



Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante

Mayo, Junio, Julio y Agosto 2011
Nº 15
Boletín Edición Alicante



Formación del profesorado

Código deontológico



edebé

la **educación** hoy
el **valor** de mañana

www.edebe.com



Aproándonos al viento

Queremos seguir la estela de una larga trayectoria de treinta años de dedicación, esfuerzo y profesionalidad, desde que el Colegio de Doctores y Licenciados de Alicante adquiriera su personalidad jurídica propia.

Los responsables de esta nueva andadura, tras las elecciones para la renovación de la junta de gobierno, periodo 2011-2015, tenemos por delante una tarea difícil, con la referencia de lo hecho hasta ahora por quienes nos precedieron y de cuantos en estos difíciles tiempos siguen en la brecha, a nuestro lado o en una segunda línea, todos ellos con su buen hacer.

«La virtud huye de todo extremo y requiere, incluso, ser sabios con sobriedad» afirma Molière en una de sus comedias. Con sobriedad y moderación es como queremos enfrentarnos a una situación compleja pero apasionante tanto en el campo colegial como en el campo profesional.

COLEGIAL

El gobierno, hoy en el poder, viene anunciando una serie de medidas, como el 'proyecto de ley de servicios profesionales', que afectan al ejercicio de las profesiones y a los Colegios profesionales y sus Consejos. La reserva de determinadas actividades; las profesiones reguladas; la eliminación de requisitos injustificados o desproporcionados para la profesión; la determinación de competencias y responsabilidades en el ejercicio profesional; la colegiación como instrumento de calidad y eficacia para actividades de interés público, como salud, educación, integridad física, seguridad personal o jurídica,...; la deontología profesional,... Todos estos temas son de tal calado que entroncan con la esencia misma de los Colegios Profesionales. Porque, por ejemplo, ¿acaso la función deontológica y disciplinaria, atribuida por la Ley a los Colegios Profesionales, va a dejar de resultar necesaria para proteger el interés común?

PROFESIONAL

La sociedad requiere hoy más que nunca que sus profesores sigan creyendo en su esencial papel en el desarrollo de una sociedad más justa, plural y libre. Y decimos más que nunca ante los nuevos modelos educativos, necesarios para no perder el tren de este siglo apenas comenzado; ante la necesidad de equilibrar razonamiento e iniciativa del alumno con el exceso de pasividad por el mal uso de las nuevas tecnologías; ante la escasez de recursos, cuantificados en «coste cero» cuando no en coste... ¿menos 20?; ante una paupérrima consideración social del profesorado por parte de muchos ciudadanos,...

Todas estas circunstancias podrían inducir al desánimo y desconcierto. Sin embargo, los profesores seguimos creyendo en lo que hacemos, en todos los niveles, desde Infantil hasta la Universidad. Con motivación y voluntad suplimos la inadecuación de recursos, los problemas derivados del desencuentro en educación de los responsables políticos, la frecuente falta de cooperación por parte de las instituciones,... Y lo hacemos con una energía admirable y machacona que, como las mareas, se mantiene indemne día tras día, a la espera de que el entorno cambie y nos sea más favorable. Y no nos cuesta, porque seguimos creyendo en que nos dedicamos a una de las profesiones más bellas e importantes que el ser humano puede desempeñar: ayudar a crecer y formarse al ciudadano libre de mañana.

Ante las pocas plazas convocadas, los graduados y licenciados siguen preparándose más y mejor que nunca. Ante las nuevas metodologías y la escasez de los recursos, los profesores luchan calladamente por implementarlas como una herramienta que ayu-

de al alumno a reflexionar, seleccionar y relacionar el caudal enorme de información a su alcance, más allá del mero 'cortar y pegar' y la ausencia de propias ideas. Ante los nuevos grados y másteres universitarios, que se están implantando con todo tipo de dificultades, de nuevo, el profesorado hace frente a la situación con una dignidad admirable.

Frecuentemente se nos dice que la educación de calidad es una de las prioridades de la Europa del siglo XXI; sin embargo, en ocasiones, se omite esta referencia, como ya sucedió con la transposición que hizo nuestro gobierno de España a la Directiva Europea de Servicios, previa a las llamadas ley Paraguas y ley Omnibus. Lo lamentamos, lo hicimos constar,... sin obtener respuesta. No obstante, el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Alicante sigue trabajando con sobriedad, sin estridencias, pero, como la marea, sin pausa, por la educación de calidad y en libertad. Para ello, contamos con nuestros 1.200 colegiados, con su entusiasmo, con su experiencia.

