad de encontrar un consenso sobre el sitio de la enseñanza de la religión en un Estado aconfesional, o en la manipulación de los resultados que obtienen nuestros estudiantes en las pruebas internacionales y de conceptos como los de esfuerzo o calidad. Otros problemas asoman, como la punta de un iceberg, pero no manifiestan todavía la carga profunda que pueden encerrar: ¿Cómo está afectando la descentralización política a la programación general de la enseñanza, en especial a la igualdad de oportunidades? ¿Cuáles son las razones profundas, y cuáles los efectos a medio plazo, del abandono escolar y del fracaso escolar en la Secundaria Obligatoria? ¿Cómo se está produciendo, en términos de integración y de éxito escolar, la incorporación a la escuela del numeroso contingente de alumnado extranjero en los últimos años? ¿Qué pasa con el profesorado? ¿Se le exige de verdad? ¿Se confía en su trabajo? ¿Tiene fe el profesorado en su propia misión? Hay, finalmente, preguntas que no parecen tener respuesta a corto plazo: ¿Para cuando una modernización de las infraestructuras escolares pareja a la que han experimentado ya otros servicios públicos? ¿Y el incremento del porcentaje del PIB destinado a la educación?

Cierto, todos estos problemas han tenido cabida, de una u otra manera, en la agenda del CEE - el abandono y el fracaso escolar en Secundaria constituyen ahora mismo motivo de fuerte preocupación- y, sobre muchos de ellos, ha venido formulando propuestas año tras año. Pero, esas propuestas ¿no hubieran resultado mucho más efectivas si hubieran respondido a un diagnóstico previo sobre la situación en la que querían incidir, si el Consejo hubiera establecido alguna prioridad al instar de las Administraciones acciones para abordarlos? ¿No deberían haber ido acompañadas de alguna precisión sobre calendario, seguimiento del grado de acogida y de respuesta, por parte de las Administraciones a las que se dirigían?

El Consejo, que ha cumplido dignamente su función asesora, no ha desempeñado eficazmente su papel como órgano consultivo en la programación general de la enseñanza.

Adelanto mi tesis al respecto: el Consejo que ha cumplido muy dignamente su función asesora, a través de los dictámenes a los proyectos normativos, y que ha sabido suscitar reflexiones y análisis sobre asuntos relevantes no ha desempeñado eficazmente, sin embargo, el papel que le corresponde, como órgano consultivo, en la programación general de la enseñanza, y ha desleído su función de hacer propuestas sobre los asuntos de su competencia en un mar de críticas y recomendaciones al Ministerio de Educación y a las Administraciones educativas, sobre las que no establecía prioridades, ni un mínimo seguimiento de su aplicación. Veamos.

Mirada hacia atrás para apreciar las virtudes y defectos de la actuación del CEE

Un repaso a la actuación del Consejo en estos últimos años permitirá apreciar las luces y las sombras, o si se prefiere los puntos fuertes y las debilidades, de su desempeño. A la vista de las funciones que la LODE asigna al CEE, y del listado de problemas a que se enfrenta nuestro sistema educativo, hemos de valorar si su desempeño se corresponde con la envergadura de los problemas presentes.

Los *Dictámenes*: El paso por el Consejo ha contribuido, indudablemente, a mejorar los proyectos legislativos que debía de dictaminar. En algunos casos se puede decir que los textos normativos han “madurado”, al enfrentarlos a la reacción de los sectores afectados, durante la discusión sobre los mismos. Podría citar, a este fin, varios casos, como el propio Real Decreto que regula el CEE. Pero, también en este aspecto se podría haber hecho mejor. En ocasiones especialmente señaladas, se ha echado en falta un enfoque de órgano colegiado por encima de las reivindicaciones de grupo. Me refiero, especialmente, a la incapacidad para alcanzar algún punto de consenso en los debates sobre el anteproyecto, primero, y sobre el proyecto de ley, después, en el caso de la LOE. El Consejo no supo, o no pudo, inhibirse de la crispación política del entorno. Los denodados esfuerzos de algunos consejeros para tejer ese mínimo consenso no fructificaron. Pero no solo en ese caso. Otro tanto podría decirse respecto a determinados asuntos que dividían al propio Consejo y a la opinión pública. Con frecuencia, al contemplar los debates, se tiene la sensación de que el Consejo ha sido más una caja de resonancia de las posiciones, aspiraciones y quejas, particulares o de grupo, que un foro en que se plantean los problemas y se buscan posiciones de consenso de las partes sobre los mismos.

Parecida sensación agridulce resulta del análisis de las *propuestas* del Consejo ante los problemas de la educación. A lo largo de estos años el Consejo ha elevado un número considerable de propuestas a la Administración educativa. La gran mayoría forman parte de los informes anuales y a ellas me referiré enseguida. Otras han surgido de alguno de los sectores representados en la Comisión Permanente del Consejo y han sido apoyadas por unanimidad, o por mayoría de sus miembros, según el caso. A este capítulo corresponden las que se han planteado a instancia de parte, como la propuesta de CEAPA, apoyada y completada por CONCAPA, que se aprobó el 2 de diciembre de 2008, mostrando el apoyo a la participación y al fomento de las asociaciones de padres, y la del Sindicato de Estudiantes, aprobada el 29 de enero de 2008, instando de las Administraciones educativas el desarrollo de la Ley de Memoria histórica en lo concerniente a los centros educativos. Alguna ha sido promovida institucionalmente, por la propia Comisión Permanente, previa consulta a todos los consejeros. Es el caso del acuerdo de 31 de enero de 2007 por la convivencia y contra todo tipo de violencia escolar. Un acuerdo que debería constituir un valioso precedente para intentar otros similares en asuntos especialmente graves. Pero, como he señalado, la inmensa mayoría de propuestas viene recogida en los informes anuales.

La secuencia de los informes anuales, desde 1986, compone una valiosísima fuente de información sobre la evolución de nuestro sistema educativo en los 26 años transcurridos desde entonces. En ellos se puede encontrar una información estadística y documental, exhaustiva y bien estructurada, de la evolución del alumnado, del profesorado y de los centros por niveles escolares, una explicación razonada de la legislación y de los programas que se han ido creando, información detallada de los estudios internacionales en que participa España y, también, un relato de los aspectos generales de cada curso. Pero no se busque en ellos un diagnóstico sobre el estado de la educación en ese año ni, por lo tanto, unas propuestas coherentes para mejorarla. No se hallará. El lector interesado encontrará, eso sí, un cúmulo de propuestas, de muy distinta naturaleza, sobre los males del sistema. Quizás ese sea precisamente el problema, que son demasiadas, que se repiten año a año sin ir acompañadas de una apreciación sobre los avances o retrocesos registrados; y que, en definitiva, no son sino una suma de las aspiraciones de consejeros a título individual, o de grupos, y no la demanda formal, a plazo fijo, dirigida a los poderes públicos por el órgano que representa a toda la comunidad escolar.

Los informes anuales contienen una valiosísima información, pero carecen de un diagnóstico sobre el estado de la educación.

Ciertamente, en los dos últimos informes anuales (2005/6 y 2006/2007), se han introducido, en este aspecto, novedades muy importantes. Se ha reestructurado el informe para hacerlo claro y más eficaz. Se ha resaltado un apartado, el más destacado del informe, el II, titulado *Análisis de algunos de los temas más relevantes de la educación española y su comparación internacional*, que puede convertirse en el diagnóstico sobre el estado de la educación, que se echaba en falta más arriba. Desde luego ese nuevo capítulo ha permitido ordenar las propuestas por temas y niveles.

Con todo, el problema señalado acerca de la multiplicación y poco rigor de las propuestas subsiste. El Informe 2006/2007 incluye más de cien propuestas “institucionales”, agrupadas por capítulos en los seis temas relevantes que recoge el apartado II del informe al que me he referido. A ellas hay que añadir más de ochenta, que van intercaladas en el texto del informe. Veinticinco de ellas se refieren al citado apartado II, y 55 al apartado III, el que recoge la información estadística que figura en un CD que se adjunta a la publicación. Son las propuestas presentadas por los consejeros en la fase de discusión del informe y aprobadas por mayoría en el Pleno. En total 180 propuestas, muchas repetidas del curso y de los cursos precedentes. ¿Podría el CEE hacer un seguimiento mínimo de su acogida por los destinatarios de cada una? Es más ¿Se ha planteado hacerlo? Aparte de que, con la vaguedad con la que algunas se dirigen “a las Administraciones educativas”, es difícil que haya alguna unidad que se de por aludida y las asuma.

Los dos últimos informes anuales se han reestructurado para hacerlos más claros y eficaces, pero subsiste el problema de la multiplicación y escaso rigor de las propuestas.

He señalado, también, cómo la descentralización de la gestión educativa, habida cuenta de la responsabilidad del Consejo en lo relativo a la programación general de la enseñanza y al desarrollo de la igualdad de derechos y deberes, debería haber suscitado ya alguna reflexión en profundidad por parte del Consejo. Las secuencias estadísticas del Ministerio reflejan diferencias notables en las cifras de abandono educativo prematuro (País Vasco 13,9% de la población de 18 a 24 años, frente a un 40% en Baleares) y titulación en ESO entre las diferentes Comunidades (un 12% en Navarra y un 39% de Murcia, siendo la

media española de 30%), así como en el gasto por alumno y año en la enseñanza pública (8.858€ en País Vasco y 4.211 ó 4.320€ en Andalucía y Murcia, respectivamente, siendo la media española de 5.299€), o en los resultados en las pruebas PISA. Esta asociación de datos está conduciendo a la conclusión de que el lugar de residencia, manteniendo constantes otras variables, puede estar condicionando los resultados de los alumnos¹. La preocupación, ciertamente, ha surgido a ráfagas en las discusiones, pero está pendiente un análisis en profundidad de estos datos.

En qué podría mejorar el Consejo

Si el análisis que se ha hecho hasta aquí es correcto en sus líneas generales no será difícil extraer del mismo algunas conclusiones. El CEE podría ser más eficaz en dos aspectos importantes. El primero, ser capaz de formular algunas propuestas de consenso, en torno a alguno de los debates centrales que se plantean en educación en nuestro país, como hizo con la convivencia, con vistas a ir creando un territorio de encuentro y de consenso. En segundo lugar, culminar el esfuerzo iniciado en los últimos informes anuales para convertirlos en un elemento de reflexión, en un diagnóstico sereno, sobre los retos principales del sistema, seguido de la consiguiente propuesta de algunas –pocas– actuaciones concretas a plazo fijo. En la medida en que el Consejo acierte en esa doble tarea podrá erigirse en un punto de referencia sólido ante las preocupaciones de la sociedad por los males de su sistema educativo.

El Consejo Escolar debe ser capaz de formular algunas propuestas de consenso y convertir los informes anuales en un elemento de reflexión y diagnóstico sobre los principales retos del sistema.

En efecto, terminado ya el desarrollo reglamentario de la LOE, y a punto de culminar el proceso de promulgación de las titulaciones y cualificaciones profesionales, el Consejo no tendrá, previsiblemente, mucha actividad en orden a emitir dictámenes durante los próximos años. Sus esfuerzos, por tanto podrían volcarse en desempeñar con mayor eficacia los otros cometidos en los que venimos insistiendo: el de formular propuestas al Ministerio, por propia iniciativa, sobre las cuestiones en las que debe ser consultado preceptivamente y sobre cualquier otra concerniente a la calidad de enseñanza (Art. 32. 3 de la LODE), y el de elaborar y hacer público un informe sobre el sistema educativo, donde deberán recogerse y *valorarse* los diversos aspectos del mismo (Art. 33. 1 de la LODE). Y hay poderosas razones que reclaman un mayor dinamismo y más actuaciones del CEE. Veamos algunos de esos motivos y algunas posibles actuaciones.

La programación general de la enseñanza y las disposiciones que se refieren al fomento de la igualdad de derechos y oportunidades constituyen aspectos en los que el CEE, en Pleno, debe ser consultado preceptivamente, y sobre los que puede formular propuestas, por propia iniciativa. Y la igualdad de derechos y oportunidades y la programación general de la enseñanza no son tareas acabadas, son parte sustancial del día a día de las políticas de las Administraciones educativas. A este propósito, he citado más arriba algunos datos que revelan desigualdades crecientes –en resultados escolares y gasto por alumno, entre

¹ Daniel Santín González. “La necesidad de gasto en educación no universitaria en las Comunidades Autónomas: ¿Existe igualdad de oportunidades educativas?” En *Hacienda Pública Española*, nº 159, pp. 217-250.

Comunidades Autónomas– que invitan a un análisis sereno de la naturaleza, motivos y repercusiones de esas desigualdades². En este asunto, la reciente reforma del Consejo para favorecer la presencia efectiva de los Consejos Escolares Autonómicos debería ayudar a hacer más certero el análisis y propuestas más pertinentes.

La Junta de Participación deberá contribuir a que el Pleno del Consejo desempeñe su cometido de informar la programación general.

En efecto, la Junta de Participación, integrada por los presidentes de los consejos autonómicos, debe elaborar un informe sobre el desarrollo del sistema educativo en cada Comunidad para su inclusión en el proyecto de Informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo (Art. 22. b, del Real Decreto 694/2007, que regula el Consejo Escolar del Estado). Pues bien, esta aportación no debería quedarse en una pura yuxtaposición de los informes autonómicos al informe general; por el contrario, debería contribuir a que el Pleno del Consejo desempeñe más cumplidamente su cometido de informar la programación general de la enseñanza. Este sería un motivo más que suficiente para dar la bienvenida a los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos a la tarea de participar en la programación general de la enseñanza.

Pero hay más asuntos necesitados de análisis y valoración y muchas más oportunidades para el Consejo. La introducción en el sistema educativo de evaluaciones de diagnóstico en determinados cursos y la participación española en numerosas evaluaciones internacionales ofrecen al Consejo la posibilidad de incidir eficazmente en otro de los aspectos en que, según el artículo 32, f. de la LODE, debe ser consultado preceptivamente: la determinación de los niveles mínimos de rendimiento y calidad. El análisis de esos resultados tiene un componente técnico que realizan bien los órganos competentes del Ministerio y de las Comunidades Autónomas. Pero el CEE tiene entre sus funciones la de informar sobre los *niveles mínimos de rendimiento y calidad* (Art. 15. d) del Real Decreto 694/2007) y, por lo tanto, le compete valorar aquellos resultados y proponer las medidas que aconsejaran aquellas evaluaciones. No debería contentarse el Consejo con darse por enterado del contenido de aquellos estudios técnicos. Antes al contrario, debería poder influir para que de esas evaluaciones resultaran mejoras del sistema.

Llegados a este punto, parece necesario insistir en que la eficacia del Consejo radica en su capacidad para actuar como órgano colegiado que busca y consigue puntos de consenso sobre acciones necesarias para mejorar la educación. Y esto no puede decretarse; exige, a mi juicio, un cambio de perspectiva de los propios consejeros. Reforzar el carácter de órgano colegiado empeñado en la bondad del sistema de educación en su conjunto, y no en la mejora de cada sector por separado, significa renunciar de antemano a los programas máximos desde los que cada consejero afronta los debates. En otra ocasión³ he apuntado algunas de las dificultades que entraña este

2 El Informe Bofill: *L' estat de l'educació a Catalunya 2006/2007* coordinado por Ferrán Ferrer y Bernat Albagés ofrece interesantes datos al respecto y cuadros estadísticos que resultan muy reveladores. Véase los cuadros de gasto público en relación al PIB, por estudiante, y por estudiante y PIB.

3 Patricio de Blas: "El debate de la LOE en el Consejo escolar del Estado", *Participación Educativa*, nº 0, pp. 8-12.

cambio de perspectiva. Los consejeros que representan a una organización (sindical, de padres o alumnos...) traslada al Consejo la opinión del colectivo al que representa y tiene poco margen de maniobra para pactar acuerdos que no reflejen el punto de vista del mismo. Además, uno de los efectos perversos de la politización extrema de la enseñanza es el de disuadir a las partes de cualquier renuncia a las aspiraciones máximas en aras del consenso, a la espera de que un cambio político permita instaurar su programa máximo. Todo contribuye a que en vez de un órgano colegiado, que establece mínimos respetados por todos, el Consejo se convierta en ocasiones en un simple foro en que cada uno deja constancia de su particular postura ante los temas en votaciones, propuestas individuales y votos particulares.

La pérdida del pulso de la participación en muchos consejos escolares de todos los ámbitos debe estimular al Consejo al consenso y a la acción.

Hay, y termino, una última razón que debe estimular al Consejo al consenso y a la acción. Se trata de la comprobada pérdida de pulso de la participación en muchos consejos escolares de todos los ámbitos y del riesgo que esa deriva puede producir. Las dificultades, y las reticencias de cada uno de los sectores, en los consejos escolares de cualquier ámbito, han sido estudiadas y puestas de manifiesto por expertos en el tema, y por personas implicadas, en los cinco primeros números de *Participación Educativa*⁴. No han faltado en ellos críticas al modelo "estamental" de participación que se configura en nuestras leyes, en detrimento, al decir de quienes formulan esa crítica, de una participación más viva de los individuos.

No nos conviene olvidar el origen y la fuerza de este sistema de participación. Parte de un derecho constitucional que se plasma en la existencia de una Comunidad escolar y se ejerce a través de unos organismos –los consejos– en los que existe la oportunidad de acordar y pactar entre los intereses de todos, en provecho de la propia comunidad. Dejar languidecer los consejos significaría un retroceso en el derecho y en el ejercicio de la participación. Y esa pérdida representaría un mal para los agentes que intervienen en la educación y un peligro para el sistema. Porque otras instituciones y corporaciones, a veces las mismas que están presentes en los consejos, reclaman y consiguen de los poderes públicos negociar directamente la defensa de sus intereses particulares. Una práctica que, de consolidarse, pondría a las Administraciones responsables de tomar decisiones a merced del sector o grupo más influyente en cada momento, en detrimento del equilibrio necesario y de la corresponsabilidad de todos los agentes implicados en la educación. Pondría en peligro, en definitiva, el propio concepto de Comunidad escolar ■

⁴ *Participación Educativa*: nº 1 Consejos escolares de centro, nº 2 Estudiantes, nº 3 Profesorado, nº 4 Padres y madres, nº 5 Participación y dirección de centros.

Los Consejos Escolares Autonómicos en el Consejo Escolar del Estado

Antonio-Salvador Frías del Val

Licenciado en Derecho y Doctor en Educación

Sumario: 1. Introducción. 2. Proceso normativo de reforma. 3. Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos. 4. Nuevos tiempos en el Consejo Escolar del Estado.

Resumen

En este artículo se presenta el proceso de integración de los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos en el Consejo Escolar del Estado. En la primera parte del mismo se alude a los antecedentes históricos existentes al respecto desde la creación del Consejo Escolar del Estado. En la segunda parte se realiza un recorrido por el proceso de reforma del Consejo, desde la aprobación de la LOE, pasando por la aprobación del Real Decreto regulador del organismo. La Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos se aborda en la tercera parte del artículo, haciendo un examen de su significado, composición, funcionamiento y las relaciones existentes con el resto de órganos del Consejo, según se deriva de su Reglamento de Funcionamiento. Para terminar, en la parte cuarta se efectúa una reflexión general sobre el significado y alcance del proceso de reforma habido en el Consejo.

Palabras clave: Consejo Escolar del Estado, Consejos Escolares Autonómicos, participación educativa.

Introducción

En no pocas ocasiones la eficacia y el dinamismo de las instituciones se miden por su capacidad para adaptarse a los incesantes cambios individuales y sociales del entorno. Si esa institución está ligada a la participación de los sectores sociales en el ámbito educativo, como es el caso del *Consejo Escolar del Estado*, los recientes cambios habidos en el mismo adquieren una proyección que debe ser contemplada con particular atención.

En este artículo trataremos la presencia de los Consejos Escolares Autonómicos en el Consejo Escolar del Estado, tras la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que modificó la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Para tener una visión más completa de esta modificación conviene realizar un recorrido general por los antecedentes habidos desde la creación del *Consejo Escolar del Estado* y que han supuesto hitos importantes en el proceso de reflexión que culminó con la aprobación de la LOE. Al examinar las posturas diversas mantenidas desde ese momento, entenderemos con más precisión la postura que finalmente ha sido asumida por la LOE y su normativa de desarrollo.

La propia Ley incluía una composición del Consejo basada fundamentalmente en la representatividad estatal de las distintas organizaciones y grupos.

El Consejo nace tras la aprobación de la LODE como órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza, prestando asimismo asesoramiento al Gobierno en los proyectos normativos que el mismo apruebe o proponga. La propia Ley incluía una composición del Consejo basada fundamentalmente en la representatividad estatal de las distintas organizaciones y grupos.

Posteriormente, accedieron al Consejo asimismo organizaciones sindicales que gozaban de la condición de ser más representativas en sus respectivos ámbitos autonómicos. No obstante el peso de los representantes de sectores de ámbito estatal continuó siendo ampliamente mayoritario.

No debemos olvidar que en el momento de la creación del *Consejo Escolar del Estado* únicamente se encontraban en el pleno ejercicio de sus competencias educativas un número limitado de Comunidades Autónomas a las que el Estado había transferido las mismas (Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Canarias y Comunidad Valenciana).

Paulatinamente, las distintas Comunidades Autónomas que se habían mantenido en el ámbito de gestión directa del Ministerio fueron asumiendo las competencias en materia educativa, proceso que no concluyó hasta el año 2000.

En el debate que precedió a la aprobación de la LODE, desde distintos posicionamientos se argumentó que si determinadas Comunidades Autónomas eran titulares en el momento de creación del Consejo de sus competencias educativas y, previsiblemente, en el futuro lo serían el resto de Comunidades, parecía conveniente que los órganos de participación educativa de dichas Comunidades estuvieran de alguna manera presentes en el *Consejo Escolar del Estado*, teniendo en consideración que el mismo debía dictaminar proyectos normativos básicos que afectaban a las Comunidades Autónomas y que tendrían que ser desarrollados y aplicados por ellas.

Frente a dicha alternativa, otros sectores defendieron que el carácter nacional del órgano hacía más aconsejable que en el mismo estuvieran presentes las organizaciones de ámbito estatal, dando un peso fundamental a la participación social de carácter estatal en perjuicio de la presencia de los Consejos Escolares Autonómicos que, aunque respondían al principio constitucional de participación, su ámbito territorial no se extendía a todo el Estado.

A la hora de aprobar la LODE se impuso este último criterio y los órganos de participación educativa autonómicos quedaron al margen del Consejo Escolar del Estado. La LODE definió la estructura del Consejo Escolar del Estado basada en sectores de carácter estatal.

La composición del Consejo no reflejaba el sistema educativo resultante del proceso descentralizador en educación.

Tras la asunción de competencias educativas por parte de la Comunidad Foral de Navarra en 1990, el alumnado perteneciente a Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa oscilaba alrededor del 60% del total, permaneciendo el 40% restante en el ámbito territorial del Ministerio. Teniendo en consideración este extremo, algunas posiciones autonomistas propugnaron con mayor impulso la presencia de los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas en el Consejo estatal, el cual, según las mismas, no podía permanecer ajeno a la progresiva ampliación del proceso de traspasos competenciales a todas las Comunidades Autónomas. La composición del Consejo no reflejaba el sistema educativo resultante del proceso descentralizador en educación.

Estas voces se dejaron oír con fuerza en el Seminario organizado por el Consejo Escolar del Estado en El Escorial, entre el 26 y 28 de marzo de 1996, donde fueron expuestas algunas vías de reforma, que, más tarde, han servido para sustentar el debate sobre la reforma legal operada en el Consejo, como se podrá apreciar¹. Por su interés, conviene realizar aquí una sucinta exposición de las mismas.

La primera propuesta ponía un énfasis especial en el reforzamiento del principio de participación, defendiendo una mayor presencia de los sectores estatales de la comunidad educativa en el Consejo, puesto que, según esta postura, las Comunidades Autónomas no necesitaban estar presentes en el Consejo estatal y podían hacer valer su voz ante el Ministerio a través de sus respectivos Consejeros de Educación, los cuales contaban con el asesoramiento y las posiciones de sus Consejos Escolares Autonómicos antes de acceder a la Conferencia de Educación.

Como variante de la postura anterior, algunas opiniones apoyaban el mantenimiento de la misma estructura básica en el Consejo Escolar del Estado, si bien postulaban que los representantes del grupo de personalidades de reconocido prestigio fueran designados por la Conferencia de Educación, intentando acentuar de esta forma sus conexiones autonómicas.

En el polo opuesto, una segunda propuesta defendía una composición del Consejo Escolar del Estado a partir de los Consejos Escolares Autonómicos, composición a la que se añadirían los representantes de la Administración General del Estado, asumiendo que estos Consejos contaban con la participación de los sectores sociales en sus respectivos

¹ Vid.: "El Consejo escolar del Estado ante las plenas competencias educativas de las Comunidades Autónomas. VII Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado", (1996). Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.

ámbitos territoriales y que la participación educativa a escala estatal estaría conformada por la confluencia de la participación de los sectores de la comunidad educativa en las diferentes Comunidades Autónomas.

Un tercer posicionamiento se mostraba a favor de la presencia de representantes de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas en el Consejo Escolar del Estado, bien en lugar de parte de la representación de la Administración del Estado o bien mediante el incremento de los representantes de las Administraciones públicas, potenciando de esta forma la representación de la Administración en detrimento de los representantes de intereses sociales en torno a la educación.

Una cuarta línea de debate fue abierta al presentarse una propuesta partidaria de la creación de un órgano o Mesa de Consejos Autonómicos, con reuniones periódicas de Presidentes y Secretarios Generales, que permitiera la presencia y participación activa de los miembros de los Consejos Autonómicos en ponencias y comisiones junto con otros miembros del Consejo Escolar del Estado.

Finalmente, en quinto lugar se mantuvieron también posturas a favor de una representación directa en el Consejo de sectores sociales de los respectivos Consejos de ámbito autonómico, elegidos por dichos Consejos e integrados en un grupo específico de carácter autonómico.

Los debates y conclusiones de este Seminario no se concretaron de forma inmediata con medidas legislativas, si bien fueron de gran utilidad para la clarificación de posiciones que con el paso del tiempo serían nuevamente abordadas en el debate previo a la aprobación de la LOE.

En los años posteriores se mantuvo abierto un debate encaminado a promover la reforma del Consejo. Algunas iniciativas partieron de partidos políticos en vía parlamentaria, otras iniciativas procedieron de los órganos de la propia Administración y, en tercer lugar, cabe mencionar, asimismo, las actuaciones llevadas a cabo por determinados Consejos Autonómicos.

Entre las primeras se pueden citar las Proposiciones No de Ley presentadas por el PSOE el 15 de octubre de 1998² y por el PP el 17 de septiembre de 2004³, las cuales, por razones diversas, no llegaron a ser tomadas en consideración por el Congreso de los Diputados.

² Esta Proposición No de Ley (Registrada con el N° 066570, el 4/11/98) planteaba la reforma del CEE para incorporar a representantes de las Comunidades Autónomas y de las Entidades locales a costa de reducir el número de consejeros de las Universidades, de la Administración educativa del Estado y de personalidades designadas por el Ministerio de Educación.

³ La Proposición No de Ley del Partido Popular se apoyaba en las peticiones de determinados Consejos Escolares Autonómicos y planteaba la incorporación al CEE de representantes de esos Consejos.

Por otra parte, se debe citar el Acuerdo adoptado por la Conferencia de Educación el 8 de julio de 1997, instaba al Ministerio a preparar un borrador normativo y su posterior presentación en las Cortes Generales, en el que se incluyera la representación de las Comunidades Autónomas en el Consejo Escolar del Estado. Esta propuesta no fue llevada a la práctica en aquel momento.

Los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos también repitieron varias iniciativas encaminadas a que los Consejos Autonómicos contaran con representación en el Consejo Escolar del Estado. Así, el 2 de febrero de 1998, en nombre de los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, fue trasladada a la Sr^a Ministra de Educación “[...] la petición de que tenga a bien crear una comisión que elabore una propuesta de reforma de la actual composición del CEE para que en el futuro esa composición sea más acorde con la realidad del Estado de las Autonomías [...]”. El 25 de marzo de 1999 era el Presidente del Consejo Escolar de Cataluña, quien lo hacía en nombre de su Consejo. El año siguiente, el 14 de noviembre de 2000, el Presidente del Consejo de Canarias solicitaba la creación de la comisión de estudios prevista en la Conferencia de Educación de julio de 1997 antes citada. Finalmente, en abril de 2001, los Presidentes de la mayor parte de los Consejos Escolares Autonómicos enviaban al Ministerio, de común acuerdo, escritos solicitando la adopción de medidas legislativas que permitieran su presencia en el del Estado.

El reto planteado tras el traspaso competencial educativo radicaba en lograr una conciliación entre los principios constitucionales del Estado Autonómico y el principio de participación educativa.

En lo que atañe a la composición del Consejo, el reto planteado tras el traspaso competencial educativo radicaba en lograr una conciliación entre los principios constitucionales del Estado Autonómico y el principio de participación educativa, manteniendo un equilibrio aceptable por todas las partes.

Aunque los términos del debate y las argumentaciones esgrimidas se encontraban ya sobre la mesa en las fechas antes indicadas, lo cierto es que los avatares políticos y las modificaciones legislativas habidas en materia educativa apartaron de la agenda política el asunto de la reforma de la composición del Consejo, hasta que el mismo fue nuevamente retomado cuando comenzó el debate previo a la elaboración del anteproyecto de Ley Orgánica de Educación.

Proceso normativo

Cuando tras las elecciones de marzo de 2004 accede al Ministerio de Educación y Ciencia y a la Presidencia del Consejo un nuevo equipo directivo, se vuelve nuevamente a manejar la idea de introducir determinadas modificaciones en la composición del Consejo Escolar del Estado, acentuando la sensibilidad autonómica en el mismo.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modifica el artículo 31 de la LODE e incorpora al Consejo un nuevo grupo: “Los Consejos Escolares de ámbito autonómico” (Disposición final primera, 7 de la LOE). El legislador optó, finalmente, por reunir en un

El legislador optó, finalmente, por reunir en un mismo organismo los intereses participativos de los sectores sociales y de los territorios autonómicos.

mismo organismo los intereses participativos de los sectores sociales y de los territorios autonómicos⁴.

Debemos reparar en que la LOE únicamente contempla la presencia en el Consejo Escolar del Estado de los Consejos Escolares Autonómicos, pero no precisa el número de miembros de este nuevo grupo, ni sus integrantes, ni tampoco las funciones que adoptarán en el organismo, extremos cuya regulación queda diferida al oportuno desarrollo reglamentario de la Ley.

En desarrollo de la misma, el proyecto de Real Decreto que regulaba el Consejo Escolar del Estado fue elaborado por el Ministerio y presentado al organismo para su dictamen. El proyecto fijaba que los integrantes del grupo de Consejos Escolares Autonómicos serían sus respectivos Presidentes, representantes legales de sus Consejos, cerrando el paso a que la presencia de los Consejos Autonómicos en el Consejo Escolar del Estado quedase sujeta a la designación de los respectivos Consejos.

En segundo lugar, se creaba un nuevo órgano, la *Comisión Territorial*⁵, entre las funciones que se asignaban a la denominada *Comisión Territorial*, integrada por los Presidentes de los Consejos Autonómicos y el Presidente del Consejo Escolar del Estado, se encontraba la de pronunciarse sobre proyectos normativos, propuestas e informes que afectaran al marco de distribución competencial en materia educativa o incidiesen en la dirección y gestión del sistema educativo en el ámbito autonómico.

Un tercer punto importante residía en contemplar la presencia de los Presidentes de los Consejos Autonómicos en la Comisión Permanente, con cuatro miembros, así como en el Pleno.

La Comisión Permanente emitió el Informe de la Ponencia el 10 de octubre de 2005, introduciendo diferentes observaciones que, según sus proponentes, tendían a propiciar un mayor equilibrio de fuerzas en el seno del Consejo y a mantener un funcionamiento unitario del mismo, evitando la existencia de diversos informes o dictámenes de los órganos del propio Consejo que podrían llegar a ser contrapuestos.

4 El documento de debate previo a la elaboración de la Ley, presentado en septiembre de 2004, "Una Educación de calidad para todos y entre todos" p. 124/125 se pronunciaba en estos términos: "Una vez asumidas las competencias educativas por las Comunidades Autónomas, es necesario adaptar el Consejo Escolar del Estado a las necesidades derivadas de la nueva organización descentralizada del sistema educativo". Sin embargo, en el borrador del anteproyecto de ley nada se dice de esta adaptación; será después, en el proceso de discusión parlamentaria cuando se incorpore la Disposición final, primera, apartado 7, a que nos hemos referido.

5 La denominación de este órgano no era la más adecuada, ya que únicamente incluía representantes de los Consejos de las Comunidades Autónomas, quedando fuera de la misma representantes de otras Administraciones públicas territoriales presentes en el Consejo. En la publicación definitiva del Real Decreto 694/2007 el órgano pasó a denominarse "Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos".

El Pleno del organismo dictaminó el proyecto el 19 de octubre del 2006, siendo aprobadas 32 enmiendas al proyecto originario elaborado por el Ministerio, dictamen que se elevó a los responsables ministeriales para su estudio.

El Real Decreto 694/2007, aprobado finalmente por el Gobierno el 1 de junio, por el cual se regula el Consejo Escolar del Estado, introducía diversas modificaciones al proyecto originario, algunas de ellas procedentes del dictamen emitido por el Pleno del Consejo. En el Real Decreto definitivo, los Presidentes de los Consejos Autonómicos se integraban en un órgano propio denominado “Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos”, órgano al que le fueron asignadas funciones específicas que más tarde se examinarán, sin que los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos, o la representación de dicho grupo, se integrara en la Comisión Permanente del Consejo.

No existe una opinión unánimemente compartida sobre la conveniencia o no de que los representantes del grupo de Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos estén presentes en la Comisión Permanente del Consejo, órgano éste que desempeña, entre otras, la competencia de dictaminar la normativa básica emanada del Ministerio que no goce del carácter de Ley⁶.

Algunos observadores han puesto de relieve opiniones contrarias a esta presencia por parte de determinados sectores de las organizaciones sociales presentes en la Comisión Permanente. Desde otras posiciones, asimismo, se han señalado resistencias de algunos Consejos Autonómicos a que su voz no tuviera el suficiente peso en esta Comisión. También se ha puesto sobre la mesa la dificultad de que los representantes del grupo de Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos en la Comisión Permanente pudieran llevar una voz lo suficientemente unánime del grupo correspondiente, dada su diversidad. Finalmente, desde otros enfoques se han realizado alusiones, con o sin fundamento, a ciertas reticencias emanadas desde algunas Consejerías de Educación, para quienes la opinión autonómica debe plasmarse en el seno de la Conferencia de Educación, conociendo los Consejeros respectivos las opiniones de sus Consejos Autonómicos antes de acceder a dicha Conferencia.

Lo cierto es que, por unas u otras razones, los miembros de la Comisión Permanente del Consejo y los integrantes del grupo de Presidentes de los Consejos Autonómicos quedaron encuadrados en órganos diferenciados, si bien todos ellos formando parte del Pleno del Consejo.

El mencionado Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, asignaba al Consejo Escolar del Estado la elaboración de un proyecto de reglamento de funcionamiento del organismo que debía ser aprobado por el Pleno y elevado para su definitiva aprobación al Ministerio.

⁶ La competencia para dictaminar los anteproyectos de las Leyes Orgánicas educativas corresponde al Pleno del Consejo.

Los miembros de la Comisión Permanente del Consejo y los integrantes del grupo de Presidentes de los Consejos Autonómicos quedaron encuadrados en órganos diferenciados, si bien todos ellos formando parte del Pleno del Consejo.

Asimismo, atribuía a la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos la atribución de elaborar sus propias normas de funcionamiento que se debían integrar en el Reglamento del Consejo.

El referido Reglamento fue aprobado por el Pleno del Consejo en la sesión celebrada el 26 de junio de 2008. Posteriormente, la Orden ESD/3669/2008, de 9 de diciembre, aprobó definitivamente el Reglamento del organismo.

Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos

Como se ha indicado la creación de la Junta de Participación quedó recogida en el Real Decreto 694/2007 y su funcionamiento regulado por la Orden ESD/3669/2008. El órgano se compone de todos los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos, presididos por el Presidente del Consejo Escolar del Estado. El Secretario General del Consejo lo será asimismo de la Junta, lo que facilita la coordinación con los otros órganos del Consejo.

Esta Junta de Participación tenía sus antecedentes en los *Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado* que tradicionalmente han venido celebrándose desde 1989⁷. Estos Encuentros informales no poseían regulación ni configuración normativa de tipo alguno, por lo que sus diferencias con la Junta de Participación son evidentemente importantes. No obstante estos Encuentros han servido sin duda para abordar problemáticas educativas comunes en las distintas Comunidades Autónomas desde un funcionamiento participativo y, en parte, han supuesto una base muy útil para la elaboración del Reglamento de Funcionamiento de la nueva Junta de Participación.

La Junta de Participación se configura como un órgano del propio Consejo Escolar del Estado, junto con el Pleno, la Comisión Permanente y las Ponencias.

La Junta de Participación se configura como un órgano del propio Consejo Escolar del Estado, junto con el Pleno, la Comisión Permanente y las Ponencias, a través de los que el Consejo desarrolla su normal funcionamiento⁸.

Por lo que respecta a la composición de la Junta, resulta razonable considerar que son los respectivos Presidentes de los Consejos Autonómicos las personas idóneas para ejercer esta función representativa, ya que la presencia de un componente designado por el correspondiente Consejo podría presentar problemas entre la opinión del Consejo Autonómico y la postura de las organizaciones nacionales con las que eventualmente la organización autonómica pudiera encontrarse relacionada o federada.

⁷ Se iniciaron en el año 1989 por iniciativa conjunta del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana y el del Estado, para valorar y poner en común las actividades y funciones de ambos Consejos. Posteriormente, se sumaron el resto de Consejos Autonómicos existentes entonces: Canarias, Andalucía, Cataluña, País Vasco y Galicia. Con la asunción plena del ejercicio de competencias educativas por parte de las Comunidades Autónomas y, una vez creados los Consejos Escolares Autonómicos en todas ellas, también los nuevos Consejos se fueron sumando a las Jornadas de Encuentro.

⁸ No resulta, pues, afortunada la naturaleza que el artículo 40 del Reglamento asigna a la Junta como “[...] órgano de cooperación y de participación de los Consejos Escolares Autonómicos con el Consejo Escolar del Estado.”, puesto que un componente no coopera y participa con el órgano del que forma parte integrante, rigiéndose sus relaciones por otros principios de diversa índole.

No obstante, algunas posturas críticas han puesto de relieve que la Presidencia de los Consejos Escolares Autonómicos posee un componente fuertemente relacionado con el ámbito político, por lo que la presencia del factor político ha quedado considerablemente reforzada en el Consejo, en detrimento de la representación social. A pesar de ello, tampoco debemos olvidar que las organizaciones sociales más íntimamente ligadas a la educación se encuentran también influenciadas por ese componente político, que puede ser calificado positiva o negativamente según los casos.

La Junta tendrá que elaborar un Informe sobre los anteproyectos de las leyes orgánicas educativas, que no podrá ser la mera yuxtaposición de los diecisiete Informes elaborados por los respectivos Consejos.

Las atribuciones asignadas a la Junta de Participación de los Consejos Autonómicos quedaron fijadas en el repetidamente citado Real Decreto 694/2006. Entre las mismas destaca la elaboración de un informe sobre los anteproyectos de leyes orgánicas relativas a los distintos niveles educativos, exceptuando el universitario. Hay que poner aquí de relieve que la Junta tendrá que elaborar un Informe sobre los anteproyectos de las leyes orgánicas educativas, que no podrá ser la mera yuxtaposición de los diecisiete Informes elaborados por los respectivos Consejos, por lo que habrá que desplegar importantes dosis de debate y consenso para lograr un documento que pueda ser compartido por la mayor parte de los componentes de la Junta.

El informe sobre el estado y situación del sistema educativo deberá mantener su unidad y homogeneidad, sumando al mismo la diversidad y riqueza autonómica.

Una segunda atribución, cuya plasmación práctica deberá ser concretada en el futuro, consiste en la atribución asignada a la Junta de elaborar informes específicos sobre los aspectos más relevantes del desarrollo del sistema educativo en cada Comunidad Autónoma, que deberá incluirse en el proyecto de informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo. Como en el caso anterior, el ejercicio práctico de esta atribución marcará el camino a seguir. El informe sobre el estado y situación del sistema educativo deberá mantener su unidad y homogeneidad, sumando al mismo la diversidad y riqueza autonómica.

Además de las atribuciones mencionadas, la Junta de Participación puede acordar el estudio de temas de especial relevancia para el sistema educativo en las Comunidades Autónomas y constituir para ello las comisiones de trabajo necesarias. También podrá acordar la celebración de seminarios, jornadas o conferencias tendentes a la mejora de la calidad del sistema. Asimismo, deberá conocer e informar los resultados de las evaluaciones del sistema educativo contempladas en la LOE.

Otro de los aspectos que presentan mayor problema interpretativo en la normativa reguladora del Consejo consiste en el alcance que asignemos a algunos de sus preceptos en relación con la emisión de dictámenes e informes por parte de los diversos órganos del mismo⁹.

⁹ Desde una primera aproximación interpretativa, un dictamen debe ser el informe de carácter final y definitivo que emite un órgano consultivo como es el Consejo Escolar del Estado. Los informes que no gocen de esta característica no deberían ser calificados como "dictámenes" y se emiten en el transcurso del procedimiento para contribuir a conformar la voluntad definitiva del órgano.

El Real Decreto 694/2007 que regula el Consejo atribuye al Pleno y a la Comisión Permanente la emisión de dictámenes e informes y a la Junta de Participación únicamente la emisión de informes. Pero el Reglamento de funcionamiento del Consejo dispone que los informes que elabore la Junta de Participación sobre los anteproyectos de Leyes Orgánicas y sobre los aspectos más relevantes del desarrollo del sistema educativo en cada Comunidad Autónoma figurarán como anexos a los correspondientes informes preceptivos del Consejo Escolar del Estado.

La difícil interpretación de estos preceptos nos lleva a considerar la posibilidad de que pudiera existir un único dictamen o informe de carácter final preceptivo del Consejo Escolar del Estado sobre un anteproyecto de Ley Orgánica o sobre otros aspectos que deben ser informados por el Pleno del Consejo, los cuales irían acompañados, como anexo, de un informe emanado de la Junta de Participación que, como tal, gozaría de una condición y naturaleza jurídica diferente al dictamen o informe de carácter final emitido por el Pleno del Consejo. Esta parece ser la interpretación más razonable para evitar que en un mismo organismo, el Consejo Escolar del Estado, pudieran ser emitidos informes por parte de sus distintos órganos con contenidos que incluso podrían llegar a no ser coincidentes, lo que debe ser rechazado desde una perspectiva lógica, normativa y sistemática.

Otro supuesto que puede llegar a ser potencialmente conflictivo está constituido por la forma de llegar a acuerdos en el seno de la Junta, ya que el Reglamento de funcionamiento elaborado por la misma e integrado en el Reglamento del Consejo dispone que los informes y ponencias que elabore la Junta de Participación, así como las conclusiones resultantes de los estudios o seminarios se organizarán en forma de “texto consensuado”. Si se realiza una interpretación literal de la expresión utilizada en el Reglamento podría conducir a un permanente bloqueo de las decisiones de la Junta, ya que el término “consenso” implica el acuerdo de todos los miembros de un órgano¹⁰. Parece razonable pensar que la interpretación de la expresión “texto consensuado” debe ser todo lo flexible que el significado propio de la misma permita. No es difícil derivar que las posturas consensuadas gozan de la mayor legitimidad que le proporcionan el respaldo de los miembros del organismo que las ha adoptado, pero también es cierto que para lograr dicho consenso en no pocas ocasiones se hace preciso recurrir a posturas caracterizadas por una excesiva generalidad y ambigüedad que las hacen menos operativas.

Directamente relacionado con lo anterior, se encuentra la posición de cada uno de los Presidentes de los Consejos Autonómicos en relación con las posturas que en cada momento defiendan en el seno de la Junta. Por una parte, se puede eventualmente interpretar que la voz de los Presidentes deberá ser el fiel reflejo del mandato imperativo de sus respectivos Consejos, pero también, desde otras posturas interpretativas, cabe

¹⁰ El Diccionario de la Real Academia de la Lengua define el término “Consenso” como: “Acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo o entre varios grupos.”

apoyar que el carácter representativo del cargo que ocupan los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos y las características de su mandato propician la libertad de voz y voto en las sesiones de la Junta, lo que potenciaría el margen de negociación en los debates de la misma. No resulta fácil establecer una postura incontestable a este respecto, ya que inciden aquí, por una parte, los procedimientos para la adopción de acuerdos en los propios Consejos Autonómicos y, por otro lado, el procedimiento previsto en el Reglamento de funcionamiento de la Junta que apela al logro de “textos consensuados”. Deberemos pues esperar a que el necesario equilibrio en este aspecto se vaya imponiendo con el transcurso de las reuniones, los debates y los acuerdos que se adopten por la Junta de Participación.

Uno de los objetivos perseguidos por el Reglamento de funcionamiento del Consejo ha sido establecer un régimen equilibrado de relaciones entre los distintos órganos del Consejo

Uno de los objetivos perseguidos por el Reglamento de funcionamiento del Consejo ha sido establecer un régimen equilibrado de relaciones entre los distintos órganos del Consejo, respetando, como no podía ser de otra forma, las previsiones de la LOE y del Real Decreto regulador del Consejo, como normas de rango superior. Debemos examinar, aunque sea muy brevemente, el engranaje de relaciones entre la Junta de Participación, el Pleno del Consejo y la Comisión Permanente que ha sido previsto en el Reglamento.

Los integrantes de la Junta de Participación son miembros del Consejo y, por tanto, gozan de los mismos derechos y obligaciones de los Consejeros, formando parte integrante del Pleno del mismo. Desde esta posición podrán intervenir en sus reuniones, presentar enmiendas a los documentos que se debatan y votar los textos definitivos correspondientes. Por otra parte, los Presidentes de los Consejos Autonómicos podrán intervenir en el seno de la Junta, entre otros aspectos, para la obtención de un informe sobre los anteproyectos de Leyes Orgánicas educativas y los informes sobre los aspectos más relevantes del sistema educativo en sus respectivas Comunidades, para su inclusión en el proyecto de informe sobre el estado y situación del sistema educativo de carácter estatal. En ambos casos se incluirán como anexos en los dictámenes e informes aprobados por el Pleno del Consejo¹¹.

Las relaciones entre la Junta de Participación y la Comisión Permanente se rigen por un claro principio de separación.

Las relaciones entre la Junta de Participación y la Comisión Permanente se rigen por un claro principio de separación, ya que los integrantes de la Junta no forman parte de la Comisión Permanente ni viceversa, con las excepciones del Presidente y del Secretario General del Consejo. Los dictámenes preceptivos e informes que apruebe la Comisión Permanente no se verán influenciados por las posturas de la Junta de Participación, si bien el nuevo Reglamento del Consejo permite a todos los Consejeros del organismo, sean o no miembros de la Comisión Permanente, presentar enmiendas a los documentos que vayan a ser vistos en dicha Comisión, enmiendas que serán debatidas y votadas por sus miembros en las reuniones de la misma. Asimismo, la Comisión Permanente debatirá y, en

¹¹ Anteriormente ha quedado expuesta la naturaleza diferenciada que poseen los dictámenes e informes de carácter final del Pleno y los informes de la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos.

su caso, aprobará las propuestas que puedan ser presentadas por cualquier Consejero, entre los que se encuentran los Presidentes de los Consejos Autonómicos¹².

Nuevos tiempos en el Consejo Escolar del Estado

Con la incorporación de los representantes de los Consejos Escolares Autonómicos al Consejo Escolar del Estado se avanza en la adaptación del principio de participación educativa a la realidad territorial de la educación no universitaria en España, después de que haya culminado el proceso de transferencias competenciales habido en la materia.

Esta realidad se caracteriza por la existencia de una Administración, la del Estado, con un ámbito competencial centrado en la regulación de la normativa básica educativa y en la gestión de los centros en Ceuta y Melilla y en el exterior y, finalmente, en los aspectos educativos conectados con las relaciones internacionales. Las Administraciones Autonómicas gozan de competencias de desarrollo normativo de los aspectos básicos fijados por el Estado y de gestión plena de la educación en sus respectivos ámbitos territoriales. Esta realidad territorial asentada en nuestro sistema educativo no tenía una correlación directa en el Consejo Escolar del Estado, órgano estatal de participación de los sectores más relacionados con la enseñanza y de consulta del Gobierno.

Todo proceso de adaptación de los órganos de la Administración a la realidad existente en cada momento debe ser saludado de manera positiva.

Todo proceso de adaptación de los órganos de la Administración a la realidad existente en cada momento debe ser saludado de manera positiva. Con la incorporación de los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos al del Estado la sensibilidad autonómica de éste se ve potenciada con la posibilidad de contemplar los enfoques que parten de las Comunidades Autónomas sin perder una visión de ámbito estatal representada por las organizaciones y entidades de este ámbito¹³.

El objetivo de lograr un equilibrio aceptable entre ambas visiones parece haber presidido el proceso de reforma emprendido desde la aprobación de la LOE. Las relaciones entre las atribuciones asignadas a cada órgano del Consejo persiguen esta finalidad. Por su parte, la Administración puede contar de esta manera con una perspectiva más amplia de los sectores sociales de carácter estatal y de aquellos otros sectores procedentes de los ámbitos autonómicos.

Las posiciones que el Consejo Escolar del Estado eleve a la Administración deben caracterizarse por presentar un carácter homogéneo y coherente. Sería difícil de admitir que un órgano consultivo emitiera dictámenes o informes a la Administración que en parte

¹² Se incluyen aquí lógicamente los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos.

¹³ No obstante, debemos huir de visiones simplistas en la materia, ya que con mucha frecuencia las visiones estatales y autonómicas son presentadas y defendidas en el Consejo desde muy diversas posturas y orígenes.

Las posiciones que el Consejo Escolar del Estado eleve a la Administración deben caracterizarse por presentar un carácter homogéneo y coherente.

podrían ser contradictorios en su contenido según procedieran de uno u otro órgano del Consejo. Por ello, hay que defender que, de acuerdo con la normativa reguladora del Consejo, los dictámenes e informes en los que tenga que intervenir el Pleno del Consejo, fundamentalmente aquellos referidos a las Leyes Orgánicas y al Informe sobre el estado y situación del sistema educativo, sean los definitivos que se eleven a la Administración, al proceder del máximo órgano del Consejo, con independencia de que puedan figurar como anexos asimismo cualquier otro informe emanado de otros órganos del Consejo, como la Junta de Participación de los Consejos Escolares Autonómicos, con una naturaleza jurídica diferenciada.