Y aquí nos encontrarán, señores políticos. Acaban de celebrarse las elecciones de 22-mayo, trascendentales para hacer frente a los problemas que vivimos. Y desde aquí, volvemos a insistir en la necesidad de que la educación sea una prioridad y esté por encima de colores y agrupaciones. La pluralidad ideológica no debe ser obstáculo para creer firmemente en la urgencia de acuerdos en aquellos puntos que son columna vertebral de nuestro sistema educativo y que nunca deberían ser objeto de mercadería parlamentaria ni estar sujetos a los avatares de las Cámaras.

Como la marea, seguimos adelante. Las dificultades son importantes, pero aquí estamos, aproándonos al viento...; rizando la vela mayor, pero con el timón bien sujeto, cobijados por una geografía mucho más hospitalaria que la que golpeó en el otro lado del mundo al país del Sol Naciente y, próximo a nosotros, en la querida y cercana Lorca. A ellos, desde estas líneas, nuestra solidaridad.



Sumario

DIRECCIÓN:

Francisco Martín Irles
José Tomás Serna Pérez

CONSEJO DE REDACCIÓN:

Junta de Gobierno del Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de Alicante

COLABORADORES:

Pilar Aramburuzabala Higuera
Aurora Campuzano Écija
Esmeralda Chust Muñoz
José Ramón Díaz Gijón
M^a Dolores Díez García
Miguel Ángel Gallardo Vigil
M^a Consuelo Giner Tormo
Isabel González Sánchez
María Jesús Gras Cabrerizo
Agustín de la Herrán Gascón
Paula Ibáñez
Josefina Méndez Vázquez
Agustín Miguélez Posada
José Luis Negro Fernández
Manuel Olcina Domenech
Joaquín Paredes Labra
Emili Rodríguez Bernabeu
Roberto Salmerón Sanz
Pedro Santamaría Pozo
Jorge A Soler Díaz
José Luis Villena Higuera

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

TÁBULA Comunicación Visual

IMPRESIÓN

Quinta Impresión, S.L.

EDITA:

Colegio Oficial de Doctores
y Licenciados en Filosofía
y Letras y en Ciencias de Alicante
Avda. Salamanca, 7 – entlo
03005 – Alicante
Tel. 96 522 76 77

boletin@cdlalicante.org
Web: www.cdlalicante.org

Depósito legal: A-1071-2007
Issn: 1138-7602

El Boletín es independiente en su
línea de pensamiento y no acepta
necesariamente como suyas las ideas
vertidas en los trabajos firmados.

Boletín CDL. Edición Alicante

EDITORIAL	1
ENTREVISTA	3
- Entrevista a D ^a . María Badía. Igualdad y Educación ¿Lo estamos haciendo bien?	
- Mujer, Educación y Europa.	
CÓDIGO DEONTOLÓGICO	6
TEMA DE ESTUDIO	9
- La crisis nuclear de Fukushima.	
ENCARTE: Apuntes del Profesorado	11
- La formación continua en Educación Infantil: Una perspectiva crítica.	
- Formación continua del profesorado en Educación Primaria.	
- El inevitable debate sobre la formación permanente del profesorado de Secundaria.	
- La formación continua de profesores universitarios.	
- Otras claves de la formación continua del profesorado, para todos los niveles de Enseñanza.	
- La práctica de la Innovación didáctica: El proyecto de innovación docente.	
TEMA DE ESTUDIO	23
- La irremplazable figura del "corrector de estilo".	
INFORME	25
- Jubilación voluntaria de los funcionarios a los 70 años de edad.	
- Alto rendimiento mental. Visualización creativa.	
TESOROS DE LA ARQUEOLOGÍA	29
- ERMITAGE. Tesoros de la arqueología rusa en el MARQ.	
OBSERVACIONES DEL CAMINANTE	30
- El lentísimo cambio.	
NOTICIAS	31
- VII Escuela de Verano de Almagro.	
- Arte y oficio de enseñar.	
HUMOR	32

Colabora:



Igualdad y Educación ¿Lo estamos haciendo bien?

María Badía, europarlamentaria española. Miembro de la Comisión de Educación y Cultura del Parlamento Europeo. Grupo de la Alianza progresista de socialistas y demócratas.

Europa sigue trabajando por la igualdad entre hombres y mujeres, y lo hace también desde la Comisión de Educación y Cultura. María Badía es una de las parlamentarias más activas de este grupo.

El pasado 8 de marzo, se celebró el Día Internacional de la Mujer, que cumple cien años desde su instauración ¿Cuánto tiempo seguiremos teniendo que celebrarlo? ¿Cuánto queda por hacer?

Espero que sigamos celebrándolo durante muchos años, lo haremos más contentos o más preocupados, pero creo que tenemos celebración para muchos años. Necesitamos controlar este Día y tomar nota de lo que pase.

Y la educación tendrá bastante que decir en el camino.

Es imprescindible seguir promoviendo una educación igualitaria que no cree sesgos sociales, que permita que los niños –desde pequeños– perciban que la sociedad es igualitaria y que no hay tareas o comportamientos de hombres y mujeres. Pero queda mucho camino por recorrer, la prueba la tenemos en que, por ejemplo, a medida que vamos subiendo de etapas, se rompe el equilibrio entre el profesorado masculino y femenino; y esta situación se reproduce en todos los sectores productivos, sectores que se consideran menos importantes, donde los salarios son más bajos y donde hay más presencia de mujeres. Son clichés que han quedado de una herencia cultural que tenemos que cambiar.



¿Qué opinión le merecen los modelos de escuela en los que se separa a niños y niñas?

Creo que es un error y lo vamos a ver en el futuro. Se trata de educar ciudadanos y ciudadanas, a personas, hombres o mujeres, y cada uno es como es, independientemente de su sexo. En las aulas hay que enseñar a convivir conjuntamente a las niñas y los niños desde pequeños y, aunque es verdad que las chicas en general tienen una madurez más acelerada, es necesario que compartan y aprendan conjuntamente con los chicos.

EUROPA Y LA EDUCACIÓN

La nueva asignatura de los planes de estudio españoles, Educación para la Ciudadanía, ha generado y sigue generando polémica. ¿Cuál es la situación en Europa? ¿Cuál es el debate al respecto?

En el contexto europeo se dice que deberíamos educar a los niños para que tengan una idea de lo que es la ciudadanía europea. Creo que en general las personas conocen lo que es Europa pero no la UE, por eso es necesaria una educación en este sentido. Respeto a cómo se aborda la asignatura hay di-

versidad de opiniones, pero un solo denominador común: la educación para ciudadanía ha de incluir la dimensión europea y hay que adaptar esos contenidos a las edades de los escolares.

Y en cuanto a una educación en valores que fomente la igualdad, ¿por dónde vamos?

Tenemos que partir de dos principios: el respeto entre las personas y la idea de la igualdad. Si partimos de ahí todo lo demás viene rodado, no hay que dar más explicaciones. Y si introducimos estos principios en los planes de estudio, de una u otra forma, habremos dado un paso decisivo.

EDUCACIÓN PARA SALIR DE LA CRISIS

Desde diferentes esferas se asegura que la educación y la formación de los ciudadanos nos ayudarán a salir de la crisis. ¿Qué se hace desde las instituciones europeas?

Se hace, se ha hecho y se hará mucho. En relación a la enseñanza universitaria hemos puesto en marcha el Proceso de Bolonia, que en el caso de España ha generado grandes debates que ahora se han terminado:



Entrevista a María Badía

el resultado será que nuestros jóvenes estarán a partir de ahora mejor formados. Queremos –necesitamos– gente muy bien formada capaz de empezar una carrera en un país y seguirla en otro, con titulaciones homologadas. Ahora, el denominado Proceso Copenhague pretende lo mismo en relación con la Formación Profesional y se instalará sobre tres pilares: primero, responder con unas titulaciones que piden las empresas; segundo, mejorar la imagen de estas enseñanzas que han sido la hermana pobre de la educación; y tercero, establecer pasarelas que permitan el paso entre el grado medio y el superior y el acceso a la universidad. Acabo de realizar un informe que se aprobará en el Pleno próximamente en el que quedan detalladas estas páginas de trabajo. Y España ya ha empezado.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

¿Cómo calificaría el perfil del profesorado español?