Hay que derivar de todo lo anterior, que comienza una nueva etapa en el Consejo Escolar del Estado con la incorporación al mismo de los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos. Esta incorporación modifica el funcionamiento interno que ha sido hasta tiempos recientes habitual en el organismo y necesita del transcurso de un tiempo prudencial para que las antiguas inercias y las nuevas incorporaciones se coordinen de manera flexible buscando zonas de encuentro cada vez más amplias.

Se abre una nueva etapa en el Consejo, sin duda más compleja pero también más fructífera y estimulante para la participación en nuestro sistema educativo.

El Consejo Escolar del Estado no es únicamente el máximo órgano de participación social en la programación general de la enseñanza por lo que al ámbito del Estado respecta, así como de consulta del Gobierno en materia educativa, sino, también, un foro de encuentro de excepción entre la Administración y los representantes de estas fuerzas sociales de carácter estatal y, ahora también, de carácter autonómico. No debemos olvidar que este contacto directo constituye un excelente campo abonado para la consecución de mayores espacios de acuerdos y consensos compartidos por un creciente número de fuerzas.

Con la incorporación al Consejo Escolar del Estado de los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos, así como de otros grupos representativos de amplias sensibilidades sociales¹⁴, se abre una nueva etapa en el Consejo, sin duda más compleja pero también más fructífera y estimulante para la participación en nuestro sistema educativo. La coordinación entre los distintos órganos del organismo, la flexibilidad en su funcionamiento y el debate permanente entre todos sus integrantes deberán ser algunos de los pilares donde se asienten los nuevos tiempos para el Consejo Escolar del Estado ■

¹⁴ Con la reforma se constituyen nuevos grupos de la Administración local y de Mujeres. Adquieren también presencia institucional estable en el grupo de personalidades de reconocido prestigio los equipos directivos de los centros y las organizaciones representativas de personas con discapacidad.

La participación de los profesores y las familias en el proceso de cambio educativo: una experiencia en educación primaria



Mario Martín Bris

Universidad de Alcalá de Henares



Yolanda Muñoz Martínez

Universidad de Alcalá de Henares

Sumario: 1. Introducción, 2 Situación problemática. 3. Objetivos 4. Metodología. 5. Plan de desarrollo. 6.Desarrollo de las sesiones. 7. Cuestionario. 8. Resultados. 9. Perspectivas de acción.

Resumen

El presente trabajo muestra un proyecto de colaboración entre un centro educativo de Educación Infantil y Primaria y el Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá cuya finalidad es desarrollar un *proyecto de mejora de la calidad educativa, basado en la autoevaluación, reflexión y compromiso de toda la Comunidad Educativa, en relación con el clima de trabajo, participación y convivencia, a nivel institucional y de aula, dirigido a crear las bases de una escuela inclusiva.*

El proyecto consta de dos fases diferenciadas, una primera, en la que nos vamos a centrar, basada en un análisis colectivo de la práctica docente como iniciación a la reflexión, a través de grupos de discusión con los docentes. Nos proponemos el análisis de la práctica como método de formación de los docentes, como punto de partida de un proceso de cambio; en la segunda fase se podrán en marcha las medidas dirigidas a favorecer una comunidad educativa inclusiva, a partir de las conclusiones obtenidas en la primera fase.

Palabras clave: escuela inclusiva, participación, comunidad educativa, atención a la diversidad, grupos de discusión, centros educativos.

Introducción

La atención a la diversidad, y más concretamente a la diversidad cultural, están suponiendo una preocupación en nuestras escuelas en la actualidad. Enfrentarse a un nuevo contexto marcado por la inmigración, los diferentes tipos de familias, el cambio en el papel de la mujer trabajadora y el derecho de todos/as los niños/as a recibir una educación en las mismas condiciones que el resto supone un cambio de un modelo educativo “tradicional” hacia modelos que se ajusten a la individualidad de cada alumno/a.

Ante tales cambios, las administraciones educativas, en este caso la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, se propone poner en marcha un modelo educativo que permita superar algunas de las barreras que los modelos educativos tradicionales, pensados para un alumno medio y un contexto homogéneo, presentan a la hora de adaptar la enseñanza a las características individuales de los alumnos y alumnas en contextos heterogéneos, como los actuales, además de impedir una participación activa tanto del alumnado, en su propio aprendizaje, como de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho modelo educativo conocido como “Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social”, parte de la idea de que la escuela inclusiva es el modelo de escuela adecuado para atender a las necesidades de la sociedad actual. La práctica educativa inclusiva permite experimentar la heterogeneidad como algo constructivo, enseña a resolver conflictos y desarrollar la tolerancia y la capacidad de comunicación y cooperación entre el alumnado, profesorado y familias.

La práctica educativa inclusiva permite experimentar la heterogeneidad como algo constructivo.

Para ello, y con la intención de dotar al profesorado de una base teórica y práctica para poder enfrentarse a esa diversidad con mayores garantías de éxito, se pone en marcha el proyecto de investigación-innovación *El clima de trabajo, participación y convivencia en el centro escolar y aulas: análisis, proyecto y propuestas colaborativas de acción*, entre un centro educativo de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y el Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá.

Lo que se pretende a través de este proyecto es el aprendizaje desde dentro de la escuela, “aprender para crecer”, crear una escuela participativa que busca su propia mejora a través de un proceso de autorreflexión y puesta en práctica de medidas de mejora para, de este modo, crear las bases de una escuela sana, una “organización que aprende” y que busca la mejora continuamente.

Situación problemática. Cuestión a resolver

En octubre de 2006 la Consejería de Educación y Ciencia propone para Castilla-La Mancha un nuevo modelo educativo denominado “Modelo de Educación Intercultural y Cohesión Social”; como consecuencia de la puesta en marcha de este modelo se plantea un dilema en los centros educativos “¿Cómo ponerlo en marcha?, ¿Qué medidas

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES. Martín Bris, M. y Muñoz Martínez, Y. *La participación de los profesores y las familias en el proceso de cambio educativo: una experiencia en educación primaria*
educativas son necesarias?, ¿Qué cambios teóricos, organizativos y metodológicos hay que realizar?”.

El modelo parte del derecho de todos los alumnos/as a la educación en condiciones de igualdad, asumiendo el compromiso de compensar las diferencias sociales y de promover la práctica de la educación intercultural y democrática. El modelo apuesta por la escuela inclusiva, por transformar las prácticas docentes y la cultura y organización escolar. Lo que se pretende es el impulso de los centros educativos hacia el desarrollo y puesta en marcha de proyectos educativos que sean capaces de transformar la realidad actual a partir de prácticas educativas inclusivas con la colaboración de todos los agentes y sectores de la comunidad educativa.

Proponemos a partir de este proyecto una serie de estrategias que permitan alcanzar una mejora profesional de los docentes.

Para facilitar la comprensión del nuevo modelo inclusivo y estimular la formación del profesorado, necesaria para la puesta en marcha del modelo, proponemos a partir de este proyecto una serie de estrategias que permitan alcanzar una mejora profesional de los docentes y de ahí, la tan necesaria mejora de la calidad educativa, mediante los procesos de autoevaluación, reflexión, así como la colaboración y el compromiso de toda la comunidad educativa en el proceso de mejora escolar.

Objetivos de la investigación

Los objetivos generales que nos proponíamos son:

- Conocer cómo se producen la convivencia, comunicación y relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
- Crear un foro de intercambio de opiniones, sentimientos y creencias sobre la educación y, más concretamente, sobre lo que significa atención a la diversidad y los factores que favorecen la inclusión en educación.
- Establecer conjuntamente un proyecto de actuación y mejora de la escuela.

Otros objetivos derivados de los generales, y de gran importancia son:

- Compartir ideas y planteamientos claves sobre la inclusión en educación.
- Generar condiciones para establecer alguna propuesta de formación en el propio centro, ampliado a toda la comunidad educativa.
- Contribuir a mejorar la calidad y eficacia del centro a través de la comprensión de ideas clave como participación e inclusión educativa.

Metodología y desarrollo de la investigación

La metodología que se ha seguido para la recogida de información ha sido “grupos de discusión”, entendidos no como un grupo de trabajo y que, por tanto, su objetivo no es producir, sino intercambiar opiniones entre los participantes, de manera que se obtenga una información acerca de las percepciones, actitudes o motivaciones de un colectivo determinado. Los participantes de un grupo de discusión expresan sus opiniones sobre un tema de interés común, en este caso sobre el modelo educativo que se está en vías de instaurar, el modelo inclusivo. Las personas aportan informaciones sin modificar las de las demás; no se trata de un intento de imponerse sino de aportar unas ideas.

Se han creado dos grupos de discusión, uno de profesores de Educación infantil y otro de Primaria.

En la fase I del proyecto se han creado 2 grupos de discusión con el fin de poder *triangular los datos*; el criterio que se ha seguido para la elección de los integrantes de los grupos es el de “etapa educativa” en la que imparten clase, y de ahí que encontremos un grupo de profesores de Educación Infantil y otro de Educación Primaria. El tamaño de los grupos ha sido de 5-7 participantes, cada grupo, y se han tratado cada uno de los temas con ambos grupos.

Los grupos de discusión en este caso presentan algunas circunstancias especiales. En este entorno los participantes se conocen entre sí, incluso pueden tener una relación o un contacto diario: el grupo es un grupo preexistente y puede llegar a una total familiaridad, sin embargo trabajar en la misma empresa tiene sus ventajas ya que el hecho de conocerse hace que exista una mayor cohesión de grupo y permite entrar más directamente en la discusión.

Para que los grupos de discusión internos sean realmente productivos, y a fin de favorecer la participación, se ha cuidado de manera especial el ambiente en las reuniones, de manera que no fuera intimidatorio; con la intención de desarrollar la reunión en un entorno neutral, dejar muy claro el objeto de la misma y recordar a los participantes que la intención es recoger información sobre distintos puntos de vista, y no señalar a nadie.

Plan de desarrollo

Los grupos de discusión se han llevado a cabo con unos Cuestionarios-Guía en base al Índice de Inclusión¹(Booth y Ainscow, 2002), este instrumento responde, precisamente, a la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES. Martín Bris, M. y Muñoz Martínez, Y. *La participación de los profesores y las familias en el proceso de cambio educativo: una experiencia en educación primaria*
políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares.

Se comienza con la constitución de un grupo de trabajo de 12 profesores de Educación Infantil y Primaria con unos cuestionarios-guía.

Tras la selección del material que se va a utilizar en los grupos de discusión, ya que no se han utilizado todos los cuestionarios del material mencionado, sólo aquellos que respondían más concretamente a los objetivos que nos planteábamos, se comienza con la constitución de un grupo de trabajo de profesores del centro que voluntariamente han decidido participar en el proceso, en este caso 12 profesores de Educación Infantil y Educación Primaria, y que vamos a distribuir en dos grupos de discusión en base al criterio de la etapa educativa en la que imparten clase, Educación Infantil o Primaria, para el correcto funcionamiento de los grupos.

El uso de este material en los grupos de discusión nos ofrece la posibilidad de trabajar a través de un conjunto detallado de indicadores y de preguntas, que han de ser analizadas en profundidad para identificar la situación actual del centro educativo, así como sus posibilidades para avanzar hacia una mayor inclusión.

El material está organizado en tres dimensiones: culturas inclusivas y su creación, elaboración de políticas inclusivas y desarrollo de prácticas inclusivas.

El material está organizado en tres dimensiones, en primer lugar la dimensión que se refiere a las culturas inclusivas y su creación, en segundo lugar la elaboración de políticas inclusivas y, por último, el desarrollo de prácticas inclusivas. A través de diversas reuniones que las dos moderadoras del grupo y la coordinadora del proyecto han mantenido, se han adaptado los cuestionarios, de manera que se han seleccionado las preguntas y adaptado alguna de ellas al nivel educativo al que pertenecían los docentes implicados.

Nos planteamos el análisis de la práctica como método de formación, de transformación de las personas, en este caso de los docentes de un centro educativo inmerso en un proceso de cambio hacia un modelo educativo inclusivo.

Durante este proceso se creará un cuestionario destinado a las familias que nos ayudará a conocer mejor las perspectivas de las mismas sobre los aspectos que se están trabajando a través de los grupos de discusión.

La investigación se llevará a cabo en dos fases diferenciadas, que corresponden con dos cursos escolares: en la primera se analizará la situación actual del centro educativo y se reflexionará sobre todas las cuestiones que influyen en el tipo de modelo educativo que se tiene y las cosas que hay que mejorar para poder ofrecer una respuesta más adecuada a todo el alumnado, pretendiendo un mayor éxito escolar de todos.

Como conclusión a todo el proceso de análisis y reflexión de la primera fase, se creará un plan de mejora escolar en el que se establezca cuáles son las prioridades en la

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES. Martín Bris, M. y Muñoz Martínez, Y. *La participación de los profesores y las familias en el proceso de cambio educativo: una experiencia en educación primaria*

actuación y las acciones que hay que llevar a cabo para conseguir esa escuela que buscamos.

En la segunda fase se pondrán en marcha las acciones concretas que se hayan establecido para la mejora escolar, durante la puesta en marcha de las mismas se realizará el seguimiento para analizar, reflexionar y evaluar el proceso. Por último, se llevará a cabo una evaluación final en la que se reflejarán las conclusiones finales y las propuestas futuras en la línea que se ha trabajado.

En el siguiente cuadro se muestran las distintas acciones incluidas en cada fase:

Fase I Curso 2007-2008	a. Constitución de los grupos de discusión de profesores voluntarios.	Inicio y puesta en marcha de los grupos de discusión.	Conclusiones	Plan de mejora escolar	Informe de progreso
	b. Elaboración del cuestionario a las familias.	Reparto y recogida de los cuestionarios a las familias.			
Fase II Curso 2008-2009	Puesta en marcha de las acciones establecidas en el plan de mejora escolar.	Seguimiento y evaluación del proceso y de las acciones puestas en marcha.	Informe final y propuestas futuras		

Desarrollo de las sesiones

Con los doce participantes, todos profesores del centro educativo al que nos referimos, se constituyeron, como ya se ha mencionado, dos grupos de discusión.

Durante el curso escolar 2007/2008 se han llevado a cabo dieciséis sesiones de dos horas cada una, por lo tanto 8 sesiones con cada grupo. Los temas que se han tratado en las sesiones han sido los siguientes:

NOVIEMBRE	ENERO	MARZO	ABRIL
<p>-Todo el mundo merece sentirse acogido.</p> <p>-Los estudiantes se ayudan unos a otros.</p> <p>-Los profesores colaboran entre ellos.</p>	<p>-Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.</p> <p>-El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.</p> <p>-El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.</p> <p>-El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un "rol".</p>	<p>-El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.</p> <p>-El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.</p> <p>-Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.</p> <p>-El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.</p>	<p>-El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico.</p> <p>-Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.</p> <p>-Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.</p> <p>-Se ha reducido el absentismo escolar.</p>
DICIEMBRE	FEBRERO	MARZO- ABRIL	MAYO
<p>-El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.</p> <p>-Existe colaboración entre el profesorado y las familias.</p> <p>-El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.</p> <p>-Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.</p>	<p>-El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.</p> <p>-El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.</p> <p>-Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.</p> <p>-Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.</p>	<p>-Se coordinan todas las formas de apoyo.</p> <p>-Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.</p> <p>-Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.</p> <p>-El "código de prácticas" se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.</p>	<p>-Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.</p> <p>-Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.</p> <p>-Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.</p>

Cuestionario

Además se ha utilizado un cuestionario (ver anexo) para obtener la información de las familias sobre la temática de la inclusión. Se entregó un cuestionario por familia compuesto por 27 preguntas de respuesta múltiple, y una pregunta abierta en la que se daba la opción de plantear cambios deseables en el centro escolar. Se recogieron 116 cuestionarios completados, que junto a las propuestas derivadas de los resultados de los grupos de discusión, sirvieron para establecer una serie de propuestas de mejora para el centro escolar y que han sido objeto de aplicación en la Fase II del proyecto durante el presente curso escolar 2008/2009.

La cumplimentación del cuestionario es voluntaria. El anonimato de las personas participantes está totalmente garantizado por el equipo de investigación. En el cuestionario que presentamos, y que forma parte de los materiales del índice de inclusión, formulamos una serie de preguntas sobre variables que, pensamos, inciden directamente en las relaciones escuela-familia, y nos acercan a las perspectivas de las familias sobre aspectos tan importantes como la acogida del alumnado y familias por parte del centro, la igualdad de oportunidades y de trato hacia todo el alumnado y familias, factores que configuran el modelo de escuela que los padres demandan.

La escala de respuesta utilizada es

Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
0	1	2	3

Resultados

De los Grupos de Discusión

El nivel de implicación del profesorado ha sido alto y creemos que se debe, fundamentalmente, a que el profesorado ha participado voluntariamente en el proyecto.

No cabe duda que la respuesta a la diversidad del alumnado es un proceso que no sólo favorece el desarrollo de este sino también el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos. Hemos constatado la “evolución profesional” de varios de los profesores implicados en el proyecto, de manera que, a raíz de los temas tratados en los grupos de discusión, se han propuesto prácticas de aula y centro para favorecer la inclusión educativa.

En general, entre el profesorado no se conoce el significado de inclusión educativa, de ahí que se derive la necesidad de formación específica sobre la temática, para superar la

visión de que la inclusión es la educación especial cambiando el nombre. Es fundamental que el profesorado comprenda que la atención a la diversidad es competencia de todo el profesorado, una tarea inherente a nuestra profesión y de la que no debemos desvincularnos, solicitando la intervención de “especialistas” que se encarguen de la educación de los niños que no se ajustan a lo que, erróneamente, se denomina alumno medio o “normal”.

Es fundamental que el profesorado comprenda que la atención a la diversidad es competencia de todos, una tarea inherente a la propia profesión.

Se debe cambiar el papel del profesorado de “apoyo” o especialista en Educación Especial (P.T, A.L, Compensatoria...). El nuevo enfoque debe comprender prácticas de aula cooperativas en las que dos profesores puedan trabajar de manera conjunta para ayudar a todo el alumnado dentro del aula. De este modo los papeles se confunden y no existe profesor tutor y especialista o apoyo. Existen dos profesores con el mismo papel, el de mediadores del aprendizaje de los alumnos. Para ello debe existir flexibilidad y autonomía organizativa y pedagógica de los centros. Es fundamental que los papeles de los profesores puedan adaptarse a las circunstancias de los centros educativos, de manera que la especialidad del profesor no determine la labor que éste pueda desempeñar.

La comunidad educativa deber considerarse como todos los recursos de los que dispone un centro educativo para dar una respuesta adecuada a todo el alumnado. Las familias son fundamentales en el proceso de desarrollo de los alumnos y de la propia escuela. Contar con su ayuda representa, en buena parte, la garantía de que se va a obtener éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

El movimiento genera movimiento, este puede ser en muchos caso negativo, pero sólo el hecho de que exista una reacción del profesorado puede, en muchos casos, “remover conciencias” que faciliten el despertar de la profesión docente anclada en prácticas tradicionales demostradas ineficaces en los contextos actuales.

Del Cuestionario a las familias

Los aspectos más relevantes, en cuanto a las respuestas de las familias nos acercan a las creencias de las familias con respecto a aspectos tan importante como la acogida de padres/madres y alumnos/as, en la que los padres muestran un alto grado de satisfacción con la información que se les proporcionó por parte del centro educativo cuando su hijo/a llegó por primera vez, así como la información sobre el progreso del mismo/a. Se muestra además un alto grado de confianza en la labor del profesorado, en cuanto a su implicación en que todo el alumnado aprenda y en cuanto a la valoración del alumnado por parte del profesorado independientemente de sus características.

Las familias muestran un alto grado de acuerdo con prácticas como la expulsión por indisciplina, así como con los “deberes para casa”, lo que todavía muestra una alta incidencia del modelo de escuela tradicional en las familias.

Llama la atención el grado de desconocimiento que las familias y el alumnado tienen sobre el funcionamiento del Consejo escolar.

Algunos de los aspectos a los que es necesario hacer alusión, en cuanto a las discrepancias o las similitudes sobre la visión de las familias y la de los profesores tienen que ver, sobre todo, con la implicación de las familias y la valoración que de las mismas se hace en el centro educativo, la acogida de las familias y alumnos cuando acceden al centro por primera vez; pero, sin duda, lo que más llama la atención es el gran desconocimiento que ambos sectores muestran sobre el funcionamiento del Consejo escolar, lo que muestra el gran trabajo que todavía queda por hacer sobre la participación de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros educativos.

Perspectivas de acción

Algunas de las perspectivas de acción derivadas de la puesta en marcha de la primera fase de este proyecto son, en primer lugar, la necesidad del cambio del papel tradicional del profesor, centrado fundamentalmente en la transmisión de conocimientos, por el de alguien disponible para facilitar-mediar en el proceso de construcción de conocimientos y de valores que los propios alumnos, en colaboración con sus compañeros, llevan a cabo; uno de los principales requisitos para dicho cambio parece ser desarrollar programas de formación de profesores, una formación que facilite la adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos y la cooperación entre profesores y la participación e implicación de la comunidad educativa.

En el proceso de cambio del papel del docente, es necesario el paso por un cambio metodológico en el aula; sobre todo hacia modelos de aprendizaje cooperativo, en los que la participación del alumnado es el principal requisito para lograrlo, dejando su papel de mero espectador receptor de saberes, convirtiéndose en el verdadero protagonista del proceso.

Fundamental es también el fomento de la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, como principio de mejora en la participación de las familias en los centros educativos, además se debería definir un modelo de participación para que sea compartido y aceptado por todos los miembros de la comunidad educativa, todo ello como requisito para la creación de una escuela democrática e inclusiva, fundamental para dar una respuesta a todo el alumnado y fundamental para alcanzar el éxito escolar de todos los alumnos ■

Referencias bibliográficas

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

— (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83

BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

- ESTUDIOS E INVESTIGACIONES. Martín Bris, M. y Muñoz Martínez, Y. *La participación de los profesores y las familias en el proceso de cambio educativo: una experiencia en educación primaria*
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la Inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- MARTÍN BRIS, M.; GONZÁLEZ GALÁN, A.; TORREGO SEIJO, J.C. y ARMENGOL ASPARÓ, C. (2003). *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Ensayos y documentos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MARTÍN BRIS, M. y equipo (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en ámbito municipal y de los Centros escolares*. Toledo: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- MARTÍN BRIS, M. y MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2006). La participación de los padres en educación. En MARTÍN BRIS, M., GAIRÍN SALLÁN, J. *La Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una Vía de Participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro, Pag. 183-202.
- (2007). *Clima y cultura escolar: base de un nuevo paradigma educativo*. II Encuentro Iberoamericano de Educación. Unesp. Campus Araraquara. Brasil: Fundunesp.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

ANEXO

Cuestionario para las familias	
Por favor ponga una cruz en el curso en el que usted tiene un hijo/a en la escuela	
Educación Infantil:	
3 años <input type="checkbox"/>	4 años <input type="checkbox"/>
5 años <input type="checkbox"/>	
Educación Primaria:	
1º <input type="checkbox"/>	2º <input type="checkbox"/>
3º <input type="checkbox"/>	4º <input type="checkbox"/>
5º <input type="checkbox"/>	6º <input type="checkbox"/>

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
1. De entre las escuelas locales, yo quería que mi hijo/a viniera a este centro.				
2. La información que se me proporcionó cuando mi hijo/a vino por primera vez al centro fue excelente.				
3. Creo que el centro me mantiene bien informado sobre el progreso de mi hijo/a.				
4. Todos los niños/as que viven en la localidad son acogidos en el centro.				
5. Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen.				
6. Si un alumno se comporta mal está bien que lo envíen a casa.				

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
7. La familia que se involucra ayudando en el centro es más valorada por el profesorado que aquella que no se involucra.				
8. Todo el mundo merece sentirse acogido.				
9. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
10. Los profesores colaboran entre ellos.				
11. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				
12. La familia se siente implicada en el centro.				
13. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.				
14. El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.				
15. El profesorado intenta que el alumnado haga las cosas lo mejor que sepa.				
16. El profesorado piensan que todo el alumnado es igual de importante.				
17. El centro hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos.				
18. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
19. El profesorado muestra igual interés por todos los grupos de aprendizaje.				
20. Se han reducido las expulsiones por indisciplina.				
21. Existen problemas de intimidación entre el alumnado.				
22. Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
23. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
24. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.				
25. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
26. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje.				
27. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				

Breve currículum

Mario Martín Bris es profesor en la Universidad de Alcalá. Vicepresidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha. Autor de numerosas publicaciones sobre participación escolar. Responsable de varias investigaciones sobre participación. Director de Master y Doctorado en Educación.

Yolanda Muñoz Martínez es Licenciada en Psicopedagogía y Maestra especialista en A.L., P.T., Primaria e Inglés. Durante los últimos tres años ha desempeñado el cargo de Jefe de Estudios en un Centro de Educación Infantil y Primaria, además es Profesora asociada en la Universidad de Alcalá, en el Departamento de Didáctica, Área de Didáctica y Organización Escolar.



Estudio sobre las formas de participación de los municipios en educación

José Luís Muñoz Moreno

Departamento de Pedagogía Aplicada

Universidad Autónoma de Barcelona

Sumario: 1. A modo de introducción. 2. La participación social en educación. 3. Un estudio sobre la participación de los municipios en educación. 4. Algunas conclusiones y propuestas. 5. Referencias bibliográficas.

Resumen

La participación social de los municipios en educación se presenta como uno de los retos principales de la democratización de una sociedad. Actualmente, en el contexto de la mejora por la calidad de vida de la ciudadanía, es necesario producir oportunidades verdaderas de participación ciudadana en el ámbito educativo. Potenciar la participación de los municipios y de la ciudadanía en educación es una responsabilidad, especialmente, de los ayuntamientos y de las instituciones educativas que debe reflejarse en planes e iniciativas concretas. Al respecto, esta aportación presenta una síntesis del estudio realizado sobre las formas de participación de los municipios en educación.

Palabras clave: Ayuntamientos, municipios, participación, organización de la educación, política educativa.

A modo de introducción

La administración local y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de potenciar la participación de los municipios y de la ciudadanía en educación.

La administración local y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de potenciar la participación de los municipios y de la ciudadanía en educación, reflejándose en planes, programas y proyectos concretos. Avanzar en esta línea supone progresar hacia unas organizaciones que aprenden, desde la participación de todos sus protagonistas, considerando fundamentales las contribuciones de sus comunidades a partir del trabajo conjunto.

El desarrollo de planes, programas y/o proyectos educativos de ámbito comunitario implica la necesidad de coordinación de los distintos servicios socioeducativos, así como la realización de acciones conjuntas entre los recursos educativos próximos (asociaciones, entidades, administración local, voluntariado, etc.), para tejer una red educativa.

En este contexto, los procesos de colaboración resultan fundamentales. Lo que significa actuar conjuntamente, comprometerse con unos objetivos, pensar en diferentes

situaciones (personal, colectiva, institucional, etc.), intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar en común, tener un proyecto único, etcétera.

El compromiso, en el ámbito municipal, de los ayuntamientos con la educación será clave en tales cometidos, a partir de la implicación, la cooperación con los distintos niveles de la administración y generando las sinergias institucionales imprescindibles para un coherente desarrollo de las políticas educativas locales.

La presente aportación aborda algunas reflexiones alrededor de la participación social en educación, así como una síntesis del estudio realizado (Muñoz, 2009) sobre las formas de participación de los municipios en educación. Particularmente, reparamos en los objetivos del estudio, su metodología, los principales resultados alcanzados, las conclusiones más relevantes obtenidas y algunas propuestas que pueden contribuir a la mejora del problema objeto de estudio.

La participación social en educación

La participación de la comunidad local en educación es, en ocasiones, excluida en lo técnico y obstruida en lo político. La movilización de la comunidad local, según destacaba Sabatini (1997), se consideraba como una dificultad adicional por parte de las autoridades centrales y una pérdida de poder, más que como un aporte para encontrar soluciones a los problemas.

Sin embargo, en un escenario en el que la ciudadanía estuviera preparada para participar y la representación política mostrase predisposición por el fomento de la participación y una vida social y política estimulante, los recursos que la ciudadanía podría dedicar a participar serían finitos debido a las limitaciones temporales, tal y como han destacado Font y otros:

“Podemos esperar que los ciudadanos participen, pero no que vivan para participar” (2000:118).

La racionalidad técnica que impregna la perspectiva político-legislativa, limita la participación de la ciudadanía. Además, hay dificultades, cada vez más, para identificarse con colectivos, o las personas representantes, como consecuencia de la heterogeneidad que nos caracteriza, lo cual limita la capacidad de influencia.

Otro problema importante para la participación se vincula a la desigualdad en la diversidad de organizaciones, de tal manera que suele haber grupos de personas muy activas frente a la pasividad de otras. Este factor produce una concentración de la participación en sectores muy reducidos. De esta manera, cabría insistir en la idea de que la participación es un derecho y un deber de la ciudadanía (Muñoz, 2009).

Por otra parte, los problemas derivados de la falta de representatividad que, en ocasiones, tienen los participantes, constituye una cuestión clásica en los estudios sobre participación. Incluso los autores interesados en esta cuestión han optado por promover una participación obligatoria (Lijphart, 1996) o el gobierno a base de encuestas (Verba, 1996), como alternativas ante una objeción recurrente frente a casi cualquier mecanismo de participación.

No es de extrañar, pues, que algunas experiencias generen frustración entre quién participa, porque, como señala Blanco (2006:20), no se acaban de ver resultados tangibles; mantener una participación amplia y sostenida a lo largo del tiempo es complicado; la necesidad de relacionarse con otros puede impedir centrarse en la acción; el conflicto suele bloquear las posibilidades de avanzar conjuntamente; etc. En palabras de Joan Subirats:

Mantener una participación amplia y sostenida a lo largo del tiempo es complicado; la necesidad de relacionarse con otros puede impedir centrarse en la acción.

“Precisamente uno de los problemas que la evolución del mercado y de las sociedades contemporáneas presenta es que la autonomía individual se puede convertir en aislamiento e individualización insolidaria” (2004:14).

En consecuencia, conviene desarrollar planteamientos éticos y reflexivos que tengan como base el compromiso por la mejora. Hay que desenmascarar las perversidades para denunciar, pero también para actuar. Desde la ética y el compromiso, Etkin (1993:314) ya planteaba, hace más de una década, toda una serie de cuestiones ante las que es preciso permanecer atento y vigilante:

- La voluntad perversa, como sucede cuando se utiliza el poder para destruir o se emplean ciertos dogmatismos en los procesos formativos.
- Los rasgos culturales represivos, que se identifican con la asunción como dogma inalterable de la existencia de prejuicios, mitos, leyendas originadas en otros contextos históricos y que se mantienen aunque sean inapropiados por respeto a los fundadores o la tradición.
- Las desviaciones minimizables, pero también inevitables, que se derivan del avance de las tecnologías, deshumanizante, como pueden ser, por ejemplo, la realización de horarios excesivos en el ordenador en contra de la salud.
- Los modos perversos de pensar instalados en los actores sociales, como el relativismo exagerado de los valores, el egoísmo, la competitividad u otros.

El compromiso con la mejora tiene que formar parte de las diversas culturas organizativas, contribuyendo al desarrollo de prácticas participativas en instituciones con estructuras organizativas adecuadas. Asimismo, *“la participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador en la participación”* (Gairín y San Fabián, 2005: 170), por lo que no basta con poner en marcha

la participación para creer que todo está alcanzado. Al respecto, hay que tener en cuenta algunas formas de participar que podrían resultar engañosas y tramposas (C.E. Castilla L.M., 2005:27):

Participación trucada	<ul style="list-style-type: none"> • Se pide participación para apoyar las propuestas e iniciativas de quien manda. • Es una apariencia de participación dirigida a maquillar el autoritarismo del poder.
Participación condicionada	<ul style="list-style-type: none"> • Se puede participar con algunas condiciones, dentro de una determinada línea. • Hay unas exigencias establecidas por el poder.
Participación recortada	<ul style="list-style-type: none"> • Se abre participación pero en ámbitos de poca trascendencia y de poca importancia.
Participación formalizada	<ul style="list-style-type: none"> • Se respetan sólo las dimensiones formales, burocráticas y legales de la participación. • Con votaciones 'formales' la minoría puede eliminarse, con convocatorias formales determinadas personas pueden quedar excluidas. • Peligro de aplastar la diversidad imponiendo rígidamente reglas.

Cuadro 1: Formas de participar engañosas y tramposas (a partir de C.E. Castilla L.M., 2005:27).

La detección de perversiones como las apuntadas puede ayudar en la comprensión de los marcos en los que la participación se sitúa. Sea como fuera, es preciso superar los obstáculos que puedan suponer estas trampas para alcanzar una auténtica participación. En ocasiones, una mala experiencia participativa o un uso inadecuado de la participación son motivos suficientes para tirar al traste el trabajo realizado durante mucho tiempo. Como han destacado Gairín y San Fabián (2005:168):

“Por cada experiencia democrática exitosa nos encontramos con múltiples intentos abortados, pervertidos, manipulados o abiertamente autoritarios. De ahí que convenga conocer sus posibilidades pero también sus limitaciones y estar atentos a sus formas de perversión”.

Precisamente, algunas de estas limitaciones de la participación ya fueron apuntadas por Bush (1988:61 y sig.), cuando aludía a los múltiples obstáculos que ésta presenta (Cuadro 2).

- Requiere tiempo.
- Corre el peligro de caer en manos de individuos dominantes.
- Genera incertidumbre.
- Puede convertirse en un fin en sí misma.
- Progresa lentamente.
- Tendencia a reinventar lo inventado.

Cuadro 2: Limitaciones de la participación.

Además, habría que añadir a las dificultades y obstáculos destacados, aquellas limitaciones que surgen en el trabajo con proyectos institucionales (Cuadro 3).

- La voluntad de la conducción para conservar el poder y tomar decisiones.
- Privilegiar intereses sectoriales por encima de los institucionales.
- La 'cultura' del no compromiso (la participación se vive como una demanda de mayor tiempo y esfuerzo).
- Asumir que la única manera válida de participar es mediante la presencia física.
- Dificultades de los actores para reflexionar críticamente en los espacios y prácticas que los involucran.
- Mantener una actitud institucional endogámica que significa la dificultad de 'abrir' la institución a las demandas que la sociedad plantea.
- Bloqueo institucional frente a la crisis y turbulencias del medio en el que se inserta la organización.
- Presencia de un orden establecido que se asume como el único posible.
- Transferencia de macro problemas a los niveles inferiores del sistema educativo.

Cuadro 3: Limitaciones en el trabajo con proyectos institucionales.

La participación en el ámbito de las instituciones educativas, en ocasiones, está condicionada por la creencia, no generalizada pero latente, de que la intervención de la ciudadanía no tiene un impacto importante porque, además, se considera

que no hay problemas si el rendimiento académico del alumnado es suficiente y satisfactorio.

Otras veces, la participación de las familias y de la ciudadanía en los centros educativos se instrumentaliza por parte de los sectores profesionales. Cuando esto pasa, la participación se reduce a la configuración de comisiones de fiestas de fin de curso, a la organización de algunas actividades extraescolares, al apoyo al colectivo docente en sus reivindicaciones hacia la administración educativa, etc. Se trata de situaciones que reflejan la falta de autonomía de la ciudadanía para realmente participar en la educación.

Así, no sorprenden algunos comentarios, en relación a la participación en los centros educativos, como los que hacen Gairín y San Fabián (2005: 170) cuando afirman que *“si el ámbito de la gestión se caracteriza por una democracia poco educativa, el curricular lo es por una educación poco democrática, mientras que el de las actividades extraescolares queda generalmente en el terreno del laissez faire”*.

Sin embargo, si entendemos que la participación es tanto un derecho como un deber (Muñoz, 2009), es necesaria la participación en la mejora de la educación, en los centros educativos, en el ámbito local, etc., tanto cuando resulta gratificante y una tarea fácil, como cuando implica tomar decisiones sobre aspectos capitales y exige una cierta responsabilidad.

La participación en el diseño y el desarrollo de planes, programas y/o proyectos proporciona sentimientos de pertinencia y genera vínculos para conseguir que funcionen.

La participación en el diseño y el desarrollo de planes, programas y/o proyectos, como apuntan Martín y Gairín (2006:185), proporciona sentimientos de pertinencia y genera vínculos para conseguir que funcionen, tengan éxito, sean eficaces, etc., para que se implementen de la mejor manera posible.

Apoyándonos en los trabajos de Civís (2005), Camps (2000), Pindado (1999) y Rezsóhazy (1988), podríamos sintetizar algunos facilitadores que ayudarían al logro de una auténtica participación social en educación (Cuadro 4).

Canales y espacios adecuados para la participación, asegurando una información fluida.
Derechos legales y garantía de su reconocimiento, respeto y potenciación.
Redes sociales con un liderazgo responsable que garantice una capacidad real de influir e incidir en las estrategias a adoptar.
Proximidad social entre la ciudadanía y la administración, y entre la misma ciudadanía, de manera que no se generen dinámicas de exclusión social.
Formación para la participación ciudadana de manera que se desarrollen unas capacidades y habilidades para incidir en la educación y en la gestión pública.
Acceso y control sobre recursos y activos.

Cuadro 4: Facilitadores de la participación.

Otros facilitadores de orden técnico que también ayudarían a la mejora de la participación tendrían que ver con: la disponibilidad de espacios para reuniones; horarios que faciliten la presencia del mayor número de personas; existencia de información suficiente; etc.

La garantía de unos escenarios adecuados va a permitir la mejora de los niveles de participación social en educación. Incluso, hasta podría hacer posible, en un último extremo, un verdadero empoderamiento (Civís, 2005:68). O lo que es lo mismo, adquirir una mayor capacidad de influencia en las decisiones que afectan directamente, siendo protagonista del propio desarrollo.

En el ámbito escolar, principalmente a través de los Consejos Escolares de Centro, la ciudadanía ha participado en educación. Éstos, como sugirió Antúnez (1998), han servido para sensibilizar a la opinión pública de la importancia y complejidad del fenómeno educativo; elevar la transparencia en la gestión de los centros; reducir las actuaciones autoritarias en la institución educativa; conocer las interioridades del centro; crear canales de comunicación e intercambio de información; dar soporte a las reivindicaciones del centro ante los organismos superiores; y normalizar la participación de la comunidad educativa en los centros.

Hoy ya no basta con participar mediante los Consejos Escolares de Centro o desde la individualidad, es necesario generar espacios para la colaboración y el trabajo común.

En cualquier caso, hoy ya no basta con participar en educación únicamente mediante los Consejos Escolares de Centro o desde la individualidad, sino que es necesario generar espacios para la colaboración y el trabajo común, más allá de lo establecido hasta el momento, tal y como exigen experiencias como los proyectos educativos de ciudad o los planes educativos de entorno, entre otras.

Un estudio sobre la participación de los municipios en educación

El estudio realizado (Muñoz, 2009) analiza las formas de participación de los municipios en educación. Los objetivos que ha pretendido alcanzar han sido: clarificar los principales elementos teóricos relacionados con el objeto de estudio, procurando conseguir univocidad en el lenguaje; indagar en el estado de la cuestión de la temática, a partir de la revisión de páginas web, entrevistas a los principales protagonistas y del análisis de buenas prácticas; y extraer conclusiones y realizar propuestas que mejoren la participación de los municipios en educación.

La metodología descriptiva desarrollada ha incluido una revisión de las páginas web de 30 municipios; el análisis de los efectos y resultados de la participación educativa mediante 18 entrevistas a concejales de educación, técnicos municipales de educación y miembros de la comunidad educativa local; y el análisis de buenas prácticas de participación de municipios en educación.

El muestreo utilizado ha sido no probabilístico e intencional, para el análisis de páginas web ha sido accidental y de conveniencia, procurando municipios de diverso tamaño

y que algunos pertenecieran a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). Así, los municipios participantes en el análisis de páginas web han sido: Murcia, Hospitalet de Llobregat, Córdoba, Zaragoza y Vitoria-Gastéiz (más de 200.000 habitantes y pertenecientes a la AICE); Alicante, Elche, Valladolid, Cartagena y Jerez de la Frontera (más de 200.000 habitantes y no pertenecientes a la AICE); Logroño, Cornellà de Llobregat, Getafe, Alcoi y Burgos (entre 50.000 y 200.000 habitantes y pertenecientes a la AICE); Almería, Badajoz, León, Ourense y Castellón de la Plana (entre 50.000 y 200.000 habitantes y no pertenecientes a la AICE); Canovelles, Ciutadella de Menorca, Tudela, Peligros y Adeje (menos de 50.000 habitantes y pertenecientes a la AICE); y Monzón, Los Alcázares, Sant Vicenç del Raspeig, Boadilla del Monte y El Masnou (menos de 50.000 habitantes y no pertenecientes a la AICE).

Valladolid, León, Hospitalet de Llobregat, Cornellà de Llobregat, Canovelles y El Masnou han sido los municipios seleccionados para realizar las entrevistas bajo criterios de accesibilidad, número de habitantes y pertenencia a la AICE, habiendo un municipio para cada categoría. El muestreo seleccionado responde a un multicriterio (caso típico, variación, caso crítico, sensible y de conveniencia) y se han triangulado informantes (nivel de políticos: concejales de educación; nivel de técnicos: técnicos municipales de educación; y nivel de usuarios: miembros de la comunidad educativa local).

La selección de las buenas prácticas respondió a criterios de amplitud, sedimentación y novedad. Asimismo, se consideró que tuvieran respaldo técnico y político, un carácter representativo, sin peculiaridades extremas ni vinculación directa a los investigadores principales y que fueran variadas en su tipología. Con todo, las experiencias analizadas han sido el Proyecto Educativo de Ciudad (Barcelona), el Consejo Escolar Municipal – Consejo Educativo de Municipio (Hospitalet del Llobregat), el Pacto Local por los Valores (Canovelles), el Plan de Infancia (Ciutadella de Menorca), el Plan Educativo de Entorno (Mataró), el Plan Municipal de Animación Lectora (León), la Ciudad de los Niños y Niñas (El Prat), el Consejo Municipal de Niños y Niñas (El Masnou) y la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

La selección de las buenas prácticas respondió a criterios de amplitud, sedimentación y novedad. Se consideró que tuvieran respaldo técnico y político.

A continuación, se presenta una síntesis de los principales resultados obtenidos a partir de la realización del estudio. Cabe decir que su generalización queda limitada por el número de participantes y su representatividad. Así, del análisis de *páginas web* se desprende que uno de los principales objetivos de los Ayuntamientos es el de proporcionar una oferta educativa diversa que complemente la educación obligatoria. La preocupación por el fomento de la participación se dirige, principalmente, a la población escolar, a partir del trabajo en las aulas.

La tipología de actividades realizadas, en el conjunto de municipios, es amplia y diversa. Hasta 27 son las diferentes categorías que se han podido establecer para aglutinar todas las actividades que se realizan. Las actividades que más proliferan tienen que ver con la participación de la comunidad educativa y las que se dirigen a la infancia y la juventud. Por el contrario, las menos desarrolladas pertenecen a los ámbitos de historia,

comunicación, inmigración o gente mayor, las cuales, por otra parte, suelen depender de concejalías específicas y diferentes a la de educación.

La pertenencia de los municipios a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras evidencia un ligero aumento en la realización de actividades educativas. No obstante, en el caso de los municipios medianos no se da esta situación. Los municipios pequeños son los que realizan menos actividades, seguidos por los medianos y los grandes, respectivamente. Sin embargo, los municipios medianos, no pertenecientes a la Asociación, realizan hasta 5 actividades más que los grandes.

La participación del conjunto de la comunidad educativa en la educación, en el ámbito local, sólo es un objetivo prioritario en 7 de los 30 municipios estudiados. No obstante, casi la mitad de los municipios organizan actividades formativas dirigidas a las familias y a las asociaciones de madres y padres, la mayoría de ellas en el contexto de una escuela municipal de familias.

Las entrevistas realizadas evidencian que la participación es central en educación al mejorar el conocimiento del ámbito educativo, la implicación y promover valores como la solidaridad y el espíritu crítico. Asimismo, la participación de la ciudadanía produce mejores resultados educativos cuando se comparten metas y se trabaja de manera colaborativa.

Las entidades o asociaciones facilitan a los ciudadanos la participación y reivindicación de las necesidades que consideran justas.

Habitualmente, la ciudadanía participa cuando siente la necesidad de expresarse y de reivindicar las necesidades que considera justas. Al respecto, la participación suele darse a través de entidades o asociaciones, puesto que lo facilita el hacerlo organizadamente en estructuras. Además, un ámbito en el que la ciudadanía participa más tiene que ver con lo lúdico y las festividades, al considerarse espacios tradicionales de reencuentro y diversión.

La participación, fácil de formular, resulta difícil de practicar. Contemplar la participación como un sinónimo de esfuerzo y tener dificultades para conciliar la vida laboral con la familiar genera dificultades para su práctica. Estas cuestiones provocan que la ciudadanía busque disfrutar más y se acomode, esperando que las cosas vengan dadas, sin ver la necesidad de implicarse y colaborar.

Las revistas municipales de carácter general suelen llegar a todos los hogares del municipio, mientras que las revistas específicas de educación sólo llegan a la comunidad educativa. No obstante, aún considerando la validez de este tipo de herramientas, la comunicación directa es la estrategia comunicativa más eficaz y usual. A pesar de todo, en ocasiones, se desconocen los medios disponibles para difundir actuaciones educativas y de cualquier tipo. La influencia de las grandes ciudades y de los medios de comunicación de masas, en algunos casos, dificulta la difusión realizada por los medios de comunicación local.

La educación se considera como un factor clave para el desarrollo de los municipios y de la ciudadanía. Al considerarse cosa de todos, debiera contar con la participación de todos sus protagonistas y construirse desde todos los espacios. A pesar de que trabajar conjuntamente pudiera suponer, a priori, una mayor carga de faena, también es cierto que provoca mayores satisfacciones, resultados y beneficios para el conjunto de la comunidad.

Las evaluaciones realizadas acostumbran a considerar resultados y el impacto ya que se encuentran dificultades para realizar otros tipos de evaluaciones, principalmente, por la falta de sistematización en los procesos evaluativos y de seguimiento. Normalmente, los instrumentos utilizados para evaluar suelen ser cuestionarios que evalúan aspectos formales y no actitudinales. Por su parte, los Consejos Escolares Municipales y las comisiones de trabajo son considerados unos órganos válidos de evaluación y seguimiento.

La ciudadanía, cada vez más, se erige como protagonista en la gestión de los municipios, aunque cuesta que lo sea de forma auténtica. Igual pasa con la educación, se avanza en que ocupe un lugar prioritario en el municipio pero aún falta mucho camino por recorrer. Las experiencias que van funcionando exitosamente se van manteniendo, aunque existe la creencia, generalizada, de que siempre se pueden mejorar. Asimismo, poco a poco, se tiende hacia un trabajo conjunto entre Ayuntamiento y comunidad educativa.

El análisis de las buenas prácticas destaca que la participación de los municipios requiera de unos Ayuntamientos que proporcionen información, orientación y actividad formativa en valores éticos y cívicos.

El análisis de las buenas prácticas destaca que la participación de los municipios y su corresponsabilidad con la educación, requiere de unos Ayuntamientos que proporcionen las informaciones necesarias, las orientaciones precisas y las oportunas actividades formativas en valores éticos y cívicos. El compromiso de la ciudadanía con la educación se ve favorecido cuando el municipio procura formación a las familias, a los profesionales de la educación y a las personas que cumplen, aún no siendo concientes de ello, funciones educativas en la esfera local.

La participación de la ciudadanía no puede limitarse a la participación para la opinión o la toma de decisiones, sino que debe incluir el compromiso y el esfuerzo por parte de todos. La ciudadanía tiene que ver cumplido su derecho a disfrutar, en igualdad y libertad, de los medios y oportunidades de formación, entretenimiento y desarrollo personal que los municipios ofrecen. Por eso, es muy importante que la ciudadanía conozca los planes, programas o proyectos que la implican, así como el desarrollo de los mismos y que, al respecto, puedan valorarlos para realizar las aportaciones oportunas que permitan alcanzar los objetivos comunes propuestos.

Las políticas educativas locales deben referirse al contexto amplio que representa el municipio e inspirarse en la justicia social, la calidad de vida, la participación democrática y el desarrollo de la comunidad. Los municipios han de garantizar la calidad de vida de la ciudadanía, lo que supone buscar un equilibrio con el medio natural, garantizar el derecho

a la educación, a un medio ambiente saludable, a la vivienda, al trabajo, al transporte público, etc., todos ellos condicionantes para la participación social en educación.

Precisamente, uno de los principales retos municipales es el de trabajar conjuntamente, con sentido educativo, por el desarrollo de políticas y actuaciones que impulsen la calidad de vida de las personas y su compromiso con los valores de una democracia participativa y solidaria. Es necesario trabajar para que los valores de tolerancia, solidaridad y respeto que se transmiten en los centros educativos, en la familia, etc., no choquen con la competitividad, el individualismo y la agresividad tan presentes en la sociedad.

Una parte importante del éxito de la participación social en educación recae en la implicación y el compromiso del tejido educativo, social, asociativo y de la ciudadanía en general, con el soporte necesario de los Ayuntamientos. La construcción de una red educativa del municipio precisa de articular proyectos educativos de proximidad, con un gran proyecto colectivo compartido por todo el municipio; además de confianza, diálogo y consenso como instrumentos básicos de su funcionamiento.

Las intervenciones que impliquen a varias administraciones han de trabajarse y coordinarse cooperativamente con la sociedad civil porque hay que aprovechar y gestionar bien los recursos.

Finalmente, las intervenciones que, en el ámbito municipal, impliquen a varias administraciones y sus servicios, han de trabajarse coordinada y cooperativamente con la sociedad civil. Hay que saber aprovechar y gestionar bien los recursos implicados en los planes, programas y proyectos, de procedencia diversa: administración local, autonómica y central, tejido social, centros educativos, etc. El diálogo constante y abierto entre municipios permite aprender prácticas y conocer experiencias para mejorar y cooperar conjuntamente en proyectos comunes, más aún, si se comparte una misma filosofía.

Algunas conclusiones y propuestas

Ahora, reflejamos algunas de las principales conclusiones alcanzadas en relación a los tres objetivos planteados. Por consiguiente, recogemos las conclusiones más importantes sobre los diferentes tópicos tratados y sus implicaciones en la participación de los municipios en educación.

<p>Objetivo: clarificar los principales elementos teóricos relacionados con el objeto de estudio, procurando conseguir univocidad en el lenguaje.</p>
--

Sobre qué es y qué debe garantizar la participación...

La participación puede tener variedad de significados según los agentes, los procedimientos, los niveles de participación, el grado, como concepto, derecho, valor o instrumento, etc. Algunos rasgos conceptuales de la participación, discutibles y ampliables, son: pasar a la acción; conlleva cambio y voluntad de transformación; requiere implicación y compromiso; implica realizar cosas con otros, formar parte de algo,

para conseguir algo; puede estar condicionada por factores externos e internos; proceso que incrementa y redistribuye las posibilidades de tomar decisiones; tiene su origen en necesidades; influye en personas, estructuras y procesos; y requiere estrategias, organización y gestión.

La participación en educación ha de garantizar conocimientos, procedimientos y actitudes integradas que permitan la convivencia para el desarrollo de las sociedades en un contexto cambiante, heterogéneo y diverso. La participación comprende un valor educativo en si mismo, y supone un deber, en tanto que municipios y ciudadanía tienen la obligación moral de colaborar en el desarrollo de una educación y de una sociedad mejores.

Sobre la participación de la ciudadanía y de la comunidad...

La educación siempre debe tener en cuenta su entorno y la ciudadanía, procurando su participación al constituir su realidad social. Así, la participación ciudadana en la gestión pública hace referencia al derecho de las personas y de los colectivos como miembros que participan en las decisiones vinculadas al desarrollo de las actuaciones públicas.

Las virtudes cívicas y la participación activa de la comunidad dan fuerza y estabilidad a la democracia y sostenibilidad a las instituciones que la representan.

Las virtudes cívicas y la participación activa de la comunidad dan fuerza y estabilidad a la democracia y sostenibilidad a las instituciones que la representan. Así, la participación de los distintos agentes que conforman la comunidad educativa es necesaria, para hacer conscientes los intereses legítimos que todos los implicados puedan tener.

Sobre quiénes y cómo deben participar...

La participación de los municipios en educación debe partir del convencimiento de que la interacción social, el debate público, el respeto y la aceptación de la diversidad son fundamentales en democracia. Las personas implicadas en procesos participativos deben adoptar actitudes de aprendizaje que les permitan saber escuchar y comportarse democráticamente.

La participación de los municipios en educación no responde a un único método, sino a una variedad de procedimientos y prácticas que dependen de las particularidades de cada comunidad educativa. En este sentido, el trabajo en red, como forma de colaboración intrainstitucional e interinstitucional, supone una estrategia muy favorable para la participación y el desarrollo de las organizaciones. Mientras que los Consejos de Educación –de centro, municipales, autonómicos y de estado– pueden ser una herramienta adecuada para promover una auténtica participación en educación.

Sobre la descentralización como facilitadora/limitadora de la participación de los municipios en educación...

La concepción democrática y participativa de la educación apuesta por el impulso de procesos de descentralización de la gestión educativa hacia municipios y Ayuntamientos,

por considerarlos más próximos a la ciudadanía. La descentralización implica la asunción de las competencias descentralizadas, con total garantía y responsabilidad, por parte de quienes las ostentan.

Objetivo: indagar en el estado de la cuestión de la temática, a partir de la revisión de páginas web, entrevistas a los principales protagonistas y del análisis de buenas prácticas.

Sobre las características de las actuaciones realizadas por los municipios...

Las concejalías de educación de los Ayuntamientos han de trabajar en el campo de la formación permanente de la ciudadanía, considerando los requerimientos, necesidades y particularidades de cada contexto. En este sentido, la oferta educativa, promovida por los municipios, ha de proporcionar actuaciones y recursos para el conjunto de la comunidad educativa local.

Sobre algunos resultados que genera la participación...

Trabajar para mejorar la participación en educación produce mejores y más ricos resultados, a pesar de que los procesos sean más lentos y complejos.

Trabajar para mejorar la participación en educación produce mejores y más ricos resultados, a pesar de que los procesos implicados sean más lentos y complejos. De hecho, muchas personas están convencidas de que participar en educación requiere demasiada faena y, por esta razón, ni se comprometen, ni se involucran.

La realización de proyectos comunes entre municipios se favorece cuando se comparte una misma filosofía de la educación y se establece un diálogo, constante y abierto, sobre prácticas y experiencias. Al respecto, la cooperación de la sociedad civil, organizada institucionalmente, y la buena coordinación entre las administraciones educativas, producen intervenciones más significativas en los municipios.

El compromiso político por ejecutar los acuerdos que se toman en los distintos Consejos Educativos es fundamental. La simple realización de decálogos o manifiestos, sin el acompañamiento de actuaciones prácticas, puede conducir al fracaso de la participación en educación.

Sobre si hay mucha o poca participación...

La diversidad y el volumen de actividades ofrecidas por los Ayuntamientos están condicionadas por el número de habitantes de los municipios. Hay más actividades y diversas en municipios grandes que no en pequeños. Aquellas actuaciones consideradas de calidad y capaces de consolidar hábitos cuentan con mayor participación.

Las actividades culturales y festivas, con una considerable tradición, acostumbran a ser las que cuentan con una mayor participación ciudadana. Por su parte, la participación de las familias en educación está condicionada por la edad de los hijos e hijas. Así, la participación de las familias va disminuyendo progresivamente a partir de la educación infantil.

Sobre posibles dificultades para la participación...

La transferencia de competencias educativas a los Ayuntamientos debe ir acompañada para su desarrollo de colaboración, soportes y recursos suficientes por parte de las administraciones superiores. Por otra parte, la información sobre educación que recibe la ciudadanía suele ser muy genérica, mientras que la recibida por la comunidad educativa es más específica. Esta situación responde a una concepción de la educación muy centrada en el ámbito escolar.

Sobre algunas cuestiones para cómo organizar la participación...

Es importante el trabajo conjunto, en los Consejos Educativos, entre personal técnico municipal y participantes, para que entre todos se mejore el municipio y se responda a los intereses y las necesidades educativas. Los Ayuntamientos deben dirigir actuaciones hacia el conjunto de la ciudadanía desde ámbitos diversos. Es por ello que resulta oportuno incorporar visiones distintas en la valoración, programación y construcción de la educación en los municipios.

<p>Objetivo: extraer conclusiones que permitan mejorar la participación de los municipios en educación.</p>
--

Sobre cómo mejorar la participación...

La mejora de la participación en educación pasa, necesariamente, por la implicación y el compromiso del tejido educativo, social, asociativo y de la ciudadanía en general, junto al soporte necesario de la administración local. Asimismo, es preciso disponer de más recursos, humanos y materiales, disponer de una mayor corresponsabilidad de la comunidad educativa y de los Ayuntamientos con la educación, desarrollar planes, programas y proyectos de municipio y construir nuevos equipamientos educativos.

La pretensión de la participación de los municipios en educación requiere de la implicación de todos y todas, puesto que la transmisión de valores se realiza entre todos y todas. La superación de los límites de la participación puede ser posible a través de la descentralización, para tomar como unidad básica de cambio los municipios y las instituciones educativas, así como de las buenas prácticas educativas participativas, para analizarlas, profundizar y adaptarlas a los diversos contextos.

Los municipios que pretenden ser educadores tienen que desarrollar políticas educativas amplias, transversales e innovadoras, incluyendo actuaciones de la educación formal, no formal e informal.

Sobre las estrategias más adecuadas en las políticas educativas municipales ...

Los municipios que pretenden ser educadores tienen que desarrollar políticas educativas amplias, transversales e innovadoras, incluyendo actuaciones de la educación formal, no formal e informal. Las políticas educativas que tienen interrelaciones alrededor de la corresponsabilidad, la educación inclusiva y el aprendizaje a lo largo de la vida, favorecen el desarrollo de planes, programas y proyectos de municipio.

La administración local, como motor que impulsa la educación en el municipio, ha de saber coordinar sus distintos servicios y trabajar de forma transversal. Al respecto, la realización de un plan estratégico puede suponer una oportunidad en los municipios para analizar colectivamente la realidad, evidenciar fortalezas y debilidades, corregir situaciones anómalas, explorar oportunidades, establecer compromisos y orientar actuaciones futuras.

Sobre las posibilidades de la participación de la ciudadanía...

La mejora de la participación está estrechamente vinculada al compromiso de la ciudadanía, desde la educación, con el respeto y el fomento de valores colectivos ligados a derechos individuales y colectivos, con independencia del origen, la ideología o las particularidades extremas. Así, apostar por nuevas maneras de hacer y relacionarse con la ciudadanía puede posibilitar un positivo trabajo, conjunto y colaborativo, entre ciudadanía, profesionales técnicos y representación política. La ciudadanía ha de poder participar en las cuestiones relevantes que la incumbe, siempre considerando su entorno, las necesidades, los intereses y los recursos disponibles.

Presentadas las conclusiones más relevantes del estudio y dado que se pretende una averiguación constante de un tema en permanente cambio, destacamos algunas propuestas surgidas de aspectos pendientes de resolución, de las contradicciones encontradas, de los resultados obtenidos, de las conclusiones extraídas y de la complementariedad para comprender efectivamente nuestro entorno.

Hay que buscar mecanismos que ayuden a las personas a conciliar la vida laboral y la familiar, para que puedan participar en educación, sin renunciar a todo el tiempo libre disponible.

El trabajo por la participación de los municipios en educación, para que resulte gratificador y compense, debe procurar órganos de participación real para todos los actores que intervienen en la educación, facilitando la toma de decisiones de éstos. En este sentido, hay que buscar mecanismos que ayuden a las personas a conciliar la vida laboral y la familiar, para que puedan participar en educación, sin renunciar a todo el tiempo libre disponible.

También, compensa y gratifica trabajar para la participación de los municipios en educación, hacerlo de manera conjunta y de forma cohesionada puesto que produce mejores resultados. Al respecto, se deben apoyar las iniciativas impulsadas desde la sociedad civil, reconociendo el mérito, el esfuerzo y la implicación que suponen.

Hay que ofrecer posibilidades de participación en educación desde los Ayuntamientos, puesto que las convocatorias procedentes de la administración suelen obtener una mejor respuesta. La participación no sólo tiene que proporcionar actividades extraescolares, lúdicas o culturales, sino también actuaciones educativas vinculadas a contenidos, valores y actitudes.

Las cuestiones en que la ciudadanía y los municipios deberían participar más se relacionan con los planes, programas y proyectos generales de ámbito municipal. Por

ello, es conveniente gestar diferentes ámbitos y niveles de participación que procuren que hacerlo resulte fácil. Así, sería adecuado aprovechar el recurso útil que suponen las tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, no hay que escatimar esfuerzos y recursos para la participación de los municipios y de la ciudadanía en educación, potenciando los tejidos asociativos municipales como formas válidas de participación.

La superación de las dificultades que encuentra la participación en educación debe ir acompañada de la sensibilización y la concienciación de que la educación es cosa de todos y que va más allá de la escuela. Es necesario que la administración local y la educativa se acerquen a los distintos sectores de la sociedad civil, para transmitir la voluntad y el deseo de que participen en los diversos espacios educativos existentes.

La difusión de las distintas prácticas y experiencias de participación en educación, debe incluir y contar con los diversos medios de comunicación local: revistas educativas, páginas web, etc.

La difusión de las distintas prácticas y experiencias de participación en educación, debe incluir y contar con los diversos medios de comunicación local al alcance. Es interesante elaborar materiales de comunicación propios y específicos como revistas educativas, páginas web temáticas, etcétera. Mantener la comunicación directa entre los distintos agentes implicados en la participación educativa también es importante, con independencia de generar mecanismos propios de difusión.

Los planes, programas y proyectos de participación en educación deben responder a los intereses y las necesidades reales de la población y procurar la participación del tejido asociativo y de la ciudadanía. Por ello, resulta conveniente velar por la colaboración, el consenso, el trabajo conjunto, la coordinación y el intercambio entre y con la comunidad educativa local.

En el caso de municipios grandes, es interesante contemplar la descentralización de los servicios educativos con la finalidad de aproximarlos más al territorio. De la misma manera que también es interesante considerar la posibilidad de descentralizar los Consejos Escolares – Educativos Municipales, a través de Consejos Escolares – Educativos de Territorio, por ejemplo.

La administración local tiene que facilitar las cosas a las instituciones y a los agentes educativos, respondiendo a los intereses reales de la ciudadanía y coordinando un trabajo transversal entre los diversos agentes y departamentos implicados. Debe buscarse la implicación de la ciudadanía en educación, más allá del sector de población que participa de manera habitual, siendo oportuno realizar formación a entidades, AMPAS y ciudadanía, para la autogestión, la organización y gestión institucional y otras cuestiones necesarias y de interés.

La evaluación y el seguimiento de las distintas actuaciones realizadas han de sistematizar sus procesos, ocupar distintos momentos y espacios, triangular instrumentos y técnicas de recogida de información. La ciudadanía ha de participar de los procesos de

evaluación, junto con la comunidad educativa y la administración local. La evaluación no puede reducirse únicamente al marco de los Consejos Escolares Municipales, o de las concejalías de educación, sino que ha de encontrar espacios y escenarios diversos y complementarios. Se trata de satisfacer la finalidad de transformar y mejorar la práctica educativa, con unos objetivos de evaluación claros, promoviendo la rendición de cuentas.

Por último, los recursos y apoyos necesarios para mejorar la participación de los municipios en educación, han de partir del convencimiento de que la mejora es permanente. Es preciso destinar mayores recursos humanos y materiales para el desarrollo de planes, programas y proyectos con visión global. En un marco de corresponsabilidad con la educación, las administraciones superiores también debieran proporcionar soporte y ayudas humanas y económicas a las administraciones locales. A su vez, las partidas destinadas a educación en los presupuestos municipales debieran aumentar si entendemos que ésta es una prioridad en las políticas municipales de los Ayuntamientos ■

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (1998). "La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto!". En Contextos educativos, nº1, 7-23.
- Blanco, I. (2006). "Los proyectos educativos de ciudad. Una experiencia de gobernanza local". En Revista Aula de innovación educativa. Nº 152, pp. 18-21. Barcelona: Editorial Graó.
- Bush, T. (1988). Theories of educational management. Paul Chapman Pub. Londres.
- Camps, F. (2000). "Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos". En Perspectiva Social, 44, 93-119.
- Civís, M. (2005). Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa. Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa y sociocomunitaria de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- Consejo Escolar Castilla - La Mancha. (2005). Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares. Universidad de Alcalá: Dpto. de Educación.
- Etkin, J. R. (1993). La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucional. Madrid: McGraw Hill.
- Font, J.; Blanco, I.; Gomà, R. y Jarque, M. (2000). "Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panorámica". (pp.113-140). En XIV Concurso de ensayos del Centro Latinoamericano de Administración para el

Desarrollo: Administración pública y ciudadanía. Caracas. HYPERLINK "<http://www.clad.org.ve/>" <http://www.clad.org.ve/> (Consultada: 9 de junio del 2007).

Gairín, J. y San Fabián, J.L. (2005). "La participación social en educación". En Jiménez, B. (coord.). (2005). Formación profesional. Barcelona: Praxis. (90: pp.157-188).

Lijphart, A. (1996). "Unequal participation: democracy's unresolved dilemma". En American Political Science Review, 91 (1).

Martín, M. y Gairín, J. (Coords.). (2006). La participación en educación: los Consejos Escolares, una vía de participación. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

Muñoz, J. L. (2009). La participación de los municipios en educación. Madrid: Editorial Popular. (en prensa).

Pindado, F. (1999). La participació ciutadana a la vida de les ciutats. Barcelona: Edicions del Serbal.

Rezsohazy, R. (1988). El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar. Madrid: Narcea.

Sabatini, F. (1997). "Participación ciudadana y políticas públicas". En 1º seminario conceptual sobre participación ciudadana y evaluación de políticas públicas. Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Subirats, J. (coord.). (2004). "Quina educació per a quines ciutats ? Els projectes educatius de ciutat com a expressió de compromís cívic i com a eines de participació i transformació social. El cas dels municipis de la provincia de Barcelona". En Congrés de ciutats educadores. Génova: Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis, Àrea d'Educació.

Verba, S. (1996). "The citizen as respondent". En American Political Science Review, nº1 90 (1).

Curriculum:

Licenciado en Pedagogía. Profesor de Didáctica y Organización Educativa en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Concejal en el Ayuntamiento de Ripollet desde octubre del 2004, miembro de su Consejo Escolar Municipal y del Patronato Municipal de Ocupación. Las principales líneas de investigación en las que trabaja son: la participación de los municipios en educación, la organización y gestión de instituciones educativas, los agentes y procesos en la gestión del conocimiento a través de la red, las transiciones educativas y el abandono y la retención de estudiantes.



Educación: una pasión compartida

José M^a Barreda Fontes

Presidente de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha

Sumario: 1. Memoria y futuro. 2. El saber sí ocupa lugar. 3. Una red de centros tupida y diversa. 4. Hacia la sociedad de la información y del conocimiento. 5. La educación, servicio público y derecho social. 6. La comunidad educativa es el capital humano. 7. Educación, economía y sociedad. 8. Conclusión: el éxito de todos, nuestro modelo de calidad.

Resumen:

La educación es la base de la igualdad, un servicio público y un derecho social. Estos principios resumen la intención que mueve al gobierno de Castilla-La Mancha en el campo educativo. Asumiendo su pasado histórico, la política educativa busca romper las desigualdades sociales y a ello dedica todos los recursos y programas con los que cuenta la Administración educativa. Tal vez lo más novedoso sea el Libro Blanco de la Educación en Castilla-La Mancha que se ha prolongado hasta el momento actual y cuya cúspide ha sido la rúbrica de la Ley de Participación Social en la Educación. Hoy sigue el debate previo a la futura Ley de Educación Regional. Todo en la búsqueda de una educación de calidad para una sociedad moderna en la que el conocimiento sea un valor añadido y base del éxito individual y comunitario.

Palabras clave: servicio público, calidad educativa, capital humano, derecho social, Castilla-La Mancha, Ley de Participación Social en la Educación.

Memoria y futuro

“La educación es la base de la igualdad”. Esta máxima supuso nuestro punto de partida en la gestión autonómica de las competencias en materia de educación. Fue en el año 2000. La formulación de este lema vino precedido de una larga reflexión colectiva acerca de nuestra realidad como pueblo, como región, como sociedad, como parte de un todo: la parte, Castilla-La Mancha; el todo, España, una nación democrática, constituida en Estado Social y Autonómico de Derecho.

Situada España en el atlas histórico de la contemporaneidad como un país en progreso, era necesario, dentro de nuestro ámbito, ubicar Castilla-La Mancha en el espacio y en el tiempo, en su geografía y en su historia, como una realidad nueva.

Esa meditación conjunta nos trajo a la memoria los años en que nuestro país comenzó su despegue económico, a partir de 1959, producto del Plan de Estabilización, un proyecto que concretó nuestra identidad como tierra de paso, como territorio de desarraigo, donde la única salida era formar parte de los frecuentes flujos de emigración que esquilmo nuestro capital humano hasta el advenimiento del Estado de las Autonomías.

Del mismo modo, esa fue la génesis de la ruina de nuestras formas tradicionales de vida, lo que determinó una idiosincrasia geográfica con un espacio de 80.000 Km², en que habitan, hoy, más de dos millones de personas distribuidas en 919 municipios; un hábitat disperso en que menos del 8 % de los municipios alberga más del 65 % de la población total.

Éramos, en suma, una zona rural dentro de un país que identificaba el desarrollo con los entornos urbanos; éramos una Autonomía que partía de la desigualdad, dentro de un Estado con vocación igualitaria.

Pese a haber vivido durante décadas con estos rasgos como propios de una personalidad territorial y social impuesta, no nos resignamos a perpetuarla. Varias generaciones de hombres y mujeres esforzados, que permanecieron en estas tierras a las que hoy llamamos Castilla-La Mancha, se vieron abocados a la supervivencia precaria del subdesarrollo. Fueron ellos, nuestros mayores, quienes hicieron prender en nosotros la confianza en el esfuerzo plural, en la fuerza de la inteligencia unida y coordinada.

Nuestros mayores hicieron prender en nosotros la confianza en el esfuerzo plural, en la fuerza de la inteligencia unida y coordinada.

Desechamos el principio de la excepcionalidad hispánica. Nos manifestamos contrarios a la idea de las dos Españas, y nos alzamos en contra de nuestra pertenencia a esa España profunda que sólo existía en la mente estrecha e insolidaria de los artífices de la desigualdad. Presentamos como alternativa el concepto y el sentimiento de una nación unida, vertebrada y cohesionada con el valor de una auténtica justicia social.

El saber sí ocupa lugar

¿Cómo suprimir las distancias de una desigualdad y de un subdesarrollo largamente mantenidos? La educación era entonces y sigue siendo hoy nuestra respuesta, nuestra prioridad, una respuesta concebida como derecho fundamental susceptible de ser ejercido por todos, y como servicio público con una cobertura global.

Los pueblos crecen desde su raíz, desde sus niños y jóvenes; sólo así es posible el desarrollo. Por ello, nuestro proyecto educativo debía arraigar sobre nuestra realidad. Iniciamos una carrera de fondo a ritmo de velocistas. Nos concitamos en un diseño colectivo, en un esfuerzo sostenido que nos condujo a hacer una extraordinaria inversión de fondos públicos en la articulación de la red de centros que hoy disfrutamos, caracterizada por una ratio muy reducida pese a nuestra dispersión territorial y poblacional. Tuvimos claro, desde los primeros pasos, que la inversión en capital humano es la más rentable para cualquier sociedad.

Se trataba, sin duda, de fijar la población en el territorio, de respetar las raíces; pero nuestro proyecto no se cerraba ahí, sino que el libre acceso a la escuela debía ser percibido por los hombres y mujeres de nuestra tierra como un derecho social básico, como un pilar que sustenta el Estado social en tanto que modelo de organización que los españoles nos habíamos dado a nosotros mismos, y en tanto que paso decisivo hacia la sociedad del bienestar que los castellano-manchegos queríamos construir en el ejercicio de la capacidad de decidir sobre nuestro propio futuro. Por eso, entendimos que el saber sí ocupa lugar en nuestra vida, el primer lugar.

Una red de centros tupida y diversa

Por sus aulas los conoceréis, nos dijimos parafraseando una celeberrima sentencia, lo que nos indujo a diseñar los nuevos centros educativos de nuestra región con las más altas exigencias de calidad en los aspectos de la cercanía a la población, de la funcionalidad de uso, de la dotación de equipamientos didácticos y de medios materiales para la práctica educativa, simultaneando todos estos elementos decisivos para una adecuada praxis con la belleza arquitectónica de las nuevas construcciones, en consonancia con nuestro rico y nutrido patrimonio histórico-artístico.

*Es grato comprobar
que las distancias
ya no son tales y
que somos nosotros
quienes las marcamos
con respecto a los
demás.*

En nuestros días, nueve años después de esos primeros pasos, es grato para alguien que siente un hondo compromiso con su tierra y con su ciudadanía, con su paisaje y su paisanaje, comprobar que las distancias ya no son tales, y que, cuando aún son perceptibles, somos nosotros quienes las marcamos con respecto a los demás.

Hacia la sociedad de la información y del conocimiento

Ciertamente, el hecho de visitar cualquier centro educativo de nuestra región en la actualidad permite atestiguar que se trata de espacios donde las tecnologías avanzadas de la información y la comunicación son protagonistas, donde es posible conectarse a Internet en la práctica totalidad de las dependencias de acuerdo con un modelo de conectividad integral y de sucesivas remesas de equipos informáticos de última generación que alcanzan desde las aulas de informática -una auténtica referencia- hasta la entrega de un ordenador portátil para cada docente (una iniciativa en la que Castilla-La Mancha ha sido pionera).

Del mismo modo que fuimos conscientes de donde partíamos, somos conscientes de donde estamos. En nuestro tiempo, la vinculación estrecha entre la educación de calidad y la sociedad de la información debe ser condición inexcusable para incorporarse, de hecho y de derecho, a la sociedad del conocimiento. Esa es, en el presente, la senda del progreso.

Con todo, en nuestro caso, la tendencia a innovar vive en armonía con la tradición cultural que nos señala el libro como el gran hallazgo del humanismo, que trasciende la edad moderna y contemporánea para mostrarse con pleno vigor en la postmodernidad.

Nuestro paradigma educativo le debe tanto a la galaxia Gutenberg como a la sociedad red, dos vectores que apuntan y confluyen en la biblioteca escolar.

Las bibliotecas escolares de Castilla-La Mancha son el auténtico sustento de nuestro plan de lectura, punto de intersección entre educación y cultura.

El empeño puesto en la construcción, remodelación, dotación bibliográfica y telemática de las bibliotecas escolares de Castilla-La Mancha las convierte en un auténtico sustento de nuestro plan de lectura, el punto de intersección entre educación y cultura en nuestra región. En torno al eje de la biblioteca escolar –que, en no pocas ocasiones es biblioteca de doble uso, en tanto que es también biblioteca municipal– gira buena parte de la vida social de la comunidad.

La educación, servicio público y derecho social

El hecho de que muchas de nuestras bibliotecas compartan esa doble funcionalidad es un indicio de la consideración que nos suscita la educación entendida como servicio público universal. Somos conscientes de que, en el Estado Social, la prestación de la Administración educativa tiene un carácter asistencial incuestionable. Del mismo modo, sabemos que esa concepción clásica ha evolucionado hasta asumir nuevas demandas ciudadanas a las que las Administraciones públicas debemos dar cumplida y satisfactoria respuesta. Aduciré dos ejemplos propios de las exigencias de nuestros días: en primer lugar, el hecho de que la población infantil reciba una alimentación equilibrada, saludable, adecuada, es, en muchos casos, más sencillo en el marco de la escuela, donde determinadas pautas son asumidas de manera más natural por parte del niño, que en el seno de la propia familia; en segundo lugar, la conciliación de la vida laboral y familiar depende, con frecuencia, de la posibilidad de que las actividades escolares comiencen antes y se prolonguen hasta después de la jornada curricular.

En Castilla-La Mancha, hemos mostrado siempre una sensibilidad especial ante estos requerimientos. Las aulas matinales, el servicio de comedor, el transporte escolar o las actividades extracurriculares son sólo algunos de los elementos que configuran nuestro patrón educativo como derecho social, que se completa con otra iniciativa que confiere, de nuevo a Castilla-La Mancha, el cariz de Comunidad pionera: me refiero al programa de Gratuidad de Libros de Texto y Otros Materiales Curriculares, que se ha ido secundando por la totalidad de las Autonomías españolas. También en este campo, Castilla-La Mancha ha orientado el camino del progreso.

Aun con eso, la educación como base de la articulación social debe ser garante de la igualdad, pero respetando la diferencia; somos iguales, pero diversos. Las capacidades del alumnado son múltiples y ello exige una escuela inclusiva, con cabida para todos, pero que no aspire a la homogeneización. Es ahí donde reside la atención a la diversidad como uno de los rasgos más significativos de nuestro modelo educativo, que ha auspiciado medidas como el Plan de Innovación y Mejora de la Orientación a cuyo término se ha posibilitado el hecho de que cada uno de los centros públicos de educación primaria y secundaria de nuestra región cuente con un orientador u orientadora para ahondar en esa línea de actuación que determina, en buena medida, la calidad educativa del sistema.

La educación, base de la articulación social, debe ser garante de la igualdad, respetando la diferencia; somos iguales, pero diversos.

Todo ello ha sido posible merced a un modelo de gestión en que los recursos se han optimizado para extremar su eficiencia, con lo que hemos podido salvaguardar el orden y el equilibrio presupuestarios haciéndolos coincidir con una cuantía muy elevada de fondos para la mejora continua del diseño.

La comunidad educativa es el capital humano

Ahora bien, con ser muy importante el capital financiero, con ser esencial el capital físico, debo insistir en que el capítulo clave de nuestro proyecto educativo es el capital humano. En la educación de las personas todos tenemos nuestro compromiso, nuestro protagonismo y nuestra responsabilidad, que, en el fondo, es una pasión compartida.

Si existe un factor básico en la estimación de la calidad educativa es el profesorado. Esa razón nos ha convencido –y el tiempo transcurrido nos lo ha ratificado– de la importancia de incrementar y estabilizar las plantillas docentes, de hacer pedagogía social y política con la idea del respaldo social que este colectivo necesita por parte del conjunto de la sociedad y, muy particularmente, de la comunidad educativa. Las mejoras retributivas en las que también hemos puesto nuestro afán y a las que hemos dado prioridad son importantes en la medida en que, paralelamente, el resto de la comunidad haga suyo el dictamen de apoyar al profesorado, de ponderar y respetar una autoridad moral e intelectual de la que depende nuestra ciudadanía del porvenir.

El profesorado es un factor básico de la calidad educativa y necesita el respaldo social.

También somos conscientes de que, de no haber sido por el compromiso que todos hemos suscrito con la aspiración de construir un presente próspero y un futuro que suscite la esperanza, no habríamos llegado hasta aquí ni tendríamos ante nosotros camino ni meta. Hemos trascendido el compromiso como discurso para llevarlo a la práctica como participación armónica, coordinada, sin injerencias, persuadidos de que, como nos advierte ese viejo aforismo massai, “hace falta toda la tribu para educar a un niño”.

Contábamos con el embrión de un sistema participativo en que involucrarnos sólo con un interés personal hubiera estado en franca contradicción con una seña de identidad que nos ha definido desde siempre: el humanismo popular, la inclinación natural a la solidaridad y al trabajo en equipo que abrió la puerta de nuestra educación regional con el Libro blanco de la educación en Castilla-La Mancha, que se ha prolongado hasta nuestros días como una actividad cotidiana que tiene su rúbrica normativa en la Ley de Participación Social en la Educación y que se encuentra, en estas fechas, ante uno de los cometidos más importantes de nuestra breve historia como Comunidad Autónoma: el proceso de debate previo a la aprobación de la Ley de Educación regional.

Esa manera de entender la participación ha convertido el paso del humanismo popular que nos es propio a la educación en valores en un tránsito natural de la realidad al aula. La importancia que nuestro proyecto educativo asigna a la convivencia es una consecuencia directa de esta manera de sentir y de pensar.

Educación, economía y sociedad

En la actualidad, atravesamos por una grave crisis económica sobre cuyo origen y conclusión no parece haber unanimidad. Es verdad que existen urgencias que afrontar porque determinadas situaciones, personales, familiares, empresariales... demandan medidas con una efectividad inmediata. En Castilla-La Mancha, seguimos convencidos de que la educación es una estrategia de largo alcance para la inserción sociolaboral y para el incremento de la competitividad económica. Asentimos ante la necesidad de crear una relación de correspondencia entre el mercado de trabajo y el sistema educativo. Nuestro II Plan de Formación Profesional supone una nueva directriz del proyecto educativo regional encaminado a potenciar el empleo estable y de calidad, que incluye un importante bagaje formativo para un trabajador tipo que debe estar preparado para una relación laboral de simetría con respecto al empresariado, y que atesora la capacitación necesaria para que la movilidad dentro del mercado de trabajo sea, siempre, de orden ascendente, de mejora en la promoción personal.

Los cambios rápidos y frecuentes en las estructuras sociales tienen su lógico correlato en las estructuras económicas, y, en consecuencia, en el mundo del trabajo. Se impone, perentoriamente, una educación a lo largo de toda la vida a la que nuestro sistema de educación para personas adultas sale al paso con una amplia oferta dirigida a la integración social.

Movilidad laboral, cambios estructurales, integración en la diversidad social... son conceptos aptos para describir el presente y la realidad que se avecina. Son razones palmarias para enfatizar la importancia del aprendizaje de idiomas distintos de la lengua madre como puerta de acceso a otras culturas, a la comprensión y aceptación del otro y para evitar los cambios abruptos en las ocupaciones o en el lugar de residencia. Este prisma inclusivo y abierto es el que nos ha llevado a hacer de la enseñanza de lenguas extranjeras o españolas distintas del castellano otra de nuestras grandes apuestas educativas.

Conclusión: el éxito de todos, nuestro modelo de calidad

Se infiere, de todo lo dicho, que el empeño permanente en la consecución del éxito educativo de todo el alumnado, sin excepción, es lo que define nuestra idea de calidad de la educación. Es un ejercicio de responsabilidad elemental de todos los poderes públicos poner toda la energía en hacer que la ciudadanía en su conjunto se integre en una sociedad cohesionada. Por esa razón, para hacer un diagnóstico de situación acerca del grado de desarrollo, es ineludible evaluar el sistema educativo público de manera exhaustiva y objetiva. Sólo cuando esa valoración alcanza, al menos, una calificación de suficiencia, estamos manejando una de las claves básicas del Estado de bienestar como concreción del Estado Social de Derecho. En tal caso, la educación pasa a ser la materia prima de la convivencia y del progreso, entendida como un camino en que formamos individuos, educamos personas y creamos sociedad ■

Sólo cuando la valoración del sistema educativo público alcanza la calificación de suficiencia estamos manejando una de las claves básicas del estado de bienestar.



El País digital 6/04/2005

Nuevos desafíos para la educación y la formación en España y en la Unión Europea

Alejandro Tiana Ferrer¹

Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos

Ex Secretario General de Educación del MEC

Resumen

El autor se refiere a la heterogeneidad de las tradiciones educativas europeas y sus diferentes evoluciones en el momento en que los países miembros de la UE se plantean construir una política educativa común. Esta deberá estar basada en la determinación de unos objetivos comunes y de concreción de los mecanismos de seguimiento y evaluación para su cumplimiento. Previsiblemente, estos favorecerán la convergencia real de los sistemas educativos europeos. A continuación apunta los retos que la educación debe abordar y que considera vitales para el futuro de los ciudadanos europeos que son irrenunciables para alcanzar las metas de la Estrategia de Lisboa y uno de ellos es, en los albores del siglo XXI, abrirse a lo que acontece fuera del sistema educativo, a lo que se puede aprender a lo largo de la vida.

Palabras clave: Unión Europea, competencias clave/ básicas, objetivos de la educación, sistemas educativos, desafíos/retos, evaluación de los resultados, calidad, ALV.

La Presidenta del Consejo Escolar del Estado, Carmen Maestro, me invitó a participar en una sesión de estas jornadas, dedicadas genéricamente a debatir sobre los resultados de la educación y el papel que estos cumplen en la construcción, el diseño y la conducción de las políticas educativas. La propia Presidenta me sugirió que me podría centrar en el análisis de los desafíos a los que se enfrenta la educación, propuesta que me pareció muy oportuna, que acepté encantado, y a la que pretendo dar respuesta en estas páginas.

No puedo olvidar mi responsabilidad reciente en la política educativa de España, que subyace en el diagnóstico que aquí hago sobre la situación española. No obstante, pretendo que ese diagnóstico tenga como referencia los desafíos que se plantean al

¹ Este artículo es transcripción revisada de la ponencia presentada por D. Alejandro Tiana Ferrer en el marco de la Conferencia de la EUNEC *Los resultados del aprendizaje ¿una herramienta o un nuevo paradigma?*, que se celebró en la sede del Consejo Escolar del Estado los días 16 y 17 de junio de 2008.

conjunto de la Unión Europea. Me permitirán, quienes no sean españoles, que haga algunas referencias concretas a la situación del sistema educativo español, pero siempre en conexión con lo que sucede en otros países de la UE.

Lo primero que hay que resaltar, cuando se aborda este análisis, es que la UE está conformada por países muy heterogéneos, unidos por un propósito común, sin duda muy loable aunque nuevamente sometido a debate en estos días, que obligará a todos los Estados a reaccionar y a repensar algunas cuestiones. Estas diferencias también afloran en el ámbito educativo, pues somos países con sistemas educativos configurados de manera diferente, con tradiciones distintas, con evoluciones muy diversas, y en esas diferencias radica precisamente nuestra riqueza, pero también la dificultad de los retos que se nos plantean.

Pueden bastar unos ligerísimos apuntes para comprobar dicha heterogeneidad. Los países escandinavos –aunque no sólo ellos–, debido al impulso de la reforma protestante, tenían alfabetizada prácticamente a toda su población ya en el siglo XVIII. Por el contrario, la mitad de la población española era aún analfabeta a comienzos del siglo XX. Es una simple muestra de una realidad que todavía sigue pesando en nuestro país. Ha habido países, como Francia durante la Tercera República, que tenían prácticamente escolarizada a toda su población infantil a finales del S XIX, obviamente no hasta los 16 años, pero sí en lo que podríamos denominar una escolaridad primaria prolongada. Sin embargo, España consiguió escolarizar a toda su población infantil, hasta los 14 años de edad, hace apenas 25 años. No es una peculiaridad exclusivamente española, pero hablo de España porque este tipo de referencias, en que uno no sale muy airoso, es mejor hacerlas del propio país que de otros.

Por tanto, la situación educativa es en Europa muy diversa y los países han llegado al proceso de constitución de la Unión Europea desde puntos de partida muy diferentes. Y esto hay que tenerlo en cuenta cuando se habla de los actuales desafíos europeos. Los desafíos del futuro son en esencia los mismos para todos, pero contando con la existencia de esa diversidad tan acusada, motivo por el cual cada país los concretará de manera distinta y empleará las estrategias que mejor respondan a sus peculiaridades.

Fue a partir de esa heterogeneidad como se comenzó a construir una política educativa común en el marco de la UE. Y hablo de una política educativa común con muchas reservas, porque muchos de ustedes, especialmente quienes trabajan estrechamente con la UE o en sus organismos, saben que las políticas de formación y de educación, o de educación y formación si prefieren, no formaron inicialmente parte del núcleo común de las políticas europeas, sino que han devenido en tales. Hoy no tenemos, ni es previsible que tengamos en el futuro próximo, directivas europeas que nos indiquen cómo deben ser los sistemas educativos europeos y, por tanto, seguirán siendo distintos unos de otros. No tenemos tampoco directivas que regulen de modo uniforme la profesión docente, ni otros aspectos que consideramos capitales en nuestros sistemas educativos o en la organización de nuestra educación. Sin embargo, quiero recordar que la UE adoptó en

La política educativa común en el marco de la UE se comenzó a construir a partir de la heterogeneidad de las tradiciones educativas y evoluciones muy diversas.

el año 2000, en el seno de la estrategia de Lisboa, la decisión de establecer un conjunto de objetivos educativos comunes, en forma de metas a las que todos debemos tender. Considero que ésta es una decisión muy importante y que tendrá una influencia capital en el futuro.

He tenido ocasión de debatir con colegas y amigos, haciendo un intento no sé si de prospectiva o de adivinación y tratando de indagar hacia dónde pueden evolucionar los sistemas educativos europeos, cómo puede avanzar la convergencia europea en materia de educación y, desde luego, coincidíamos en que no podemos esperar que exista en un futuro previsible una ley educativa europea al estilo de nuestras actuales leyes educativas nacionales. En cambio, sí podemos, razonablemente, esperar que esta tendencia de determinación de unos objetivos comunes y de establecimiento de mecanismos de seguimiento para su cumplimiento acabe influyendo seriamente en nuestros sistemas educativos. El establecimiento de unos objetivos, unos puntos de referencia o benchmarks y unos mecanismos de seguimiento está introduciendo una dinámica a escala europea que se asemeja a la que estamos desarrollando en varios de nuestros países para la conducción de la educación. Y esto va a tener incidencia para el futuro y va a favorecer que se produzca una convergencia real de nuestros sistemas educativos, aunque quizás –este quizás lo digo de manera generosa– no una convergencia de estructuras o de modos de organización, que no creo que, hoy por hoy, se vaya a producir.

Desde esta perspectiva, los objetivos de Lisboa constituyen una referencia clave para plantearnos hacia dónde pueden avanzar los sistemas educativos europeos. Estamos en una primera fase de esta nueva tendencia, en los umbrales del año 2010, y toda aquella concreción de objetivos principales o secundarios y benchmarks se ha ido desarrollando y cumpliendo, aunque todavía sea éste un primer ensayo. El 2010 está ahí, al alcance de la mano, y seguramente no vamos a conseguir todo lo que nos habíamos propuesto. Y este incumplimiento preocupa tanto que ya nuestros ministros están pensando en la fase posterior al 2010 y en cuáles deben ser los objetivos educativos que se establezcan para después de esta fecha. Por tanto, en este contexto, resulta relevante hablar de cuáles son nuestros desafíos educativos y cómo se traducen los mismos en cada uno de los países. Y es inevitable que España reflexione sobre ellos desde la perspectiva de su pertenencia a la Unión Europea.

No pretendo, en tan corto espacio, hacer una relación exhaustiva de los desafíos que se me antoja que son los principales. Tampoco quiero dar una lección magistral, omnicomprensiva, que abarque todos los aspectos del tema. Me limitaré a subrayar algunos retos que me parecen especialmente relevantes para el futuro y ante los cuales nuestros sistemas educativos deben reaccionar. Dicho de otro modo, me centraré en aquellos desafíos que considero vitales para el futuro de los ciudadanos europeos y, por tanto, que se presentan como irrenunciables para el logro de esas metas tan hermosas que la estrategia de Lisboa fijó en términos generales como “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de

crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social”.

El primer y fundamental desafío es conseguir el éxito escolar de todos en la educación básica.

El primer desafío, fundamental en mi opinión, es el de conseguir el éxito escolar de todos en la educación básica. Hablo desde la realidad de un país que tiene problemas importantes en sus tasas de éxito, o si prefieren, que presenta elevadas tasas de fracaso escolar. No me agrada hablar en esos términos, pero la realidad es que España afronta un déficit importante en la educación básica, la que normalmente todos los países consideran obligatoria y gratuita, generalmente de los 6 a los 16 años, porque un porcentaje muy alto de jóvenes no obtiene el título correspondiente al finalizarla.

La UE carece de indicadores para medir el éxito en la educación básica, aunque dispone de ellos para saber cuántos jóvenes terminan la educación secundaria superior o cuántos continúan sus estudios después del periodo obligatorio. No los ha elaborado para la educación básica porque parte del supuesto de que todos deben terminarla, superándola con éxito, y además porque los países tenemos sistemas diferentes para comprobar el éxito en la mencionada etapa. España, por ejemplo, otorga un título final, que no se concede a todos los jóvenes que están escolarizados hasta ese momento, sino sólo a aquéllos que alcanzan un nivel que se considera suficiente, satisfactorio, para obtenerlo. En consecuencia, la tasa de los que la terminan sin éxito es muy elevada, pues ronda el 30%. Se trata de una tasa a todas luces exagerada y que nos debe hacer pensar si se debe a un problema de incapacidad de nuestros jóvenes, de desmotivación, o si se trata de que el nivel de exigencia establecido resulta desproporcionado o no es adecuado.

Otros países no tienen ese tipo de titulación o se la dan a todo el alumnado que permanece escolarizado hasta el final de la etapa, independientemente de cualquier otro criterio. En consecuencia, estos países tienen una tasa de éxito escolar prácticamente del cien por cien. Y, sin embargo, alguno de ellos, en estudios comparativos internacionales que se han realizado en los últimos años, han manifestado su preocupación por el alto porcentaje de jóvenes que termina la educación básica sin haber adquirido los conocimientos, las capacidades o las competencias suficientes para seguir estudios o para incorporarse a la vida activa. Y se trata de países tan relevantes como Inglaterra, donde hace años el Ministerio competente impulsó un programa específico para mejorar la atención educativa a los jóvenes de 14 a 18 años. En buena medida, lo que estaba afrontando eran los problemas que surgen al final de la escolarización básica y la transición a las etapas posteriores. Las cifras que maneja el Ministerio francés acerca de los jóvenes que terminan el collège sin haber adquirido la formación deseable son igualmente elevadas. De los datos expuestos se deduce que afrontamos un problema que afecta a muchos países europeos, bien es verdad que de maneras muy diferentes, y que su visibilidad se puede revestir con ropajes diversos, ya que su magnitud depende del método que utilicemos para medirlo. Pero el problema es real y, sobre todo, constituye un desafío porque no nos lo podemos permitir. Hago mía la frase que habitualmente ha utilizado la OCDE: no podemos permitirnos el gasto de talento que ello implica. En efecto, no podemos permitirnos que haya jóvenes de nuestra sociedad que no se incorporen en plenitud de sus competencias a una vida adulta productiva, académica o profesional.

No podemos permitirnos que haya jóvenes en nuestra sociedad que no se incorporen en plenitud de sus competencias a una vida adulta productiva, académica o profesional.

Desde ese punto de vista, en una sociedad cada vez más compleja, más competitiva, que exige para llegar a las mejores posiciones unos niveles de educación más altos, estamos colocando a un porcentaje relativamente importante de jóvenes en unas circunstancias que encierran un riesgo personal muy alto. Riesgo que se puede ocultar en las fases en que la economía se encuentra en expansión, pues se encuentra empleo fácilmente, aunque sea de baja cualificación. Pero en otras circunstancias diferentes, ¿qué puede ocurrir? Pues que nos topamos con un riesgo de ruptura de la cohesión social que adquiere una importancia nada desdeñable y que tiene indudables implicaciones individuales y sociales.

¿Qué están haciendo los sistemas educativos para dar respuesta a este desafío? Fundamentalmente desarrollar estrategias de personalización de la enseñanza - los ingleses lo denominaron así y la UE asumió el término - y prolongar el tiempo de escolarización obligatoria. En muchos países de nuestro entorno la esperanza de vida escolar obligatoria es ya superior a diecisiete años. Muchos de estos son de educación preobligatoria y de educación básica. La escuela atiende a un elevado número de jóvenes durante períodos muy largos y se plantea qué formación les da y, al mismo tiempo, cómo atiende a su diversidad.

Se ha prolongado el tiempo de escolarización obligatoria. Ahora el reto consiste en que la educación sea de calidad, que se consiga cuando va asociada a la atención a la diversidad.

Todas estas consideraciones nos plantean la cuestión de cómo podemos afrontar esa educación básica y qué significa garantizar el éxito de esta etapa. Los países europeos han conseguido tener escolarizados a todos los jóvenes comprendidos en las edades obligatorias, salvo casos excepcionales, y se puede considerar que es una tarea lograda. Ahora el reto consiste en que la educación sea de calidad. Y la calidad se consigue cuando va asociada con la atención a la diversidad de los destinatarios.

Estas dos premisas serán la base para que todo el alumnado desarrolle sus competencias básicas. La UE, en su célebre Recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, instó a los países miembros a que las incorporasen a sus currículos escolares, entendiéndolas como el conjunto de saberes, de capacidades y de habilidades para aplicar lo que uno sabe en situaciones nuevas, lo que constituye la base para poder desenvolverse en la vida adulta. Se encuentran definidas en ese catálogo, que ustedes conocen, de ocho grandes competencias y que, si me permiten expresarme así, nos indican cuál debe ser el rumbo de nuestros sistemas educativos.

Efectivamente, tenemos que enseñar matemáticas, tenemos que enseñar lengua, tenemos que enseñar historia, tenemos que enseñar lenguas extranjeras, tenemos que enseñar... Pero no podemos olvidar que lo más importante no es sólo determinar qué materias tenemos que enseñar, sino responder a las preguntas acerca de para qué lo enseñamos, qué queremos que sean nuestros jóvenes, qué queremos que conozcan y sean capaces de hacer o cómo deben actuar en las circunstancias nuevas que la vida les vaya planteando.

Este es el planteamiento de las competencias básicas, cuyo origen se encuentra en las competencias profesionales tal y como se empezaron a desarrollar en muchos sistemas de cualificaciones profesionales y de formación profesional y, también, tal como las conciben muchas agencias de cualificación. Pero cuando este término se aplica a la educación básica tiene unas características distintas. Me gusta la interpretación que hace el decreto francés 2006-830 relativo al socle commun de connaissances et de compétences que todos deben adquirir, donde se habla de las competencias como “el sentido de la escolarización”. En efecto, las competencias básicas nos señalan el sentido de lo que hacemos teniendo a los jóvenes tantas horas, tantos días y años en la escuela. ¿Cuál es ese sentido? Pues ni más ni menos que conseguir que sean capaces de conocer el mundo y de interactuar con él; de entender los lenguajes naturales, tanto los formales como los no formales, así como los nuevos lenguajes que surgen; de desarrollar actitudes cívicas y ciudadanas en sociedades cada día más complejas y plurales; de conocer e interactuar con el entorno social y artístico; en suma, de alcanzar todas las metas que las competencias básicas explicitan.

En España se han incorporado al currículo las competencias básicas que dan sentido a la escolaridad. El desafío radica en cómo realizar su evaluación y seguimiento.

Esto nos plantea un problema que sólo voy a sugerir, pero que no puedo dejar de señalar: ¿cómo medimos su grado de consecución?, ¿cómo sabemos que nuestros jóvenes terminan la escolaridad habiendo conseguido esas competencias básicas? Porque estamos hablando de unos agregados de conocimientos y de su aplicación que son más amplios que los conocimientos parcelados, definidos y concretos que suelen integrar nuestros currículos. Por lo tanto, que son más difíciles de medir. En España hemos optado por esa vía y, si pretendemos realmente incorporar al currículo estas competencias básicas que dan sentido a la escolaridad, el desafío radica en cómo realizar su evaluación y seguimiento.

Como declaran los franceses, se trata de hacer le pilotage par les résultats. Hace unos años, en 2003, escribí un artículo para la revista *Administration et Éducation*, que dedicaba un monográfico a ese tema, en el que recordaba al prestigioso profesor Gilbert de Landsheere, que escribió un libro muy influyente titulado *Le pilotage des systèmes d'éducation*. La pregunta central que en él se hacía era la de cómo se puede conducir, pilotar –o como se quiera traducir al castellano– un sistema educativo a través de la evaluación de los resultados. Es una tarea que cuenta ya con recorrido en nuestra tradición pedagógica y que hoy, al incorporar el concepto de competencias básicas en el ámbito europeo, nos plantea desafíos nuevos. El reto principal consiste en cómo traducir esos objetivos de la educación, formulados en términos de competencias, en una realidad que pueda ser evaluable, de modo que podamos valorar el grado de consecución que hemos alcanzado. En España esta tarea es competencia del Instituto de Evaluación. Y a ella se está dedicando con profesionalidad, ilusión y esfuerzo porque es, creo, un trabajo de gran importancia y significación.