En la enseñanza hay gente vocacional y otra que hace una carre-

ra y termina en la docencia. Es aquí donde creo que está el fallo. Yo conozco el aula y sé que es un trabajo muy duro o precioso, según se mire, pero siempre es vocacional, con esto quiero decir que la enseñanza tiene que gustar. Siempre ponemos el ejemplo de Finlandia por tener el mejor sistema educativo del mundo, y en este país los profesores no cobran más dinero que el resto de sus colegas europeos, pero tienen un enorme prestigio y reconocimiento social: ser profesor en Finlandia es algo muy importante, por eso se les forma muy bien y los resultados están a la vista.

¿Cree que el camino diseñado con el máster de Educación Secundaria en España es el adecuado?

Elaboré un Informe para la Comisión de Educación sobre cómo formar mejor a los profesores y la conclusión obtenida es que es mucho más importante la formación de un profesor que el número de alumnos por clase. Los docentes deben ser un cuerpo de elite, muy cuidado.

Creo que el máster es mejor que lo que teníamos, pero tendrá que seguir ajustándose, porque lo que necesitamos es que nuestros profesores tengan las mejores competencias y eso se consigue también con una formación continua de alta calidad.

EVALUACIONES INTERNACIONALES

¿Qué opinión le merecen los resultados obtenidos por España en las evaluaciones internacionales, como las realizadas por la OCDE?

No es una excusa pero le diré que estos informes como todas las encuestas y sondeos hay que analizarlos con lupa y ver a qué elementos se da importancia. No estamos en la mejor de las situaciones pero tampoco tan mal como se presenta. En estas evaluaciones hay que leer la letra menuda, y sobre todo, saber qué valoramos en nuestros alumnos: el conocimiento de Matemáticas, Ciencias o Comprensión Lectora u otras muchas cosas que se tiene que valorar, como las competencias para la vida.

Mujer, Educación y Europa

Durante el pasado mes de marzo se han celebrado en todo el mundo actos relacionados con la celebración del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo), que este año cumple con su centenario.

Han sido fechas para la reflexión que nos llevan a plantear algunas preguntas: ¿Por qué camino va la esperada igualdad entre hombres y mujeres? ¿Para qué sirven las directrices internacionales, europeas y nacionales? Y especialmente: ¿Qué se está haciendo desde el ámbito educativo? En las siguientes líneas abordamos la situación de la mujer en el contexto profesional y nos hacemos eco de los informes emitidos por las instituciones europeas en el mes que acaba de finalizar.

PROPUESTA DE LA EUROCÁMARA: REDUCIR LA BRECHA SALARIAL

El Parlamento Europeo votó, el pasado 8 de marzo, el Informe anual sobre Igualdad entre Hombres y Mujeres en la UE. En él se proponen una serie de medidas concretas, como reducir la brecha salarial en un 0,5% de aquí a 2020. Además, recomienda la introducción de cuotas para promover la presencia femenina en altos cargos empresariales y políticos, un acceso más fácil a la contratación y al aborto y horarios flexibles y el teletrabajo para mejorar la conciliación de la vida laboral y profesional.

Además, el texto elaborado por la diputada búlgara Mariyza Nedelcheva (del partido Popular Europeo) insiste

en una idea que cobra especial importancia en este momento: «La igualdad entre hombres y mujeres tiene un impacto positivo sobre la productividad y el crecimiento económico».

Mientras tanto, los analistas internacionales aseguran que la crisis económica está teniendo resultados devastadores para la posición económica de las mujeres: su renta media se sitúa un 15% por debajo de la de los hombres.

IGUALDAD SALARIAL

La Comisión de Derechos de la Mujer del Parlamento Europeo maneja los siguientes datos: las diferencias salariales entre hombres y mujeres todavía son de un 18%, superando el 25% en algunos Estados. Y ofrece un símil muy gráfico: por término medio, «ellas» tienen que trabajar 418 días

naturales para ganar lo mismo que un hombre en un año natural.

Ante este panorama, el Informe exige la revisión de la legislación vigente sobre igualdad salarial y se pone una fecha para esa revisión: 2020.