No podemos desligar este desafío de otros asimismo importantes. Uno de ellos, estrechamente vinculado al anterior y que lo condiciona, es el de convertir en realidad la idea del aprendizaje a lo largo de la vida. No se puede insistir solamente en la educación

básica, aunque sea fundamental. En castellano el término básico también es sinónimo de esencial, elemental, principal, la base que sustenta los elementos que configuran el todo. Por lo tanto, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, no se puede fijar la atención solamente en la educación básica, porque ya no podemos concebir la educación como una tarea que tiene lugar exclusivamente en una etapa determinada de la vida. Es verdad que esa etapa tiene una gran importancia porque en ella se realiza una dedicación exclusiva a la educación, a tiempo completo, pero no se puede olvidar que en ella no concluye la formación humana.

Nuestros sistemas educativos deben acomodarse a esta nueva concepción del aprendizaje. Europa ya ha introducido algunos indicadores para valorar si avanzamos en esa dirección. Uno de ellos consiste en contabilizar el tiempo dedicado a la formación continua por parte de la población adulta, mediante su participación en actividades de formación permanente. Todavía son indicadores limitados, pero nos indican que hay países que han avanzado mucho y otros que lo han hecho en menor medida. Tengo la impresión de que en el ámbito europeo tenemos todavía pendiente la tarea de configurar definitivamente la vinculación del aprendizaje que se adquiere fuera del sistema educativo, en la experiencia laboral y en la relación social, con el aprendizaje certificado en el sistema educativo, así como el establecimiento de mecanismos de validación y acreditación de estos aprendizajes. Debemos transmitir a las nuevas generaciones de jóvenes la idea de que educarse siempre vale la pena, y también hemos de convencerles de que siempre existen oportunidades de formación y deben aprovecharlas. La obligación de las administraciones educativas es, por consiguiente, crear estructuras y mecanismos que favorezcan estos nuevos modos de aprendizaje. Es la otra cara del éxito de la educación básica. Esta visión desborda los límites de los gobiernos e implica a todos los agentes sociales y tampoco pueden sentirse ajenos a ella los medios de comunicación.

Es obligación de las administraciones educativas crear estructuras y mecanismos que favorezcan nuevos modos de aprendizaje.

Los sistemas educativos que empezaron a concebirse a comienzos del siglo XIX son muy distintos de los que se precisan en los albores del siglo XXI. Hoy sólo vislumbramos esa nueva realidad, pero no cabe duda de que su evolución se orienta hacia la apertura a lo que acontece fuera de ellos mismos, a lo que se puede aprender a lo largo de la vida. Vivimos en sociedades que cada vez son más complejas, más plurales, más mestizas, que acogen, cada día, a más personas de la propia Unión y de fuera de sus fronteras. Es una tendencia imparable y una realidad con la que debemos aprender a convivir. Podemos fijar los límites de las políticas migratorias, como ahora se está haciendo y es correcto que se haga. Pero lo que no se va a producir es un retroceso de esta tendencia y los Estados deben hacer una regulación mirando hacia el futuro. Las sociedades europeas, como acabo de indicar, son sociedades mestizas, plurales y complejas que plantean nuevos retos a los sistemas educativos. Existen países que han vivido esta realidad desde antiguo y, por el contrario, existen otros que se han topado con esta realidad recientemente. Unos y otros atesoran experiencias, tanto positivas como negativas, relativas a cómo llevar a cabo esa tarea. En el primer grupo se encuentran Francia o Inglaterra, en el segundo Italia y España, en las que el cambio se ha producido en los últimos diez años.

Si queremos sociedades cohesionadas, nuestro sistema educativo no puede ser el único responsable de conseguir las. Las políticas educativas deben estar coordinadas con otras políticas sectoriales.

Hace solo unas décadas, España era un país de emigrantes, pero ahora se ha transformado en un receptor de personas de otros países y continentes. Posiblemente, tanto España como Italia sean los casos más llamativos, pero el dato nos indica que este modelo social es el que vamos a tener en Europa en los próximos años. De ahí que nuestro sistema educativo no pueda responder exclusivamente a pautas de homogeneidad cultural, lingüística o racial, sino que tiene que acomodarse a la heterogeneidad y esta nueva realidad plantea desafíos importantes. Si queremos sociedades cohesionadas, nuestro sistema educativo no puede ser el único responsable de conseguir las. Tiene que colaborar y coordinarse con otros agentes. Las políticas educativas deben estar coordinadas con otras políticas sectoriales, como pueden ser las de vivienda, las de protección social o las laborales. Las políticas educativas deberán contribuir a transformar esa sociedad compleja, plural y mestiza y para ello fomentará escuelas que favorezcan la inclusión y la integración frente a la exclusión o a la segregación. Estamos abocados a replantearnos, en Europa, un interesante debate sobre los modelos de escuela, de redes escolares, sobre las escuelas homogéneas o heterogéneas.

En nuestro país, habría que añadir a este debate el de la convivencia escolar, tema muy relevante y que está relacionado con las cuestiones antes planteadas sobre la motivación de los jóvenes o la distinta posición que tienen ante el sistema educativo. Debemos plantearnos cómo podemos conseguir que nuestras escuelas sean lugares donde no sólo se aprenden contenidos conceptuales, sino también procedimientos y valores para convivir en sociedades cada día más plurales.

Señalaré otros dos desafíos, que se refieren, no tanto a las finalidades de la educación, como a los medios que ésta utiliza: la organización escolar y el profesorado. El primer desafío estriba en cómo conseguir que el medio escolar sea un medio más plural, que tengamos escuelas con más autonomía, pero en un contexto que no signifique dejar las escuelas abandonadas a una política de mercado. Debemos definir cuáles son las nuevas funciones que debe cumplir el Estado a comienzos del siglo XXI para asegurar el servicio público de la educación y favorecer, al mismo tiempo, la flexibilidad y autonomía de los centros para dar respuesta adecuada a las condiciones del entorno en que se ubican. El segundo desafío consiste en definir qué tipo o modelo de profesorado necesitamos para responder con eficiencia a las crecientes, continuas y cambiantes demandas de sociedades en permanente evolución.

Los que trabajamos en el mundo educativo nos vemos con frecuencia desbordados porque no sabemos muy bien cómo reaccionar y a menudo nos interrogamos a nosotros mismos si somos capaces de actuar en estas circunstancias y en contextos tan mutantes. Albergo dudas de que la calidad de la educación dependa solamente de la calidad del profesorado pero, como afirmaba el célebre informe McKinsey, que tuvo bastante difusión en toda Europa en el año 2007, ningún sistema educativo consigue una calidad superior a la que posee su profesorado. Puede existir un profesorado de calidad y no conseguir que su actuación se traduzca en mejores resultados educativos, pero es muy difícil que suceda a la inversa. Por lo tanto, se nos plantea el interrogante de

Dos desafíos que se refieren a los medios que utiliza la educación son la organización escolar y el modelo de profesorado que necesitamos para responder a las demandas de una sociedad en permanente evolución.

definir qué modelo debemos utilizar para la formación inicial y continua del profesorado, qué alicientes ofrecemos para que los mejores se sientan atraídos, qué incentivos les otorgamos para que permanezcan dentro del sistema y desarrollen lo mejor de sí mismos en la profesión y cómo reconocemos la tarea de los docentes. La política de personal afecta enormemente a todos los sistemas educativos de los países de nuestro entorno y, lógicamente, a España también ■



Recuperar la cohesión

Luis Navarro Candel

Presidente del Consejo Escolar de la Región de Murcia

Resumen

El autor incide en la importancia de la participación y de los consejos escolares como ámbitos de consenso y encuentro para lograr el progreso de la educación y en la conveniencia política que asume la Junta de Participación para afrontar los retos de formación del profesorado –máster–, fracaso y abandono escolar, ascenso en la clasificación que PISA otorga al sistema educativo español, la importancia de la educación infantil y primaria y la coordinación entre Comunidades autónomas para facilitar la movilidad de los alumnos y unidad en lo esencial de los currículos impartidos.

Palabras clave: participación, España, Región de Murcia, consejos escolares, Junta de Participación.

Hablar de consejos escolares es hablar de participación. Su razón de ser no es otra que promover y encauzar uno de los fundamentos esenciales de los sistemas democráticos: la intervención de los ciudadanos en las decisiones políticas. Lo que en el terreno de la educación no es ya un derecho, sino una exigencia, un requisito imprescindible para un proceso que afecta y depende de toda la comunidad. En este sentido, los consejos escolares, en la medida en que son órganos asesores, constituyen instrumentos preciosos para canalizar las posiciones y opiniones sobre los asuntos educativos y hacerlas llegar hasta las instancias decisorias. Un consejo escolar, en el nivel que fuere, ha de cumplir esa misión dando voz a cuantos estamentos, asociaciones y profesionales forman parte de las comunidades educativas en su más amplio sentido, ese en el que, como decíamos, toda la sociedad resulta responsable de la formación de sus niños y jóvenes.

Los consejos escolares constituyen instrumentos preciosos para canalizar las posiciones y opiniones sobre los asuntos educativos y hacerlas llegar hasta las instancias decisorias.

La participación no puede, por otra parte, olvidar su origen etimológico, su significado profundo: formar parte de algo, de un todo superior en el que es posible intervenir precisamente en función de esa condición de parte. La democracia se construye a través de esa dialéctica entre el todo y las partes, una relación de interdependencia en la que los miembros de una comunidad determinan con su participación los rasgos de ese todo al que pertenecen, pero al que también se deben, y cuya perspectiva de integración, respeto, solidaridad y asunción de las decisiones tomadas en el seno de ese todo no debiera perderse nunca.

España es hoy una nación compleja y no tanto compuesta, como sostienen algunos de manera completamente ajena a nuestra realidad histórica y a la Constitución de 1978. Nuestro sistema autonómico, con la consiguiente cesión de las competencias educativas a las comunidades autónomas, más la asignación a partir de la LOGSE de un importante segmento de los currículos a las mismas, ha complicado (eso es la complejidad) extraordinariamente el procedimiento para la toma de decisiones (un sistema de concreciones semejante al que las leyes educativas vigentes establecen para todo el proceso de dirección, planificación y aplicación en nuestras aulas y centros de enseñanza), además de haber producido una diversificación inevitable que, aun con muchos aspectos positivos, ha llevado también a crear dificultades importantes para la aceptación de ese todo (la Nación, el Estado) a que antes nos referíamos, obstaculizando con ello la fluidez en cuestiones que afectan decisivamente a nuestro bienestar: la movilidad geográfica, la relación y coherencia entre los sistemas educativos de las distintas comunidades, el conocimiento mutuo, la universalidad del saber, la idea de pertenencia compartida y hasta la unidad de mercado, con las derivaciones negativas que esto puede suponer para la prosperidad de todos. Son muchos ya los estudios e informes que inciden no sólo en las carencias intrínsecas de nuestro sistema (fracaso, abandono, niveles relativos de conocimiento...), sino en algunas de las disfunciones a las que acabamos de aludir. Y todos somos responsables de ello y, por tanto, de buscar las soluciones pertinentes. Mucho más cuando nos enfrentamos a una crisis de imprevisibles consecuencias a la que ningún país del mundo puede hacer frente solo, no digamos ya una comunidad autónoma.

En la Región de Murcia, un territorio de historia milenaria por el que han pasado y dejado su huella todos los pueblos y culturas del Mediterráneo, hemos apostado siempre por la interrelación, la interdependencia, la comunicación, la solidaridad, con la convicción de que nuestra inserción en una entidad superior que es España nos hacía mejores y más capaces, además de constituirnos como entidad histórica. Y creemos que en materia educativa nos han de guiar esos mismos principios y actitudes, que son, por demás, los que también estamos intentando todos que rijan en Europa, avanzando cada día más hacia la interconexión y la cohesión de un futuro sistema educativo europeo. Sabemos con qué afán se está trabajando para ello, plenamente conscientes de que una enseñanza común constituye una herramienta preciosa para la mejora de la productividad y la competitividad del espacio europeo, con respecto a otros del mundo que sí cuentan con organismos unificadores y sistemas nacionales de formación.

La Región de Murcia ha apostado siempre por la interrelación, la interdependencia, la comunicación, la solidaridad y la inserción en una entidad superior que es España.

Y para todo ello creemos que los consejos escolares pueden resultar esenciales. Por su propia naturaleza, por su lejanía con respecto a las puras funciones ejecutivas, nuestras instituciones son susceptibles de erigirse en auténticas ‘conciencias’ –dicho sin jactancia alguna– del sistema, en pequeñas cámaras o ‘miniparlamentos’ educativos donde todos se expresen con mucha más frescura de la que aqueja necesariamente a quienes han de tomar decisiones urgentes a diario, medidas que afectan a muchos y entran en irremediables conflictos con la multitud de intereses que confluyen en la comunidad educativa, como ocurre con nuestros Gobiernos regionales y Consejerías respectivas.

Nuestras conclusiones e informes, sin embargo, nuestros debates y estudios, nuestras actividades para la mejora de la enseñanza gozan, o así lo creo sinceramente, de un

espíritu de libertad e independencia de juicio con respecto a las servidumbres inevitables que la vida política impone en los modernos sistemas parlamentarios. Nuestra función es estar en cierta medida fuera de los condicionamientos tanto de la acción de gobierno como de la de oposición, y ser en verdad un ámbito de consenso y encuentro, de estimulante colaboración con un objetivo común: el progreso de nuestra educación y, con ella, de la nación de todos y de la democracia que le da sentido.

La conveniencia y funcionalidad de la Junta de Participación Autonómica en un momento en que nuestro sistema educativo puede caer en divergencias irreversibles resulta oportuna.

Por ello, no podemos sino aplaudir la decisión de crear, en el seno del Consejo Escolar del Estado, la Junta de Participación Autonómica de todos los presidentes de Consejos Escolares autonómicos. Su conveniencia política en la actual coyuntura es indiscutible. Su funcionalidad en un momento en que nuestro sistema educativo puede caer en divergencias irreversibles resulta extremadamente oportuna. Esta Junta debe proceder como un auténtico órgano de coordinación de inquietudes, de propuestas, de exigencias mutuas, de comunicación de ideas e iniciativas que todas las comunidades españolas podamos compartir con el innegable beneficio que ello ha de traer para todos.

Son múltiples los retos a que hemos de enfrentarnos en los próximos años. Algunos de ellos, sin duda, trascendentales, como la formación del profesorado y, en el caso de secundaria, la decisión sobre qué facultades universitarias hayan de ser competentes en la impartición del máster que habrá de prepararlos para la enseñanza; la mejora de nuestros índices de fracaso escolar y de abandono temprano para cumplir con los compromisos europeos; nuestro ascenso en la clasificación relativa que informes como PISA han establecido hasta ahora dentro de los países desarrollados, con sus preocupantes conclusiones sobre nuestros índices de comprensión lectora y rendimiento matemático; el desarrollo definitivo de una Formación Profesional a la que hay que convertir en la enseñanza mayoritaria para la continuidad postobligatoria de nuestros graduados en ESO; la apertura de auténticas vías alternativas para la integración formativa y laboral de los alumnos que no superen la etapa obligatoria; la mejora de la coordinación entre la educación secundaria y la universitaria; y, sobre todo, la recuperación de la educación primaria como la etapa fundamental para la adquisición de conocimientos que permitan superar las etapas posteriores. Los hábitos de trabajo y el amor por el conocimiento han de asentarse en infantil y primaria, etapas por las que solemos pasar sin quizás la suficiente atención y detenimiento dada su menor trascendencia mediática y, por tanto, política.

Es esencial la coordinación entre Comunidades para facilitar la movilidad de los alumnos, la unidad en lo esencial de los currículos impartidos y de las distribuciones horarias.

Podríamos, por supuesto, seguir la relación de cuestiones, pues en el mundo educativo no hay nunca falta de asuntos sobre los que reflexionar y debatir. Sólo añadiré uno más: la coordinación entre comunidades para facilitar la movilidad de los alumnos, y la unidad en lo esencial de los currículos impartidos y de las distribuciones horarias, que en algunos casos dificultan enormemente tanto la movilidad, como esa conciencia de pertenecer a un todo superior de que hablaba al principio. A veces da la impresión de que se hacen las cosas con un afán exclusivo de diferenciarnos unos de otros, cuando debiera ser al contrario, que es lo que realmente favorece a nuestros ciudadanos y a nuestro país. Confío en que la Junta de Participación pueda ser ese órgano de extraordinaria potencialidad que con estas líneas le deseamos ■



El nuevo Consejo Escolar del Estado

Orlando Suárez Curbelo
Presidente del Consejo Escolar de Canarias

Sumario: 1. Hacia la democracia avanzada. 2. La participación en la democracia avanzada. 3. Papel del renovado Consejo Escolar del Estado. 4. Desde el Consejo Escolar de Canarias.

Resumen

El artículo incluye una reflexión acerca de la participación ciudadana en las sociedades democráticas avanzadas, tanto en el ámbito de las instituciones políticas como en el de la sociedad civil. Seguidamente se refiere al papel del renovado Consejo Escolar del Estado en la toma de decisiones en la enseñanza no universitaria y aporta la experiencia de los más de veinte años de actuación del Consejo Escolar de Canarias con el objetivo de ayudar tanto a recapitular y renovar opiniones forjadas en el debate y la experiencia como a revivir en los sectores de la comunidad educativa la ilusión por la educación.

Palabras clave: democracia avanzada, participación, Consejo Escolar del Estado, Consejo Escolar de Canarias, informes, proyectos, investigaciones.

La publicación del Reglamento del Consejo Escolar del Estado (CEE) en el BOE el pasado mes de diciembre, en una de sus últimas ediciones en papel, puede ser una buena ocasión para reflexionar sobre la nueva etapa que se abre en el mismo, no tanto por las modificaciones que en su composición ha introducido la LOE, sino sobre todo por la conveniencia y la necesidad de seguir avanzando y profundizando en los cometidos y funciones que corresponden al máximo órgano de participación de la comunidad socioeducativa del Estado en la enseñanza preuniversitaria.

Más allá del contenido de los artículos de la Constitución de 1978 (CE) referidos a la participación, resulta oportuno traer a colación algunos aspectos del preámbulo de nuestra Carta Magna relativos a la democracia avanzada que nos sitúen en el momento en el que estamos, con respecto a determinadas previsiones del constituyente, y que, transcurridas más de tres décadas, son de plena actualidad en el año 2009.

Precisamente, una de las ideas innovadoras y de mayor proyección contenidas en el citado preámbulo conecta con la aspiración de los redactores de nuestra Ley de

Leyes de transitar hacia una sociedad democrática avanzada. Sociedad que, en una concepción dinámica del proceso histórico, siempre ha de seguir superando obstáculos y progresando constantemente.

Si bien el artículo 1.º de la CE establece el carácter democrático del Estado, excepto esa exigencia acerca de los partidos y sindicatos, ninguno de sus preceptos dispone que la sociedad deba ser democrática, y esa distinción entre estado democrático y sociedad democrática viene a indicar que ambos conceptos no son coincidentes: una cuestión es la democratización del Estado (institución de los parlamentos, división de poderes...), y otra, la democratización de la sociedad, concibiendo la democracia como un proceso continuo.

Transformarse permanentemente es el estado natural de la democracia. La democracia, o es dinámica, o no merece tal denominación. Otro régimen puede ser estático y permanecer siempre igual, la democracia sin embargo no se acaba nunca, y si alguna vez dejase de avanzar, probablemente, ese inmovilismo la aproximaría a su propio fin.

La participación en la democracia avanzada

En ese sentido, la pervivencia del estado democrático no se garantiza sólo con el mantenimiento de la democracia formal, sino además profundizando en su desarrollo con el establecimiento de una democracia social. El estado democrático se fortalece sobre la sólida base de una sociedad también democrática, que necesita para su establecimiento y consolidación de la participación ciudadana. Una sociedad en cuya dirección participen los ciudadanos como condición esencial para el logro de sus objetivos.

Pero, siendo la participación un valor democrático en sí mismo, no es suficiente que se dé sólo en los procesos electorales. Para que exista una sociedad en la que valga la pena vivir, que goce de libertad y sea justa y equitativa, resulta imprescindible un sistema político participativo. La sociedad democrática avanzada se refiere tanto a la participación en el ámbito de las instituciones políticas como en el de la sociedad civil.

Teniendo en cuenta que existe una estrecha correlación entre la mayor o menor participación electoral y el interés, el crédito y la adhesión de los ciudadanos a la democracia, a sus instituciones y a las distintas opciones políticas, cuando se producen descensos en la participación; cuando en muchas opiniones se perciben actitudes críticas hacia las instituciones democráticas; cuando los individuos y sus organizaciones más cercanas consideran que no tienen ninguna capacidad de influir en las actuaciones del gobierno, y no creen que a éste le importe lo que piensa la gente, la relación de confianza entre gobernantes y ciudadanos se deteriora y se ve afectada la salud de la democracia.

La pasividad, intrínsecamente unida a la poca participación, es uno de los mayores riesgos que tiene la democracia y nada le perjudica más que la indiferencia.

La pasividad, intrínsecamente unida a la poca participación, es uno de los mayores riesgos que tiene la democracia y nada le perjudica más que la indiferencia, y aun cuando

nuestra base legislativa ha pretendido fomentar una ciudadanía activa, lo cierto es que siguen existiendo problemas relacionados con la participación y, por tanto, con el estado de salud de la democracia.

Por otra parte, más allá de que los poderes públicos tengan la obligación de favorecer la participación, o que les corresponda la promoción de oportunidades para que los individuos puedan intervenir de manera efectiva en las decisiones que les afectan; o que, además de los derechos electorales, se contemplen en nuestras leyes otras formas de influencia y la posibilidad de aportar iniciativas sobre diversas materias; contar con la opinión de los ciudadanos y de la sociedad civil, garantizándola a través de mecanismos, estructuras, procedimientos e instituciones de consulta y participación, regenera e incrementa, tanto la calidad del proceso de toma de decisiones, como su eficacia, y contribuyen, en la misma medida, a la consolidación de una ciudadanía activa y a una mejor valoración del funcionamiento de la democracia representativa.

La democracia formal o la conquista del sufragio universal, la legitimación popular del poder, la garantía de derechos, el control del gobierno y la posibilidad estructural de alternancia, no significan que hayamos recorrido plenamente el camino que nos separa del ideal democrático contenido en la Constitución. La ampliación del proceso de democratización se debe manifestar con el paso de la democracia política a la democracia social y su conquista sigue siendo aún una asignatura pendiente que debemos aprobar todos: gobiernos, sociedad civil, educadores...

Papel del renovado Consejo Escolar del Estado

Precisamente, en ese tránsito hacia la sociedad democrática, hacia la democracia avanzada que propone el preámbulo constitucional, es en el que puede ser determinante el trabajo y el futuro próximo que, en la enseñanza preuniversitaria, se le abre al nuevo CEE, que, recientemente y a partir de la LOE, conjuga tanto la óptica sectorial como la territorial.

El CEE está llamado a ocupar, ensanchar y articular, en el ámbito estatal y conjuntamente con los Consejos Escolares Autonómicos (CEA), el espacio que le corresponde a la participación ciudadana en la toma de decisiones en la enseñanza no universitaria, propiciando acuerdos, tejiendo consensos, elaborando propuestas y efectuando análisis rigurosos y certeros sobre nuestra realidad educativa, que se alejen de la tendencia (en la que corren el riesgo de instalarse algunos órganos consultivos y de asesoramiento) de limitarse a cubrir burocrática o administrativamente el expediente en la realización de sus informes (preceptivos, o no) con aportaciones meramente formales. Máxime, cuando seguimos valorando como insuficiente y manifiestamente mejorable la implicación de determinados sectores socioeducativos en los procesos electorales de los Consejos Escolares de Centro o siguen existiendo evidentes carencias en valores de participación y corresponsabilidad.

El CCE está llamado a propiciar acuerdos, tejer consensos, elaborar propuestas y efectuar análisis rigurosos sobre la realidad educativa.

En ese camino, el CEE y los CEA cuentan con una considerable y valiosa experiencia y con un interesante recorrido de más de tres lustros que continuaremos trazando este año 2009 en el XIX Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado que, organizado por el Consejo Escolar de Extremadura, celebraremos el mes de mayo en Cáceres. Experiencia y recorrido que estoy seguro permitirán al CEE abordar su nueva etapa, además de con optimismo y fundadas esperanzas, con suficientes garantías de éxito.

En el nuevo CEE se amplía un espacio para la significación y la corresponsabilidad, para ejercer derechos, para formar parte de..., para intervenir en las decisiones que nos afectan, asumiéndolas y siendo consecuentes con las mismas, que en educación tienen que ver con la motivación, el interés y la responsabilidad, así como con la eficacia y la utilidad de las acciones de las que se es autor y protagonista.

En los primeros meses del octavo y último año en el que he de continuar desempeñando los cometidos que, como Presidente del Consejo Escolar de Canarias (CEC), asumí en diciembre de 2001, repasando los trabajos del CEC, de los CEA y del CEE, no para revisar el pasado, sino para tomarlos como referencias para seguir construyendo el futuro, se refuerza mi convicción de que el Consejo Escolar del Estado cuenta con excelentes posibilidades, capacidad y sobrada potencia como para:

- seguir conquistando cotas de participación real, creando proyectos comunes sobre la base de diagnósticos acertados y estudios de nuestra realidad educativa, detectando problemas y proponiendo alternativas, sugerencias y recomendaciones;
- construir la participación apoyándose en el respeto y la valoración de todos los representantes de la comunidad socioeducativa aprovechando la riqueza del disenso para estimular la reflexión y favorecer la profundidad en los análisis, pero buscando el consenso más allá de las legítimas posiciones e intereses de cada uno de ellos;
- demostrar que la participación, no siendo fácil, es posible reforzarla haciéndola útil a los distintos sectores e instituciones, ofreciendo la experiencia adquirida por el CEE en su propio recorrido y devolviendo a la comunidad sus análisis y aportaciones;
- continuar desarrollando y reivindicando su labor, insuficientemente conocida pero de gran trascendencia socioeducativa;
- difundir las experiencias de participación e implicación que desarrollan muchas comunidades educativas cargadas de entusiasmo que, contando con un alto valor pedagógico e interesantes resultados, mejoran nuestros centros escolares día a día y pueden servir como guías, referentes y modelos positivos;
- revitalizar y fortalecer la participación, tejiendo acuerdos y alcanzando los consensos que necesitamos para avanzar juntos en los ámbitos educativos que hemos de compartir.

Desde el Consejo Escolar de Canarias

Es preciso reconocer y agradecer a los ya varios centenares de consejeros y consejeras que han formado parte del CEC, su trabajo, su dedicación e interés, su esfuerzo por ir superando las dificultades del comienzo, su ilusión por que esta institución creciera y se consolidara ante cada nuevo reto y su talante por la búsqueda del consenso, por acordar posturas comunes y por anteponer la mejora del sistema ante cualquier interés legítimo o posicionamiento previo.

A partir de lo que hemos aprendido durante los más de veinte años de funcionamiento del CEC (aunque resulten ser algunos menos de los que acumula el CEE), quizá puedan ser útiles algunas de nuestras reflexiones, ideas, interrogantes, proyectos y propuestas que me atrevo a poner sobre la mesa para compartirlas, con la voluntad de aportar un modesto grano de arena desde nuestro Consejo al recorrido que, después de publicado su nuevo reglamento, se le abre al Consejo Escolar del Estado:

- A los diez años de funcionamiento, aun no siendo vinculantes nuestros informes, nos preguntábamos hasta qué punto la Administración Educativa había asumido las propuestas del CEC, por lo que abordamos la revisión y el estudio de nuestros informes y el grado de aceptación de los mismos, para constatar la consideración real que se daba a la participación en este ámbito.

- Convencidos de que podíamos contribuir a enriquecer y mejorar la educación canaria desde nuestras aportaciones, fuimos solicitando y, a veces reclamando, que determinada normativa fuera enviada al Consejo para ser informada y posteriormente requiriendo que, al margen de que se nos consultase en el proceso de elaboración, se nos remitiera el borrador definitivo a fin de emitir el preceptivo informe.

El Consejo Escolar de Canarias ha reivindicado, como un derecho básico de la participación, que se contestasen sus informes por parte de la Administración educativa.

- A partir de nuestra reivindicación de que, como un derecho básico de la participación, se contestaran nuestros informes por parte de la Administración Educativa argumentando las sugerencias admitidas o las rechazadas, se fue alcanzando progresivamente un mejor entendimiento, tanto en diversos ámbitos, como con respecto al procedimiento de consulta y a la manera de perfeccionarlo.

- Iniciamos diversas investigaciones y proyectos, algunos de ellos abiertos y de largo recorrido, con vocación de que pudieran extenderse a cuantos docentes y centros educativos desearan hacerlos suyos como un instrumento para la mejora de la educación.

Estas iniciativas y proyectos están teñidos de un optimismo no ingenuo o autocomplaciente que deforma la realidad volviendo la cara a las dificultades, sino de aquel que, apoyándose en la concepción positiva de que un problema por resolver es una oportunidad para avanzar, entiende que los logros son peldaños para seguir ascendiendo en la continua construcción del proceso educativo, aprendiendo de las dificultades y fortaleciéndose con los aciertos.

Se han desarrollado proyectos e investigaciones para:

- Contribuir a reafirmar a los estudiantes como el centro de la práctica docente, en coherencia con la preocupación por el otro, propia de quienes tienen la responsabilidad de educar a los demás y aspiran a desarrollar, al máximo posible, el potencial académico y profesional del alumno.
- Motivar a los profesionales que tienen ganas de trabajar y ser felices con su tarea; favorecer la reflexión colectiva sobre la práctica docente y su potencia transformadora; servir de referente y contribuir a fortalecer el estado de conciencia profesional sobre la propia realización, sobre el autoconcepto del docente, y sobre todo aquello que puede ser reconocido como una buena práctica educativa.
- Intentar promover compromisos y la implicación de diferentes sectores e instituciones con el buen hacer educativo y ayudar a mejorar la conciencia que los propios docentes tienen del valor educativo de todas y cada una de sus acciones y que contribuyan a la dignificación profesional generando credibilidad en la comunidad educativa.
- Generar instrumentos de transformación con planteamientos constructivos que puedan ser utilizados para resolver los problemas a los que se enfrenta el profesorado en su quehacer cotidiano y para que sometan su propia acción a un juicio crítico, a fin de alumbrar desde la experiencia a las próximas generaciones de educadores.
- Promover, con la colaboración de los ayuntamientos y cabildos, la creación, el impulso, la dinamización y la articulación de los Consejos Escolares Municipales e Insulares para avanzar y profundizar en la participación y en la implicación y la corresponsabilidad de las instituciones y de los sectores educativos y sociales.

En estos momentos el Consejo Escolar del Estado debe hablar de porvenir y revivir en el alumnado, el profesorado, las familias y el resto de los sectores la ilusión por la educación.

Como pensamos muchos de los que hemos formado parte del CEE, también los consejeros y consejeras del CEE, estarán convencidos de que el esfuerzo realizado y el entusiasmo puesto en la labor ha valido la pena, que han contribuido a reforzar y reivindicar la difícil pero hermosa tarea de educar, y que, en estos momentos, además de recapitular y renovar opiniones forjadas en el debate y la experiencia, el órgano estatal para la participación de la comunidad socioeducativa en la enseñanza no universitaria debe hablar de porvenir, de qué queremos, de nuevos horizontes y de revivir en el alumnado, el profesorado, las familias y el resto de los sectores la ilusión por la educación, imprescindible para garantizar un futuro mejor ■

Presente y futuro de la biblioteca y la hemeroteca del Consejo

José Luis de la Monja Fajardo

Secretario General del Consejo

Sumario: 1. La biblioteca: el espacio, 2. Estado actual de los fondos de la biblioteca, 3. La hemeroteca: el espacio, 4. La hemeroteca: estado actual de los fondos, 5. Proyecto y posibilidades para un futuro próximo.

Resumen

El artículo refleja los esfuerzos del Consejo Escolar del Estado para crear un fondo documental propio y especializado al servicio de todos los miembros del Organismo y de acceso público. Se describen los espacios de la biblioteca y de la hemeroteca y el estado actual de sus fondos. El objetivo, a medio plazo, es crear una red documental sobre participación de los sectores sociales en la educación, un centro documental especializado en participación y un centro de documentación virtual del patrimonio de los centros escolares.

Palabras clave: Biblioteca, hemeroteca, Consejo Escolar del Estado, sistema “*Winisis*” (UNESCO).

El Consejo Escolar del Estado (CEE) tiene asignadas como funciones fundamentales, las de informar la normativa que produzca el MEPSYD y que afecte a la programación general de la enseñanza; elaborar, aprobar y difundir un Informe anual sobre el estado y situación del sistema educativo; y elevar propuestas a la Administración educativa sobre aquellos aspectos del sistema educativo que se consideren más oportunos en cada momento.

Para cumplir estas tareas, además de las reuniones periódicas de sus Consejeros, se han venido celebrando, desde sus inicios, Seminarios de estudio y Comisiones de trabajo sobre los temas que se han estimado de mayor trascendencia para el sistema educativo.

Desde hace algunos años se vio la necesidad de que el Organismo contase con un fondo documental propio y especializado que permitiera a todos sus miembros poder disponer de las fuentes necesarias para preparar debidamente los temas educativos que resultaran de más interés.

El CEE es un órgano de participación social por lo que sus fondos bibliográficos y de hemeroteca se orientan a este aspecto de la educación.

Dado que el CEE es un órgano de participación social, resulta obvio que sus fondos se dirigieran especialmente a este aspecto de la educación. Así pues, desde el año 1995 se inició una recopilación sistemática de información documental en ese sentido, –de fondos bibliográficos y de hemeroteca– que ha servido como base para la preparación de los diversos eventos organizados por el Consejo que han venido celebrándose desde entonces.

Las distintas Presidencias que ha tenido el Organismo desde su creación –en el año 1986– han sido sensibles a la necesidad de que el Consejo contara con estos servicios, y han promovido la adquisición de fondos bibliográficos y de suscripciones a revistas que permitieran ir incrementando dichos fondos.

En el año 2005 se habilitaron los espacios adecuados como biblioteca y hemeroteca. También el personal del Consejo encargado de estas tareas recibió formación para catalogar los fondos correctamente, bajo la supervisión del Director de la Biblioteca del propio Ministerio. Finalmente la nueva normativa por la que se regula el CEE (R.D. 694/2007, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado) contempla una Disposición adicional que establece, “...*En particular se reforzará la eficacia de los servicios bibliográficos y de documentación...*”, que esperamos que pronto pueda cumplirse.

Los fondos documentales pueden consultarse en los propios espacios en que se encuentran ubicadas la biblioteca y la hemeroteca en la sede de este Consejo, habiéndose iniciado ya el servicio de préstamo, y próximamente también podrá consultarse a través de la página Web del Consejo Escolar del Estado:

<http://www.mepsyd.es/cesces/inicio.htm>

La biblioteca: el espacio



Foto1. La biblioteca. Sala de lectura.

Constituye, quizás, el mejor espacio del Organismo, tanto por su luminosidad como confortabilidad. Lo compone una amplia sala de lectura bien dotada de mobiliario –con capacidad para unos cuarenta lectores– y un espacio anexo como depósito de libros. En la sala se pueden consultar los fondos catalogados a través de ordenador y solicitarse al personal que atiende la misma. También, en la propia sala, se han instalado tres armarios/librerías que contienen las publicaciones del Consejo y de los Consejos Escolares Autonómicos, las colecciones legislativas y estadísticas y las publicaciones oficiales de las distintas unidades del Ministerio. Asimismo se ha instalado un revistero con las revistas de las Organizaciones que tienen representación en el CEE. El horario de atención al público es de 9 a 14 horas.

Estado actual de los fondos de la biblioteca

La biblioteca posee unos fondos relacionados con aspectos generales de la educación, aunque tiende a especializarse en participación.

La biblioteca posee unos fondos relacionados con distintos aspectos generales de la educación, aunque la tendencia futura es la de ir especializándose, paulatinamente, en la participación de los sectores sociales que intervienen en la educación.

– La tipología de los fondos depositados en la biblioteca la componen fundamentalmente las categorías siguientes:

- El núcleo fundamental de la biblioteca lo constituyen alrededor de tres mil monografías sobre educación, adquiridas por el propio Consejo y cuyo objetivo es cubrir las necesidades de información para la preparación de Seminarios y Jornadas de trabajo.
- Las publicaciones del Consejo Escolar del Estado: Informes anuales sobre el estado y situación del sistema educativo; Seminarios y Jornadas de trabajo; colección anual de los dictámenes emitidos a la normativa informada, etc.
- Las publicaciones de los distintos Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y de las Jornadas de Encuentro anual de los Consejos escolares de las CCAA y el del Estado.
- Publicaciones pertenecientes a colectivos profesionales del ámbito educativo representados en el CEE: profesorado, padres y madres de alumnos, alumnado, titulares de centros docentes, organizaciones empresariales y titulares de centros privados, organizaciones sindicales, entidades locales, etc.
- Publicaciones de referencia general y especializadas (enciclopedias educativas, diccionarios, obras de consulta...) y fondo especializado en legislación educativa y en estadística de la educación (cifras y datos e indicadores sobre la educación, etc.). También existe un fondo de publicaciones electrónicas en formato digital.

– Las publicaciones se encuentran catalogadas y ordenadas a través del sistema “Winisis” (UNESCO). Este sistema gestor permite almacenar todo tipo de datos y luego

modificarlos o eliminarlos si es necesario, recuperar registros por cualquier palabra, y la búsqueda se puede plantear sobre varios términos a la vez. (En fechas próximas se posibilitará el acceso de todos los que lo deseen a la base de datos) .

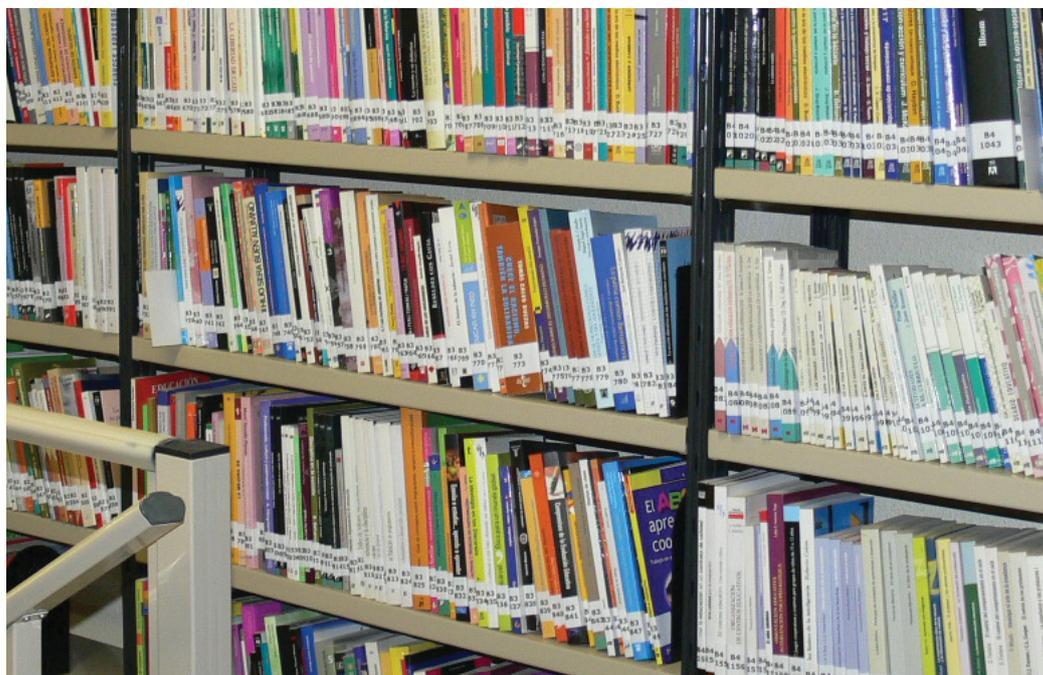


Foto 2. La biblioteca. Los fondos.

La hemeroteca: el espacio

Cuenta con una sala espaciosa que sirve a la vez para consulta y depósito de las colecciones de revistas. Dispone también de un revistero donde se exponen los últimos números recibidos, además del que se ha instalado en la Biblioteca. Hay una persona encargada –de forma parcial– de este servicio. El horario de consulta y petición de artículos es de 9 a 14 horas.



Foto 3. La hemeroteca.

La hemeroteca: estado actual de los fondos

– Reviste unas características específicas diferentes a las hemerotecas tradicionales, ya que en la base de datos se reseñan no sólo las publicaciones que se catalogan, sino también aquellos artículos de las mismas, de la prensa especializada en educación y de la prensa diaria que son de interés para la finalidad para la que fue creada –base analítica –.

– Los fondos se encuentran todos ellos catalogados; aunque una parte de ellos lo están en una base histórica que se creó en el año 2003 y que tiene alrededor de treinta y cinco mil registros que datan desde el año 1977 hasta el año 2006 (actualmente esta base está en proceso de reconversión al sistema “Winisis” que es el utilizado para el resto del fondo documental). A partir del 2006 se inició la catalogación con la nueva base de datos, habiéndose catalogado alrededor de seiscientas publicaciones y reseñado unos seis mil artículos.

– La tipología de los fondos de la hemeroteca que están incorporados en la nueva base de datos, está compuesta fundamentalmente por las siguientes categorías:

- Revistas y prensa especializadas en educación. Se encuentran catalogadas alrededor de ciento setenta y cinco colecciones de revistas de educación a las que el Consejo está suscrito. Asimismo se han reseñado en la base analítica más de cinco mil artículos.

- Revistas editadas por las Organizaciones que están representadas en el Consejo Escolar del Estado, por los Consejos Escolares de las CCAA y por otras instituciones¹. Hay catalogadas alrededor de 125 colecciones de revistas y aproximadamente unos quinientos artículos. Este fondo le da también un carácter singular a nuestra hemeroteca al reflejar estas publicaciones el sentir de los distintos sectores sociales que forman parte del Consejo, así como de otras instituciones relacionadas con la educación.

- Revista digital *Participación educativa*. Editada por el Consejo inició su andadura el mes de noviembre de 2005, con el propósito de que su periodicidad fuese cuatrimestral. En aquel noviembre presidía el Consejo D^a Marta Mata, que tan honda huella dejó en el campo de la educación. El editorial del N^o 0 *La participación de la comunidad educativa en el debate de la LOE* explicita los objetivos que la publicación se propone alcanzar. En los días que han trascurrido desde aquel mes en que vio la luz el primer número hasta este mes de marzo, otros nueve números pretendieron cumplir los retos que se le marcaron.

La tipología de los fondos de la hemeroteca está compuesta por revistas y prensa especializada en educación. También de revistas editadas por las organizaciones presentes en el CE y por los CCEE de CCAA.

¹ ACADE Educación y Libertad (ACADE); Actualidad Docente (CECE); Alioli (STEs-Intersindical Valenciana); ANPE. Revista Profesional (ANPE); Aula Sindical 2001 (FETE-UGT-Madrid); Boletín CDL (Colegio Oficial Doctores y Licenciados); Carta Local (FEMP); CONCAPA Informa (CONCAPA); Debate Profesional (CSI-CSIF); Educadores. Revista de Renovación Pedagógica (FERE-CECA); El Clarión (STEs-Intersindical); El Empresario (CEPYME); Escuela Libre (FSIE); Escuelas Católicas (EyG/FERE-CECA); Padres-Madres de Alumnos-as (CEAPA); T.E. Federación de Enseñanza CC.OO (FED.ENS.CCOO y Federaciones Autonómicas); Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT); Unión Sindical Enseñanza (USO); Boletín Informativo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid; Boletín Informativo del Consejo Escolar de Castilla y León; Consejo Escolar Región de Murcia; Idea Escolar (Consejo Escolar de Navarra), Información (Consejo Escolar de Canarias) y Participando (Consejo Escolar de Galicia). Y otras instituciones: Administración local, Agencia Antidroga, Consejerías de Educación en el Exterior, Comunidades Autónomas (Consejerías de Educación), Consejo de la Juventud, Consejo Económico y Social, Defensor del Menor, Eurydice, Instituto Cervantes, Instituto de España, Institutos de Enseñanza Secundaria, Universidades...



Foto 4. Expositor con los últimos números de las publicaciones periódicas que recibe el Consejo

El N° 1 fue un monográfico que llevó por título *La participación en los consejos escolares de centro*, marzo de 2006. En junio del mismo año, se publicó el N° 2 *Asociacionismo estudiantil y participación de los estudiantes*. El N° 3 *La participación del profesorado en la educación*, noviembre de 2006, ya vio la luz con D^a Carmen Maestro presidiendo el Consejo, quien desde el primer momento dejó clara su voluntad de continuar la iniciativa que su predecesora había iniciado. A los padres y madres se les dedicó el N° 4 *Participación de padres y madres en la educación*, marzo de 2007. La dirección de los centros ocupó las páginas del N° 5 *La participación y la dirección de los centros*, ya estábamos en junio de 2007.

El N° 6 *¿Educa la ciudad?*, noviembre de 2007, se dedicó a un sector presente también en el consejo escolar y sin cuya colaboración diaria se haría muy difícil, casi imposible, la tarea de educar: los ayuntamientos. Y con el propósito de resaltar su labor y su implicación se le dio un título sugerente y evocador, disfrazado de interrogante. Este número trajo consigo algunos cambios en la estructura y formato de la revista. Se diseñaron portada y contraportada nuevas, se suprimieron algunas secciones y se crearon otras nuevas y su aspecto formal se modificó siempre buscando hacer más cómoda la lectura y más atractivos los contenidos. Si la programación de las actividades del Consejo, fundamentalmente jornadas o seminarios y los temas que se iban a tratar, coincide con los que se recogen en el número de la revista, esta se edita en soporte papel con la colaboración del servicio de reprografía del Ministerio a cuyo personal agradezco, desde estas líneas, su profesionalidad y el trato dispensado.

Participación educativa nació con inequívoca vocación informativa y reflexiva, orientada a actuar en el ámbito de la educación, abierta a recoger los distintos puntos de vista de la comunidad educativa.

El N° 7 *Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares* se centra en un tema que preocupa a toda la comunidad educativa y, seguramente, a toda la sociedad. En esta misma línea hay que entender los títulos de los siguientes números. El N° 8 *La lectura, prioridad educativa: todos hacemos lectores*; el N° 9 *Aprender a lo largo de la vida*.

Proyecto y posibilidades para un futuro próximo

Creación de una red documental sobre “Participación de los sectores sociales en la educación” enlazada con los Consejos Escolares de las CCAA y con todas las instituciones especializadas en el tema, así como una red informática de enlace de los informes sobre el sistema educativo elaborados por los Consejos Escolares Autonómicos y el del Estado.

Creación de un centro documental especializado en la participación en la educación que sea un referente en esta materia.

Creación de un centro de documentación virtual del patrimonio de los centros escolares, que en un futuro pueda convertirse en un museo pedagógico virtual que contenga el enlace con el rico patrimonio que poseen nuestros centros históricos en las distintas comunidades. En ese sentido en la revista del Consejo Escolar del Estado *Participación educativa*, se ha creado una nueva sección denominada “*patrimonio en la escuela*” que da inicio a este deseo ■

2010: ¿Los derechos humanos al fin en la enseñanza universitaria?

Esteban Beltrán Verdes

Director de Amnistía Internacional, sección española

Pedro López López

Profesor titular Facultad de Ciencias de la Documentación UCM

Resumen

El artículo parte de la deficiente atención de las universidades españolas a la formación en derechos humanos y plantea que el actual proceso de reforma de las titulaciones constituye una oportunidad para corregir esta carencia injustificable.

Palabras clave: derechos humanos, universidad, Amnistía Internacional, autoridades educativas.

¿No sería esencial para su trabajo que un forense documentando lesiones de mujeres víctimas de violencia de género supiera cómo tratarlas adecuadamente y cuales son sus derechos? ¿No encontraría el lector imprescindible que un periodista pudiera conocer en detalle la libertad de prensa, la libertad de expresión y el derecho de los ciudadanos a la información? ¿No debería el profesor de educación para la ciudadanía y los derechos humanos haber estudiado derechos humanos? ¿No aumentaría el valor profesional del trabajador social que trabaja con menores no acompañados saber utilizar los derechos en el interés superior del niño y la niña? ¿No debería el estudiante de derecho estudiar también derechos humanos obligatoriamente y como asignatura?

En nuestra opinión, estas preguntas deberían llevarnos a una conclusión clara: sí, todos estos estudiantes deberían estudiar obligatoriamente derechos humanos para ser mejores profesionales.

Un reciente informe de Amnistía Internacional ha centrado su atención en la universidad española. Su contundente título, "*Las universidades españolas, a la cola de Europa en formación obligatoria en derechos humanos*¹", revela la posición que ocupa la formación

¹ Consultar en HYPERLINK "<http://www.es.amnesty.org/temas/educacion-en-derechos-humanos/documentos/>" <http://www.es.amnesty.org/temas/educacion-en-derechos-humanos/documentos>.

en derechos humanos en la educación superior de nuestro país. Pero todavía estamos a tiempo de cambiar. La universidad debería aprovechar el actual proceso de reforma de las titulaciones para corregir esta carencia injustificable.

Podría pensarse que este empeño de Amnistía Internacional sólo tiene como justificación el activismo que le es propio, pero lo cierto es que la formación en derechos forma parte de la misión de la Universidad. Así lo refleja repetidamente (arts. 1, 9 y 14) la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, que de alguna manera encuentra su eco en los estatutos de la Universidad Complutense, cuando en su artículo 3.2 declaran que una de sus funciones es “*la formación en valores ciudadanos de los miembros de la comunidad universitaria*”.

La formación en derechos humanos no es una materia exclusiva de las titulaciones de Derecho, se trata de una formación imprescindible para la futura actividad profesional.

Nacionalmente, pocos años después de recuperada la democracia tras el régimen franquista, el Ministerio de Educación y Ciencia reconoce en una circular de 1982² la necesidad de formar en derechos humanos a todos los universitarios, “*cualquiera que sea su especialización*”. Esto quiere decir que la formación en derechos humanos no es una materia exclusiva de las titulaciones de Derecho, sino que se trata de una formación imprescindible para que la futura actividad profesional de los estudiantes se encuentre orientada bajo una responsabilidad social que debe ser aportada por un enfoque de derechos humanos.

Una referencia legislativa más reciente corresponde a la Ley 27/2005, de fomento de la educación y la cultura de la paz, que en su artículo 2.6 establece que se debe “*promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos*”. ¿Cabe imaginar un lugar más propicio para llevar a cabo esta tarea que la Universidad?