CONCILIACIÓN DE LA VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL

El documento aprobado por el Pleno del PE, que no tiene carácter vinculante, también habla de la necesaria conciliación de la vida personal y profesional. La Comisión quiere que los Estados miembros apliquen correctamente las normativas europeas al respecto y, para conseguirlo, insiste en que es necesaria la introducción de horarios de trabajo flexibles y ampliar la ofertas disponibles del teletrabajo. El documento deplora «que la falta de sistemas adecuados de permisos parentales y de una organización flexible del trabajo para madres y padres impida a menudo a las mujeres participar activamente en el mercado laboral o trabajar a tiempo completo».

CUOTAS SÍ, CUOTAS NO

La discriminación de la mujer se manifiesta en todos los ámbitos sociales, pero es quizá en el entorno laboral en donde se presentan las diferencias más claras. Las mujeres siguen cobrando menos que los hombres y tampoco han conseguido acceder a los puestos de dirección de las grandes empresas.

Las grandes empresas europeas siguen estando en manos de los hombres. Según datos de la Unión solo un 3% están dirigidas por una mujer y ellas solo representan el 12% de los miembros de los consejos de administración. Para mejorar las cosas se ha hecho un llamamiento al sector privado: las empresas tienen un año para incorporar a más mujeres en puestos de responsabilidad y si no lo hacen, se podrían aplicar sanciones.



El objetivo, en definitiva, es conseguir la igualdad efectiva en el ámbito laboral de aquí a un plazo razonable de tiempo. Y el punto de referencia se ha puesto en Noruega, un país que aprobó en 2003 una ley de paridad de sexos (no menos de un 40% para ninguno de ellos) en las cúpulas directivas de las empresas públicas y privadas). La iniciativa ha logrado aumentar la representación femenina de un 22% en 2004 a un 42% en 2009.

Pero no todos los países ven con buenos ojos las polémicas cuotas y no todos aplicarán del mismo modo las políticas de acción al respecto. Francia, por ejemplo, ha decidido dar un plazo de seis años a sus grandes empresas para que se adapten a una nueva ley, que impone una cuota femenina de al menos el 40% en los consejos de administración. España se sitúa en la misma esfera, apoyando las cuotas que empezaron ya a aplicarse en la esfera política. La Ley de igualdad busca ahora ese equilibrio, pero se limita a establecer recomendaciones.

Y en el otro lado, países como Alemania, donde el gobierno se ha pronunciado contra la medida, o el

Reino Unido, que tampoco cree que las cuotas sean la solución.

Su propuesta pasa por la autorregulación y por códigos de buenas prácticas, una medida que ya han tomado Suecia, Finlandia, Holanda y Dinamarca.

De una u otra forma, el paso inmediato, de momento, no serán las sanciones, sino el diálogo. Los representantes europeos ya han iniciado un ciclo de reuniones con grandes firmas como Basf, Dexia o Guerlain, para que establezcan mecanismos que fomenten la presencia de las mujeres en los puestos de responsabilidad.

Aurora Campuzano Écija

EUROBARÓMETRO

El Eurobarómetro sobre igualdad de género, publicado hace unas semanas, y que muestra la opinión de 26.000 ciudadanos, también arroja alguna claridad sobre la postura de los ciudadanos respecto a las polémicas cuotas. Los datos lo dicen todo: a pesar de que el 75% de los consultados cree que es en las empresas donde se dan mayores situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, solo el 19% de los europeos se muestra partidario de que haya, por ley, un mínimo de participación femenina en las compañías.

Además, la mayor parte de los consultados (el 44%) cree que para lograr la igualdad efectiva sería mejor que las empresas se autorregulasen o que se apliquen medidas de apoyo y formación. Y las sanciones para las empresas que no tengan una representación equilibrada de hombres y mujeres en sus puestos directivos tampoco tienen grandes apoyos: solo las respaldan el 15% de los hombres y el 19% de las mujeres.