Con frecuencia, las autoridades educativas, que comparten, e incluso impulsan, estas referencias, conciben la enseñanza de los derechos humanos como un campo exclusivo de las titulaciones de Derecho. Este error debe corregirse con una actitud más amplia. Los derechos humanos no son sólo un catálogo de artículos que el estudiante debe aprender; son el marco de referencia legal y ético local, nacional y universal más importante del mundo contemporáneo y representan a un movimiento social que debe estudiarse, sobre todo teniendo en cuenta que las libertades y las conquistas sociales son frágiles; ¿quién iba a pensar hace unos años que existiría Guantánamo en una de las democracias más antiguas del mundo?, ¿o que China pudiera tener tanta influencia exterior pernicioso en África o Latinoamérica?

Cualquier estudiante universitario debe conocer qué son los derechos humanos y cómo se aplican y se defienden en su profesión, aquí y en todo el mundo. Todos los profesionales

² Boletín Oficial, Actas administrativas, 2982, nº 43.

cumplen una función con la sociedad mas allá de sí mismos, y si no, que se lo pregunten, por ejemplo, a los profesores que dan educación a mujeres en Afganistán jugándose la vida ante los talibanes, o a los abogados de oficio que defienden a los últimos de la tierra, o a los antropólogos forenses que ayudan profesionalmente a documentar los restos de los desaparecidos en fosas comunes.

La formación en derechos humanos debería servir para que el futuro profesional pueda defenderse mejor en su ámbito de trabajo y para contribuir a mejorar la sociedad.

A pesar de la obviedad del hecho de que estudiar obligatoriamente derechos humanos es esencial para mejorar profesionalmente y como sociedad, todavía no está conseguido en la Universidad Complutense, ni tampoco en otras, y ésta puede que sea la última oportunidad en los próximos años.

¿Qué debe incluir una formación en derechos humanos en una titulación? Evidentemente, debería servir para defenderse mejor en su ámbito profesional y hacer entender a los estudiantes que su trabajo puede y debe contribuir a hacer una sociedad mejor, más allá de sus legítimos intereses personales. Debería aclarar que los derechos humanos son una realidad legal desde hace sesenta años y su defensa, respeto y promoción nos compete a todos; conocer su evolución- por ejemplo, la tortura solo fue prohibida universalmente en el año 1984-; familiarizar al estudiante con los principales instrumentos de protección, y analizar en detalle aquellos derechos directamente relacionados con su futura profesión. No es un lujo estudiar derechos humanos; es la manera de, al mismo tiempo, mejorar como profesional y facilitar la función social de las profesiones que salen de la universidad. No lleguemos tarde de nuevo ■

La hora del profesor

Julián Moreiro

IES Ciudad de los Poetas. Madrid

Sumario: 1. Entre la condescendencia y la desconfianza. 2. El profesor silente. 3. Un irrenunciable protagonismo.

Resumen

Los temas educativos han pasado a ser una de las preocupaciones de la sociedad española si nos atenemos a la repercusión mediática que suscitan y a los debates huecos que se entablan, sobre todo desde la entrada en vigor de la LOGSE. El artículo afirma que esos supuestos debates confunden las voces con los ecos. El profesorado, agente implicado, asiste como testigo mudo y se abstrae de intervenir y asumir el protagonismo que le corresponde, mientras la sociedad le dispensa una especie de trato compasivo no exento de desconfianza y sospechosa condescendencia. La administración, con la aquiescencia timorata de los sindicatos, tampoco favorece que los profesores y profesoras asuman el papel y la responsabilidad que les corresponde. El colectivo docente se mantiene casi en perpetuo silencio y cada día se le pregunta menos. Este silencio resignado va incrementando su sentimiento de escasa autoestima y el convencimiento de que los problemas de la educación son responsabilidad de los políticos y pedagogos.

Palabras clave: profesorado, sistema educativo, centro, debate, LOGSE, protagonismo, silencio.

El interés de la sociedad por los temas educativos ha crecido notablemente durante las tres últimas décadas, pero alcanzó niveles de insólita fogosidad tras la promulgación de la LOGSE. En principio, parece una señal positiva: que la enseñanza sea asunto de atención general y dé lugar a controversias apasionadas es un síntoma de buena salud cívica. O debiera serlo. En un país acostumbrado a que quienes discuten sobre un tema adopten posturas tajantes e impermeables a la duda, incluso si se trata de asuntos técnicos que convendría dejar en manos de los entendidos, la enseñanza no iba a ser una excepción. Es tanto el ruido generado en torno a ella que no solo es difícil distinguir las voces de los ecos, sino las certezas de las ideas delirantes. Descorazona comprobar el escaso nivel del debate educativo entre nosotros.

A la enseñanza le ha ocurrido en los últimos tiempos algo que complica y adultera el saludable cotejo de ideas: se ha convertido en parte del espectáculo mediático.

Es más, el debate se está escamoteando. La claridad expositiva, las tesis y argumentaciones, el orden mismo de la discusión, aparecen con frecuencia suplantados por una desoladora batería de simplezas. A la enseñanza le ha ocurrido en los últimos tiempos algo que complica y adultera el saludable cotejo de ideas: se ha convertido en parte del espectáculo mediático. Eso implica una trivialización de la polémica (los medios seleccionan solo mensajes sencillos y directos, que no admiten reflexiones matizadas) y produce, además, un lamentable *efecto llamada* para todos los sensacionalismos. Quienes tienen acceso a las tribunas públicas se despachan a gusto y manosean los tópicos con una eficacia devastadora. Y han conseguido trasladar a la opinión pública una imagen simplista de la escuela, que la muestra como una institución en estado crítico por el efecto empobrecedor combinado de una serie de males que, si se va la mano en el momento de ponderar, se presentan como plagas bíblicas: actos de gamberrismo, estrategias de acoso y violencia gratuita, pérdida de la cultura del esfuerzo y, en fin, ganas de cachondeo. Todo ello referido siempre, sea por propósito consciente u omisión sospechosa, a la enseñanza pública, convertida de manera irresponsable en un nuevo payaso de las bofetadas.

El ciudadano medio, alarmado con toda razón, teme que no haya un futuro digno para sus hijos mientras experimenta un cierto sentimiento de piedad por quienes antes acostumbraba a llamar, sin esconder el desdén, *maestros*. Hoy los docentes suscitamos una suerte de simpatía compasiva y ya no se habla de nosotros solo para afearnos el exceso de vacaciones, como sucedía hasta hace no mucho. Advertí el cambio el día en que mi charcutero dejó de preguntarme si aún no había empezado a trabajar para mirarme con empatía: “Lo que tenéis que aguantar, pobres”... Y en ocasiones me sirve bien corridos los cien gramos de jamón de york.

Los asuntos educativos hacen demasiado estruendo en territorios menos aptos para el intercambio de ideas que para la difusión de consignas y el alumbramiento de lugares comunes.

La ubicación de los temas educativos en la panoplia periodística acarrea consecuencias perniciosas. La enseñanza aparece de manera espasmódica y ritual en las primeras páginas al hilo de acontecimientos tales como el comienzo de curso, que se ha convertido en noticia para los antes llamados ecos de sociedad, o la selectividad, que mantiene un injustificado prestigio de experiencia traumática para adolescentes gracias a los medios de comunicación. Además, llega a monopolizar titulares con la periódica publicación del ranking PISA, morbosa *cuestión palpitante* que permite a los políticos tirarse los trastos a la cabeza, a los analistas hacer observaciones apocalípticas y a los ciudadanos sonrojarse en nombre de cierto patriotismo afrentado. Los asuntos educativos hacen demasiado estruendo en territorios menos aptos para el intercambio de ideas que para la difusión de consignas y el alumbramiento de lugares comunes.

Ante semejante panorama, extraña, por contraste, el silencio de los profesores. Fuera de los poquísimos que tienen acceso a las tribunas periodísticas (y que, con llamativa frecuencia, se apuntan a un cómodo y prestigiado estilo jeremíaco), la mayoría asiste al espectáculo entre bambalinas. Se supone –lo dice todo el mundo– que están descontentos, asustados, deprimidos, hartos de reformas, sumidos en el desánimo y a pique de no creer en nada. Pero, a ciencia cierta, de los profesores se sabe bien poco

fuera de los centros y no mucho más dentro de ellos: hace tiempo que los institutos cerraron a cal y canto sus puertas por las tardes y se convirtieron en aulas donde, con las envidiables excepciones del caso, cada quien se las arregla para sacar adelante la jornada sin verse obligado a recoger los pecios de algún naufragio.

Entre la condescendencia y la desconfianza

De acuerdo con la opinión generalmente extendida, el profesor es la víctima principal del desaguisado educativo. Su inocencia se proclama prácticamente en todos los foros sin necesidad de justificarla: se los pone a salvo de todas las diatribas desde –supongo– la pudorosa sensación de que conviene salvar a alguien de la quema. Por lo demás, la administración ha perdido la brújula y ha propiciado un sistema educativo absurdo que está sumiendo al país en el caos y descapitalizando a las nuevas generaciones; los padres han dimitido de sus obligaciones y envían a sus hijos a los centros con la esperanza de que suplan sus incompetencias; los alumnos, en fin, sufren por un lado las insuficiencias del sistema (por eso saben menos y han aprendido a ser más vagos que nunca), e impiden, por otro, que el sistema funcione con su falta de educación y de civismo. Este panorama, que gracias a su trazo grueso puede difundirse cómodamente, se glosa con fruición en lugares tan distantes –o quizá no tanto– como la barra de un bar y un coloquio televisivo entre finos analistas.

Resulta molesta, y tanto más sospechosa cuanto más alegremente se atribuyen las culpas, la condescendencia con que se considera al profesor. Comporta un paternalismo que nace –como todos– de un menosprecio clamoroso y paradójico: el profesorado no tiene ningún pito que tocar en el problema, no puede mejorarlo ni empeorarlo, no merece la pena, pues, pedirle cuentas. No encuentro otra explicación para entender por qué en el reparto de responsabilidades no se concede un papel al profesor, que a uno le apetecería imaginar levantando el brazo con el gesto airado para reclamar su sitio en el cartel: “¿Y yo qué?”. Pero no se ven brazos alzados, sino gestos de asentimiento. Me temo que los profesores nos equivocamos dejándonos ganar por la autocompasión, como creo que está sucediendo, en vez de delimitar nuestras responsabilidades y asumir las consecuencias de lo que hacemos y lo que no hacemos, ejercicio imprescindible para dignificar el trabajo.

Los profesores nos equivocamos dejándonos ganar por la autocompasión en vez de delimitar nuestras responsabilidades y asumir las consecuencias de lo que hacemos y lo que no hacemos.

¿Qué dice, entre tanto, la administración, qué piensa de los profesores? Todos los datos invitan a concluir que no se los toma muy en serio. Les paga bien cuando empiezan su carrera (el profesorado español ocupa uno de los primeros puestos entre los países de la OCDE en ese momento) pero les mejora mucho más lentamente el sueldo. Además, administradores y administrados han llegado a aceptar como normal una anomalía laboral: el salario no prima dedicaciones especiales ni varía en función de las tareas que se realizan. Valga como ejemplo un expediente que se resolvió en su día, con la inestimable e incomprensible ayuda de los sindicatos –de todos los sindicatos–, acudiendo al extravagante principio de “café para todos”: el complemento de tutoría lo perciben tanto quienes son, en efecto, tutores, como quienes no lo son (y bien saben los directores de los institutos a qué profesores conviene no adjudicarle tutorías), cosa

verdaderamente difícil de explicar a quien no esté al tanto de tan particulares condiciones de trabajo. La administración ha renunciado a establecer una carrera docente tantas veces como ha sacado a relucir ese propósito; suele escudarse en la actitud timorata de los sindicatos, que hacen frente a su escasa implantación procurando no molestar a nadie (¿a nadie?), pero lo cierto es que con ello deja ver su escaso aprecio, si no su desconfianza, por nuestro trabajo.

En cuanto a la imprescindible renovación de los cuerpos de profesores, se sigue haciendo a la buena de Dios, sin criterio alguno. La formación inicial es inexistente y los nuevos profesionales entran en las aulas sin apenas recursos, se las componen como pueden y se resignan a pasar años en situación de provisionalidad, hoy aquí y mañana allí; esto les impide implicarse en los proyectos de centro y los sume en el escepticismo antes de haber vivido experiencias suficientes para justificarlo. Nadie los prepara para afrontar con eficacia el reto de enseñar en el siglo XXI, cuando las aulas exigen desplegar complejas estrategias que han de aprender a dolor vivo, empezando por la muy elemental de distinguir entre lo que se debe saber y lo que se debe o se puede transmitir. Ahora se habla de emprender una reforma de cierta entidad en la formación inicial y los distintos departamentos y especialistas universitarios implicados dirimen con afán sus diferencias en los periódicos, aunque en vez de emplearse a fondo en la argumentación se expresan desde la suspicacia y los celos que a cada cual le provoca el otro. No extrañará que el lector tenga la sensación de estar asistiendo, en verdad, a una lucha por la supervivencia, a una disputa por el territorio. Cuando haya vencedor –lo hemos visto demasiadas veces–, la administración habrá encontrado la fórmula ideal para articular la reforma.

Nadie prepara al profesorado para afrontar con eficacia el reto de enseñar en el siglo XXI.

Podrán esgrimirse quizá razones presupuestarias, de oportunidad política o de resistencia burocrática para explicar dejaciones o falta de compromisos, pero la actitud de la administración evidencia lo poco que espera de nosotros; en otro caso, nos respetaría más y nos pediría cuentas de nuestro trabajo, cosa que ahora hace con la actitud timorata de quien sabe que no puede exigir por falta de consecuencia. También a la administración, paternalista por naturaleza y por necesidad, le parece que el papel del profesorado es poco relevante. Tal puede deducirse de su actuación.

He aquí cómo, entre la condescendencia y la desconfianza, la imagen pública del profesor se proyecta con frustrante vaguedad. Se nos mira, pero no se nos acaba de ver.

El profesor silente

Y los interesados callan.

La mayoría del profesorado es silenciosa, no sé si por naturaleza o por haber comprendido que no es posible hacerse oír. Quién sabe, tal vez no interese escuchar su voz por si contraviene diagnósticos generalizados con éxito y convertidos en dogmas. Una muestra:

en febrero de 2005, una encuesta realizada por el instituto IDEA en torno a “La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros”, que preguntó a 540 profesores de infantil y primaria y a 750 de secundaria, reveló que más del 85 por ciento de unos y otros estaba contento en su centro, se llevaba bien con sus compañeros y se sentía satisfecho de las relaciones entre profesores y alumnos¹.

Los profesores callan y se les pregunta poco. Con su silencio envían un mensaje de ambigua lectura.

Los profesores callan y se les pregunta poco. Con su silencio envían un mensaje de ambigua lectura, pero que tal vez indique que han asumido la imagen que se ofrece de ellos y se complacen en autocompadecerse. Además de dar pereza, no es fácil ir contra la corriente, no está bien visto hacer demostración pública de un pensamiento a contrapelo: los interlocutores del profesor se sienten decepcionados si no se queja de su suerte, si no se muestra como la víctima que los otros están seguros de tener delante. “¿Cómo van las cosas por el instituto? ¿Mal, no?”, me dice el charcutero. “Estoy contento con los grupos que tengo este año”, le digo. Y entonces cambia de conversación, pero noto que no me cree: sigue pesando generosamente los cien gramos de jamón de york. Es su manera de darme una palmada de consuelo. La corriente va a favor de quienes se acomodan al cliché: el derrotismo ha adquirido un prestigio chocante.

Los profesores se enrocan porque creen que su trabajo no está bien considerado socialmente. Tampoco en este caso la tozudez de las encuestas logra poner en tela de juicio tal sensación: según mostraba un barómetro del CIS fechado en el mes de junio de 2006, el oficio de profesor era el mejor valorado por los españoles tras el de médico y el de enfermero². Y más de un estudio (el antes mencionado del instituto IDEA, por ejemplo) concluye que los padres manifiestan un razonable grado de confianza en la actividad profesional de los docentes. Quizá estemos ante un lugar común resistente al tiempo: el profesorado tiende siempre a sentirse minusvalorado por la comunidad. Por lo demás, en nuestros días existen circunstancias agravantes. De un lado, las difíciles condiciones en que deben desarrollar su trabajo, un dato objetivo y desmoralizante—; de otro, las expectativas desmesuradas de la sociedad ante la educación obligatoria: se espera que el profesor desempeñe una inviable función vicaria y asuma tareas que atañen a otras instancias, como los padres o los servicios sociales. Ambas circunstancias son generadoras de estrés, alimentan el descontento y, seguramente, ayudan a explicar el silencio como fruto del desánimo.

En suma, las amargas quejas de los unos y el silencio resignado —y otorgador— de los otros, dibuja un colectivo con escasa autoestima, que parece haber dejado de creer en sí mismo y en la posibilidad de tener en su mano, siquiera en modesta medida, instrumentos capaces de mejorar las condiciones del trabajo y su eficacia. Cunde la idea de que los males de la educación son responsabilidad de políticos y pedagogos —la fobia que estos últimos suscitan entre los profesores desborda toda explicación razonable— y eso tiene un efecto paralizante en la actitud de los docentes: las condiciones son imposibles (hace

¹ El estudio puede verse en esta dirección: www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Encuesta.pdf

² Puede consultarse en :www.cis.es/cis/open/cm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=5717.

algunos meses alguien habló de profesores maniatados por el sistema) no hay nada que ellos puedan hacer.

La enseñanza pública ha evolucionado desde el fervor de los años de la transición política, a un principio de siglo tomado por el desengaño y con el profesorado a punto de hacer mutis.

La consecuencia final de tanto abatimiento es la práctica invisibilidad de los profesores. Su grado de participación en la vida de los institutos está en uno de los puntos más bajos de las últimas décadas: la enseñanza pública ha evolucionado desde el fervor de los años de la transición política, cuando se reclamaba a voz en grito la gestión democrática de los centros, a un principio de siglo tomado por el desengaño y con el profesorado a punto de hacer mutis. A la condescendencia y la desconfianza con que el profesor es visto desde fuera, se añade su pesimismo, generador de inacción, para componer un cuadro depresivo del que es necesario salir antes de que se desvirtúe la esencia misma de la profesión docente.

Un irrenunciable protagonismo

A despecho de dictámenes ominosos y de convocatorias a rasgarse en público las vestiduras, cualquier tratamiento lenitivo del sistema pasa por una mayor presencia de los profesores. Es necesario abandonar el autocomplaciente victimismo –que no la reivindicación, la protesta y el ojo avizor ante una administración desidiosa– y reclamar el foco. Asumir nuestra responsabilidad en los males de la educación –y aquilatar su peso: nada de cargar con cuentas ajenas– es un paso necesario para salir de la parálisis, pues ni tenemos las manos tan atadas como dicen algunos ni podemos sucumbir a la tentación de lavárnoslas. Es, más que nunca, la hora del profesor.

El efecto escamoteador de los excesos de la jerga pedagógica –o política o mediática– no debe servir de coartada para instalarnos en la perplejidad o el cinismo. Una ley no puede arruinar un sistema –salvo que colabore en ello toda la comunidad educativa–, como tampoco puede convertirlo en una panacea. La inhibición del profesorado ha dado lugar a un equívoco (se confunde el diagnóstico publicado con la realidad del enfermo) y ha extendido una convicción desatinada: quienes enseñan no tienen en sus manos instrumento alguno para influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Extrañamente, todo el mundo parece cómodo con el trampantojo, empezando por los enseñantes, que han dado muestras de pusilanimidad cuando se les llama a actuar con más autonomía.

La renuencia del profesor a asumir, llegado el caso, protagonismo (que por otra parte reclama, más como gesto atávico que meditado), ha dado lugar últimamente a una pintoresca ceremonia de la confusión, alentada por algunas consignas políticas reduccionistas, que me parece muy reveladora. La denostada LOGSE –víctima, a mi juicio, de su candidez y de su fracaso prospectivo– introdujo una interesante novedad en el proceso de evaluación, que facultaba a los profesores para decidir sobre la suerte de un alumno teniendo en cuenta criterios cualitativos y no meramente numéricos; algo que muchos habíamos deseado poder hacer desde tiempo atrás. La invitación a asumir un papel más determinante fracasó en buena medida: a muchos profesores los incomoda introducir elementos discriminadores que exijan un compromiso mayor que la mera

La LOGSE facultaba a los profesores para evaluar a un alumno teniendo en cuenta criterios cualitativos, pero a muchos les incomodaba asumir un compromiso mayor que la mecánica de un baremo.

aplicación mecánica de un baremo. Y ante la tesitura de determinar si un sujeto puede pasar de curso con peores calificaciones que otro, pero con mejor rendimiento relativo y buenas expectativas de futuro, o de distinguir entre el significado de un 4 y el de otro 4 (las notas nunca son iguales aunque su valor numérico lo sea), prefirieron hacer una lectura permisiva y nada comprometedor de la norma y promocionar a todos los que pudieran hacerlo.

De inmediato se acuñó un cliché lingüístico para definir –mejor, para manipular– la situación: la LOGSE propiciaba la promoción automática. Y el cliché, de feliz articulación y fácil venta, acabó suplantando la realidad y convenciendo a la sociedad, y con ella ¡a los mismos profesores!, de que la administración patrocinaba un escandaloso coladero capaz de desterrar de las aulas la cultura del esfuerzo (otro cliché afortunado). Así, una medida pensada para primar el esfuerzo de quienes, aun no alcanzando los mínimos, trabajaban por superar sus deficiencias, se presentó falazmente como responsable de un fraude. Y era digno de ver a profesores que tenían en sus aulas un buen número de repetidores (en casi ningún país europeo se repite tanto como en España) clamando contra un mal que nunca existió, la promoción automática, pero que sirvió de excusa para reducir por ley la complejidad de la evaluación a un asunto numérico.

Si me he extendido en este punto es porque demuestra cómo la resistencia del profesorado a asumir mayores responsabilidades no solo lo hace desaparecer de escena, con la consiguiente pérdida de vitalidad de esta, sino que contribuye a empeorar el panorama educativo. Como empeora cuando a duras penas se consigue cubrir las candidaturas a representantes en los consejos escolares, cuando cuesta conformar grupos de trabajo para estudiar cuestiones académicas o de cualquier tipo que afecten a la vida de los centros o cuando se aprovecha la indefinición legal del claustro para reducir sus reuniones a mero trámite. No me cabe duda de que la enseñanza necesita que los profesores entren en foco, cosa también muy conveniente para la misma salud de los implicados.

En efecto, entre los factores que inciden en el tan cacareado malestar docente –un lugar común al que se recurre de manera abusiva– figura la contradicción insalvable que supone estar llamados a ser actores principales en una empresa y resistirse a asumir el rol. Y como el malestar provoca astenia y favorece la tendencia al individualismo improductivo, en la escuela falta trabajo en equipo. Esta carencia impide definir las prioridades educativas de un centro en función de su contexto o alcanzar objetivos tan imprescindibles como que los alumnos salgan de la enseñanza obligatoria sabiendo leer y escribir correctamente su idioma: si algunos (muchos o pocos, tanto da, resulta lamentable de todas formas) no lo consiguen es, sencillamente, porque la escuela no se lo plantea con la seriedad de un propósito común. Ni siquiera después de que los resultados de las pruebas PISA nos hayan sacado los colores.

En la escuela falta trabajo en equipo. Esta carencia impide definir las prioridades educativas del centro en función de su contexto.

Los estudios y foros educativos prestan mucha atención en los últimos años al concepto de liderazgo, a su influencia en una enseñanza de calidad y al vínculo entre liderazgo y bienestar docente. Por el contrario, la pérdida del espacio natural provoca desamparo

y dudas. Aunque cada palo debe aguantar su vela mejor de cómo lo viene haciendo, el profesor tiene maniobra para incidir positivamente en la marcha de un centro desde su tarea cotidiana; así lo cree la UNESCO, que, en un informe del año 2005, afirmaba que “los directores de las escuelas pueden influir considerablemente en la calidad de estas”.

He ahí una idea que contrasta con la de quienes ven al profesorado constreñido hasta la parálisis por agentes externos: leyes, política de personal, entorno sociológico... Esta convicción fomenta la atonía que padece un número de profesores difícil de calibrar (demasiado alto, en todo caso), quienes no se sienten capaces de liderar nada, o no están dispuestos a hacerlo, y habitan en la desesperanza sin advertir, o eso parece, que cuando los líderes se inhiben los grupos, perdida su referencia, se desorientan y desarticulan. Ahora que tanto se atiza el debate educativo, convendría tener presente esa circunstancia en lugar de obviarla ■

La educación es una política social de primer orden

**Senén Crespo de las Heras
M^a Cruz del Amo del Amo**

La presencia en el Consejo de los Presidentes de Consejos Escolares Autonómicos, de los municipios y del grupo de la mujer, refleja la realidad territorial y social.



Mercedes Cabrera en el Consejo Escolar del Estado, acompañada por Carmen Maestro (Presidenta del CEE) y por José Luis de la Monja (Secretario General del CEE).

Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo, Ministra de Educación, Política Social y Deporte, nació en Madrid el 3 de diciembre de 1951. Tiene antecedentes familiares que han sido nombres ilustres en el campo de la política –sobrina de Leopoldo Calvo-Sotelo, ex presidente del Gobierno (1981-1982) y de Fernando Morán, ex ministro de Exteriores (1982-1985)– y de las ciencias –es nieta del científico José Cabrera y sobrina nieta del físico y académico Blas Cabrera–.

Mercedes Cabrera ha seguido también esta doble trayectoria intelectual y política. Alumna y profesora del Colegio Estudio de Madrid (heredero de la Institución Libre

de Enseñanza). Es Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid y desde 1996 Catedrática de Historia del Pensamiento y de los Movimientos Sociales y Políticos en la Universidad Complutense. Es miembro del Consejo Rector de la "Fundación Pablo Iglesias". Entre sus publicaciones destacan: *La patronal ante la Segunda República. Organizaciones y estrategia (1931-1936)*, Editorial Siglo XXI, 1983; *La industria, la prensa y la política: Nicolás María de Urgoiti (1869-1951)*, Alianza Editorial, 1994; *Con luz y taquígrafos: el Parlamento en la Restauración (1913-1923)*, Editorial Taurus, 1998; *El poder de los empresarios. Política y economía en la España contemporánea (1875-2000)* Editorial Taurus, 2002.

Es diputada por el PSOE en la circunscripción de Madrid desde 2004. Fue elegida Presidenta de la Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados. El 7 de abril de 2006 fue nombrada Ministra de Educación y Ciencia de España, a propuesta del Presidente del Gobierno José Luis Rodríguez Zapatero quien el 12 de abril de 2008 la nombra Ministra de Educación, Política Social y Deporte de España.

La Constitución española establece el carácter participativo de nuestro sistema educativo que por primera vez desarrolló la LODE. ¿Qué novedades introduce la LOE respecto a la participación? ¿cree que estas novedades significan un avance?

La L.O.E. traslada a las normas lo que, en parte, era ya una realidad en muchos centros y lo que desde luego debe ser un principio básico de organización de nuestro sistema educativo: la participación de todos los implicados en la educación de nuestros jóvenes para convertir las escuelas en una de las bases de la sociedad. Por eso, la Constitución de 1978 consagra el principio democrático de la participación de todos los sectores implicados en la tarea de educar. En sucesivas Leyes Orgánicas, comenzando por la LODE de 1985, se definen los órganos de participación y sus competencias, al tiempo que les asignan las funciones y los medios para que puedan ejercitarlo con libertad y eficacia. La LOE, como la LODE, explicita los derechos de participación de todos los actores de la comunidad escolar y consagra la autonomía de los centros para que se organicen y diseñen su proyecto educativo de acuerdo con sus peculiaridades, y gestionen sus recursos del modo y manera que crean más provechosa para lograr sus objetivos.

La educación de calidad para todos, la equidad y el compromiso decidido con los objetivos educativos europeos hacen efectivo el principio de participación.

La LOE abunda en la importancia de la autonomía de los centros educativos y aporta tres grandes principios que hacen efectivo el de participación: la educación de calidad para todos, la equidad o esfuerzo compartido y el compromiso decidido con los objetivos educativos de la Unión Europea. Además, refuerza las competencias de los consejos escolares de los centros e introduce la novedad de la designación de un encargado en cada centro que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. Este mismo principio queda reflejado, lógicamente, en las competencias que se le asignan al Consejo Escolar del Estado.

¿Qué opina de la reciente ampliación del Consejo Escolar del Estado? ¿Qué ventajas puede ofrecer su nueva composición?

Creo que la actualización de la composición del Consejo Escolar del Estado se hacía necesaria para reflejar la realidad rica y plural de nuestra sociedad y, por tanto, de nuestro sistema educativo. Las nuevas incorporaciones refuerzan el carácter de órgano consultivo del Consejo, destacando la incorporación del grupo de la mujer y de un grupo en representación de los municipios. Por su parte, la presencia de los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos es un reflejo de la realidad territorial del Estado.

Estoy segura de que el trabajo de todos en el Consejo va a contribuir a la coordinación y cooperación territorial para lograr los objetivos europeos y las ambiciones que tiene la sociedad española en materia educativa.

¿En qué medida el Ministerio de Educación recoge el contenido de los dictámenes de las leyes y normas que emite el Consejo Escolar del Estado?

El Ministerio siempre ha estado muy pendiente de las actuaciones y propuestas del Consejo Escolar del Estado, máximo órgano consultivo y de participación en nuestro país, cuyos dictámenes de las leyes educativas y sus correspondientes decretos de desarrollo han venido mejorando tanto el contenido como la forma de las mismas. De hecho, un elevado porcentaje de las consideraciones que incluyen estos dictámenes (en torno al 70%) ha sido incorporado a la normativa del Departamento. Es una forma eficaz de atender los requerimientos de los representantes de la comunidad educativa.

El 70% de las consideraciones incluidas en los dictámenes del Consejo Escolar se incorporan a la normativa del Departamento.

¿De qué manera su nueva competencia en política social puede favorecer una mayor apertura a las familias y los entornos sociales en los que se ubican los centros escolares?

Una educación de calidad para todos es el principal garante de la verdadera igualdad de oportunidades, y en ese sentido la educación es una política social de primer orden. La educación vertebrata la sociedad y la sociedad se enriquece cuanto mayor sea su nivel educativo. Muchas de las iniciativas del Ministerio ponen ambas áreas claramente en relación, como el Plan Educa3 para crear 300.000 nuevas plazas de calidad de educación infantil de primer ciclo. La escolarización temprana tiene una indudable influencia en el posible éxito escolar posterior del alumno, y al mismo tiempo facilita la conciliación de la vida familiar y laboral.

En esta línea podríamos encuadrar también los convenios del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) o del Plan de Apoyo a la LOE firmados con las CCAA para que los centros que escolarizan alumnado más desfavorecido tengan los recursos necesarios que les permitan hacer frente a esas deficiencias y hagan más fácil la implicación de las familias en la educación de sus hijos, que es la mayor garantía de éxito.

El Plan contra el abandono educativo que hemos consensuado con todas las CCAA también incide especialmente en la importancia de implicar a las familias en el sistema educativo. Hemos propuesto a las administraciones promover la colaboración con las asociaciones de padres y madres para desarrollar actividades dirigidas a combatir el abandono escolar temprano. También queremos promover centros de apoyo familiar, que formen a los padres en los procesos de aprendizaje y que les permitan una mayor implicación y seguimiento en la educación de sus hijos. Igualmente, queremos impulsar otras medidas relacionadas con la conciliación y aprovechar las nuevas tecnologías para aumentar la comunicación entre los padres y los centros docentes.

¿Podría hacernos un balance de los logros de su Ministerio en estos años y de los retos que quedan pendientes y que piensa abordar en la presente legislatura?

La legislatura anterior estuvo ocupada por un largo periodo de reflexión y debate sobre el modelo de educación que perseguíamos, proceso que culminó con la aprobación de la LOE por el Parlamento. Yo seguí muy de cerca esos debates, en mi condición de presidenta de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados, y me gustaría resaltar el esfuerzo que el Gobierno hizo por alcanzar el máximo consenso. De hecho, la Ley contó con el respaldo de la gran mayoría de los grupos parlamentarios. Aprobada la Ley, y en mi caso ya desde el Ministerio, emprendimos la elaboración de los desarrollos normativos, para poder desplegar la LOE según nuestro ambicioso calendario de aplicación.

Paralelamente, una vez garantizada la estabilidad del sistema educativo, nuestro objetivo es aprovechar todos los recursos que ofrece la LOE para mejorar la educación en España y alcanzar así los objetivos educativos europeos y españoles. Brevemente, se trata de conseguir el éxito de todos los alumnos, así como más niños escolarizados en etapas pre y post obligatorias, con especial empeño en la Formación Profesional de grado medio, donde está una de nuestras mayores carencias. También queremos promover el aprendizaje a lo largo de la vida, la mejora permanente de la formación del profesorado y el reconocimiento social a su importante labor.

Asimismo, hemos apostado decididamente, creando incluso becas específicas para ellos, por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), destinados a que el alumnado mayor de dieciséis años que no haya obtenido el título de Graduado en educación secundaria obligatoria, obtenga una cualificación profesional y deje la puerta abierta a obtener, cursando unos módulos voluntarios, el título de ESO.

Tenemos una preocupación especial por las competencias lectoras del alumnado, base del éxito posterior.

Por último, me gustaría señalar que tenemos una preocupación especial por las competencias lectoras de los alumnos. Sin un buen nivel de lectura es muy difícil conseguir éxito en ninguna otra materia. Este año 2009 queremos hacer un especial esfuerzo en esta materia.

Todos los medios se hacen eco del que se considera el principal problema de la educación española: el abandono escolar temprano que incide negativamente en el mercado de trabajo. ¿Qué medidas inmediatas va a emprender el Gobierno para paliarlo?

Nuestra prioridad es reducir el abandono y por tanto conseguir el éxito de todos y aumentar la escolarización postobligatoria. Por eso consensuamos con todas las comunidades autónomas el pasado 20 de noviembre el Plan de Reducción del Abandono. Nos hemos fijado el objetivo de reducir a la mitad el llamado abandono educativo temprano de aquí a 2012. Es decir, que los jóvenes de más de 18 años continúen estudiando más allá de la educación obligatoria.

El Ministerio y las CCAA colaborarán activamente en el desarrollo de este objetivo, pero también es deseable, y necesario, que la reducción del abandono educativo se convierta en un objetivo de toda la sociedad. Esperamos contar con la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa: profesorado, familias y el propio alumnado, así como los agentes sociales, ya que en muchas ocasiones no se valora adecuadamente la posesión de un mínimo nivel de formación al ofrecer trabajo a un joven.

Necesitamos que nuestros jóvenes se formen bien y el Ministerio apuesta decididamente por la Formación Profesional.

Nos tenemos que concienciar de que en la economía globalizada una sociedad moderna como la española ya no puede competir con mano de obra con escasa formación. Debemos ofrecer el valor añadido de la calidad y la innovación a nuestros productos y servicios. Esto significa que necesitamos que nuestros jóvenes se formen bien, y aspiren a algo más que la titulación obligatoria. Es en este contexto donde se enmarca nuestra apuesta decidida por la Formación Profesional.

El otro gran tema que consiguió poner el sistema educativo en boca de todos fue el informe PISA 2006. Con la perspectiva que otorga el tiempo, ¿qué nos puede decir de este informe?

La primera conclusión es que me gustaría que el debate sobre la mejora de nuestro sistema educativo fuera permanente, y no sólo cuando se difunde un informe internacional. Los datos de PISA 2006 analizaban en profundidad las capacidades en ciencias de nuestros alumnos, y lo que realmente dijo es que, aunque aún queda mucho por mejorar, en realidad estamos en el medio de la tabla, junto a los países de nuestro entorno como EEUU, Noruega, Francia o Italia, por citar algunos ejemplos. Aunque trabajamos para mejorar esos resultados porque nuestro objetivo no es estar en la media, sino entre los mejores, lo que realmente nos preocupó de PISA fue el breve análisis que hacía sobre las competencias lectoras. Aunque los datos no son directamente comparables con PISA 2003, todo parece indicar que en lectura no hemos mejorado.

La LOE ya introduce varias propuestas para mejorar las capacidades de lectura (como la obligatoriedad de dedicar un tiempo diario a la lectura en clase de Primaria y ESO) y llevamos varios años haciendo importantes esfuerzos económicos para mejorar las bibliotecas escolares de toda España (52 millones entre 2005 y 2008).

Pero ahora ha llegado el momento de dar un salto cualitativo. La lectura no debe ser sólo algo que se haga por motivos escolares, debe impregnar todos los ámbitos de la vida de nuestros jóvenes. Además, debe ser algo que trascienda el libro tradicional, porque hoy hay formas de leer, como Internet o los SMS de los móviles, que los jóvenes utilizan cada día sin que los adultos intervengamos para darles un marco adecuado sobre cómo desarrollarse en este medio. Por eso desde el Ministerio estamos preparando toda una serie de actividades tanto académicas y de formación del profesorado como, sobre todo, de implicación de los jóvenes y la sociedad entera en la importancia de la lectura. Me consta que este es un tema que preocupa especialmente al Consejo Escolar del Estado, así que espero contar con su colaboración y apoyo en este empeño ■



El aprendizaje a lo largo de la vida: la responsabilidad y el compromiso

Pedro Pérez Valiente¹

Ex Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha

Quiero agradecer al Consejo Escolar del Estado que me haya permitido participar en este seminario, porque así he podido disfrutar de vuestra grata compañía. También, cómo no, agradecer al Consejo Escolar de Asturias el recibimiento que nos habéis tributado, lleno de cariño y atenciones.

Voy a intentar que mi intervención sea, además de breve, concisa.

Me pidió la Presidenta del Consejo Escolar del Estado que hablara sobre qué había supuesto para mí haber desempeñado el cargo de Presidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, desde la óptica del aprendizaje a lo largo de la vida. Pues bien, voy a intentar expresarlo aquí centrándome en tres momentos o etapas de esta parte de mi vida, pero las ideas o reflexiones os las quiero exponer con la transversalidad de dos ámbitos, el profesional y el personal (o emocional).

El primer momento del que os quiero hablar fue *mi nombramiento*, mi designación por el gobierno de Castilla-La Mancha como presidente del Consejo Escolar Regional. Centrándome en el ámbito de lo personal (emocional), resumiría mi aprendizaje permanente en dos aspectos: *la responsabilidad y el compromiso*. Asumía una gran responsabilidad, nada más y nada menos que ostentar el puesto de presidente de un órgano consultivo del gobierno regional, que además se postulaba (o lo intentaba, al menos) como el máximo órgano de participación de la comunidad educativa de Castilla-La Mancha. Y además, con un fuerte compromiso, con un modelo educativo, con un conjunto de personas, que en esos momentos estaban poniéndose al frente de la educación en mi tierra. Si me refiero al ámbito de lo profesional destacaría: *la participación y hacer equipo*. Dedicué mucho tiempo para entender (y aprender) qué suponía y exigía la participación. Aprendí que es necesario planificarla bien y organizarla mejor, porque no surge por que sí. Tuvimos que dedicar mucho de nuestro tiempo a aspectos formativos. Y hablo en plural, porque me di cuenta de la importancia de

¹Transcripción de la intervención de Pedro Pérez Valiente en el *Seminario Aprender a lo largo de la vida*, organizado por el Consejo Escolar del Estado, celebrado en Oviedo, 5 de febrero de 2009.

hacer un grupo de trabajo cohesionado, plural en las ideas, dónde pudiéramos dialogar abiertamente y enriquecernos mutuamente.

El segundo momento de mi aprendizaje permanente como presidente fue el propio *desempeño del cargo*. Del ámbito de lo personal (emocional) destacaría: *la asertividad y la paciencia*. Tuve que aprender a desarrollar estrategias de asertividad con unos y con otros, el presidente tenía que ser una persona cercana a todos, que fuera amable con los miembros del consejo y receptivo a lo que ellos planteaban. Y, desde luego, tuve que armarme de mucha paciencia, y ya sabéis a lo que me refiero porque vosotros estáis ahora precisamente en esta etapa que yo pasé. En cuanto a lo profesional, en este período, destacan de manera significativa: *el conocimiento y la preparación técnica*. Tuve que aprender mucho sobre las instituciones (administración, ayuntamientos, gobierno...), sobre las organizaciones (sindicatos, asociaciones...). Saber cómo se organizaban, entender cómo funcionaban, para poder desarrollar estrategias de intervención y planificar actuaciones que nos resultaran positivas. Mi preparación técnica fue creciendo con el aprendizaje de cómo se elaboraban las normas, la organización del mundo educativo, las características de sus diferentes niveles (no sólo de mi instituto, como hasta ahora). Fue la etapa a la que más horas de estudio, de preparación tuve que dedicar.

Y, por último, aunque no la menos importante y la menos fructífera, la etapa de mi despedida. En este caso, voy a empezar a describirla desde lo profesional, destacando como lo más importante: *el relevo normalizado y el reconocimiento*. Mi relevo en la presidencia ha sido un relevo planificado, organizado y, en definitiva, normalizado, que es sólo el reflejo de la normalidad institucional con la que estamos trabajando en Castilla-La Mancha. Cambian los equipos, pero siguen los proyectos. Por otra parte, deciros que me siento reconocido, por los de allí y por los de aquí. Por las muestras de cariño que me han (o habéis) dado. Si no, ¿por qué creéis que estoy hablando hoy aquí? Pues eso, me siento reconocido. Además, me han dado la Encomienda de Alfonso X el Sabio, ¿que más puedo pedir? Y en el otro eje transversal de lo personal (ahora muy emocional) destacaría: *la humildad y la amistad*. He recibido mis lecciones de humildad en esta etapa de mi despedida. Dejas de ser un personaje público para pasar a ser uno más, dejas esa proyección externa para proyectarte más internamente. Pero sobre todo, de esta etapa y en este ámbito destaco lo que he aprendido respecto a lo que supone la amistad. Ahora sé que por donde vaya, a lo largo y ancho del territorio español, puedo hacer una llamada y encontrar, al otro lado de la línea, a un amigo ■



El aprendizaje a lo largo de la vida desde los principios de la Bioética

Ángel Urtasun Uriz¹

Ex Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Por circunstancias diversas y complejas elegí libremente, en 1998, cambiar mi plaza de Catedrático de Biología y Geología en el IES Navarro Villoslada de Pamplona, por una plaza de nueva creación: Profesor de Ámbito científico-técnico, que me hizo trabajar en Aulas de Diversificación Curricular de la ESO. Pronto sentí la necesidad de nueva formación y realicé un Curso de Experto en Bioética que la Universidad Pública de Navarra y el Colegio Oficial de Médicos organizaron durante el curso 2000-01. Mi titulación de Biólogo, y mi inquietud de educador para alumnado difícil, me impulsaron a la tarea. No puedo detallar los sentimientos y emociones vividos cada tarde en las clases de Bioética. Era un curso para sanitarios en el que yo era el único docente. No suelo sentirme solo ni en la soledad.

En mi efímero paso por la Presidencia del Consejo escolar de Navarra, revisé aquellos estudios en más de una ocasión, dada la complejidad de intereses existentes entre los miembros de los Consejos escolares y las dificultades de reglamentar a satisfacción de muchos, si no de todos. He intentado adaptar algunos de aquellos aprendizajes para esta breve ponencia por si os resultan de aplicación.

Una visión desde la Bioética

En la Bioética de los principios se intenta analizar cualquier situación crítica, y por tanto discutible en cuanto al proceder más adecuado en su resolución, a la luz de cuatro principios básicos que deben permanecer equilibrados:

1.- *Autonomía*: Cualquier persona, a lo largo de su vida, valora como principal logro ser lo más autónomo posible, evitando la dependencia de los demás.

En las primeras etapas de la vida, es la sociedad la que dispone los recursos necesarios para capacitar al embrión recién formado a llegar a ser humano, a poder nacer y a sobrevivir con el objeto de armonizar el desarrollo físico y el psíquico en el futuro.

¹ Transcripción de la intervención de Pedro Pérez Valiente en el *Seminario Aprender a lo largo de la vida*, organizado por el Consejo Escolar del Estado, celebrado en Oviedo, 5 de febrero de 2009.

En la Bioética cuatro principios básicos deben permanecer equilibrados: autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia.

Controlamos bastante bien el capacitar al niño de 0 a 12 años, pero cuando un joven escolar llega a la etapa de la rebeldía adolescente, debemos persistir en su formación para que se sienta capaz de devolver a la sociedad lo que ésta le ha dado. Son la familia y el entorno escolar y sanitario, los elementos más fácilmente reconocibles en el tránsito a la adolescencia y a la adultez.

En el ocaso de nuestra vida la persona vive con ansiedad y angustia su pérdida de autonomía. ¿Hemos sido educados a lo largo de la vida para afrontar esa etapa de la pérdida de libertad y acceso a una dependencia nunca deseada, pero sí impuesta por la naturaleza? La respuesta a esta pregunta debería darnos algunas pautas para la formación.

2.- *No maleficencia:* Toda persona precisa que su proceso de formación no sea perjudicial para ella. En las primeras etapas, hasta no ser consciente y libre de su propio aprendizaje, son los demás quienes determinan las características de su proceso formativo.

La persona, a su vez, deberá tener muy en cuenta este principio cuando trate de incidir sobre la formación de quienes le rodean. Ligando los dos primeros principios la pregunta es: ¿Podemos considerar no maleficente a todo lo que la otra persona decide recibir en uso de su autonomía?

3.- *Beneficencia:* No sólo que no se perjudique la formación del educando sino que, en positivo, pueda verse beneficiado por todo aquello que aprende y que por tanto le capacita para seguir mejorando su condición de persona.

Ha de poder recibir lo mejor para dar lo mejor. En un círculo imposible de romper y que de forma ejemplar se ilustra con el efecto del crecimiento del amor que el propio amar produce.

4.- *Justicia:* Por si la aplicación de los tres principios anteriores no lo han dejado suficientemente claro, este cuarto nos impele a ser justos en nuestra constante interrelación con los demás. No parece justo buscar el mayor bien para un pequeño número de personas. Tampoco es fácil, parece utópico, conseguir el mayor bien para todas las personas. Pueden estar más a nuestro alcance unos niveles de bienestar básicos traducidos en formación general básica, pero, eso sí, para TODAS las personas.

El mejor logro posible de este principio, por utópico que parezca, es la principal salvaguarda de que construimos una sociedad merecedora de elogios y garante de que solo así el anhelado valor de la PAZ cobra verdadero sentido. Pero lo más difícil de la aplicación de este principio es el no ser injusto al tratar igual a lo diferente. Dicen que la justicia perfecta es una injusticia.

Elogio a la creatividad

La aplicación de los cuatro principios de la Bioética tiene que hacerse sobre un proyecto de persona que desarrolle en ella una formación integral.

Pero la aplicación de los cuatro principios de la Bioética tiene que hacerse sobre un proyecto de persona que, lejos de fragmentar sus talentos, sus aptitudes, desarrolle en ella una formación integral. Hay que asegurar que su continua acción social la realiza a través de actitudes constructivas de crecimiento y enriquecimiento permanente, persiguiendo la mejora de esas mismas cualidades en las personas que le rodean.

Se me ocurre para ello, como patrón o modelo el de una persona creativa que se adorna cumpliendo la Regla de las cuatro CES:

1.- *Curiosidad*: Para conocer e indagar sobre aquello que le es ajeno, no para “curiosear” en aspectos ya conocidos. Es la linterna del cerebro. Una imagen, un hecho, una expresión, agitan el cerebro.

Cuando el cerebro tiene hambre de nuevos alimentos, la saliva que desprende se llama curiosidad. La única dieta de nuestro cerebro es el sueño, la relajación mental. Cada uno somos la suma de nuestros conocimientos y la multiplicación de nuestros razonamientos. Los niños tienen hambre, no les limitemos los mayores la saliva. Pena de vida si nos conduce a la limitación de nuestra curiosidad. La anorexia cerebral, a diferencia de la física, es invisible a simple vista. Hay que profundizar para detectarla.

2.- *Confianza*: A partir del nuevo conocimiento adquirido ser capaz de relacionarlo con una mayor independencia y autonomía y, por tanto, tener más seguridad y autoestima.

En cualquiera de las etapas de la vida la confianza en nosotros mismos es nutriente básico de nuestra felicidad. Decía Confucio que sólo se es feliz siempre cuando se es feliz con todo. Solo la plena confianza en nuestras posibilidades da estabilidad a nuestra vida.

3.- *Coraje*: Para aplicar y extender los conocimientos adquiridos por incómodo que pueda resultar el defenderlos en ambientes hostiles o al menos no tan proclives a dicha aplicación. Porque nuestros conocimientos nos han venido de la sociedad, es por lo que debemos mantener la vocación por defenderlos y aplicarlos a la mejora de la vida de los demás.

El coraje se convierte en herramienta imprescindible para devolver a los demás lo aprendido. Así que no cabe esconderse con el conocimiento, ni arrugarse ante su exhibición, si de verdad creemos que estamos en condiciones de mejorar la sociedad.

Es asignatura pendiente de la cultura occidental, valorar el conocimiento de la experiencia y seguir escuchando y manteniendo en puestos de responsabilidad a quienes continúan teniendo el valor de defender sus principios e ideales con el coraje de su juventud.

4.- *Constancia*: Porque todo aprendizaje suele ser derivado en el tiempo, resulta preciso ser constante en ciertas prácticas por costosas que resulten. Este bien preciado que es el esfuerzo por no bajar la guardia y seguir el aprendizaje a lo largo de toda la vida es la mejor expresión de esta cualidad de la creatividad.

Los consejos escolares deben proyectar su trabajo a la formación a lo largo de la vida.

¡Cuánto se ha hablado y escrito sobre la preeminencia del trabajo constante de cualquier humanista o científico, creadores de conocimiento, por encima del siempre intrigante valor de la inspiración...!

Propuesta de formación

La conclusión parece sencilla. Los consejos escolares deben superar su condición de meros reguladores de la legislación y reglamentación escolar y deben proyectar su trabajo a la formación a lo largo de toda la vida, apoyándose en estas pinceladas de Bioética que os he querido recordar. Porque deben, o debemos, ir por delante de la propia sociedad es por lo que no nos queda otro remedio que ser creativos ■



Participar para transformar

Ainhoa Zamora Peralta

Consejera Escolar del Estado (noviembre 2005 julio 2008)

Resumen

La autora hace un recorrido por su experiencia vital en el asociacionismo juvenil y reconoce que es un foro adecuado para la toma de conciencia y la participación social. Recuerda su paso por el Consejo Escolar y valora las posibilidades de diálogo que este órgano propicia al tiempo que reivindica la igualdad de hombres y mujeres y la importancia de la educación para lograrla.