Código deontológico de la profesión docente

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

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

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

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

a) Dado el proceso de desarrollo personal en que se encuentran los destinatarios de la acción educativa, los docentes tienen la responsabilidad de prestar una atención permanente a la influencia de sus acciones sobre los educandos, por cuanto suelen servir de pautas de conducta. Ello implica guiarse por los **principios de responsabilidad y ejemplaridad** en su actuación.

b) Igualmente, dado que los valores cívicos fundamentales de nues-

tra sociedad deben ser la justicia y la democracia, orientados al mantenimiento de una convivencia social armónica, el profesional de la docencia deberá regirse en todo por dichos criterios de actuación. Y para respetarlos, no perderá nunca de vista los **principios de justicia, veracidad y objetividad** en sus actuaciones.

c) La infancia y la adolescencia son etapas decisivas en la formación de la personalidad. Y para que este desarrollo alcance libremente su techo, es preciso que los docentes se guíen por el **principio del respeto y la empatía**, como condición para propiciar los sentimientos de seguridad y autonomía en los educandos.

d) La convivencia escolar es un excelente aprendizaje para la convivencia social, por lo que los docentes cultivarán los **principios de solidaridad y responsabilidad social**, con vistas a la formación de ciudadanos activos y responsables.

e) Con el fin de formar ciudadanos autónomos, maduros y con criterio propio, es necesario que el profesional docente ponga todo su empeño en el desarrollo del **espíritu crítico** propio y de sus alumnos, de modo que aprendan a valorar, juzgar y sopesar la veracidad, alcance e importancia de cuanta información reciban a través de distintos medios.

f) Sin perjuicio de la legítima compensación que el docente tiene derecho a recibir por el trabajo que realiza, su actuación se regirá por el **principio del desinterés**.

g) Dado el cambio continuo al que está sometida la labor de la docencia, así como el marco institucional y social en que se desarrolla, el docente debe adoptar como guía de conducta el **principio de formación permanente** que le permitirá responder del mejor modo a los desafíos que continuamente se le plantean.

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

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

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



1. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON EL ALUMNADO

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

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

1.3. Tratar justa y equitativamente al alumnado, sin aceptar ni permitir prácticas discriminatorias por ningún motivo asociado a características o situaciones personales, sociales, económicas o de cualquier otro tipo.

1.4. Proporcionar al alumnado un sistema estructurado de conocimientos y habilidades que le permita avanzar en su desarrollo personal, dar respuesta adecuada a las nuevas situaciones que se le planteen y acceder en las mejores circunstancias posibles a la vida adulta y a una ciudadanía activa.

1.5. Atender adecuadamente a la diversidad de circunstancias y situaciones personales del alumnado, ofreciendo a todos la posibilidad de desarrollar sus capacidades y profundizar su formación en los distintos campos del saber.

1.6. No adoctrinar al alumnado, fomentando el desarrollo del juicio crítico y ecuánime sobre la realidad y sobre sí mismos y promoviendo la búsqueda de la verdad como principio rector del saber.

1.7. Adoptar todas las medidas precisas para salvaguardar la libertad, la dignidad y la seguridad física, psicológica y emocional del alumnado.

1.8. Atender y encauzar adecuadamente las reclamaciones legítimas del alumnado en el ejercicio de la docencia y de la función tutorial.

1.9. Guardar el secreto profesional en relación con los datos personales del alumnado de que se disponga en el ejercicio profesional de la docencia.

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

2.1. Respetar los derechos de las familias y los tutores en relación con la educación de sus hijos, armonizándolos con el ejercicio de la autoridad docente y con el cumplimiento de los proyectos educativos adoptados.

2.2. Favorecer la cooperación entre las familias y el profesorado, compar-



Carmen Maestro, presidenta del Consejo Escolar del Estado; Mario Bedera, secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, y Josefina Cambra, presidenta del Consejo General de Colegios.

Presentación del Código deontológico de la profesión docente

En la sede del Consejo Escolar del Estado, y bajo la presidencia de Carmen Maestro, presidenta del Consejo Escolar, Josefina Cambra, presidenta del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados, y Mario Bedera, secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, tuvo lugar una jornada de trabajo que, con el título "El compromiso del profesorado", se centró en el nuevo código deontológico de la profesión docente aprobado recientemente por el Consejo General antes mencionado.

Alejandro Tiana, presidente de la comisión redactora del Código, desmenuzó sus principios básicos y expuso los compromisos del docente.

El presente texto del Código Deontológico del profesor es la culminación de un esfuerzo de muchos años.

tiendo la responsabilidad educativa en los temas que afecten a ambas partes y propiciando una relación de confianza que promueva la participación a través de órganos y asociaciones.