Palabras clave: CANAE, Consejo Escolar, participación, trabajo en red, LOE, LOCE.

El título de este artículo podría resumir la idea principal que he aprendido tras estos siete años en el movimiento estudiantil y juvenil en general. Cuando comencé en el asociacionismo pro saharai tenía una meta clara: denunciar una situación injusta que nuestros políticos parecían obviar. Sin embargo, a lo largo de este tiempo, me he dado cuenta de que aunque trabajemos por una causa puntual, lo cual es muy válido, el trasfondo es de carácter estructural.

Cuando Carmen Maestro me pidió un artículo como ex consejera no dudé ni un segundo en aceptar. Ésta es la primera oportunidad que tengo de trasladar ideas y vivencias no como representante de una organización, en mi caso CANAE, sino como ciudadana que ha tenido la suerte de pasar por esta casa y otros muchos espacios de participación social.

Mis primeros pasos en el asociacionismo van de la mano de la reivindicación y la denuncia como comenté. Fue a los 17 años cuando se acercaron unos estudiantes –y digo unos y no unas porque fueron hombres, aspecto que retomaré más adelante– a hablarme de una organización estudiantil llamada Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes, CANAE, explicándome unos proyectos que estaban desarrollando con jóvenes del Sáhara Occidental. Así fue como entré en CANAE que, sin darme cuenta, poco a poco, se convirtió en mi vida y sus personas en mi familia. Es curioso darse cuenta años más tarde que el conflicto saharai fue la excusa que me sirvió para enrolarme en el movimiento estudiantil; sin embargo, no

habría sido posible si no fuera por lo que muchos denominan “toma de conciencia”. Años antes yo era consciente de que tenía que reivindicar mis derechos, más bien los de las personas que yo consideraba que a pesar de estar muy lejos nos necesitaban y que su realidad estaba muy conectada con la nuestra. Luego tomé conciencia de lo que significa ser estudiante, y a su vez de que somos nosotros y nosotras mismas las que tenemos que reivindicar nuestros derechos y ejercer nuestros deberes ya que nadie nos asegura que en un futuro los vayamos a conservar.

En septiembre del 2003 entro a formar parte del Consejo de la Juventud de la Comunidad de Madrid, CJCM. Una plataforma compuesta por muchas organizaciones juveniles entre las cuales se encuentra FADAE Madrid, la Federación madrileña de CANAE. Este espacio guarda ciertos paralelismos con un consejo escolar, ya que en ambos tenemos que aprender a sacar proyectos adelante con organizaciones muy distintas a la nuestra y llegar a acuerdos que se traduzcan en iniciativas reales. Entonces podríamos preguntarnos ¿es posible trabajar con organizaciones que a priori difieren mucho de la nuestra? Pues la respuesta, bajo mi punto de vista, es que sí y no sólo posible sino necesario. Si de algo me alegro de haber pasado por el CJCM y por el Consejo Escolar del Estado es por las perspectivas diversas que nos aportan y la cantidad de puertas que se nos abren para trabajar con otras organizaciones.

El trabajo en red es, sin duda, una herramienta fundamental para que nuestras organizaciones crezcan y se fortalezcan. ¿De qué nos sirve escuchar únicamente nuestra voz si ésta no llega a más personas y organizaciones?. Durante todos estos años he participado en numerosos cursos de trabajo en red y posibles metodologías en torno a su articulación. No es una tarea fácil desde luego, pero imprescindible para cualquier movimiento social. Muchas veces creemos que lo que estamos llevando a cabo es novedoso, cuando hay otras muchas organizaciones que lo llevan haciendo años y de ellas a su vez podemos aprender a no cometer los mismos errores.

El trabajo en red es, sin duda, una herramienta fundamental para que nuestras organizaciones crezcan y se fortalezcan.

El Consejo Escolar del Estado es una institución que por su propio nombre infunde mucho respeto. Puedo asegurar que para un o una estudiante acercarse a él le resulta, como poco, difícil. La primera vez que asistí al Pleno me encontré con casi cien personas, la mayoría hombres de mediana o avanzada edad, con montones de papeles y, gran parte de ellos, con apariencia de ministros. Parece cómico pero no lo es en absoluto, ya que si de por sí cualquier consejo escolar de centro resulta lejano para un o una estudiante, aseguro que el del Estado lo es mucho más. Por suerte esta fue sólo la primera sensación, ya que con el transcurso del tiempo te das cuenta de que las y los consejeros son personas de carne y hueso; finalmente encuentras personas que de entre la multitud se giran a saludarte y darte la bienvenida.

Ese día del mes de noviembre las y los consejeros acababan de salir del interminable debate sobre la Ley Orgánica de Educación, LOE. Las tensiones en el pleno seguían latentes pero algo más sosegadas. En él teníamos que analizar alrededor de 300 enmiendas al

Informe de la Situación del Sistema Educativo del Curso 2003/2004, curso escolar en que se paralizó la LOCE y se iniciaron los debates sobre la propuesta legislativa del nuevo gobierno. Un día entero dedicado a debatir tal cantidad de enmiendas fue tedioso para cualquiera, principalmente porque nunca llegábamos a desarrollar debates completos ya que el tiempo apremiaba y los plenos se convertían en carreras de votaciones, que gracias a los compañeros y compañeras lográbamos seguir sin equivocarnos.

Recuerdo como cómico el pleno en el que un compañero del sector de estudiantes se equivocó votando en contra de su propia enmienda. En el momento fue divertido pero lo cierto es que la velocidad a la que muchas veces sometíamos las enmiendas a votación llevaba a los y las consejeras a error. Convirtiéndose así los plenos en carreras dialécticas en torno a nuestro sistema educativo. Asimismo, muchos puntos provocaban debates que, por norma general, se daban en un tono educado y respetuoso, cuestión que a mi forma de ver se echa de menos en los debates públicos de nuestros políticos. No quiero decir que esta sea la actitud de todas las y los políticos, pero al menos es lo que se nos muestra a través de los mass media.

En el Consejo podíamos dialogar, debatir y participar.

Soy de las que piensa que hay otras formas de hacer política, basadas en lo que tanto se oye pero que no se practica llamado diálogo, debate, respeto y participación. Pues bien, en el Consejo podíamos, en mayor o menor medida, dialogar, debatir y participar.

Participar es formar parte de los procesos de toma de decisiones, es fortalecer la democracia y es transformar la realidad.

El concepto de participar no es sólo votar anualmente un informe o cada cuatro años a nuestros representantes en las Cortes Generales. Cuando salíamos de la dictadura de Franco, como primer paso el derecho al voto fue fundamental como expresión de la voluntad del pueblo. Pero participar es mucho más, participar es formar parte de los procesos de toma de decisiones; participar es tener la capacidad de expresar libremente lo que piensas y que te escuchen; participar es fortalecer la democracia; y como decía anteriormente, participar es transformar. Creo firmemente que estos planteamientos de democracia participativa hacen que el Consejo Escolar u otros espacios cambien y evolucionen por las personas que vamos pasando por estos a lo largo del tiempo. Las organizaciones e instituciones se hacen conforme a las personas que las componen. Esto es lo bonito e ilusionante de los proyectos.

Seguramente habrá personas que opinen que todo esto lo pienso por mi juventud. Sin embargo, por suerte, sé que no soy la única que opina de este modo, independientemente de la edad, el lugar de residencia o el sexo. Personas inconformistas y luchadoras son las que han conseguido que hoy en día podamos disfrutar de derechos básicos como el de la educación y la sanidad pública o el voto femenino.

Sin embargo, estos derechos pueden crecer y desarrollarse o bien mermarse poco a poco hasta el punto en que ejercitarlos dependerá del dinero que se tenga para poder acceder al complicado sistema burocrático que los enmascara. Esto no es una utopía, o mejor dicho una distopía; en nuestras manos está el participar y reivindicar nuestros

derechos, en nuestras manos está el transformar la sociedad. Así la educación es la mejor herramienta para formar ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus derechos y deberes, en definitiva, co-responsables con el medio que les rodea.

No puedo terminar sin hacer una pequeña referencia a un tema que quien me conoce sabe que me importa: la situación de la mujer en la sociedad y las repercusiones que el sistema patriarcal tiene en el propio sistema educativo.

La educación para la igualdad en las aulas es algo absolutamente fundamental y urgente de tratar en nuestras escuelas. Cada vez más se está viendo en los centros educativos actitudes y acciones machistas que desembocan en un final trágico para la joven. Esto no debiera ser sorprendente ya que la escuela es un fiel reflejo de la sociedad en la que vivimos y los medios de comunicación, por norma general, no ayudan a que esta situación se modifique, reproduciendo roles de género y mostrando distintos tipos de violencia.

La etapa juvenil es donde las administraciones educativas tienen una mayor capacidad de incidencia, donde deben invertirse todos los esfuerzos por prevenir la violencia y la discriminación de género en las aulas.

Así, la etapa infantil y juvenil es la base educativa de las personas, a la par que es la etapa donde las administraciones educativas tienen mayor capacidad de incidencia, y es en estas donde deben de invertirse todos los esfuerzos por prevenir la violencia y la discriminación de género en las aulas.

Por suerte o por desgracia todas aquellas personas que queremos transformar nuestras aulas, nuestros centros, nuestras ciudades o nuestra sociedad, tenemos un largo camino por recorrer, pero como dice Eduardo Galeano: "La utopía está en el horizonte". Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar."

Hace siete meses dejé el CEE y mi organización de base, CANAE, pero estoy segura de que en algún momento muchos de mis compañeros y compañeras de aventuras educativas nos volveremos a cruzar por el camino de la participación y la transformación social ■



Mi peregrinaje por el Consejo Escolar del Estado

Juan Hernández Carnicer

Ex Consejero del Consejo Escolar del Estado por la CEOE

Primeros pasos

Fue en el otoño del año 1.986, mi primera experiencia –no precisamente agradable- en el Consejo Escolar del Estado. Acompañaba a destacados representantes empresariales designados por la CEOE para participar en las tareas del Consejo, según lo previsto en la normativa correspondiente, en el acto de la constitución oficial del Consejo que debía presidir el Ministro de Educación.

Por circunstancias que no vienen al caso, la sesión no se iniciaba pasada la hora prevista, por lo que, tras un tiempo más que prudencial, la representación de los empresarios, y yo con ella, nos ausentamos ostentadamente del Salón de Plenos, por entonces sede del Parlamento de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Como es lógico pensar, las relaciones futuras y la participación en el Consejo se normalizaron, sin que a ello fuese ajena la mediación y buen hacer del primer Presidente; con él y en la Comisión Permanente mantuve una positiva colaboración que borró los malos humores iniciales.

Hitos destacados

Una de las tareas a las que nos aplicamos con rapidez fue la elaboración del Reglamento interno del Consejo, marco en el que se ha desarrollado su actividad durante algo más de veinte años. Mi vivencia de aquella etapa fue de cierta desorientación, dados los contenidos jurídico-administrativos que se debatían, con un telón de fondo teñido de suspicacia por parte de algunos representantes de la Administración, revestidos de especial celo por sacar adelante el proyecto sin demasiadas modificaciones.

Los principios de representación y participación quedaron plasmados en su articulado y, con los altibajos que a toda actividad acompañan, se puede decir con optimismo, que el objetivo previsto se ha conseguido.

Muy pronto llegó el dictamen “estrella” dedicado al Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Se trataba de una norma ambiciosa que

afectaba profundamente al sistema educativo en su conjunto y, en consecuencia, requirió un arduo trabajo de la Comisión Permanente y del Pleno del Consejo a través del estudio de los borradores existentes, la confección de numerosas Propuestas de modificación, interminables discusiones y ¡como no! votaciones en sesión continua y variopinta.

En diversos lugares y ocasiones se me habrá oído decir que nunca en mi vida había participado en tantas y agotadoras votaciones; no hay que olvidar que por entonces la tecnología era la del brazo y la mano alzada. Pero en fin, tras tanto esfuerzo la ley vio la luz y los consejeros tuvimos el reconocimiento oficial de Comendadores.

Para no cansar me limitaré a comentar una tercera actividad del Consejo, esta vez siguiendo el lema clásico y cursi de “enseñar deleitando”. Me refiero a los viajes a diversos países europeos (Suecia, Reino Unido, Italia, Francia, Alemania y Grecia), que nos abrieron ligeramente los ojos sobre sistemas educativos varios y, al menos a mí, me dio por pensar como conclusión que lo “made in el exterior” es similar en calidad a lo que tenemos en nuestra propia casa. Otra conclusión fue que siempre se está en edad de aprender algo.

Cabe añadir que en las propias carnes del Consejo Escolar del Estado, se han reflejado los vaivenes políticos que han supuesto numerosos cambios legales, con etapas de trabajo al sprint y vuelta a empezar con las votaciones, sesiones interminables, centenares de propuestas, acuerdos, desencuentros...

A modo de resumen o conclusión

A pesar de los diferentes intereses y criterios político-educativos asumidos por los consejeros, creo que se han conseguido unas relaciones humanas vivas y un clima de respeto mutuo.

El mundo empresarial, al que he representado todos estos años, ha participado de forma activa y responsable en las diferentes tareas del Consejo; de manera muy especial en lo relativo a la Formación Profesional, tan estrechamente vinculada a la actividad productiva y económica, en ocasiones con una dedicación y esfuerzo considerables.

Siguiendo en esta línea, creo que la representación empresarial en el ámbito educativo debería ser reflejo de la filosofía y personalidad de los emprendedores en general, principalmente de aquellos que asumen un riesgo y ponen en marcha su iniciativa y creatividad al servicio de un proyecto empresarial, sea educativo o de otra índole, al que dedican laboriosidad y entrega de por vida, creando empleo y bienestar en la sociedad. Es un estilo de vida, que merece la pena ser conocido por la educación.

Tras muchas experiencias en la Comisión Permanente y en el Pleno del Consejo, haber confeccionado numerosas propuestas y asistido a debates interminables, pienso que el hecho educativo se proyecta en toda la sociedad y está bien que sus diferentes representantes participen en el mismo; pero deberían tener más presencia y opinión los profesionales de la enseñanza, esas personas bien preparadas que pasan sus días y preocupaciones en las aulas, sufriendo y gozando en el transcurrir de la educación.

Finalmente, quiero decir que la vivencia general de mi peregrinar por el Consejo, a lo largo de veintidós años, es positiva. He aprendido mucho y sobre diversas materias, pues aunque mi formación temprana fue pedagógica, muy pronto me inserté profesionalmente en el mundo de la empresa en el que ha transcurrido mi vida laboral; sin embargo me he enriquecido como persona y he aportado algunas ideas que deseo hayan servido en la bienandanza del Consejo Escolar del Estado ■



El significado de las palabras: la semántica toma partido

Lola Abelló Planas
Ex Presidenta de CEAPA

Llegué al Consejo Escolar del Estado como consecuencia de acceder a la presidencia de la CEAPA. Para situarme, acudí al último pleno del curso y fue tal mi impresión que albergué ciertas dudas de que fuera el foro participativo de la comunidad educativa. El lenguaje se tornaba dardos envenenados y la semántica cambiaba continuamente, dependiendo de quién utilizaba palabra. Libertad significaba cosas tan distintas en un mismo foro, que se hacía difícil identificar la palabra con el mismo valor. De pronto, se me visualizaron las dos Españas con toda su fuerza.

El siguiente curso empezó con ímpetu, pronto tuvimos en la mano el “libro verde”, con las propuestas para el debate de la Ley Orgánica de Educación, LOE. Fue presentada al Consejo Escolar del Estado por la entonces ministra, María Jesús San Segundo, y el Secretario General de Educación, Alejandro Tiana.

A partir de entonces, más que un debate, fue una guerra, básicamente ideológica, con un sustrato político partidista. Muchas veces me preguntaba en qué lugar del debate quedaban los niños y niñas para quien todos, absolutamente todos, defendíamos una educación de calidad y equidad. Pronto me di cuenta de cómo las palabras cambian de sentido según quien las utiliza y aunque hablemos en los mismos términos, la semántica toma partido y traiciona el sentido más puro para el que fue creada aquella palabra, como libertad, éxito escolar, y tantas otras. Sobre todo cuando entran los medios de comunicación en pleno debate y al final parece que lo más importante de la LOE era la religión, el derecho de los padres a elegir y otros términos que ha esgrimido la derecha conservadora durante tanto tiempo, al sentirse atacados por no poder perpetuar sus privilegios.

Las palabras cambian de sentido según quién las utilice y la semántica toma partido.

Se intentó un acuerdo entre las principales organizaciones del Consejo Escolar del Estado. Ahora, con la distancia, reconozco que no podía ser. No se puede llegar a un pacto o un acuerdo para la educación si no existe diálogo. Un verdadero diálogo significa escucha atenta, empatía y ganas de ceder alguna parcela para un bien común como puede ser la educación de los ciudadanos más jóvenes que son nuestro futuro. Otra vez nos traicionaron las palabras, estas palabras envenenadas de partidismo, absolutas, subjetivas que cerraban puertas más que abrirlas al acuerdo.

De toda aquella época, mantengo un respeto absoluto por el buen quehacer de nuestra presidenta de Consejo en aquel momento, Marta Mata, con quién compartía más que una lengua cooficial, el catalán, el lenguaje de los sentimientos por los niños y niñas y la escuela pública. Hoy, y siempre, recordaré el viaje de vuelta de los Encuentros de Consejos Escolares en Murcia, en el que hablamos de todo aquello que debía ser el núcleo de la educación, los niños, las niñas y los jóvenes, su bienestar y su éxito escolar por encima de partidos e ideologías, compartiendo un solo objetivo que es la educación. Fue como su testamento para mí.

Estos dos últimos años, bajo la presidencia de Carmen Maestro, y una vez aprobada la LOE, con todo el desarrollo y el trabajo que esto ha supuesto, hemos avanzado hacia un foro más participativo, sobre todo en lo que a la Comisión Permanente respecta. Todos conocemos nuestras ideologías y nuestras posturas sobre temas tan delicados como todo lo que toca a la educación y por lo tanto, algunos, intentábamos buscar lo que podía unirnos, no lo que nos separaba. Esto no fue siempre comprendido por todas las organizaciones, para alguna defender su posición pasaba por delante de posibles acuerdos puntuales y en temas determinados.

Los seminarios han constituido un foro de formación e información muy importante para los consejeros y consejeras y CEAPA ha sentido muy suyo el Consejo, al poder presentar en él su estudio sobre “Participación” y al repartir sus galardones de Concurso de Experiencias con la asistencia de la Ministra, Mercedes Cabrera, y la Presidenta del Consejo, Carmen Maestro.

Mi paso por el Consejo Escolar del Estado ha sido una formación constante en participación. He compartido momentos difíciles y otros mejores con compañeros de viaje en esto tan importante que es la educación. Este vértigo que sentí el primer día que lo visité, todavía lo advertí en el último pleno que asistí. Nos faltan buenas dosis de educación para la ciudadanía y, en democracia, para constituir un foro de participación y debate para el bien común de la educación de un Estado de las Autonomías que es nuestra realidad política actual.

Mi paso por el Consejo ha sido una formación constante en participación.

La Permanente, y los martes, se ha fijado en mi memoria como escuela de participación, el lenguaje se transforma cuando no solo son palabras, sino que utilizamos el lenguaje no verbal y, sobretodo, el de los sentimientos ■



Emilio Álvarez Villazán, en una foto del 2005 cuando aún era alcalde de Tordesillas/FRAN JIMÉNEZ

La enseñanza y la política local

Emilio Álvarez Villazán

Diputado por Valladolid. Congreso de los Diputados

En la legislatura 2003-2007 tuve el honor de formar parte del Consejo Escolar del Estado como representante de la Federación Española de Municipios y Provincias. No voy a ocultar la enorme satisfacción que me produjo el que la FEMP me propusiera para formar parte de este trascendental órgano de participación y consulta, de este foro de debate y órgano de representación de todos los sectores de la comunidad educativa.

Mi permanencia en el mismo ha sido, sin duda alguna, una de las etapas más satisfactorias y gratificantes de mi vida política. Por una parte, porque pude compaginar dos actividades a las que me he dedicado en cuerpo y alma y por las que he sentido una auténtica pasión: la enseñanza y la política local. Por otra parte, porque allí tuve la oportunidad de comprobar la importancia de este incomparable foro de análisis, debate, y elaboración de propuestas basadas en el acuerdo entre los representantes de los centros, de los padres, de los profesores, de los alumnos, del personal no docente, de la Universidad, de los Ayuntamientos y de la Administración educativa.

Tuve la suerte de vivir una interesantísima etapa en la que se produjeron intensos debates para dictaminar, entre otros asuntos, el anteproyecto de la nueva Ley Orgánica de Educación y los diferentes decretos sobre su desarrollo, proyectos de Reales Decretos sobre nuevas cualificaciones profesionales, sobre la creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y la Prevención de los Conflictos, sobre la regulación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, etc., etc..

En los informes del Consejo Escolar del Estado se encuentra una valiosa información tanto documental como estadística e interesantes propuestas de mejora.

Y no puedo dejar de señalar el excelente trabajo realizado por el Consejo, en los sucesivos informes anuales sobre el estado y situación del sistema educativo, con una valiosísima información documental y estadística y con interesantes propuestas de mejora, informes cuyo conocimiento se hace imprescindible para cualquier persona vinculada con la educación.

Probablemente, la capacidad de moderar, dirigir y coordinar los debates de las dos presidentas del Consejo que tuve la enorme suerte de conocer, Marta Mata y Carmen Maestro, tuvo mucho que ver con ese clima de concordia, respeto y rigor en el que siempre se desarrollaron las sesiones, con intervenciones muchas veces contrapuestas,

de los diferentes representantes de las distintas organizaciones vinculadas con el mundo de la enseñanza.

Así mismo, estoy convencido de que la dedicación y el trabajo desarrollado por el vicepresidente, Patricio de Blas, el secretario, José Luis de la Monja y todo el personal técnico del Consejo, facilitaron siempre la tarea de estudio y debate de los extensos documentos con los que teníamos que trabajar.

Una interesante etapa en la que, a pesar de las sensibilidades y enfoques diferentes de los miembros del Consejo, se realizó un excelente trabajo en un clima de entendimiento y concordia. En ese clima yo, humildemente, intenté defender el importante papel que debían jugar las Corporaciones Locales si queríamos que la educación formase ciudadanos motivados, provistos de sentido crítico, capaces de analizar los problemas de la sociedad, de buscar soluciones y de asumir responsabilidades sociales, convencido de que los gobiernos locales eran los que podían identificar mejor los problemas y llevar a cabo las iniciativas necesarias para aglutinar a todos los sectores implicados en la educación y el desarrollo local.

Intenté defender el importante papel que debían jugar las corporaciones locales porque son las que mejor identifican determinados problemas educativos.

Intenté defender la necesidad de desarrollar, en un plazo razonable de tiempo, el principio, reconocido en la Ley Reguladora de Bases de Régimen Local y en la LOE, de la participación de los Ayuntamientos en la programación general de la enseñanza y la necesidad de compartir con las Empresas, los Sindicatos, las Asociaciones, etc., la responsabilidad de elaborar las ofertas educativas. Tengo que reconocer que siempre encontré una total receptividad de los miembros del Consejo hacia mis propuestas porque todos entendíamos, sin ningún tipo de duda, la creciente importancia de la interrelación entre educación y gobierno local.

De esa etapa, como vocal en el Consejo Escolar, tengo especialmente un muy grato recuerdo: el que en la modificación del Reglamento se contemplase la presencia de los representantes de los Municipios como tal, ya que hasta entonces figuraban dentro del heterogéneo grupo de “personas de reconocido prestigio” y que se ampliase su número, lo que, sin duda, era un necesario y merecido reconocimiento de la importantísima aportación que los Ayuntamientos han realizado y siguen realizando a la educación, a pesar de que no se les considere como “administración educativa”.

De la misma manera considero que ha sido muy importante, para responder a la realidad de nuestro país, la incorporación al Consejo Escolar del Estado de los Presidentes de los distintos Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas, y de las organizaciones de mujeres, del Instituto de la Mujer y de personas destacadas por su lucha para la erradicación de la violencia de género.

Es evidente que añoro mi paso por el Consejo Escolar del Estado y ahora que no formo parte del mismo no desaprovecho ninguna ocasión que se me presenta para defender la capital importancia de este órgano de participación, de entendimiento y de consenso, imprescindible para mejorar entre todos nuestro sistema educativo ■



Impresiones y vivencias de un ex-Consejero

Carlos Díaz Muñiz

Ex-Consejero del Consejo Escolar del Estado

Ex-Presidente de EDUCACIÓN y GESTIÓN

Ex-Presidente del ECNAIS

Sumario: 1. De la naturaleza y funciones del Consejo. 2. Composición y representatividad. 3. Participación. 4. Tribulaciones. 5. El futuro está aquí.

Resumen

El autor reflexiona sobre su experiencia como Consejero. Hace un análisis de la naturaleza y funciones del Consejo y de la composición y representatividad de los distintos sectores que lo componen. También incluye un juicio crítico y las dudas que le suscitan las distintas maneras en las que se concreta la participación. Finaliza con el deseo de que la Comisión Permanente sea el embrión del encuentro que posibilite el necesario pacto educativo.

Palabras clave: Consejo Escolar del Estado, Comisión Permanente, participación, representatividad, Unión Europea, sociedad civil, pacto educativo.

Con el interés, la cercanía y la cordialidad que la caracterizan, Carmen Maestro, la Presidenta del Consejo Escolar del Estado, me pidió unas líneas con mis impresiones y vivencias del Consejo cuando nos despedimos al cesar yo como vocal del mismo.

¿Cómo podía negarme a su petición? ¡Imposible, por muchas razones! Pero nada más decirle que sí, fui consciente de que me había complicado la vida, efecto diametralmente opuesto al que se supone que trae consigo toda jubilación y del que yo esperaba disfrutar en la mía.

Pero el compromiso me ha venido bien: me ha valido para pensar y analizar con tiempo y con sosiego el Consejo y su actividad, así como mi paso por él, cosa que, de no haber sido por la petición de la Presidenta, no hubiera hecho, lanzado a toda esa serie de cosas y proyectos que el jubilado tiene in mente para cuando le llegue el momento. Quede claro que mis reflexiones no quieren ser críticas ni, mucho menos, molestas para nadie, sino la exposición sincera de lo que ha ido pasando por mi mente en mi travesía como Consejero.

De la naturaleza y funciones del Consejo

Llegué ilusionado al Consejo; cómo haya salido es otro asunto. Ilusionado porque creo en él; creo que es bueno tener un organismo así, un cuerpo de ámbito nacional representativo al nivel más alto de todos los sectores sociales implicados e interesados en la programación general de la enseñanza y que tiene por objeto reflexionar, aconsejar e iluminar en la consecución de un sistema educativo de la mayor calidad y eficacia.

La idea y el propósito son magníficos. Pero como pasa siempre, la puesta en práctica es opinable (me imagino que otros tendrán sus opiniones como yo tengo las mías) y, consecuentemente, discutible. La idea de que sea un Consejo representativo es muy buena, pero cuando la representatividad se hace compleja y se hace muy numerosa, la eficacia corre riesgo de resentirse. No me ha tocado vivir ya la última ampliación, consecuencia del nuevo Reglamento del Consejo, que ha supuesto la inclusión de los 17 Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos y algún otro Consejero más; pero si antes la funcionalidad del Pleno me parecía compleja, con los 108 (si sumo bien) componentes actuales, ¡qué voy a decir! A la Presidenta le han crecido los enanos; supongo que habrán pensado en crecerle también el salario. Así debería ser.

Menos mal que el alma y motor del Consejo lo es la Comisión Permanente, reducida a un número razonable y que garantiza y combina pluralidad y eficacia. He tenido la suerte de pertenecer a la misma, de disfrutar de su clima, humano y de trabajo, fruto en gran parte del tacto y del saber hacer de la Presidenta. Me he enriquecido con la relación directa y amistosa en la mayor parte de los casos de todos los miembros de la Comisión. Juntos hemos trabajado con intensidad y casi sin descanso en un tiempo fuerte en sí mismo y que ha requerido ágil actividad: todo el proceso de la LOE y su posterior desarrollo. Tiempo verdaderamente interesante.

El alma y el motor del Consejo es la Comisión Permanente que garantiza y combina pluralidad y eficacia.

La pertenencia a la Comisión Permanente me ha permitido conocer y poder valorar la altísima calidad y capacidad de trabajo de los Servicios Técnicos del Consejo, con el inestimable José Luís de la Monja, Secretario General del Consejo, a la cabeza. Sin ellos la marcha y el trabajo de la Permanente y del mismo Pleno serían imposibles. La verdad es que al salir del caserón de la calle San Bernardo me he traído un cargamento inmenso de estupendas relaciones y recuerdos personales.

No puedo pasar por alto lo que ha supuesto el sistema electrónico de votaciones en el Pleno, porque en lo que me quede de vida no podré olvidar lo que fueron las votaciones a mano alzada de las más de mil trescientas enmiendas que hubo que votar en el informe del anteproyecto LOE. ¡Eso sí que fue ejercicio activo!

Por lo que hace a las funciones del Consejo, son las que son: informar la normativa y hacer el informe anual sobre la situación de la enseñanza. En la primera no puede obviar una carga abundante de tecnicismos; aún así, siempre se pueden enriquecer los

contenidos. La segunda ofrece la oportunidad de dar una visión, lo más plural y objetiva posible, de la situación y, sobre todo, de hacer propuestas de mejora, como últimamente se ha venido haciendo. Interesa, sí, un análisis sucinto; pero interesan mucho más ideas y propuestas para mejorar y para suscitar actitudes positivas y creativas.

Soy partidario de que el Consejo se adelante a reflexionar sobre estos puntos de incidencia que aparecen en el informe anual.

Por eso soy partidario de que el Consejo no se limite a lo proactivo, a informar lo que le llega, sino de que, por iniciativa propia, se adelante a reflexionar sobre esos puntos de incidencia que aparecen en el informe anual y a ofrecer tanto temas de reflexión como posibles soluciones. Igualmente estoy totalmente a favor de las jornadas de formación para los miembros del Consejo. Aunque hayamos superado hace tiempo el período de la L en el coche, todos estamos, debemos estar, en el proceso de la triple L, LLL, Long Life Learning, aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los Consejeros también necesitan formación. En las jornadas de formación en las que he participado estos años he tenido siempre una buena oportunidad para progresar adecuadamente.

Composición y representatividad

¿Me será permitido decir que la educación en nuestro país está muy politizada? Esta es mi inocente visión. ¿Me será permitido decir que esa situación se refleja también en el Consejo Escolar del Estado? Inocentemente, así lo siento.

Siendo, como es, un organismo de participación y representación de los sectores interesados en la educación y en la enseñanza que debe reflejar la sociedad civil y transmitir su voz al gobierno, la composición del Consejo tiene como un “tufillo” pro-gubernamental en detrimento de la representación libre y electiva. Además del presidente, hay ocho representantes del Ministerio, 12 personas que el Ministro o Ministra designa directamente, 4 procedentes de instancias de designación y los 17 presidentes autonómicos quienes, salvo rarísima excepción, son nombrados por sus correspondientes gobiernos. Demasiado gobierno, me parece a mi.

Personalmente defiendo el principio de que los padres son los primeros y naturales educadores de sus hijos (¡ya se me ve el plumero!). Por eso me parece negativamente desproporcionado que sobre el total de 108 miembros que componen el Consejo, haya sólo 12 padres y madres de alumnos. El Consejo va a pensar, trabajar y opinar sobre el presente y el futuro de la educación y de la enseñanza de sus hijos, pero ellos sólo tienen el 11,11% de fuerza. Muy poca.

Me parece desproporcionado que sobre el total de 108 miembros que componen el Consejo haya solo 12 padres y madres de alumnos.

Chocante, si se compara con la presencia de los profesores y profesoras. En la misión de educar y de enseñar que comparten padres y profesores éstos prestan a aquellos una colaboración valiosa e insustituible, sobre todo en la muy específica tarea de enseñar, que no tanto de educar (¡otra vez se me ve el plumero!). Si en el Pleno están presentes 12 padres o madres, se da, sin embargo, el doble número de profesores: 20 profesores en cuanto tales, más otros 4 representantes de sus organizaciones sindicales. Justo la mitad de padres que de profesores. Cuando menos, pienso yo, debería haber tantos padres como profesores. ¡Cuando menos!

Imagino que coincidentes conmigo hasta este punto los alumnos, que se saben objeto de los trabajos y desvelos del Consejo, claman insistentemente que su número, 8, es exiguo e inaceptable. Como el tema de la representatividad de los alumnos me resulta incomprensible, no puedo pronunciarme, por lo que me he tenido que mantener siempre en la duda metódica. Aunque ciertamente algunas andanadas estudiantiles nunca han dejado lugar a la duda.

Mi duda surge del hecho de que el Consejo tiene como campo propio los niveles educativos no-universitarios, previos al nivel universitario, para entendernos. Es decir: educación infantil, educación primera, educación secundaria obligatoria y educación secundaria post-obligatoria. Siendo esto así, todos los representantes de los estudiantes son jóvenes hechos y derechos, que han dejado atrás los 16 o los 18 años hace cierto tiempo, estudiantes universitarios en gran parte, si no me equivoco.

Cuando los he visto defender sus ideas y sus planteamientos y rebatir las de otros, con el entusiasmo propio de su juventud como es natural, me he preguntado una y otra vez qué conocimiento, comprensión y, sobre todo, qué sintonía podrían tener sus hermanos menores, estudiantes de infantil, primaria y secundaria, con lo que se planteaba y se defendía. Y me cuestionaba si ya que a los alumnos de estas edades los están representando adultos no sería más consecuente que los representaran sus padres. Lamentablemente no pude aclararme en su momento y seguiré en la inopia.

En el mundo de la educación los sectores más amplios son, naturalmente, los de los alumnos y de los padres. También la representatividad de los padres me ha llenado de asombro en ocasiones muy significativas. No infrecuentes, porque el tema de la enseñanza de la religión ha entrado en discusión una y otra vez. Según mis datos, que parecen ser objetivos, el 80% de las familias españolas pedían estos años de atrás educación religiosa en la escuela. Otros datos dicen que el 26% del espectro escolar es privado concertado católico, confesional. Conjuntando los datos, puede decirse que hay al menos un 72,97 % de familias españolas que tienen sus hijos en la escuela pública y que quieren para ellos enseñanza religiosa.

Me asombra que el 72,9% de familias con hijos escolarizados en la escuela pública que solicitan enseñanza religiosa en la escuela no tengan voz ni peso en las votaciones del Consejo.

Mi asombro surgía al ver cómo, una y otra vez, ese 72,97% de familias con hijos en edad escolar y escolarizados en la escuela pública y que solicitan enseñanza religiosa en la escuela no tenía voz ni peso alguno en las votaciones del Consejo, contrarias a esa enseñanza religiosa escolar unas veces y favorables, otras veces, a que la religión salga por completo de la escuela. Que la representatividad de esos padres fallaba en algo, me parecía claro, pero no he acertado a ver dónde está el fallo. Este desasosiego se añadía, como no podía ser por menos, a mis tribulaciones.

Participación

Antes de referirme a mis tribulaciones me parece necesario hacer un comentario respecto a la participación. Se ha vinculado la participación con la educación y ello, como principio, es una buena cosa. Pero ni se han aclarado los objetivos, los alcances,

la intensidad y el compromiso en la participación. Claro ejemplo es que la participación de los padres en los Consejos Escolares es un tema sin resolver adecuadamente (la participación en sus elecciones escolares), así como otras participaciones en otros consejos representativos.

Lo que yo quiero destacar es que participar lleva tiempo. Y participar bien, preparándose bien, lleva mucho tiempo. Desde esta óptica, la participación en la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado ofrece notables diferencias. Mientras hay Consejeros que están liberados de otras funciones o cuyas funciones implican ese tiempo de participación, otros sectores tienen que participar a base del sacrificio personal y sobrecarga de sus representantes. Ya sé que es una utopía, pero pienso y defiendo que todos los Consejeros de la Permanente deberían tener unas horas computadas de dedicación al Consejo y algunos, según las circunstancias personales e institucionales, computadas y remuneradas. Esto animaría la participación y la haría más exigente.

Tribulaciones

En mis años, ya lejanos, de infancia y adolescencia, como no teníamos tele ni play stations ni tantas otras cosas, leíamos bastante y como entendíamos lo que leíamos, disfrutábamos con ello. Mis lecturas de chaval fueron las aventuras y desventuras del inefable Guillermo Brown, de Richmal Crompton, que tanto me ayudaron a entender a los ingleses y me animaron a estudiar idiomas, y ¡cómo no!, además de Salgari, toda la producción de Julio Verne. Fantástica en todos sentidos. Una de sus obras bien conocidas es la que tiene el título de “Las tribulaciones de un chino en China”.

Estar en el Consejo Escolar del Estado representando a la Confederación EDUCACIÓN y GESTIÓN, la organización empresarial de las escuelas católicas, casi todas ellas concertadas, no es un papel tan fácil. Uno puede tener sus ideas claras sobre pluralismo y democracia, pero se encuentra con que la mayoría no comparte esas ideas, ni con mucho. Por eso en mi presencia y actuación en el Consejo tuve siempre muy presente el título de Verne, y las tribulaciones de un chino en China se me hacían reflejo de las mías. De cuantas enmiendas presenté en el tiempo de mi actividad como Consejero, sólo una fue aceptada en el Pleno y creo haber logrado la amplia cosecha de tres aceptadas en la Comisión Permanente. No han sido escasas las tribulaciones, no.

Coincidiendo con mi actividad en el Consejo he sido Presidente del ECNAIS, European Council of National Associations of Independent Schools (privadas, no-gubernamentales) que agrupa 22 Asociaciones Nacionales que representan unos 12.000.000 de estudiantes europeos. Esto me ha permitido percibir con claridad la diferencia de actitud respecto a la privada y a la privada concertada que se da en el Consejo con la existente en general fuera de nuestras fronteras. Yo no he percibido en ningún estado de la Unión Europea, ni en Suiza, Noruega o Bielorrusia, la animosidad que he percibido en la madre patria. Y sabiendo bien del interés y deseo de tantas familias españolas por llevar sus hijos a una escuela católica, esa animosidad se me ha hecho incomprensible. El caso de la laica

Francia y su sentido de libertad y apoyo a las libertades, hacía y hace más dolorosa la postura de algunos sectores implicados en la educación y en la enseñanza en España y el tratamiento que parece quieren aplicar a la escuela concertada católica. ¡Cuánto y cuántas veces me he acordado de Julio Verne!

He echado de menos una mirada en dimensión europea para no anclarse en una forzada confrontación entre escuela pública y escuela privada y privada concertada.

La Ministra San Segundo dijo al presentar la propuesta de la nueva reforma educativa en el Pleno del Consejo Escolar del Estado en septiembre del 2004, que era preciso mirar alrededor para aprender de otros. Yo le sugerí que con sólo mirar a Francia me contentaba. He echado mucho de menos, en el ámbito de la Comisión Permanente sobre todo, esa mirada en dimensión europea, verdaderamente progresista, abierta y de futuro. Cuando hay un decidido propósito de construir un espacio educativo europeo es contradictorio, entre otras cosas, el anclarse en trasnochadas posturas sobre la religión en la escuela o sobre una forzada confrontación entre escuela pública y escuela privada y privada-concertada. Me parece que ese no es el mejor modo de construir futuro.

El futuro está aquí

Y pasa por Europa y pasa por una sociedad civil que haga oír su voz más allá de los encorsetamientos de los cauces de los partidos políticos y de las organizaciones sindicales. Las sociedades civiles de Francia y Holanda dijeron NO a la propuesta Constitución Europea, a pesar del empeño de toda la clase política y las instituciones en el si, situación repetida en Irlanda respecto al Tratado de Lisboa. Los tiempos avanzan, las sociedades y la sociedad europea en su conjunto maduran. Y la sociedad civil toma conciencia de sí misma. ¿Qué mejor expresión de esa sociedad y de su voz respecto a educación y enseñanza que este instrumento que nosotros tenemos, el Consejo Escolar del Estado? Yo lo considero de extraordinario valor en la búsqueda de ese consenso nacional que nos es necesario. Estoy convencido de que las deficiencias que, a mi parecer, pueda tener el Consejo, reconociendo siempre su valor, su significado y sus logros, pueden ser superadas desde ese núcleo vital que es la Permanente. Yo la veo, si se sitúa en un eje de coordenadas de horizontes amplios, abiertos al futuro, consciente de que abocamos una época nueva, como la más adecuada expresión de esa voz de la sociedad civil. De ahí, como fermento del Consejo y del ámbito educativo nacional.

El Consejo Escolar es el instrumento extraordinario para la búsqueda de un consenso nacional que nos es necesario.

Hay un sentir general de la necesidad de un pacto escolar, después de un rosario de leyes orgánicas y a la vista de unos resultados insatisfactorios. Para mi que es en la Comisión Permanente del Consejo Escolar donde debe labrarse ese pacto, que sería su mayor mérito y gloria. A punto se ha estado ya y no se debería cejar en el empeño. Para ello hay que olvidar planteamientos decimonónicos, superados (o ignorados) en nuestro entorno natural europeo, hay que mirar alrededor. Hay que cargarse de generosidad para ir más allá de los intereses inmediatos de grupo y poner la mira en el interés superior de nuestro sistema educativo.

Nosotros tenemos planteada una Gran Guerra (no es que yo sea belicista) y mi impresión es que estamos gastando y perdiendo las energías en otras batallas y en escaramuzas menores. La Gran Guerra es la búsqueda victoriosa de un sistema educativo nacional de alta calidad y en ello el Consejo, en Pleno y en Permanente, tiene gran responsabilidad.

Hay que analizar con absoluta objetividad las causas de nuestros males y hay que proponer las soluciones progresivas y realmente progresistas. El Consejo es la voz de la sociedad civil, no un campo de batalla política. Seguir manteniendo batallas de religión o de titularidad pública o privada, pensar que la calidad del sistema depende de la supresión de los conciertos educativos o de la desaparición del sector privado, no nos va a llevar a la victoria ■

El material didáctico-educativo, patrimonio histórico del departamento de Física y Química

Concepción Bergua

Profesora de Física y Química de Secundaria

Sumario: 1. Justificación e introducción histórica. 2. Algunos de los alumnos y profesores ilustres desde el punto de vista de las Ciencias Experimentales. 3. La evolución del material didáctico del Gabinete o Departamento de Física y Química. 4. El Gabinete o Departamento de Física y Química en la actualidad.

Resumen

Con ocasión de la celebración el próximo curso del cincuenta aniversario de la instalación del Instituto Goya de Zaragoza en su actual emplazamiento se relata brevemente la evolución histórica del centro y, en concreto, del Gabinete o Departamento de Física y Química a lo largo de los años transcurridos desde su fundación en 1845 hasta nuestros días. También se hace una relación de algunos de los miembros destacados de este Departamento y de algunos alumnos que han destacado en el campo de las Ciencias Experimentales. El motivo principal de la investigación ha sido el estudio de una pequeña parte del rico material didáctico y bibliográfico de los primeros tiempos y los motivos que dieron lugar a su adquisición. Asimismo también se lleva a cabo una descripción de estos materiales y de su estado de conservación con la idea de que en un futuro se dedique mayor atención a su conservación y puesta en valor ya que forma parte del patrimonio cultural de una ciudad y un país.

Palabras clave: Patrimonio histórico educativo, instituciones educativas, materiales didácticos y científicos.

Justificación e introducción histórica

“El edificio escolar, sus diversos espacios, los muros, las paredes, ventanas, puertas y muebles, junto con los rincones exteriores, jardines y espacios abiertos” son “elementos activos que conforman la experiencia de la escuela y la comprensión de la educación” (Burke, 2005: 494-495).

Nunca como en este momento se había vivido en nuestro país una situación semejante con respecto de la ciencia. Por un lado, en los múltiples artículos en revistas científicas y no científicas es reconocida su utilidad y necesidad para nuestra vida actual y futura. Por otro lado, aparece como un espectáculo muy aclamado en algunos programas de

televisión. Sin embargo los alumnos nos abandonan. Muy pocos son los que eligen Física y Química en 4º de la ESO o prefieren los Bachilleratos Científicos.

En estos tiempos de crisis de las Enseñanzas Científicas en nuestro país y en el resto de los países industrializados, es interesante destacar la tradición y la importancia que el estudio de las Ciencias Experimentales, particularmente la Física y la Química, ha tenido la ciudad de Zaragoza y la relación con su desarrollo a lo largo del tiempo.

Un ejemplo de ello es la historia del Instituto Goya y, en concreto, de su Gabinete o Departamento de Física y Química cuya importancia dentro del centro nos muestra su ubicación en el edificio y su rico contenido desde el punto de vista del patrimonio histórico. Un pequeño resumen de la historia del instituto podría hacerse diciendo que el centro fue durante mucho tiempo el único Instituto de Zaragoza. Se le da el nombre de Instituto Universitario. Debido a su fuerte vínculo con la Universidad de Zaragoza estaba dirigido por el Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, D. Mariano Laclaustra y Claraco, doctor en Jurisprudencia.

El Instituto Universitario de Zaragoza, fundado en 1845, estaba dirigido el Decano de la Facultad de Filosofía y Letras.

Se funda el 8 de diciembre de 1845, como consecuencia del Plan Pidal aprobado por Pedro José Pidal, ministro del ramo en aquellos días, gracias al Real Decreto de 17 de Septiembre de 1845 que hizo edificar un Instituto en cada capital de provincia. Por tanto, forma parte de los hoy llamados Institutos Históricos, que consolidaron y dinamizaron la vida cultural de las capitales de cada provincia.

Nos hallamos en una época de grandes cambios, políticos, sociales, económicos e industriales. Se produce la Revolución Industrial y aumenta el interés por las Ciencias Experimentales. Se necesitan cuadros medios de la sociedad, personas capaces de fundar y dirigir industrias, promover el comercio internacional, ser expertos en las distintas profesiones. La solución al problema fue un nuevo nivel de enseñanza, la secundaria, media o intermedia. Y un nuevo tipo de centro de enseñanza, el Instituto.

Es instalado en el edificio de la Universidad de la plaza de la Magdalena. El Instituto era mixto pero no es hasta 1900 cuando registra alguna matrícula femenina. En marzo de 1923 se produce la visita de Einstein a la Facultad de Ciencias de Zaragoza.

Es en 1933 cuando el Instituto se traslada al Colegio del Salvador en la Plaza del Paraíso con el nombre de Instituto Goya. Ese mismo año se crea el nuevo Instituto Miguel Servet. En 1936 pasó a ser sólo instituto masculino y se instaló provisionalmente en el edificio de la Escuela de Comercio. Más tarde volvió a la plaza de la Magdalena, donde compartió instalaciones con el Instituto Femenino Miguel Servet.

El edificio actual del Instituto se inaugura en 1958.

Un nuevo edificio del arquitecto escolar del Ministerio de Educación y Cultura D. Regino Borobio Ojeda se inaugura en 1958 en unos terrenos cedidos por el Ayuntamiento en la zona del Ensanche. Y es aquí donde permanece hasta nuestros días.

En 1973 se inaugura un tercer instituto, el Pignatelli, utilizando el antiguo Hospicio, hoy sede del Gobierno de Aragón. Actualmente hay 31 institutos en Zaragoza.

En 1983, nuestro instituto volvió a ser mixto.

Algunos de los alumnos y profesores ilustres desde el punto de vista de las Ciencias Experimentales

Numerosos directores del centro pertenecieron a los Departamentos de Ciencias y Física y Química. Algunos obtuvieron medallas en las Exposiciones Universales de 1885, 1888 y 1889.

Hay una gran tradición de directores del centro que pertenecieron a los Departamentos de Ciencias y Física y Química como D. Pedro Tiestos, ingeniero y uno de los varones ilustres de la ciudad, promotor de la exposición aragonesa de 1885, D. Pedro Marcolain San Juan que publicó gran número de tratados de Física, maestro de profesores e investigador premiado en la Exposición Aragonesa de 1885 y medalla de oro en la Universal de Barcelona de 1888 por sus estudios "Observaciones meteorológicas en Teruel" y "Prácticas y enseñanzas del observatorio meteorológico". También D. Félix García López que fue catedrático de Historia Natural y Farmacéutico y el D. Emilio Moreno Alcañiz, antiguo alumno del centro, que fue director cuando en 1958 se inauguró el nuevo centro. Su retrato y una escultura permanecen en la sala de profesores del centro. Escribió libros de texto de su especialidad de los que puede hallarse algún ejemplar catalogado en la biblioteca del centro y dos de divulgación "Lecturas Científicas" y "El Universo y el átomo".

En el centro hubo más ejemplos de personas ilustres y muy inquietas que han impartido clases. Un ejemplo es D. Manuel Díaz de Arcaya que fue profesor de Historia Natural y obtuvo una medalla de plata en la exposición de París de 1889 en el apartado de "Organización, método y material de enseñanza superior" con una instalación de material didáctico del centro como colecciones de modelos cristalográficos, de preparaciones para el estudio de la germinación, de preparaciones para el estudio de la metamorfosis de batracios y un pequeño tiburón extraído artificialmente del huevo. El premio obtenido nos demuestra que el material del centro ya era considerado valioso en aquellos días. Otro podría ser el concejal del Ayuntamiento de Zaragoza Vicente Galbe Sánchez, auxiliar de Ciencias siendo catedrático Díaz de Arcaya, que tiene una estatua en nuestro Parque Primo de Rivera en agradecimiento a su contribución al diseño y creación del mismo. Y muchos otros menos conocidos.

También ha habido alumnos que han destacado en las Ciencias y en otras materias como sería el caso de D. Carlos Mendizábal Brunet (Zaragoza, 1864) que fue ingeniero e inventor, siguiendo la estela de los La Cierva, Torres Quevedo, Isaac Peral, Edison o Diessel. También fue escritor, utilizando los seudónimos de "Zacarías M. Blondel" y "Dr. Lázaro Clemdabins", anagramas de su nombre. Hay otros como Odón De Buen (1863-1945), darvinista, oceanógrafo y escritor de "Historia natural" y además catedrático de Universidad, Miguel Catalán (1894-1957) químico y especialista en espectroscopia, cuyo padre fue profesor en el centro, Joaquín Baringo Rosinach, farmacéutico, analista e investigador, Joaquín Bastero Beguiristáin (1897-1975) doctor en C. Químicas que fue decano y vicedecano de la facultad de Veterinaria, y otros muchos.

La evolución del material didáctico del Gabinete o Departamento de Física y Química

El material didáctico, que ha sido usado por los profesores de Física y Química desde 1845 es un patrimonio muy valioso.

El material didáctico que ha sido usado por los profesores de Física y Química desde 1845 hasta nuestros días es un patrimonio muy valioso que se encuentra parte en uso y parte olvidado en nuestro centro debido a nuestro absorbente trabajo educativo diario.

Al plan Pidal también se le conoce por “Plan Gil de Zárate” en reconocimiento al Jefe de la Sección de Instrucción Pública por entonces que fue su inspirador. Le ayudaron el escritor José de la Revilla y el profesor de universidad zaragozano Pedro Joaquín Guillén. El madrileño Gil de Zárate en compañía del catedrático de Física Juan Chavarrí llevó a cabo un viaje a París para estudiar la posible dotación de material de Física en las universidades y publicó en 1846 una circular sobre los instrumentos necesarios en los institutos para explicar ciencias físicas y naturales. La circular incluía tres extensas relaciones sobre “los útiles de química que pueden adquirirse en España”, el “catálogo modelo” de Lerebours sobre “máquinas e instrumentos” de Física experimental, y el de “los aparatos y demás objetos” para la enseñanza de la Química y para el laboratorio. Este sería el origen de buena parte del actual patrimonio bibliográfico y de material didáctico de los Institutos de segunda enseñanza creados en el siglo XIX. Un patrimonio después incrementado con las adquisiciones que algunos de ellos llevaron a cabo posteriormente.

En 1855, diez años después de la aprobación del Plan Pidal, no había ya Instituto que no dispusiera de “un buen gabinete de física, mapas, globos, cuadros sinópticos, instrumentos topográficos” y cuanto requerían “las explicaciones de matemáticas, física, geografía e historia”.

Para la dotación de material fue muy favorable para el Instituto su vinculación con la Universidad y la necesidad de impartir asignaturas preparatorias de Ciencias.

En el caso particular del Instituto Goya, en cuanto a la dotación de material, le fue favorable la vinculación con la Universidad de Zaragoza y la necesidad de impartir las asignaturas preparatorias de Ciencias. Se adquirieron materiales destinados al estudio de la Física, Historia Natural, Química, etc. Se hace relación en la memoria de 1878-1880 al material didáctico adquirido para el estudio de estática, dinámica, hidrostática e hidromecánica y se muestra una planificación y un propósito claro de consolidar el Gabinete.

Al participar el centro en la Exposición celebrada en Zaragoza en 1885 se hizo patente la buena situación económica del centro en contraste con las escasas posibilidades de las Escuelas Normales de la ciudad como se recoge en la prensa de aquellos días.

El Gabinete o Departamento de Física y Química en la actualidad

El Departamento de Física y Química del IES Goya consta de un laboratorio de Física y un laboratorio de Química, comunicados por una estancia que hace de lugar de trabajo y biblioteca del profesorado de la especialidad. Las tres piezas son grandes, luminosas y provistas, las dos primeras, de la habitual toma de agua y luz que son necesarias para el trabajo científico.

Parte del mobiliario actual del Gabinete se trajo del antiguo instituto de la Plaza de la Magdalena ya que son muebles del siglo XIX y principios del XX. Son de maderas nobles, muy bien contruidos y, algunos, ornamentados. En el laboratorio de Física hay también algunos muebles de las mismas características. Algunos de ellos se usan para almacenar libros, material de laboratorio e incluso productos químicos.

Hay que destacar la presencia en las estanterías de libros de física o de química en lengua castellana, inglés y francés, que nos hablan de la cultura científica y del interés por estar al día de nuestros antecesores en este trabajo. Son libros minuciosos, curiosos, muy antiguos y valiosos, y que sería necesario preservar.

También es muy interesante la colección de productos químicos envasados en sus recipientes originales con sus etiquetas muy diferentes de las actuales que incluyen el lugar de procedencia, a veces ya desaparecido de la ciudad o muy lejano de ésta.

Las superficies de las mesas del alumnado y del profesor están recubiertas todavía de pintura negra resistente a todo tipo de productos químicos que le confieren un aspecto de laboratorio del s. XIX. Sin embargo no es inmune al tipex y a los grafiteros.

En los dos laboratorios hay material de enseñanza de la Física y la Química de todo tipo y que ha sido utilizado desde su inauguración en 1845 en numerosas clases de Física y Química. Una gran cantidad de piezas no se utilizan habitualmente y tendrían que ser sometidos a un proceso de limpieza y restauración por personal especializado.



Foto 1 Colección de carretes y tubos excitadores (Geissler, Plücker, Crookes).

Sin llevar a cabo un estudio exhaustivo y sólo como pequeña muestra del interesante y valioso material científico que hay en el Departamento de Física y Química del instituto, destacamos las siguientes piezas que han sido clasificadas de una forma totalmente personal y heterodoxa.

Las Balanzas

Son muy numerosas ya que probablemente es uno de los aparatos mas usados en un laboratorio químico con el fin de hallar la masa de las sustancias. Hay balanzas muy antiguas y variadas:

- **Balanzas de dos platillos:** Es una palanca de primer género de brazos iguales en cuyos extremos se colocan platillos de la misma masa. Podemos encontrar desde las más sencillas, con o sin amortiguadores, hasta balanzas analíticas e incluso automáticas. Algunas de las más antiguas se encuentran dentro de una vitrina de madera y cristal.
- **Balanzas de un sólo platillo.** Dentro de esta clase se distinguen balanzas de Roberval para pesadas rápidas de 4 ó 5 Kg y balanzas de precisión, sensibles al menos al centígramo y que se hallan dentro de una urna de cristal.

Instrumentos eléctricos

Entre los aparatos que hay en nuestro departamento destacamos:

- *Electroscopio:* Diseñado para uso escolar de experiencias relacionadas con carga eléctrica. Sirve para detectar la presencia de cargas eléctricas y su signo. El electroscopio consiste en una varilla metálica vertical que tiene una bolita en la parte superior y en el extremo opuesto dos láminas de oro muy delgadas. La varilla está sostenida en la parte superior de una caja de vidrio transparente con un armazón metálico en contacto con tierra. Al acercar un objeto electrizado a la esfera, la varilla se electrifica y las laminillas cargadas con igual signo que el objeto se repelen, siendo su divergencia una medida de la cantidad de carga que han recibido. La fuerza de repulsión electrostática se equilibra con el peso de las hojas. De la misma época hay también una peana para sujetar bolitas cargadas.
- *Pila de Grenet en forma de botella:* Es un frasco en forma de matraz de cuello ancho con tapa de ebonita que soporta dos láminas de carbón paralelas y comunicantes. Entre ellas puede deslizarse una lámina de zinc. Se rellenaba con una disolución de dicromato potásico y sulfúrico. La fuerza electromotriz producida era muy intensa inicialmente y luego descendía rápidamente al consumirse el metal.
- *Colección de Carretes Ruhmkorff:* Sirven para aplicar corrientes de inducción. Una fuerza electromotriz débil que proporciona una pila de la energía conveniente origina una corriente inducida de gran intensidad, capaz de producir chispas y los efectos químicos u ópticos que sean necesarios con las máquinas electroestáticas. Consta de dos carretes superpuestos, uno forrado por un hilo grueso de cobre bien aislado, por el que pasa la corriente inductora y otro que envuelve al anterior formado por un hilo muy fino también de cobre. Ambos van a parar a los botones o bornas. En el centro del carrete hay un haz de alambres de hierro dulce que se transforma en un electroimán cuando pasa la corriente por el circuito inductor. Puede haber un interruptor de martillo o de Neef para interrumpir el paso de corriente.
- *Colección de tubos excitadores variados (Geissler, Plücker, Crookes):* Sirven para producir los efectos luminosos con el Carrete Ruhmkorff. Se producen líneas luminosas, brillantes, magníficas, separadas por bandas estrechas oscuras alrededor del electrodo negativo. El efecto es distinto según los gases y la presión a la que



Foto 2 Cuando un fenómeno físico es arte.

estos se encuentren. De esta forma estudiamos los espectros de gases y vapores que son característico de cada gas e independiente de la naturaleza de los electrodos.

Barómetros e higrómetros

Existe un barómetro de pared redondo. Nos han llamado la atención por su antigüedad y rareza un barómetro de Fortín, también llamado de nivel constante o de cubeta móvil y un higrómetro de Daniel. El primero consta de dos partes principales que son la cubeta y el tubo barométrico. Sus características son la precisión y la facilidad para hacer la observación.

El segundo sirve para determinar la proporción de vapor acuoso en la atmósfera. Se compone de un tubo de vidrio doblado dos veces, de ramas desiguales y acabadas en una bola. La bola de la rama más larga es de cristal azul o negro y debe estar pulimentada ya que sobre ella se ha de observar la formación de rocío. Contiene éter sulfúrico en el que está sumergido un termómetro. La otra bola se halla recubierta de muselina y en el pie hay un termómetro que marca la temperatura exterior. Es un higrómetro de condensación y destaca por su sencillez.

Material de Óptica

Destacan por su elegancia tres espejos muy bellos y pesados enmarcados en madera noble para el estudio de las imágenes.

Destacan por su elegancia tres espejos muy bellos y pesados enmarcados en madera noble para el estudio de las imágenes. El primero es un espejo plano que produce una imagen virtual, de igual tamaño y derecha. El segundo es un espejo cóncavo que da lugar a una imagen real, de menor tamaño e invertida. El último es un espejo convexo que produce una imagen virtual, de menor tamaño y derecha.

También encontramos un disco giratorio de Newton que demuestra que la luz blanca está formada por los colores del arco iris. Es un disco dividido en sectores pintados con los colores del espectro visible. Al girarlo a gran velocidad estos desaparecen tomando una tonalidad blanca y brillante.

Es muy interesante también un espectroscopio de Kirchhoff y Bunsen para el estudio de los espectros de los elementos químicos gaseosos a presión reducida (tubos de Geissler).

Poleas y polipastos

Sirvieron para demostrar experimentalmente las tres leyes de Newton. Constan de masas ligeramente diferentes unidas por una cuerda fina que pasa por una polea. La polea debe de girar sin rozamiento, las masas de la cuerda y de la polea han de ser despreciables y la cuerda inextensible, lo cual es bastante poco real.



Foto 3 Disco de Newton.

Areómetros y densímetros

Hay una gran colección. Se usan para medir densidades de sustancias líquidas y disoluciones, respectivamente. Se basan en el principio de Arquímedes. Están formadas por varillas de vidrio hueco con un ensanchamiento en la parte inferior y un lastre que suele ser de mercurio o perdigones, una porción ensanchada y un tallo hueco de longitud y diámetro variable que encierra la escala o porción graduada. La sensibilidad es mayor a medida que el tallo es más delgado y la parte ensanchada más voluminosa.

Al sumergirlas en un líquido flotan, cumpliéndose que el peso del volumen del líquido desalojado es igual al peso de todo el aparato; por tanto se hundirán más o menos según la densidad del líquido.

Tenemos densímetros de dos tipos:

- Para líquidos más densos que el agua. Llevan un 1 arriba que corresponde a la parte sumergida al introducirse en agua. Si el líquido es más denso se hunde menos y la indicación numérica de la densidad la podemos leer abajo. Sirven para ácidos, jarabes, etc.
- Para líquidos menos densos que el agua llevan el 1 cerca del lastre. Se usan para éteres, alcoholes, etc.

En cuanto a los areómetros miden concentraciones de las disoluciones. Son de escasa precisión. Se basan en el mismo principio que los densímetros. Vienen graduados en grados Baumé. Esta es una escala de densidades que toma como puntos fijos el agua pura y una disolución de NaCl al 10%. La relación entre grados Baumé y la densidad depende de la temperatura.

Como particularidad tenemos un areómetro de Nicholson que determina la densidad de un sólido por un método similar al de la balanza hidrostática. Consta de un flotador

de hojalata o latón, formado por un cilindro hueco y dos conos. Del inferior cuelga un cono cóncavo en su base y relleno de plomo. Sirve de lastre al instrumento para que se mantenga vertical cuando flota en el agua y colocar el cuerpo cuando ha de pesarse sumergido. Del cono superior arranca un vástago con una señal y un platillo donde se colocan los pesos.

Material de vidrio

Areómetros y densímetros se basaban en el Principio de Arquímedes.

Es muy abundante, variado y antiguo. La mayoría es utilizada todavía por los alumnos. Entre las piezas más bellas y curiosas estarían:

- Frasco de Woulf. Sirve para cuando se quiere disolver un gas en un líquido a la presión ordinaria o hacer actuar químicamente un gas sobre un líquido. Tiene tres entradas.
- Desecadores. Son recipientes en los que se hace el vacío, conteniendo en el fondo un agente deshidratante (CaCl, sulfúrico concentrado, etc.). Su tapa está esmerilada y engrasada para que el cierre sea hermético cuando se hace el vacío.
- Pesa sustancias y pequeños matraces. Para pesar pequeñas cantidades de productos sólidos en balanzas analíticas.
- Matraz de destilación. Actualmente se usan poco. Han sido sustituidas por matraces y balones.
- Tubos de seguridad. Evitan accidentes en los aparatos de reacción con desprendimiento de gases. Los hay rectos y de bolas. Llevan un embudo que puede servir para introducir el líquido. Van acoplados mediante tapones de corcho, goma o con tapón esmerilado. Evitan muchas explosiones.
- Copas graduadas muy usadas antiguamente en el laboratorio clínico, farmacéutico, etc
- Tubos refrigerantes. Los hay de Liebig, de serpentín y de bolas. Condensan los vapores de la destilación. Los dos últimos se usan para las destilaciones "a reflujo".
- Mecheros de alcohol. Muy usados pero actualmente en desuso.
- Frasco lavador. Para contener líquidos de lavado como agua, alcohol, agua acidulada, agua amoniacal, etc.
- Matraz de Volhard. Es una vasija abierta para la absorción de gases mediante líquidos. El gas se inyecta mediante un tubo que llega al fondo. El líquido se enfría para mejorar la solubilidad del gas.
- Colección de morteros. Además de los de vidrio hay también de porcelana y metal.

Varios

Este es un apartado muy numeroso y que exigiría una cantidad de tiempo y de dedicación que excede de nuestras posibilidades. Hay una cantidad enorme de material, mucho de él procedente de la época en la que se impartían los Estudios de Aplicación (finales de 1860), cuya uso didáctico podemos intuir pero que sería necesario investigar para confirmar su utilidad y clasificar los objetos. Algunos son fácilmente reconocibles como brújulas, voltímetros, modelos de motores de explosión, aparatos para el estudio de las posiciones relativas de la Tierra y la Luna, etc. Pero también hay otros que producen dudas del tipo “¿será esto quizás un galvanómetro de Nobili para calcular el poder diatérmico (el calor radiante) de los cuerpos con el banco de Melloni?” o también “¿es esto una esfera refrigerante de Soxhlet para ebulloscopio de Beckmann?”. Son necesarios más medios y personas que se dediquen a resolver estas cuestiones, catalogar, preservar y rescatar del olvido este valioso patrimonio ■

Son necesarios más medios y personas que se dediquen a catalogar, preservar y rescatar del olvido este valioso patrimonio.

Referencias bibliográficas

DOMINGUEZ CABREJAS, M^a R: “Una política educativa para la Segunda Enseñanza. El instituto de Zaragoza inicia su andadura (1845-1902)”, Anuario de Pedagogía, nº 9 2007, pp.457-505.

DORRONSORO Y UCELAYETA, B: Estudio de los instrumentos y aparatos de física de aplicación a la farmacia. Madrid, Librería Hernando y Compañía 1896.

GIL DE ZÁRATE, A.: De la Instrucción Pública en España. Oviedo, Ediciones Pentalfa, 1995. ISBN 84-7848-481-7.

RUIZ BERRIO, J: “El Plan Pidal de 1845. Los Institutos públicos dinamizadores de las capitales de provincia”, CEE Participación Educativa nº 7, marzo 2008, pp.28-38

GEA On Line . GRAN ENCICLOPEDIA ARAGONESA. <http://www.encyclopedia-aragonesa.com>

Currículo de Concepción Bergua Sánchez:

Profesora de Física y Química. Año de Oposición 1991. Destinos en el Centro de Adultos Isabel de Segura de Teruel, IES Monegros-Gaspar Lax de Sariñena (Huesca) y diversos institutos de Zaragoza, entre ellos el IES Goya desde el 2006. Tesis Doctoral en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de Zaragoza actualmente en fase de elaboración sobre un tema completamente distinto.

EL MUSEO PEDAGÓGICO DE GALICIA (MUPEGA)

Antonio Rial Sánchez
Coordinador Científico del MUPEGA

Sumario: 1. Antecedentes y creación del MUPEGA. 2. Nuestras actividades. 3. Otras actividades. 4. Piezas singulares.

Resumen

Este artículo nos acerca al Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA), centro específico de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, que nace en el año 2000 con un objetivo primordial: proteger, estudiar y difundir el legado histórico – educativo de la comunidad autónoma de Galicia. Para lograrlo, cuenta con distintas dinámicas entre las que podemos destacar las visitas programadas para dar a conocer los diferentes espacios expositivos (tanto permanentes como temporales); investigaciones en torno a distintos ámbitos educativos, traducidas en exposiciones y publicaciones; o actividades y celebraciones que tratan de divulgar aspectos culturales, educativos y lúdicos de la comunidad gallega.

A lo largo de este artículo podremos adentrarnos en el mundo de la pedagogía museística relatando aquí unas breves pinceladas acerca de la historia, propuestas y patrimonio conservado de esta reciente aunque progresiva institución.

Palabras clave: museo, historia, educación, patrimonio histórico-educativo, Galicia, investigación, visitante, exposición, didáctica.

Antecedentes y creación del MUPEGA

Los antecedentes del Museo Pedagógico de Galicia se remontan a finales del siglo XIX si consideramos que, ya en esa época, había profesorado con inquietudes, que creaban certámenes y pequeñas colecciones, con desigual duración en el tiempo.

El primer antecedente claro lo tenemos en el Certamen Pedagógico de Pontevedra, de 1897, auspiciado por el periódico *“El Noticiero Gallego”*. En esta clase de certámenes se exponían trabajos teóricos de carácter didáctico, que eran dinamizados por maestros o inspectores. Lugares como Tui, Santiago, Ortigueira o Bueu, son referenciados por distintos historiadores de la educación, como germen de sensibilidades que posteriormente darían lugar a la creación de estos espacios públicos de observación y conocimiento en

donde se conservan objetos de interés histórico y pedagógico para uso y disfrute de distintas generaciones.

El primer referente claro de un Museo Pedagógico se produce en 1903, en la Escuela Superior Normal de Santiago cuyo director, Casto Blanco Cabeza, reunió una colección de 400 objetos.

Pero el primer referente claro de lo que es un Museo Pedagógico se produce en 1903, en la Escuela Superior Normal de Santiago, donde se llegó a tener una colección muy buena de hasta 400 objetos; fruto del esfuerzo del director, Casto Blanco Cabeza, que era, como muchos de los que trabajamos en educación, un enamorado de buscar cada día recursos al servicio de la memoria histórica y del quehacer didáctico.

Desde este referente transcurre un largo periodo que se inicia en 1926, con la creación del Museo Pedagógico Regional, precedido de un proceso de investigación y una recogida expresa de materiales, y que apuntaba a un futuro próspero. Fue creado por la Asociación del Magisterio Oficial del partido de A Coruña, con grandes expectativas. Pero lo que apuntaba a perdurar en el tiempo, duró escasamente un año. Posteriormente, la II República albergó iniciativas de interés, pero en la dictadura franquista no hubo cabida para la innovación educativa.

A partir de la década de 1980, hubo muchos certámenes, congresos, fruto del empeño de personas que empezaron a trabajar en el patrimonio histórico. En este esplendor de renovación democrática, nace el MUPEGA, creado por el Decreto 268/2000 del 2 de noviembre, como un centro específico de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, con el objetivo esencial de *recuperar, salvaguardar, estudiar, mostrar y difundir todas aquellas expresiones educativas que pongan de manifiesto la variedad y riqueza del patrimonio pedagógico de Galicia, posibilitando así su catalogación, sistematización y custodia.*



Museo Pedagógico de Galicia. Aula del Franquismo.

Además, de ese gran objetivo general reseñado anteriormente, el museo tiene como objetivos específicos los que a continuación señalamos:

- Promover, recuperar y salvaguardar, estudiar y difundir el legado pedagógico gallego.
- Recuperar y conservar aquellas producciones y bienes patrimoniales de interés para la historia de la educación.
- Atender especialmente a las realizaciones educativas en lengua gallega.
- Promover la investigación y la innovación pedagógica.
- Constituir un centro documental de recursos pedagógicos para facilitar el estudio y la difusión de la educación en Galicia.

- Realizar muestras y exposiciones temporales y permanentes con fondos propios y ajenos.
- Promover proyectos, publicaciones y actividades, con el fin de recuperar la memoria histórica gallega; de esta forma el museo puede ser utilizado con valor didáctico e interdisciplinar.

Con este proyecto se plasma la antigua aspiración, frustrada por no tener continuidad, de fundar un centro museístico de cobertura territorial gallega especializado en materia educativa. Era el año 1926.

El MUPEGA, creado el año 2000, se propone dar a conocer la variedad y riqueza del patrimonio pedagógico de Galicia.

Con la creación del MUPEGA se recobra esa ambiciosa pero atractiva iniciativa de dar a conocer el legado pedagógico y educativo de nuestra comunidad autónoma y asegurar, simultáneamente, su permanencia en el tiempo, transmitiendo y cultivando el rico acervo cultural del pueblo gallego.

El MUPEGA como museo del s. XXI pero con una clara labor de retrospectiva hacia el pasado, es fruto de la generosidad y del buen hacer de muchos profesionales de la enseñanza, sobre todo, maestros y maestras de la Educación General Básica, que invirtieron tiempo y trabajo de investigación para seleccionar de diversos centros educativos las maravillosas joyas que forman parte de la colección del MUPEGA. Igualmente debemos destacar las donaciones realizadas por particulares, cuya generosidad enriquece nuestro fondo patrimonial, y por diversas entidades como los Institutos de la Red MUPEGA que aportaron y aportan muchos de los materiales que se pueden contemplar en nuestros fondos (mobiliario escolar, recursos y accesorios educativos, material bibliográfico...). Las más de 40.000 piezas que componían este fondo patrimonial en el momento de su inauguración es un dato revelador de la labor a la que nos estamos refiriendo. Actualmente, este fondo patrimonial sigue en constante crecimiento, llegando a las 45. 000 piezas.

Este legado de materiales de ninguna forma se concibe como estático; partimos de la idea y del concepto moderno que actualmente impera en todas las corrientes museísticas, que los museos deben además de preservar la memoria histórica respecto de lo que en ellos se alberga, crear dinámicas de acción e innovación, concepto que de otra manera pero con similar significado ya indicaba Bartolomé Cossío¹ “ el Museo debe ser el órgano en donde en España se introduzcan todos los adelantos que en orden a la primera educación incorporen los demás países”.

¹ Otero Urtaza, Eugenio (2008): “El viaje de Bartolomé Cossío por los Museos pedagógicos”, en *Actas I Congreso Iberoamericano de Museos Pedagógicos y Museólogos de la Educación*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia. P.97.

Con las diferencias contextuales y temporales el MUPEGA está tratando de poner en marcha todo aquello que sirva para dinamizar el sistema educativo a través de investigaciones y acciones, tanto con el alumnado como con el profesorado haciéndolo extensible a todos los colectivos sociales tal como nos indica el *Memorandum Europeo del Aprendizaje Permanente*.

Nuestra línea de trabajo es operar con todo y sobre todo aquello que tangible o intangiblemente sea factible de darle valor pedagógico y sirva para producir aprendizaje.

Con los fondos del MUPEGA (45.000 piezas) es posible realizar tesis doctorales o diseñar itinerarios didácticos innovadores.

De esta forma, aquí siempre tienen cabida investigadores de todos los ámbitos vinculados directa o indirectamente a la educación. Con los fondos de que disponemos es posible realizar tesis doctorales sin salir del espacio del MUPEGA, escribir innumerables trabajos monográficos, o diseñar itinerarios didácticos innovadores para los diferentes niveles educativos, incluyendo tal como ya hemos indicado el aprendizaje permanente de adultos.

Muchas de las piezas que forman nuestro fondo material y que componen las exposiciones, provienen del rico patrimonio histórico-educativo de los institutos históricos de Galicia, creados en torno a la década de 1840-1850 como son: IES Salvador de Madariaga (A Coruña), Arcebispo Xelmírez (Santiago de Compostela), Lucus Augusti (Lugo), Otero Pedrayo (Ourense), Sánchez Cantón (Pontevedra). Estos centros junto con el Museo Pedagógico conforman lo que viene a denominarse Red MUPEGA, instituida como tal a través de un documento de Bases, firmado por los directores de todas las instituciones en marzo de 2002.

Los institutos históricos de Galicia, junto con el Museo Pedagógico, forman la Red MUPEGA: los centros ceden su material y se convierten en escaparate de las exposiciones temporales.

Con este compromiso mutuo, los centros históricos ceden material de su fondo patrimonial, convirtiéndose a la vez en excelentes escaparates de las exposiciones temporales itinerantes que ponemos en marcha. Al mismo tiempo, el MUPEGA habilita una zona destinada exclusivamente a mostrar a los visitantes que se acercan a nuestras instalaciones este rico patrimonio histórico-educativo y colabora orquestando apoyo técnico y presupuestario en el mantenimiento de las colecciones que están en los Institutos.

Nuestras actividades

A pesar de su corta andadura por los senderos del museísmo y de la pedagogía, el MUPEGA lleva a cabo una labor a la que no es posible dar la espalda, y esto lo demuestra que en octubre de 2006 fuera reconocido por el Consejo de la Xunta de Galicia como museo de contenido pedagógico y científico técnico de ámbito autonómico gallego.

En nuestra práctica cotidiana, al mismo tiempo que se desarrollan visitas acompañadas de una serie de itinerarios didácticos para centros educativos (aquí se concentra la

parte más importante de la población diana del museo), apostamos por realizar visitas adaptadas a los diferentes colectivos que se acerquen a conocernos.

Además, impulsamos la práctica de actividades en nuestros talleres de lectura y escritura, patio de recreo o en la recientemente creada *ludoteca*, para los niños y niñas más pequeños.

Tenemos un objetivo a corto plazo de marcado interés como es el de diversificar nuestra oferta y adaptarla a las necesidades y gustos de la mayoría de los visitantes. Estamos tratando de conseguir que nuestro museo sea un centro abierto a todos los colectivos sociales, con especial atención a los niños y mayores. De esta forma, buscamos la interrelación y aprendizaje intergeneracional entre el abuelo y el nieto, entre el pasado y el presente educativo en base al contraste del valor didáctico de lo histórico y lo actual.



Museo Pedagógico de Galicia. Taller de Lectoescritura.

No obstante, la otra gran faceta en el museo es la investigación. En este sentido, contamos con la colaboración de compañeros y compañeras de la Universidad de Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo implicando también en este proceso a los profesores de centros de enseñanza primaria, secundaria y F.P.

Los proyectos de investigación tienen el objetivo fundamental de profundizar en el conocimiento de distintos ámbitos de los subsistemas educativos y su discurrir histórico, publicando los resultados y a su vez utilizando los conocimientos obtenidos para el diseño y realización de exposiciones temporales, sobre las que su vez se diseñan itinerarios didácticos para todos los públicos. Concretamente en los dos años últimos hemos y estamos realizando las siguientes:

La Ley Moyano –la primera ley de la educación española mediante la cual se dotó a los centros y que actualmente constituye un gran legado de material didáctico de valor extraordinario– referido principalmente a los gabinetes de ciencias. Partiendo de este legado patrimonial se desarrolló la exposición sobre la Ley Moyano, que partió de la sede del MUPEGA y recorrió cuatro de los cinco Institutos de la RED que lo integran.

Mujeres en la educación en Galicia. Un estudio con el objetivo de recoger en un diccionario a más de 1000 mujeres que realizaron algo extraordinario en el ámbito de la educación,

como la ferrolana Ángela Ruiz Robles, que inventó el libro mecánico y muchas otras que desde su anonimato diseñaron y pusieron en práctica instrumentos pedagógicos, metodologías, materiales dignos de ser conocidos y aprovechados como ejemplos de “buenas practicas” en estos momentos. La exposición ya fue realizada y actualmente está en prensa el diccionario citado.

Los conocimientos de los proyectos de investigación son la base de las exposiciones temporales sobre las que se diseñan itinerarios didácticos para todos los públicos.

El 9 de Febrero presentamos la publicación después de un proceso de investigación de más de un año “A Formación para o Traballo en Galicia: da Ensinanza Obreira a Profesional” e inauguramos la exposición “De Obreiros a Profesionais: os Vieiros da formación”. Igual que en otras Comunidades de nuestro Estado, la formación profesional contribuyó en gran medida al desarrollo y bienestar de Galicia. En el trabajo de más de un año de investigación así se fue corroborando y hoy contamos con un libro de referencia histórica y una exposición en donde pretendemos que una buena parte de los alumnos de formación profesional realicen actividades a través de las unidades didácticas realizadas y otros colectivos conozcan también cuál fue el discurrir de este subsistema educativo y sus aportaciones al bienestar social.

Estamos iniciando con el mismo objetivo la investigación “De la Ley Villar Palasí a la LOGSE” que concluirá con una exposición al respecto en enero de 2010. Pretendemos poner en valor la educación de una época de la transición española, que puede explicar y dar luz a muchos de los problemas actuales.

Como se puede deducir de todo lo expuesto, consideramos las exposiciones temporales nuestro mejor escaparate, sobre las que desarrollamos todo tipo de actividades didácticas contando además con la extraordinaria riqueza de materiales de las exposiciones permanentes.

Otras actividades

Otras actividades tienen un carácter lúdico, diseñadas expresamente para colectivos específicos y planificadas con los responsables de estos colectivos (profesores, asistentes de residencias, monitores, etc.) con un carácter singular. Se confecciona un programa y un protocolo organizando grupos de 15 personas de manera que realicen actividades en todo el museo, prestándole una atención especial al juego tradicional, sobre el que hicimos una recuperación de este patrimonio histórico-lúdico. Destacamos los juegos de:

La billarda, juego muy popular que tiene cierta similitud con el “béisbol” americano, pero con orígenes anteriores en Galicia.

La “porca”, semejante al jockey o al golf, aunque éstos fueron deportes popularizados mucho después de su existencia.

La “chave”, juego con distintas variantes en Galicia, dependiendo de la zona (Ferrol, Ourense o Santiago), realizado en hierro con diversas formas y al que se juega lanzando pellos metálicos.

Los “bolos celtas”, también originarios de nuestra comunidad y extendidos a países de América del Sur (Uruguay o Argentina).

Estos son algunos de los más representativos de nuestro patrimonio lúdico, aunque podríamos incluir muchos más.

Cada grupo de niños participa en los juegos citados o en otros programados bajo los lemas: “jugar no es perder el tiempo”, “jugar es una necesidad” o “jugar es un aprendizaje imprescindible para la vida”, a cargo de monitores y docentes, fomentando el valor socializador del juego.

Nuestros mayores de ahora son los que en su niñez creaban y daban rienda suelta a su imaginación con este tipo de juegos. Por este motivo, el MUPEGA también trata de fomentar actividades intergeneracionales entre abuelos y nietos teniendo como eje central estos juegos tradicionales y el intercambio de experiencias entre el pasado y el presente, recuperando así la memoria lúdica gallega.

En este sentido, también realizamos actividades de carácter intergeneracional en otro espacio característico de nuestra institución: el taller de lecto-escritura, en donde, bien por colectivos de niños y mayores o bien interrelacionados, realizamos pequeños ejercicios de escritura con pluma y tinta y con “pizarras” con pizarrines y llevamos a cabo actividades de lectura de refranes populares gallegos.

El MUPEGA trata de fomentar actividades intergeneracionales entre abuelos y nietos y tiene como eje central estos juegos tradicionales para recuperar la memoria lúdica gallega.

Piezas singulares

Por otro lado, no podemos dejar de destacar algunas piezas de inestimable valor pertenecientes a nuestro copioso fondo patrimonial, expuestas muchas de ellas en el museo.

Cuando el visitante se adentra en el Museo Pedagógico de Galicia comienza a conocer las piezas que conforman nuestra colección única. Puede ver un magnífico *Mapa Orográfico* elaborado por Vicente Fraiz Andón en 1909 y donado por el Centro de Educación Especial de Sordos de Santiago de Compostela.



Museo Pedagógico de Galicia. Mapa.

Además, un primer acercamiento a la tradición lúdica gallega, tratada ya en anteriores líneas, se produce este espacio preliminar de la muestra a través de un trompo gigante de grandes dimensiones fabricado ad hoc y que contiene una colección única de trompos gallegos y de todo el mundo.

Entre las piezas más interesantes editadas por Saturnino Calleja destaca una compuesta por varias láminas que enseñan la Historia Sagrada Cristiana y que es un medio pre-audiovisual.

A medida que el visitante continúa el recorrido por nuestro pasado educativo descubre otras piezas de enorme valor histórico. Aludir, por ejemplo, al insigne librero y editor Saturnino Calleja (s.XIX), el cual llevó a cabo una prolífica labor de edición de numerosos libros de texto y materiales didácticos con formatos innovadores para su época, así como novelas de aventuras y cuentos, promoviendo el hábito lector en una población mayoritariamente analfabeta. El éxito de su obra se debe a acompañar con imagen el texto o viceversa, ya que muchas veces el texto es un mero complemento en sus obras. Consideraba que lo mejor era simplificar el método de aprendizaje escolar: “todo por la ilustración del niño”.

De este magnífico editor conservamos láminas y viñetas seriadas (probablemente las únicas de España), destinadas al estudio de la Historia en todas sus facetas (historia sagrada, historia natural, historia de España...), pero aquí hablaremos de una especialmente, por su valor y peculiares características. No referimos a una pieza sin denominación conocida pero de gran valía por su singularidad, compuesta por varias láminas que enseñan la Historia Sagrada Cristiana (vida de Jesús y crucifixión).

La peculiaridad de estas ilustraciones reside en su formato. Se trata de una composición expuesta en vitrina y con movimiento. Consta de dos cilindros en los que se envuelven los extremos de la ilustración y se giran de un lado a otro para permitir el desarrollo de la historia.



Museo Pedagógico de Galicia. Instrumento de Calleja sobre Historia Sagrada.

Es una pieza que goza de nuestro cariño no sólo por su formato, como medio pre-audiovisual de la época, sino también porque se trata del único ejemplar que conservamos en nuestra comunidad autónoma, en el MUPEGA, expuesta en una de nuestras “Aulas en el Tiempo” (zona expositiva permanente que nos enseñan “más de 100 años de escuela en Galicia”).

Otro llamativo recurso didáctico de la etapa de la dictadura en las escuelas es lo que nosotros denominamos “mapario”, una composición realizada por un aprendiz de carpintería a petición de un docente. Está formada por un gran armario de madera con la singularidad de que, al abrirse, permite mostrar al alumno varios mapas al mismo tiempo, desplegando un sistema de listones de madera (en donde se colocan los mapas) emulando las páginas de un libro. No podemos negar el inestimable valor pedagógico de este instrumento para el alumnado de la época.

Igualmente señalar los avances producidos en materia pedagógica en cuanto a los recursos de enseñanza. El proceso didáctico caracterizado inicialmente por escasos medios –encerado, láminas de papel...– pasa a disponer, posteriormente, de otros recursos como proyectores de imágenes fijas, varios en nuestra colección, como el *Esciopticon*, un proyector de vistas fijas alemán datado de 1870.

Es abundante igualmente el fondo documental de carácter escolar que conservamos en el MUPEGA, compuesto por memorias de alumnos en distintas épocas históricas, de gran valor en el ámbito de la investigación histórica y pedagógica. En nuestra colección también se concentran distintos ejemplares de cuadernos de lecto-escritura y aprendizaje de muy distintos períodos históricos, desde los manuscritos con un soporte pobre en cuanto al papel y a la encuadernación (*silabarios, cuadernos de iniciación a la lecto-escritura*) a los modernos libros de texto relativos a materias escolares actuales.

El MUPEGA conserva un importante fondo documental compuesto por memorias de alumnos de diferentes épocas históricas.

La aparición de la imprenta facilitó esta transición y la posibilidad de incluir imágenes, textos y dibujos de mayor calidad en los manuales educativos y un aumento en la cantidad de los mismos. *La máquina imprenta Minerva*, de origen alemán y datada en el s.XX, ocupó un lugar destacado en una exposición temporal sobre la “prensa escolar”, conservando aún su correcto funcionamiento.

La famosa *Enciclopedia Álvarez*, es un ejemplo de manuales escolares de gran difusión gracias, en parte, a imprentas de este tipo. Esta enciclopedia se constituye como un vademécum en el que se sintetizan la instrucción destinada al alumnado de primer, segundo y tercer grado y que representa el “boom” de las enciclopedias escolares de la época.

Sin abandonar el terreno de la enseñanza pero dirigiéndonos a niveles educativos superiores, decir que en el museo también se expone una amplia variedad de piezas relativas a la enseñanza secundaria y a las primeras ramas de la Formación Profesional,

tanto en nuestra exposición permanente como en la que inauguramos hace ya unos días en esta sede.

Muestra de ello es la réplica exacta de un laboratorio de ciencias clásicas del IES Lucus Augusti, uno de los institutos históricos de Galicia incluido en la ya mencionada Red MUPEGA.

Por otro lado, el *motor Barreiros* constituye uno de los elementos más valiosos en lo que a enseñanza profesional se refiere. Eduardo Barreiros, ingeniero e industrial gallego, fue el creador de la empresa de motores y carrocerías Barreiros. Uno de los mayores avances de este ingeniero fue la transformación de motores gasolina en diésel. Motores como el que mostramos en nuestro museo se empleaban en la instrucción



Museo Pedagógico de Galicia. Motor Barreiros.

del alumnado que comenzaba la formación profesional en la rama de mecánica del automóvil y éste aún se encuentra en perfecto estado para la enseñanza.

La Formación Profesional y la educación especial también están representadas en el MUPEGA.

La educación especial también tiene un hueco representativo en el MUPEGA, con distintos materiales didácticos dedicados a la instrucción de alumnos con sordera o ceguera. La famosa *Máquina Perkins*, para la escritura en Braille se encuentra ubicada en este espacio, procedente del Centro de Recursos Educativos "Santiago Apóstol" de Pontevedra.

Como conclusión final, el Museo Pedagógico aporta a la sociedad gallega un centro que además de preservar la memoria histórica y conservar el patrimonio material tangible e intangible educativo, fomenta la innovación, la investigación y trata de dar valor formativo a todos los recursos existentes, interrelacionándose directamente con todos los centros educativos de la comunidad y realizando acciones didácticas en el día a día ■

Referencias bibliográficas

GUTIÉRREZ BURÓN, J. (2008): "Nacimiento de los museos", en VV.AA.: *Actas I encuentro iberoamericano de Museos Pedagógicos y Museólogos de la Educación*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp. 111-125.

OTERO URTAZA, E. (2008): "El viaje de Bartolomé Cossío por los Museos pedagógicos", en *Actas I Congreso Iberoamericano de Museos Pedagógicos y Museólogos de la Educación*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

PEÑA SAAVEDRA, V. (2003): “O Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA): antecedente, actualidade e previsións de futuro”, en *Actas I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico (el museísmo pedagógico en España y Portugal: itinerarios, experiencias y perspectivas)*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp.183-242.

RUIZ BERRIO, J. (2003): “El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de futuro”, en *Actas I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico (el museísmo pedagógico en España y Portugal: itinerarios, experiencias y perspectivas)*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp. 57-72.

SISTO EDREIRA, R. (2003): “A Exposición Permanente da Fundación ‘Fernando Blanco de Lema’ (Cee)”, en *Boletín das Ciencias*, nº 47, outubro de 2001, pp. 77-90.

Juan Negrín López, alumno del Instituto de Canarias, La Laguna

Ana María García Pérez

Catedrática de Geografía e Historia

Comisión Técnica del Museo

Instituto de Canarias Cabrera Pinto

Sumario: 1. El patrimonio educativo de los centros y su uso didáctico. 2. Juan Negrín y el Instituto General y Técnico de Canarias, el bachillerato. 3. Negrín en la Península, científico y jefe de Gobierno de la Segunda República. 4. El exilio y la consideración de hijo expúreo (sic) e indigno de Las Palmas.

Resumen:

El artículo recuerda a Juan Negrín como antiguo alumno del Instituto General y Técnico de Canarias, expone la recuperación en el archivo del centro del expediente de bachillerato y cuatro ejercicios correspondientes al examen de Grado, incorporando su figura al currículo de Historia de España y de Historia de Canarias de cuarto curso de la ESO y segundo curso de bachillerato. Por otra parte, a través de una gran exposición, se ha buscado contribuir a promover el conocimiento del personaje. El artículo incorpora la reproducción de estos valiosos documentos históricos.

Palabras clave: Juan Negrín, examen de Grado, bachillerato, Instituto General y Técnico de Canarias, II República, Guerra Civil.

El patrimonio educativo de los centros y su uso didáctico

El patrimonio educativo del Instituto de Canarias Cabrera Pinto de La Laguna, Tenerife, está constituido por un edificio de gran valor histórico y artístico (un antiguo convento agustino renacentista), y su historia, desde 1846, como primer centro oficial de enseñanza secundaria en Canarias. Cuenta con fondos de naturaleza museística y un archivo que custodia los expedientes de sus antiguos alumnos y profesores. Todo ello de gran utilidad para investigar, mejorar nuestra formación como enseñantes y poner en práctica con nuestros alumnos didácticas innovadoras.

El patrimonio educativo del instituto es de una gran utilidad para investigar y poner en práctica didácticas innovadoras.

En esta línea, la recuperación del expediente de bachillerato y cuatro ejercicios correspondientes al examen de Grado de Juan Negrín en noviembre de 2006, fruto de la investigación que realizamos en el archivo del centro, nos obligaba a difundir dicha

figura. Así, lo incorporamos al currículo de Historia de España -y de Canarias- en cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y en segundo de bachillerato con relación a los temas de la Segunda República y la Guerra Civil. Añadimos, además, historias de desaparecidos o prisioneros en cárceles de Santa Cruz (salones de empaquetado de plátanos cedidos como prisión por la casa exportadora inglesa Fayffes o el Templo Masónico de la C/San Lucas) y de La Laguna (la cárcel para “presos no gubernativos” instalada en algunas dependencias de nuestro instituto convertidas en celdas en 1936, por orden de la Jefatura de Investigación e Información de Falange Española de las JONS). De esta forma contribuimos, además, a la rehabilitación moral de quienes padecieron persecución, desaparición, exilio, sanciones o condenas penales por defender los ideales republicanos y democráticos. Recuperando la historia silenciada, manipulada o tergiversada, traemos a nuestros alumnos (a quienes debemos formar como ciudadanos) un pasado que no debe volver a repetirse, que les enseñe a ponerse en lugar de quienes no tienen sus mismas convicciones y a excluir la solución violenta de los conflictos, etc., objetivos todos ellos de la enseñanza no universitaria.

Juan Negrín y el Instituto General y Técnico de Canarias, el bachillerato

Nace en Las Palmas de Gran Canaria el 13 de febrero de 1892. De familia acomodada y católica. Estudió el bachillerato en el colegio privado Centro General de Enseñanza Nuestra Señora de la Soledad de Las Palmas, entre los años 1901-1906. Durante esos años las islas eran una sola provincia por lo que su colegio dependía del Instituto General y Técnico de La Laguna (que formaba parte del distrito universitario de Sevilla), donde Negrín figura como alumno libre (enseñanza no oficial).

Los exámenes ordinarios (prueba de ingreso y los finales de los cinco cursos que constituían los estudios de bachillerato, Plan Romanones) eran realizados por profesores de nuestro instituto que se desplazaban por las islas. Mientras que los alumnos de otros establecimientos de Tenerife acudían a La Laguna, salvo para el examen de ingreso en que se trasladaban los profesores. Sin embargo, al finalizar el bachillerato, todo el alumnado debía realizar el examen de Grado en nuestro centro. Ello explica la inclusión en el expediente de Juan Negrín de los ejercicios de esta prueba realizados en junio de 1906.

Juan Negrín realizó el examen de Grado en el instituto en junio de 1906.

En ellos comprobamos que Negrín fue un buen alumno y, empleando la terminología actual, podemos decir que progresaba y desarrollaba sus capacidades, tanto en ciencias como en letras; la asignatura de Gimnasia figura como aprobada (*ganada*) en su colegio. Nunca suspendió. En total obtuvo cinco aprobados: la Religión de primer curso y Dibujo y Caligrafía, de primero y segundo. El resto de los años obtiene sobresaliente en todas las materias –incluso en Religión– con la salvedad de Historia Natural de quinto que es notable. Destacamos que logra premio (Matricula de Honor) en dos asignaturas de cuarto curso, Álgebra y Trigonometría y Francés de segundo. Aunque esta es la única lengua extranjera que estudia en bachillerato, la alta calificación confirmaría su predisposición para los idiomas. En quinto obtiene, también, premio en todas las materias, incluida la Historia Natural. Entre las asignaturas de dicho curso, Fisiología e Higiene fue, tal vez, la que le orientó en la elección de la carrera de Medicina.

Juan Negrín nunca suspendió. En quinto curso obtuvo premio en todas las materias.

El examen de Grado consta de cuatro ejercicios divididos en dos bloques (letras y ciencias). El ejercicio uno, realizado el veintiocho de junio de 1906, se compone de un examen de Geografía y otro de Historia de España. El ejercicio dos, realizado al día siguiente, se componía de un examen de Física (Tema XXXIII: *Trabajo de una fuerza. Fuerza viva y energía. Máquina*; responde incluyendo dos dibujos) y otro de Agricultura (Tema XLVI: *Instrumentos y máquinas de recolección y de trilla*). El tema de Geografía es el XVIII: *Portugal, Francia e Italia. Límites, extensión y población. Orografía e hidrografía. Clima y producciones. Religión, idioma y gobierno. Poblaciones importantes*. El examinando contesta a todos los pasos del enunciado del tema pero solo referido a Portugal. Domina la Lengua Española (buena sintaxis y sin faltas de ortografía; bien redactado y estructurado). Realiza una buena síntesis.

El tema de Historia de España, es el XXI, titulado: *Los Reyes Católicos. Primeros sucesos. Proclamación de Doña Isabel. Convenio con Don Fernando. Guerra Civil: sus resultados. Medidas del gobierno interior: la Santa Hermandad y el Tribunal de la Inquisición. Conquista de las Islas Canarias y de Melilla*. De igual forma está bien redactado y estructurado, aunque tiene más tachaduras que en las otras materias; sintetiza y se ciñe a los enunciados. Parece que faltan hojas; la frase final está inconclusa quizá por retirada del ejercicio al finalizar el tiempo. No responde a la conquista de las Islas Canarias y Melilla. Analiza y emite juicios críticos al escribir sobre la Inquisición: [...] *en nombre de la religión se quemaban (sic) a los que no se retractaban de sus ideas. Existían además otras penas duras y crueles [...]* Relaciona con personajes españoles perseguidos por este Tribunal [...] *al gran Galileo que fue condenado por sostener que la tierra se movía lo que estaba en oposición con la explicación que se daba de los textos de San Agustín*. Dichos exámenes fueron calificados con sobresaliente y nos permiten comprobar que destaca tanto en ciencias como en letras; que domina la Lengua Española y es maduro intelectualmente (con capacidad de relación y de análisis, emitiendo juicios) como refleja su letra sin rasgos infantiles, segura, a pesar de que solo tenía catorce años.



Negrín a los 14 años.

Firma del alumno
Juan Negrín López

Firma original de Negrín a los 14 años, en uno de sus exámenes de Grado.

**INSTITUTO GENERAL Y TÉCNICO
DE CANARIAS**

Antecedentes de la carrera de *Bachillerato* D. *Juan Negrín*
López, natural de *Las Palmas* provincia de *Las Palmas*
 justificados con los documentos que contiene esta carpeta en su orden correlativo de *14* años de edad

ASIGNATURAS	Curso académico de	NOTAS DE LOS EXÁMENES de prueba de curso		ESTABLECIMIENTO EN QUE LAS HA PROBADO
		Junio	Septiembre	
<i>Progreso</i>				
<i>Lengua Castellana Gramática</i>	<i>1901-902</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Geografía general y de Europa</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Historia de América y América</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Religión 1.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Aprobado</i>	<i>"</i>	
<i>Dibujo 1.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Aprobado</i>	<i>"</i>	
<i>Primaria 1.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Sacada</i>	<i>"</i>	
<i>Caligrafía 1.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Aprobado</i>	<i>"</i>	
<i>Leng. Castellana Princip. y composición</i>	<i>1902-903</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Geografía especial de España</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Aritmética</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Religión 2.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Dibujo 2.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Aprobado</i>	<i>"</i>	
<i>Comercio 2.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Sacada</i>	<i>"</i>	
<i>Caligrafía 2.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Aprobado</i>	<i>"</i>	
<i>Lengua Latina 1.º curso</i>	<i>1903-904</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Lengua francesa 1.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Historia de España</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Geometría</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Religión 3.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Lengua Latina 2.º curso</i>	<i>1904-905</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Historia Universal</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Álgebra y Trigonometría</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	<i>Primer</i>
<i>Lengua francesa 2.º curso</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	<i>Primer</i>
<i>Fisiología y Lógica</i>	<i>1905-906</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>Primer</i>	<i>Libre curso de Primer</i>
<i>Historia general de la Literatura</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>Primer</i>	
<i>Psicología</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Psicología y Religión</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Clases Prácticas de Dibujo</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>Primer</i>	
<i>Historia Natural</i>	<i>"</i>	<i>Notable</i>	<i>"</i>	
<i>Agricultura y Higiene agrícola</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	
<i>Primería general</i>	<i>"</i>	<i>Sobresaliente</i>	<i>"</i>	

Expediente de Juan Negrín.

Núm. de orden 8

Instituto general y técnico de Canarias

ESTUDIOS DE 1. Bachillerato CURSO DE 1905. A 1906

Asignatura de Ejercicio de grado

EJERCICIO ESCRITO

Tema XVIII

Portugal, Francia e Italia. - límites, extensión y población. Orografía e hidrografía. - clima y producciones. - Religión, idiomas, y gobierno. - Poblaciones importantes.

Portugal que con España forma la península ibérica limita al Norte con el reino de Galicia al Este con el de León y el de Extremadura y Andalucía, al Sur con el Atlántico y al Oeste también con el Atlántico.

La población es próximamente de unos nueve millones de habitantes.

Los montes portugueses son en general continuación de las grandes cordilleras españolas, pues no tiene ninguno sistema de cordilleras que sean propiamente portugueses. Tan solo en su parte meridional se encuentran algunos montes poco importantes que no forman parte de cordilleras españolas. ^{Los} más importantes ~~son~~ de los Algarbes y los Trasmontanos.

Lo que se ha dicho del sistema orográfico pudiera repetirse del hidrográfico, pues tan solo el Tago y el Duero son los únicos ríos de importancia que se hallan en Portugal. Además el Minho que le separa de Galicia en su parte septentrional.

El clima en general es benigno aunque en su

Examen de Geografía para la obtención del Bachillerato.

Negrín en la Península, científico y Jefe de Gobierno de la Segunda República

Inició a los catorce años estudios de Medicina en Alemania y los concluyó a los 20 años.

Con el bagaje adquirido precozmente en Canarias, gracias a su esfuerzo y tesón (pero también por la exigencia de los profesores de Las Palmas que le enseñaron y de los del Instituto General y Técnico de La Laguna que lo examinaron), inició a los catorce años los estudios de Medicina en Alemania concluyendo a los veinte años. En este país inició su actividad científica y se casó a los veintidós años con una estudiante de música rusa, María Fidelman, con la que tuvo tres hijos.

En 1915, en plena Primera Guerra Mundial, regresa a Las Palmas pero en 1917, gracias al apoyo de Santiago Ramón y Cajal (premio Nobel de Medicina en 1906), consigue que la Junta para la Ampliación de Estudios lo ponga al frente de un laboratorio de fisiología en los sótanos de la Residencia Universitaria madrileña. En 1922 ganó la Cátedra de Fisiología de la Universidad Central. Entre sus discípulos destacan Severo Ochoa (futuro Premio Nobel) y Grande Covián.

En mayo de 1929 se afilia al PSOE. En 1934 abandona la profesión científica solicitando la excedencia en su cátedra universitaria y se dedica de lleno a la política activa. Proclamada la II República es elegido con 25.434 votos diputado por su ciudad natal, Las Palmas de Gran Canaria, en las elecciones a Cortes Constituyentes de 28 de junio de 1931. Ya no dejó su escaño hasta la guerra civil pues, aunque en las elecciones de 1933 fue derrotado en Las Palmas, pudo salir por Madrid, siendo uno de los candidatos socialistas más votados. En las elecciones del Frente Popular de febrero de 1936, volvió a ser elegido por Las Palmas, con 32.002 votos.

Diputado socialista en las Cortes republicanas, fue Ministro de Hacienda de Largo Caballero y, en mayo de 1937, Jefe de Gobierno.

Tras el golpe de estado de Franco contra el gobierno de la República, se inició la guerra civil que durará tres años (1936-1939). Negrín, que había sido en las Cortes republicanas un eficaz presidente de la comisión de Hacienda, en septiembre de 1936 fue llamado por Largo Caballero para formar parte de su gobierno como Ministro de Hacienda. Su dominio de los idiomas hizo que se le designara para representar a España ante dos organismos internacionales: la Oficina Internacional del Trabajo dependiente de la Sociedad de Naciones y la Unión Interparlamentaria Europea.

En mayo de 1937 cae el gobierno de Largo Caballero y el presidente de la República, Manuel Azaña, le nombra Jefe de Gobierno. Según Negrín la tarea fundamental era ganar la guerra (*resistir es vencer*), aunque fuera muy larga. Se implicó en la definitiva constitución del Ejército Popular de la República; transformaría las milicias primitivas en un auténtico ejército que no pudo vencer a los sublevados a pesar de su resistencia.

El exilio y la consideración de hijo expúreo (sic) e indigno de Las Palmas



La figura de Negrín fue criticada duramente desde el primer momento del golpe de estado, en plena guerra civil, y posteriormente por el franquismo. Según cuenta el periódico *Falange* de 28 de abril de 1938, el día anterior en la sesión ordinaria de la Comisión gestora del Ayuntamiento de la ciudad de Las Palmas, bajo la presidencia de su alcalde es aprobada por unanimidad la siguiente propuesta:

“ Considerando al doctor Juan Negrín López responsable máximo en la hora actual, por su criminal conducta de rebeldía, de los males tan grandes que está sufriendo nuestra querida Patria, manteniendo con tenacidad máxima un estado de guerra que desangra a la nación, debilitándola para cumplir ante el mundo la alta misión que ha sido norma de su eterna historia, y teniendo en cuenta que frecuentemente se le ensalza como canario distinguido, los gestores que suscriben se honran en proponer a V. E. acuerde hacer constar en el acta con respecto al mismo el calificativo de *hijo expúreo (sic) e indigno de la ciudad de Las Palmas*, estimando como una *verdadera desgracia la naturaleza que, por su nacimiento está asignada a aquél*; proponiendo a la vez el que se recabe de la superioridad *que al margen de la respectiva acta de nuestro Registro Civil se consigne tal acuerdo*. No está en nuestra mano el aplicar mayor estigma a *quien merece el oprobio y la maldición de los españoles dignos y de todo el mundo civilizado.*”

El 11 de marzo de 1956 Negrín murió de un ataque al corazón en el exilio en París. Tenía 64 años...En la actualidad las pruebas que aportan prestigiosos historiadores ponen en entredicho la imagen que de su figura difundió la dictadura. La labor de rehabilitación y difusión del personaje por parte de la Fundación que lleva su nombre, y cuya sede se encuentra en su ciudad de origen, las Palmas, nos permitió, tras recuperar en el archivo del instituto su expediente de bachillerato tomar la iniciativa y lograr, con su apoyo y el de la Viceconsejería de Cultura del Gobierno de Canarias (que es quien gestiona nuestras salas temporales), ofrecer a nuestros alumnos y a la sociedad canaria en general, entre los días 27 de febrero y 8 de abril de 2007, en el instituto que le examinó de bachillerato, la exposición titulada *Juan Negrín. Médico y Jefe de Gobierno 1892-1956*, organizada por el Ministerio de Cultura, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.

El interés, vitalidad y valor educativo de los temas relacionados con la Guerra Civil y la dictadura de Franco se han visto refrendados en los últimos años.

El interés, vitalidad y valor educativo de los temas relacionados con la Guerra Civil y la dictadura de Franco, se ha visto reforzado en los últimos años. Así, el 20 de noviembre de 2002, vigésimo séptimo aniversario de la muerte del dictador, todos los grupos parlamentarios en el Congreso de Diputados, inspirándose en el deseo de Paz, Piedad y Perdón manifestado en plena guerra por el presidente de la República Manuel Azaña, expresaban el “*reconocimiento moral de las víctimas de la Guerra Civil, así de cuantos padecieron posteriormente la represión de la dictadura franquista*”. A ello sumamos la condena del Parlamento Europeo al régimen de Franco el 4 de julio de 2006 y *Ley de Memoria Histórica* aprobada en octubre de 2007.

Este artículo, que recuerda a Juan Negrín como antiguo alumno de nuestro instituto, quiere contribuir desde la Enseñanza Secundaria a promover el conocimiento del personaje en Canarias y en España ■

Referencias bibliográficas

Catálogo de la Exposición *Juan Negrín. Médico y Jefe de Gobierno. 1892-1956*. Edición a cargo de Ricardo Miralles. Ed. Ministerio de Cultura, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, 2006.

Tuñón de Lara M., Miralles R. y Díaz Chico B.: *Juan Negrín López. El hombre necesario*. Ed. Gobierno de Canarias, 1996.

Notas biográficas aportadas por D. Eligio Hernández, Vicepresidente de la Fundación Juan Negrín.

González Pérez P. B. : *La enseñanza secundaria en Canarias en el siglo XIX*. Ed. Ayuntamiento de El Paso (La Palma), 2000.

García Pérez A.M. “Un bachiller llamado Juan Negrín”. Revista *Canarii*, nº 1, abril 2007.

— “Alumnos Ilustres del Instituto de Canarias (IV): Juan Negrín López”. Periódico *El Día*, 26 de abril de 2008.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV. (2005): *Liderazgo efectivo*. México: Trillas eduforma.
- AGYRIS, Ch. (1993): *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83
- ALONSO, J.; ARANDIA M.; SAN FABIAN, J. L. y TELLERIA, B. (2002): "Implicación de los distintos agentes educativos y sociales en las instituciones y entidades educativas" En AA.VV. *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas*. Universidad del País Vasco, Servicio de Publicaciones, pp. 353-395.
- ÁLVAREZ, M. (1993): *Cursos de formación para equipos directivos*.
- ÁLVAREZ, M. (1996): "Dirección de centros docentes". Madrid: *Escuela Española*.
- ÁLVAREZ, M. (1998): *El liderazgo de la calidad total*. Praxis. Monografías Escuela Española. Barcelona.
- ÁLVAREZ, M. (1999): *Diversidad y confluencia. Un estudio interpretativo de los centros educativos en la Unión Europea*. Bilbao: INCE e ICE Universidad de Deusto.
- ÁLVAREZ, M. (2000): *El proyecto educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó. Caracas: Laboratorio Educativo.
- ÁLVAREZ, M. (2001): *El liderazgo educativo y la profesionalización docente*. Buenos Aires: Consudec.
- ÁLVAREZ, M. (2003): *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos*. Bilbao.
- ÁLVAREZ, M. (2006): "La misma dirección para una nueva escuela". *Organización y Gestión Educativa*, núm. 3, mayo-junio, pp. 30-36. Madrid: Praxis.
- ÁLVAREZ ALDAY, M. y RODRÍGUEZ VIDARTE, S. (1999): "Calidad Total y Educación Superior". Una innovadora propuesta de gestión. *Revista de Ciencias de la Educación*, pp. 178-179, abril-septiembre: pp. 383-403.
- ALLENDE FELGUEROSO, A. et AL. (2004): "Por un Proyecto Educativo Familiar PEF - Manual de uso". En *Revista de Padres y Maestros*, A Coruña, 2004, núm. 285, junio; pp. 10-14.

- ANTÚNEZ, S. (1998): "La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto!". En *Contextos educativos*, núm. 1, 7-23.
- ANTÚNEZ, S. (2002): *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona: ICE-HORSORI. 2ª ed.
- ANTÚNEZ, S. (2004): "El director escolar, la LOCE y los títeres". Barcelona: *Aula de Innovación Educativa* núm. 131, pp. 73-75
- ARAMENDI, P. (1996): *Legislación y Relaciones Laborales*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Educación.
- ARAMENDI, P. y BUJÁN, K. (2000): *Dirección de centros educativos*. Universidad del País Vasco.
- ARIAS, A. R. (2006): *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Mataró: Davinci.
- ARRANZ, J.C. (1997): *Gestión de la identidad empresarial*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- BARDISA, T. (1995): *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Memoria de investigación inédita. Madrid: CIDE.
- BARNES, T. (1999): *Cómo lograr un liderazgo exitoso*. México: McGraw Hill.
- BARRANCO, F. J. (1993): *Planificación estratégica de recursos humanos. Del marketing interno a la planificación*. Madrid: Pirámide.
- BARROSO, J. (1998): *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional. Disponible en GOTOBUTTON BM_1_ <http://www.rinace.net> (Biblioteca virtual).
- BATANAZ, L. (2005): "El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas". *Revista Española de Pedagogía*, núm 232, pp. 443-471.
- BAZARRA, L; CASANOVA, O y UGARTE, J.G. (2004): *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Narcea, Aroix.
- BEARE, H., CALDEWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992): *Cómo conseguir centros de calidad*. Nuevas Técnicas de Dirección. Madrid: La Muralla.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- BELTRÁN, J.; HERNÁNDEZ, J. y SOUTO X. M. (coords) (2003): "Reinventar la escuela. La calidad vista desde las familias". Nau Llibres/Confederación de APAs de la Comunidad Valenciana "Gonzalo Anaya". Valencia.
- BERNAL, J. L. (2004): "El modelo de dirección LOCE". *Organización y Gestión Educativa* núm. 3, pp. 15-20.

- BLANCO, I. (2006): "Los proyectos educativos de ciudad. Una experiencia de gobernanza local". En *Revista Aula de innovación educativa*. núm. 152, pp. 18-21. Barcelona: Graó.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOLIVAR, A. (2005): "La ciudadanía a través de la educación", Seminario '2005 Año Europeo de la ciudadanía a través de la educación', Disponible en:
<http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/bolivar3.pdf>
- BOLÍVAR, A. (2006): "Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común", *Revista de Educación*, núm. 339, pp.119-146.
- BOLÍVAR, A. (2007): *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BOZAL, V. (1977): *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid: Centropress.
- BRIAN, H. (2000): "El desarrollo de los valores y organizaciones que aprenden. Liderazgo y organizaciones que aprenden". *Actas del III Congreso internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, pp. 27-55. Bilbao, ICE Universidad de Deusto.
- BRIDGES, W. (1996): *El liderazgo de la organización sin puestos de trabajo. El líder del futuro*. Bilbao: Deusto.
- BRIHOUSE, T. Y WOODS, D. (2001): *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- BUSH, T. (1988): *Theories of educational management*. Paul Chapman Pub. Londres.
- CAMPO, A. (2004): "Se busca director o directora: La selección -elección, designación-informada del director o directora de un centro escolar". Madrid. *Organización y Gestión Educativa*. núm. 3.
- CAMPS, F. (2000): "Participación comunitaria y gestión alternativa de conflictos". En *Perspectiva Social*, núm. 44, pp. 93-119.
- CANO, E. (2003): *Organización, calidad y diversidad*. Madrid: La Muralla.
- CARDONA, J. (2001): *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Madrid: Sanz y Torres.
- CASES CASÁN, A. (1922): *El consejo de Instrucción Pública*. Madrid.
- CASTEJÓN, J. L. (1996): *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.

- CASTRO, J. M. (1998): "Las intranets como herramientas de ayuda para la gestión de sistemas de aseguramiento de la calidad". Madrid: *Revista Índice* núm. 13, primer trimestre 1998.
- CATÁLOGO DE LA EXPOSICIÓN JUAN NEGRÍN. MÉDICO Y JEFE DE GOBIERNO. 1892-1956. (2006): Edición a cargo de Ricardo Miralles. Ed. Ministerio de Cultura, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales.
- CEPRIÁN NIETO, B. (1991): *Del Consejo de Instrucción Pública al Consejo Escolar del Estado. Origen y evolución. 1836-1986*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- CIVÍS, M. (2005): *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa. Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa y sociocomunitaria de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya*. Tesis Doctoral. Barcelona: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- CONNELL, R. W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CORONEL, J. M. (1996): *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- CORONEL, J. M. (1998): "Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros." *Investigación en la escuela*, núm. 34, pp. 37-47.
- CONSEJO ESCOLAR CASTILLA - LA MANCHA. (2005): *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Madrid: Universidad de Alcalá: Dpto. de Educación.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2004), núm. 333. Tema monográfico: *Participación de los padres y madres. Incluye experiencias y propuestas de participación de las familias*.
- CUBEIRO, J. C. (1998): "Cómo sacarle fruto a la gestión por competencias". *Training and Development Digest*, núm. 10, pp. 22-23.
- DALTON, M. (1998): "¿Sirven para algo los modelos de competencias?". *Training and Development Digest*, núm. 10, pp. 24-26.
- DAVIS, G. y THOMAS, M. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DE BONO, E. (1993): *Más allá de la competencia*. Barcelona: Paidós.
- DE LA OSA, J. C. (1998): "Gestión del conocimiento: Cómo movilizar el recurso inteligente de la empresa". *Training and Development*, núm. 10, pp. 30-33.

- DE MIGUEL, M. y COLS. (1994): *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DELGADO RUIZ, F.(1999): *La escuela pública amenazada. Dilemas de la enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- DELORS, J. (1996): “L'èducation: un trésor est caché dedans“. *Rapport à l'Unesco de la Commission européenne DG XXII*. Bruselas: Education, Formation et Jeunesse.
- DIRUBE, J. L. (1999): “Competencias ¿Impuestas o Inducidas?” *Training and Development Digest*, núm. 17, pp. 40-42.
- DOMÍNGUEZ CABREJAS, M^a R. (2007): “Una política educativa para la Segunda Enseñanza. El instituto de Zaragoza inicia su andadura (1845-1902)”, *Anuario de Pedagogía*, núm. 9, pp.457-505.
- DOMÍNGUEZ PÉREZ, M^a T. (2005): “La participación de las familias en los centros escolares: ¿Voces silenciadas? ¿Voces silenciosas?”. En *Revista Padres y Maestros*, A Coruña, núm. 294, septiembre; pp. 13-17.
- DORRONSORO Y UCELAYETA, B. (1896): *Estudio de los instrumentos y aparatos de física de aplicación a la farmacia*. Madrid. Librería Hernando y Compañía.
- DRUCKER, P. (1992a): *Dirección de Instituciones sin fines de lucro*. Barcelona: El Ateneo.
- DRUMMOND, H. (1995): *Qué es hoy la Calidad Total*. Bilbao: Deusto
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la Inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- EKHOLM, M. (2006): “Centros responsables como base del sistema escolar: La experiencia de Suecia“. Madrid: *Organización y Gestión Educativa*, núm.1, pp. 5-9.
- ESCAMEZ, J (2003) “La educación para la participación en la sociedad civil”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp.191 – 211.
- ESCAMEZ, J; GARCÍA, R; SALES, A (2002). *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Barcelona: Ideabooks.
- ESCUELA REDACCIÓN (2004): “Directores elegidos por el consejo escolar“. Madrid: *Escuela* núm. 3624, p. 8.
- ESCUELA REDACCIÓN (2005): “Conclusiones de las XII Jornadas de la Comisión Permanente de Directores de IES“. Madrid: *Escuela* núm. 3668, p. 7.
- ESCUADERO, J.M. (2002): *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- ESSOMBA, M. A. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.

- ESTEFANÍA, J. L. Y LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (2001): *Evaluación interna del centro y Calidad Educativa*. Madrid: CCS.
- ESTEVE, J. M. (2000): "El papel de los profesores en el último tramo de la reforma educativa". *Organización y Gestión Educativa* núm. 2, pp. 5-10.
- ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- ESTRUCH, J. (2002): Dirección profesional y calidad educativa. Barcelona, *Monografías Escuela Española*, Praxis.
- ESTRUCH, J. (2002): *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: CISS-Praxis.
- ESTRUCH, J. (2004): "La profesionalización de la dirección escolar". Madrid: *Escuela* núm. 3627, pp. 16-17.
- ESTRUCH, J. (2004): "La selección de directores escolares en Europa". *Organización y Gestión Educativa*, núm. 3, pp. 21-24.
- EURYDICE-EUROSTAT (2006): *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ETKIN, J. R. (1993): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucional*. Madrid: McGraw Hill.
- FEITO ALONSO, R. (1981): *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid: UCM (tesis doctoral).
- FEITO ALONSO, R. (1992): "CEAPA y CONCAPA: dos modelos de participación de los padres". En *I Conferencia de Sociología de la Educación*, CIDE.
- FEITO ALONSO, R. (1993): "La minoría de edad y el derecho de los padres y de las madres a participar en la educación de sus hijos". En *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, núm. 568, pp. 93-114.
- FEITO ALONSO, R. (2002): *Una educación de calidad para todos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- FEITO ALONSO, R. (2003): "La ley de calidad: malos tiempos para la educación", en Joaquín Gairín y Montserrat Casas (eds.), *La calidad en educación*. Barcelona, Cisspraxis.
- FEITO ALONSO, R. (2005) "Jornada escolar continua y partida", *Comunidad escolar*, núm. 760, 23 de febrero. (También publicado en *Escuela*, 14 de abril de 2005).
- FEITO ALONSO, R. (2005) "Réplica sobre la jornada escolar", *Escuela*, 3761, pp.24-25.

- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (1989): "El clima institucional en el centro escolar". *Actualidad Docente* núm. 120, pp. 39-42.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (1993): "Evaluación del clima de centros educativos". Madrid: *Revista de Ciencias de la Educación* núm. 153, pp. 69-83.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. (2002): *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (1997): "Situación actual y desarrollo de los estudios de eficacia escolar". *Relieve (Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa)*, núm. 1.
- FERNÁNDEZ, M. (2002): "Is there a way out? A critical analysis of participation, leadership and management in Spain school". *International Journal of Leadership in Education*.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Morata: Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001): *La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua*, Barcelona: Ariel.
- FLEMING, P. (2000): *Aprenda a negociar con éxito*. Barcelona: Gestión 2000.
- FONT, J.; BLANCO, I.; GOMÀ, R. y JARQUE, M. (2000): "Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panorámica". (pp.113-140). En *XIV Concurso de ensayos del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo: Administración pública y ciudadanía*. Caracas. <http://www.clad.org.ve/> (Consultada: 9 de junio del 2007)
- FRANZO, R. (2004): "Otra dirección es posible". Madrid: *Escuela* núm. 3629, pp. 13-14.
- FUENTES, A. (1986): *Procesos funcionales y eficacia de la escuela*. Madrid: Universidad Complutense.
- GAGO, F. (2006): *La Dirección Pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre Liderazgo Educativo*. Madrid: CIDE-Centros de Investigación y Documentación Educativa. Ed. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- GAIRÍN, J y DARDER, P. (1994): *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona: Praxis.
- GAIRÍN, J. (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- GAIRIN, J (2004): "Los proyectos educativos de ciudad. El caso de "Barcelona, ciudad educadora". En GAIRIN, J. y DARDER, P (coord.): *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis, pp. 101-120.

- GAIRÍN, J. Y SAN FABIÁN, J.L. (2005): "La participación social en educación". En Jiménez, B. (coord.). *Formación profesional*. Barcelona: Praxis. (90: pp.157-188).
- GAIRÍN, J. (Coord.) (2006): *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones internacionales*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- GAIRIN, J. y MARTIN BRIS, M. (cords.) (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una Vía de Participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- GAIRÍN, J; MARTÍN BRIS, M (2006). "La participación de padres y madres en los Consejos Escolares: la experiencia de Castilla-La Mancha", *Participación Educativa*, 1, pp. 1 – 13, Disponible en:
http://www.mec.es/cescs/revista_participacion_educativa_1/martin_bris.htm
- GARCÍA ARROYO, M^a J. et AL. (2004): "El aula de actividades educativas infantiles". En *Revista Padres y Maestros*. A Coruña, núm. 283, marzo- abril; pp. 14-17.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1992): *Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA PÉREZ A. M. (2007): "Un bachiller llamado Juan Negrín". *Revista Canarii*, núm. 1, abril.
- GARCÍA PÉREZ A. M. (2008): "Alumnos Ilustres del Instituto de Canarias (IV): Juan Negrín López". Periódico *El Día*, 26 de abril de 2008.
- GEA On Line GRAN ENCICLOPEDIA ARAGONESA. <http://www.encyclopedia-aragonesa.com>
- GIL DE ZÁRATE, A. (1995): *De la Instrucción Pública en España*. Oviedo, Ediciones Pentalfa,. ISBN 84-7848-481-7.
- GIL VILLA, F. (1995): *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia
- GIMENO J. (1999): *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GIMENO J. (2005): "La educación que tenemos, la educación que queremos". En *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. F. IMBERNÓN (coord.) Barcelona, 6^a ed. Graó.
- GIMENO, J. (Coord.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- GINER, S. (2005): "Ciudadanía pública y sociedad civil republicana", *Documentación Social*, n.139, pp. 13-34.
- GOLEMAN, D. (2000): *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOMEZ LLORENTE, L. y MAYORAL, V. (1981): *La escuela pública comunitaria*. Barcelona: Laia.

- GÓMEZ LLORENTE, L. (2006): "El riesgo de privatización encubierta", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 362 (noviembre), pp. 92-97.
- GONZÁLEZ GRANDA, J. F. (2004): "La participación educativa en Educación Primaria analizada por expertos en educación". En *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid: núm. 200, octubre-diciembre; pp.453-474.
- GONZÁLEZ, M. T. (2003): *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Prentice may.
- GONZÁLEZ PÉREZ P. B. (2000): *La enseñanza secundaria en Canarias en el siglo XIX*. Ed. Ayuntamiento de El Paso. La Palma.
- GUTIÉRREZ BURÓN, J. (2008): "Nacimiento de los museos", en VV.AA.: *Actas I encuentro iberoamericano de Museos Pedagógicos y Museólogos de la Educación*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp. 111 – 125.
- GRANT, Robert M. (1996): *Dirección estratégica. Conceptos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Civitas.
- HARGREAVES, A. (1999): "Padres y profesionales docentes: una agenda educativa posmoderna", en Fundación Santillana: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*. XIII Semana Monográfica. Madrid: Santillana, pp.181-188.
- HEIFETZ, R.A. y LINSKY, M. (2003): *Liderazgo sin límites. Manual de supervivencia para imágenes*. Barcelona: Paidós.
- HINOJO LUCENA, F. J. et AL. (2005): "Escuela de Padres y Madres como factor de calidad en la institución educativa". En *Revista Padres y Maestros*. A Coruña, 2005, núm. 291, marzo-abril; pp. 28-31.
- HOOPER, E. (1998): "La competencia, la capacidad y la formación en los programas de formación profesional en dirección empresarial". *Training and Development Digest*, núm. 10, pp. 76-82.
- HOPKINS, D. (1997): *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI. Santillana. México: Interamericana.
- IMBERNÓN, F. (coord.), (2005): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: 6ª ed. Graó.
- INCE (1998): *Diagnóstico del sistema educativo. Funcionamiento de los centros*. Madrid.
- INECSE (2003): *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INECSE (2005): *Evaluación de la Educación Primaria, 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
<http://www.institutodeevaluacion.es>
- ISAACS, D. (2004): *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Pamplona: Eunsa.
- KANT, I. (1983): *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- KÑALLINSKY, E. (1999): *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones.
- LAREAU, A. (1987): "Social class differences in family-school relationship: the importance of cultural capital", *Sociology of education*, núm. 60.
- LÁZARO, E. (1987): *La dirección del centro escolar público*. Madrid: Siglo XXI, Ministerio de Educación y Ciencia.
- LERENA, C. (1986): "Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión", en C. Lerena (ed.): *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal.
- LIJPHART, A. (1996): "Unequal participation: democracy's unresolved dilemma". En *American Political Science Review*, 91 (1).
- LOCKE, J (1986): *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal.
- LÓPEZ, A. M., y ZAFRA, M. (2003): *La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES "Fernando de los Ríos" de Fuente Vaqueros*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ J. Y OTROS (2003): *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema educativo*. Madrid: Síntesis.
- LÓPEZ ALMAU, A. (2004): "Dirección para la innovación". Madrid: *Educar Hoy*, núm. 95, pp. 34-35.
- LÓPEZ ALMAU, A. (2006): "¿Gestión o liderazgo?". Madrid: *Educar Hoy*, núm. 102, pp. 24-25.
- LÓPEZ MEDEL, J.(1981): *¿A dónde va la educación?* Zaragoza: Fragua.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994): *La gestión de calidad total en Educación*. Madrid: La Muralla.
- LÓPEZ RUPÉREZ, (2001) F: *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: La Muralla,.
- LÓPEZ VERDUGO, I. et AL. (2004): "Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos". En *Revista de Educación*, núm. 334, mayo-agosto; pp. 143-163.

- LORENZO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- LORENZO, M. (2002): *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- LORENZO, M. (coord.) (2003): *La organización y gestión del centro educativo: análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas.
- LORENZO, M. (2005): "El liderazgo de las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales". *Revista Española de Pedagogía*, núm 232, pp. 367-389.
- LLORENT, V. (1995): *La comunidad educativa desde una perspectiva europea. Control y gestión de los centros docentes*. Madrid: ITE de la CECE.
- LLORENTE CORTÉS, M.A (2003): "La escuela entre la reproducción y la transformación" (disponible en www.concejoeducativo.org/ev26lllorente.rtf).
- MAÑÚ, J. M. (1999): *Equipos Directivos: para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp.
- MARCHESI, A. (2006): *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: 2ª ed. Alianza.
- MARCO, M. (2004): "Familia-Escuela: Acción compartida". En *Educación Hoy*. Madrid: núm. 93, junio; pp. 24-25.
- MARTÍN BRIS, M.; GONZÁLEZ GALÁN, A.; TORREGO SEIJO, J.C. y ARMENGOL ASPARÓ, C. (2003): *Clima de trabajo y eficacia de centros docentes: Percepciones y resultados*. Ensayos y documentos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- MARTIN BRIS, M (coord.) (2005): "La participación social en educación." Monográfico. En temáticas *Escuela*, núm. 15, ISSN 0214-0724, pp. 4-5
- MARTIN BRIS, M. (coord.) (2005). *Participación de los padres y madres de los alumnos en el ámbito municipal y de los encuentros escolares*. Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, ISBN 84-7788-360
- MARTÍN BRIS, M. (2006): "La participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares". En *Organización y Gestión Educativa*, Madrid: núm. 1, enero-febrero; pp. 27-28.
- MARTIN BRIS, M. y GAIRIN, J. (2007): "La participación de las familias en la educación: un tema por resolver" En: *BORDON Revista de Orientación Pedagógica* (en prensa)
- MARTÍN BRIS, M. y MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2006): "La participación de los padres en educación". En MARTÍN BRIS, M. y GAIRÍN SALLÁN, J. *La Participación en Educación: Los Consejos Escolares, una Vía de Participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro, Pág. 183-202.

- MARTÍN BRIS, M. y MUÑOZ MARTÍNEZ, Y. (2007). Clima y cultura escolar: base de un nuevo paradigma educativo. *II Encuentro Iberoamericano de Educación*. Unesp. Campus Araraquara. Brasil: Fundunesp.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2000): *Bancos de talento: participación de la comunidad en los centros docentes*. Sanz y Torres, Madrid; 281 pp. Investigación distinguida con Mención Honorífica en los VII Premios Nacionales de Investigación Educativa 1995. CIDE.
- MARTÍNEZ, M (2001): “Aprendizaje, convivencia y pluralismo”, en: Consejo Escolar del Estado. *La Convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*,. Disponible en: <http://www.mec.es/cesces/miquel.html>
- MARTÍNEZ CERÓN, G. (2004): “Sombras y luces de la relación familia y escuela”. En AA. VV. *Sistema educativo y democracia*. Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Octaedro, FIES. Madrid.
- MARTÍNEZ CERÓN, G. (2004): “La participación de los padres: una asignatura pendiente en el documento para el debate educativo”. En *Padres y madres de alumnos alumnas*. Madrid: núm. 80, noviembre-diciembre; pp. 17-20.
- MARTÍNEZ CERÓN, G. (2004): “La participación de los padres y las madres, elemento nuclear del proyecto de CEAPA”. En *Padres y madres de alumnos alumnas*, Madrid: núm. 78, marzo-abril-mayo; pp. 31-38.
- MARTÍNEZ CERÓN, G (2004): “La participación de los padres y las madres.”en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 333, 46 – 49.
- MARTÍNEZ CERÓN, G. (2004): “Algunas propuestas de participación de las familias”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 335, mayo; pp. 80-82.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (2001): *La evaluación para la mejora de la calidad educativa de los centros educativos*. Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ PEREDA, R.; PORTELA, P. y O'MALLEY, P. (1977): La enseñanza ante un futuro democrático. *Educación y sociedad/2*. Madrid: Ayuso.
- MAYORAL CORTÉS, V. (1975): “El Consejo Nacional de Educación. Origen y transformaciones”. *Revista de Educación* núm. 240
- MEC (1978): *Educación y Constitución. Compilación de textos y debates parlamentarios*. Madrid: MEC.
- MEC (2004): *Una educación de calidad entre todos y para todos*. Madrid: MEC.
- MEDINA RUBIO, R. (1988): “Estructura y naturaleza de la participación educativa”, *Revista Española de Pedagogía*, n.181, pp. 475 – 490.
- MEIL, G. (2006): *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona, Fundación “La Caixa”.

- MESA SILES, J. M. (2005): "El papel de las familias en la educación". En *Andalucía educativa*. Sevilla, núm. 49-50; pp.31-32.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad a) Guía para la Autoevaluación; b) Cuestionario para la Autoevaluación; c) Formulario para la autoevaluación; d) Caso práctico de autoevaluación de un centro educativo (Exposición del caso); e) Caso práctico de autoevaluación de un centro educativo (Valoración del caso); f) Materiales para el diagnóstico*. Madrid: M.E.C. Secretaría General de Educación y Formación profesional.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2001): *Modelo Europeo de Excedencia. Adaptación de los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (2007). *Informe 2006 sobre los objetivos y puntos de referencia españoles y europeos 2010*.
- MIRALLES LUCENA, R. (2005): "¿Qué piensan las familias?". En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, núm. 348, julio-agosto; pp. 112-116.
- MORENO, J. M.. (1996): Estudio comparado de los modelos de acceso-selección a la dirección de centros escolares. MEDINA, A. (Coord). *El liderazgo en Educación*, UNED, Madrid.
- MORNELL, Pierre (2001): *Cómo seleccionar los mejores colaboradores*. Barcelona, Gestión 2000.
- MUÑOZ, J. L. (2009): *La participación de los municipios en educación*. Madrid: Editorial Popular. (en prensa).
- MUÑOZ REPISO, M. y OTROS (1995): *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- MURILLO, F. J. y OTROS (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MURILLO, P: "La problemática de la participación en los centros educativos: una experiencia de colaboración interprofesional", *VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, Granada, 2000. Disponible en: <http://mecd.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/pmurillo/pmurillo2.pdf>
- NAVAL, C. (2003): "Democracia y participación en la escuela", *Anuario Filosófico*, XXXVI/1.
- NAVARRO, M. (2002): *Reflexiones de/para un director: lo cotidiano en la dirección de un centro educativo*. Madrid: Narcea.
- Notas biográficas aportadas por D. Eligio Hernández, Vicepresidente de la Fundación Juan Negrín.

- OCDE (2005): *Informe PISA, 2003: aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2006): *Panorama de la educación, 2006: indicadores de la OCDE*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, P; MÍNGUEZ, R (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- ORTIZ DÍAZ, J. (1980): *La libertad de enseñanza*, Málaga, Universidad de Málaga.
- OTERO URTAZA, E. (2008): “El viaje de Bartolomé Cossío por los Museos pedagógicos”, en *Actas I Congreso Iberoamericano de Museos Pedagógicos y Museólogos de la Educación*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- PASCUAL, R., VILLA, A. Y AUZMENDI, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, Mensajero.
- PATEMAN, C. (1970): *Participation and democratic theory*, Londres, Cambridge University Press. Cfr, M. Fernández Enguita, *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid: Morata, 1993.
- PELLETIER, G. (2003): *Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción*. Madrid: La Muralla.
- PEÑA SAAVEDRA, V. (2003): “O Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA): antecedente, actualidad e previsións de futuro”, en *Actas I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico (el museísmo pedagógico en España y Portugal: itinerarios, experiencias y perspectivas)*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp.183 – 242.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: 3ª ed. Morata.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006): “La educación de calidad: una responsabilidad compartida”, *Participación Educativa*, n.1, pp.27 – 34. Disponible en: http://www.mec.es/cesces/revista_participacion_educativa_1/revista_1.pdf
- PÉREZ DE PABLOS, S. (2005): “La implicación de las familias en la educación”. En *Andalucía educativa*. Sevilla, núm. 49-50, junio-agosto, p. 33-34.
- PÉREZ DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J.C. y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona, Fundación “la Caixa”.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (1996): *Claves humanistas para una educación democrática*. Madrid: Anaya.
- PINDADO, F. (1999): *La participació ciutadana a la vida de les ciutats*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- PNR (2005): *Programa Nacional de Reformas*. España.

- POPKEWITZ, M. Q. (1988): *Paradigma e ideología en educación*. Madrid: Mondadori.
- PUTNAM, R.D. (2002): *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Barcelona, Galaxia Gutemberg.
- REDDING, S. (2007): "Familias y centros escolares", en Bolívar, A. y Domingo, J. (eds.): *Prácticas eficaces de enseñanza*. Madrid: PPC.
- REY, R. (2006): "Opinión de las familias sobre la calidad de la educación". En *Organización y Gestión Educativa*, Madrid: núm. 1, enero-febrero; pp. 29-32.
- REYNOLDS, D. y OTROS (1997): *Las escuelas eficaces, claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- REZSOHAZY, R. (1988): *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- RIVAS, M. (2006): Directores escolares europeos. Madrid: *Escuela* núm. 3697, pp. 19.
- ROCA, E. (2007). *Problemas y perspectivas en la dirección de centros en España. Centros educativos de éxito: análisis e investigaciones a partir de los resultados PISA*. Fundación Santillana, XXI Semana Monográfica de la Educación.
- RUIZ BERRIO, J. (2003): "El museísmo pedagógico en el mundo: pasado, presente y perspectivas de futuro", en *Actas I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico (el museísmo pedagógico en España y Portugal: itinerarios, experiencias y perspectivas)*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, pp. 57 – 72.
- RUIZ BERRIO, J. (2008): "El Plan Pidal de 1845. Los Institutos públicos dinamizadores de las capitales de provincia", *CEE Participación Educativa* núm. 7, marzo 2008, pp. 28-38
- RUIZ CORBELLA, M (2004): El centro educativo, escuela de ciudadanía", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 229, pp. 395 – 418.
- RUIZ PAZ, M. (2000): *Los límites de la educación*. Madrid: Unisón.
- SABATINI, F. (1997): "Participación ciudadana y políticas públicas". En *1º seminario conceptual sobre participación ciudadana y evaluación de políticas públicas*. Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- SÁEZ, M. (2006): *La elección de directores en el informe del Consejo Escolar*. Madrid: Escuela núm. 3695, p. 9.
- SÁENZ, O.y DEBÓN, S. (2000): *El acceso a la dirección escolar en España*. Bordón núm. 52 (1), pp. 107-121.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1998): *Características clave de las escuelas eficaces*. México D.F., Secretaría de Educación Pública.

- SAN FABIAN MAROTO, J. L. (1994): "La participación", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 222 (febrero), pp.18-21.
- SAN FABIAN MAROTO, J. L. (1994) "Participar más y mejor" En: *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 224, abril, pp. 70-71
- SAN FABIAN MAROTO, J. L. (2006): "La colaboración educativa con las familias". En *Día a día en los centros*. Madrid: núm. 21, febrero; p. 3.
- SAN FABIAN MAROTO, J. L. (1994): "Participación y control en las organizaciones escolares. El caso de las APAs". En *Arbor*, CXLIX, núm. 585, septiembre, pp. 147-162.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (Coord.) (1997): *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en los Consejos Escolares de Centro*. Madrid: Escuela Española.
- SANTOS GUERRA, M.A. y otros (2005): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de centros escolares*. Gobierno de Cantabria. Santander
- SANZ, J. (2005): "Asociaciones de padres: Participar para poder decidir". En *El Cuaderno de los padres: Guías Bayard*, Madrid: núm. 17, septiembre- octubre-noviembre; pp. 76-77.
- SARRAMONA, J. (2000): *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Barcelona, Ariel.
- SARRAMONA, J. y otros (2002): *Recerca sobre la participació dels pares al sistema educatiu*. Consejo Escolar de Cataluña.
- SCHUMACHER, E. F. (1986): *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Herman Blume.
- SECCIÓN DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN DE LA AEC (1998): *Propuesta para la Adaptación de la Norma UNE-EN-ISO 9004-2 a los Servicios Educativos y de Formación*. Madrid: Asociación Española para la Calidad.
- SISTO EDREIRA, R. (2003): "A Exposição Permanente da Fundação 'Fernando Blanco de Lema' (Cee)", en *Boletín das Ciências*, núm. 47, outubro de 2001, pp. 77 – 90.
- SUBIRATS, J. (coord.). (2004): "Quina educació per a quines ciutats ? Els projectes educatius de ciutat com a expressió de compromís cívic i com a eines de participació i transformació social. El cas dels municipis de la província de Barcelona". En *Congrès de ciutats educadores*. Génova: Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis, Àrea d'Educació
- SWANN, R. (2000): *El liderazgo compasivo en la escuela. Organización y Gestión Educativa* núm. 4, pp. 17-31.
- TEIXIDÓ, J. (2000a): El acceso a la dirección de un centro escolar público. Liderazgo y Organizaciones que aprenden. *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Deusto, pp. 523-533.

- TEIXIDÓ, J. (2000a): Perspectivas desde las cuales se afrontan los procesos electorales a la dirección de una escuela o u instituto. Liderazgo y Organizaciones que aprenden. *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, Deusto, pp. 533-561.
- TEIXIDÓ, J. (2005): *El lideratge dels canvis en els centres educatius*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, en <http://www.xtec.net/fp/GestiódeQualitat/VJornada/PonènciaB>.
- TEIXIDÓ, J. (Coord.); ARAMENDI, P; BERNAL, J.L.; y FERNÁNDEZ, M. (2005): *Acceso a la dirección escolar. Análisis del proceso de acceso a la dirección escolar en centros educativos públicos de nivel primario y secundario y diseño de un programa formativo previo al acceso al cargo y durante el primer año de ejercicio*. Proyecto de Investigación en curso. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación.
- TEIXIDÓ, J. y OTROS (2000): *Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos de nivel primario y secundario en los procesos de toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del Proyecto de Dirección e intervención en el proceso electoral*. CIDE, Madrid.
- TEIXIDÓ, J.; I ALBERT, J. (2006): *Percepcions dels directius referides al lideratge de projectes d'innovació als centres educatius de secundària. Informe arran d'una activitat de formació*. Documento policopiado.
- TIANA, A. y OTROS (1997): "Indicadores educativos". *Cuadernos de pedagogía* núm. 256, pp. 49-77.
- TOMÁS, M.; BORRELL, N. y TEIXIDÓ, J. (1996): *La comunitat educativa envers la direcció escolar. Percepció de la influència de la LOPEGCD en la direcció*. Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Cataluña.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001): *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TSCHORNE, P., VILLALTA, M. y TORRENTE, M. (1992): *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona, Paidós, (30 ed.).
- TUÑÓN DE LARA M.; MIRALLES R. Y DÍAZ CHICO B. (1996): *Juan Negrín López. El hombre necesario*. Ed. Gobierno de Canarias.
- UE (2006): Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa. Informe conjunto provisional de 2006 del Consejo y de la Comisión sobre los Progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo «educación y formación 2010». *Diario Oficial de la Unión Europea*. 1. 4.
- UNESCO (1995): *Informe mundial de la UNESCO*. Madrid: MEC.
- VALVERDE GEA, M. A. (2005): "Familia y educación". En *Andalucía educativa*, Sevilla, núm. 49-50, junio-agosto; pp. 24-27.

- VAN BUREN, M. E. (2000): Midiendo la gestión del conocimiento. *Training and Development Digest*, núm. 22, pp. 70-77.
- VERA, J.M., MORA, V., LAPEÑA, A. (2006): *Dirección y Gestión de Centros Docentes*. Barcelona: Graó.
- VILLA, A. y OTROS (1996): *El equipo directivo ante el uso de la evaluación*. Bilbao, ICE Universidad de Deusto.
- VILLA, A.; OLALLA, A. (2003): El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate. *Organización y Gestión Educativa*, núm 2, marzo-abril, pp. 4-15. Praxis, Madrid.
- VERBA, S. (1996): "The citizen as respondent". En *American Political Science Review*, núm. 1 90 (1)
- VILLALTA, M.; TSCHORNE, P. y TORRENTE, M. (1987): "Los padres en la escuela". *Laia/Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona.
- WORK, J. W. (1996): *La dirección de una variada plantilla de personas. El líder del futuro*. Bilbao. Deusto.

ENLACES DE INTERÉS

PUBLICACIONES DEL MEPSYD Y DE LAS ORGANIZACIONES PRESENTES EN EL CONSEJO

ACADE. www.acade.es/prensa_revista.asp

ACTUALIDAD DOCENTE (CECE) www.red2001.com/rriirevista.php

ALLIOLI (STEs Intersindical Valenciana) <http://www.intersindical.org/stepv/allioli/index.htm>

ANPE. Revista Profesional <http://www.anpesindicato.org>

AULA SINDICAL (FETE-UGT) <http://fete.ugt.org/madrid/revista/revista.htm>

BOLETÍN COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS <http://www.cdlnmadrid.es/Archivos PDF/Boletin-noviembre2005.pdf>

BOLETÍN OFICIAL DEL MEC. <http://wwwo.mec.es/tablon/bomec/index.html>

BOLETÍN OFICIAL DEL MEPSYD
<http://www.mec.es/horizontales/publicaciones/educacion/bomepsyd.html>

BOLETÍN CIDE. <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol014jul05.pdf>

CARTA LOCAL – FEMP www.cartalocal.es

CIDE. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA.
<http://www.mec.es/cide>

CIDE, ÚLTIMAS PUBLICACIONES <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub01>

CNICE. CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA.
<http://www.cnice.mecd.es>

CONCAPA Informa <http://concapa.org/publicaciones/Revista%2025.pdf>

DEBATE PROFESIONAL-CSI-CSIF. <http://www.csi-csif.es/ense/Topic45.html>

EDUCADORES REVISTA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (FERE-CECA).
http://www.ferececa.es/FERE_Actualidad/REVISTA_FERECECA.htm

EL CLARIÓN. (STEs INTERSINDICAL). <http://www.stes.es/numeros.htm>

EL EMPRESARIO (CEPYME) www.cepyme.es/empresario.html

ESCUELA LIBRE (FSIE) www.fsie.es/EscuelaLibreEdiciones.php

ESCUELAS CATÓLICAS – EC (EyG/FERE-CECA)

<http://www.escuelascaticas.es/revistaec/Default.htm>

FEDERACION DE TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA FETE-UGT

<http://www.feteugt.es>

FSIE MADRID www.fsiemadrid.es/index.php?opt

INSTITUTO DE EVALUACIÓN

<http://www.institutodeevaluacion.mec.es/publicaciones/?IdCategoriaPublicacion=6>

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN Y RECURSOS EN RED PARA EL PROFESORADO www.isftic.mepsyd.es

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE. <http://www.mepsyd.es>

PADRES Y MADRES. CEAPA. <http://www.ceapa.es/web/revista.php>

PARTICIPACIÓN. FAPA GINER DE LOS RÍOS. <http://www.fapaginerdelosrios.es>

REVISTA DE EDUCACIÓN. MEC. <http://www.ince.mec.es/revedu/rev302.htm>

T.E. FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA CC,OO. <http://www.fe.ccoo.es/te/digital.html>

USO. FEUSO. http://www.feuso.com/noticias/red/Numero_29.pdf

REVISTAS Y PUBLICACIONES DE INSTITUCIONES

AULA de Innovación Educativa. UCM.

http://www.ucm.es/BUCM/compludoc/S/10502/1131995X_1.htm

AULA de Innovación Educativa. E. Grao. <http://www.xtec.es/~mplanel4/recursos.htm>

BIBLIOTECAS MUNICIPALES <http://www.coruna.es/bibliotecas>

BORDÓN. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. <http://www.uv.es/soespe/bordon.htm>

CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA INFANTIL Y JUVENIL (CEPLI) <http://www.uclm.es/cepli/index.asp?id=1>

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. <http://www.cuadernosdepedagogia.com>

C&E. Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje Revista de teoría e investigación práctica. <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye>

EDUCAR. Univ. Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. <http://www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p1.pdf>

EL CUADERNO DE LOS PADRES (Suscripción). <http://www.bayard-revistas.com>

ESCUELA ESPAÑOLA. <http://www.infoescuela.com/infoescuela/index.cfm>

EL MAGISTERIO ESPAÑOL. <http://www.magisnet.com/>

Entre ESTUDIANTES. <http://www.entreestudiantes.com/>

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ – publicaciones
<http://www.fundaciongsr.es/documentos/frames.htm>

GUIX. Elements d'Acció Educativa. <http://www.grao.com/prehome.asp>

INFANCIA Y APRENDIZAJE. <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/iya>

INTEGRACIÓN. ONCE.

<http://www.once.es/onceinforma/home.cfm?opcion=2&perfiles=1>

PADRES Y MAESTROS. <http://comandesvell.uji.es/Llibres/Inicial.asp>

PAPELES DEL CEINCE <http://www.ceince.eu/fotos/papeles3.pdf>

PERSPECTIVA ESCOLAR. Asociación de Maestros Rosa Sensat

REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. <http://www.revistadepedagogia.org>

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ – publicaciones
<http://www.fundaciongsr.es/documentos/frames.htm>

CC AA, CONSEJOS ESCOLARES y ORGANISMOS OFICIALES

ANDALUCÍA EDUCATIVA. Junta de Andalucía.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/andalucia_educativa.php3

BIBLIOTECA NACIONAL. <http://www.bne.es>

BOLETÍN INFORMATIVO DEL CONSEJO ESCOLAR DE CASTILLA Y LEÓN
<http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/images?>

BOLETÍN INFORMATIVO DEL CONSEJO ESCOLAR DE MADRID
http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Publicaciones

CONFEDERACIÓN ESTATAL DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA.
<http://cmrp.pangea.org>

CONSEJO ESCOLAR DE LA REGIÓN DE MURCIA <http://cerm.es/publicaciones.php?>

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS. CSIC.
<http://www.csic.es/wi/index.jsp>

EDUCAR. JUNTA DE CASTILLA LA MANCHA.
<http://www.jccm.es/educacion/educar/educar.htm>

EDUCARED. <http://www.educared.net/asp/global/portada.asp>

EDUCAWEB. Buscador. <http://www.educaweb.com>

IDEA ESCOLAR. Consejo Escolar de Navarra.

<http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra>

LA GACETA EXTREMEÑA DE EDUCACIÓN. <http://www.juntaex.es/consejerias/edu/gaceta>

OCDE. PISA.

http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

<http://www.oei.es>

PADRES. <http://www.padresycolegios.com>

RedIRIS es la red académica y de investigación nacional, patrocinada por el Plan Nacional de I+D+I y gestionada por la Entidad Pública Empresarial Red.es

<http://www.rediris.es>

UE. Red Europea de Responsables de Evaluación de los Sistemas Educativos.

<http://cisad.adc.education.fr/rev>

UE. EURYDICE. Red Europea de Información sobre la Educación en Europa.

<http://www.eurydice.org>

OTROS ENLACES

FÒRUM. REVISTA D'ORGANITZACIÓ I GESTIÓ EDUCATIVA.

http://feaec.org/component/option,com_frontpage/Itemid,1

OGE. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. Forum Europeo de Administradores de la Educación. <http://www.oge.net>



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE



CONSEJO
ESCOLAR
DEL ESTADO