2.3. Proporcionar a las familias y los tutores la información necesaria acerca de los proyectos educativos del centro, la programación docente y los criterios de evaluación establecidos en el ámbito que corresponda.

2.4. Proporcionar a las familias y los tutores información acerca del proceso educativo de sus hijos, el grado de consecución de los objetivos propuestos y las eventuales dificultades que se detecten, así como la orientación adecuada a dichas circunstancias.

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

3. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

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

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

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

3.4. Velar por el buen estado de mantenimiento y limpieza de mate-



Código Deontológico

riales e instalaciones, inculcando en los alumnos el respeto a los bienes comunes y públicos.

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

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

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

4. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS

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

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

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

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

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



D^a **Josefina Cambra Giné**, presidenta Consejo General de Colegios; **D. Alejandro Tiana Ferrer**, ex secretario general de Educación del MEC y Presidente Comisión Redactora Código Deontológico, y **D. Francisco Martín-Irles**, vocal del Consejo General y decano del CDL de Alicante.

5. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON LA PROFESIÓN

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

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

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

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

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

5.6. Contribuir a la dignificación social de la profesión docente y

defender y hacer respetar los derechos que le corresponden.

6. COMPROMISOS Y DEBERES EN RELACIÓN CON LA SOCIEDAD

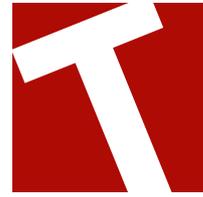
6.1. Asumir y cumplir los deberes de ciudadanía, actuando con lealtad a la sociedad y a las instituciones, en el marco de la Constitución española y la normativa vigente.

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

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

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

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



La crisis nuclear de Fukushima

Eran las 14:46 del 11 de marzo cuando Japón se estremeció. No era un seísmo más de los que azotan sistemáticamente esta región inestable que cabalga sobre cuatro placas tectónicas, sino el mayor terremoto en esta tierra desde que existen registros, un seísmo devastador, de unos 9 grados de magnitud, que destruyó infraestructuras y desató el pánico en el país más preparado del mundo para hacer frente a estos fenómenos.

Desgraciadamente, el fuerte temblor solo era el anticipo de una catástrofe sin precedentes, que provocaría más de treinta mil víctimas (entre muertos y desaparecidos) y dejaría sin hogar a medio millón de personas. El terremoto desató un tsunami que penetró varios kilómetros tierra adentro y dejó una estela de desolación absoluta: aeropuertos destruidos, transbordadores en los tejados, trenes engullidos por el mar, pueblos enteros borrados del mapa...

La siguiente consecuencia de esa doble catástrofe natural fue una crisis nuclear, la más grave desde el accidente de Chernóbil en 1986, que se cebó con los seis reactores de la central de Fukushima I, situados junto al mar. Al producirse el terremoto hubo una parada automática de los reactores activos (el 1, 2 y 3) y se pusieron en funcionamiento los generadores diesel para refrigerarlos, pero el posterior tsunami los inutilizó, lo que obligó al gobierno a declarar el estado de emergencia nuclear.

POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE LA REFRIGERACIÓN

Vamos a explicar de forma muy simplificada el funcionamiento de un reactor de agua en ebullición, del tipo de los que operan en Fukushima I, siguiendo el esquema de la *figura 1*. En la vasija del reactor [A] se alojan las barras de combustible [B] que calientan el agua hasta alcanzar temperaturas de unos 280°C, bajo presiones muy elevadas. Se forma una corriente

de vapor [C] que se utiliza para impulsar la turbina [D] que mueve el generador eléctrico [E]. El vapor que sale por la turbina pasa por un condensador [F] que lo enfría con ayuda de un circuito externo [G], obteniéndose de nuevo agua líquida que se devuelve al interior de la vasija.

La reacción de fisión consiste en la rotura de los núcleos de uranio formando otros isótopos radiactivos, lo que libera una enorme cantidad de energía y genera neutrones que, al chocar con otros núcleos de uranio vecinos, extienden la reacción en cadena. Para detener el proceso, se intercalan entre las barras de combustible unas barras de control [H], que absorben neutrones e interrumpen la reacción. No obstante, aunque se pare el proceso de fisión en un reactor, su núcleo sigue generando calor por la desintegración de materiales radiactivos en el combustible, y debe ser refrigerado.

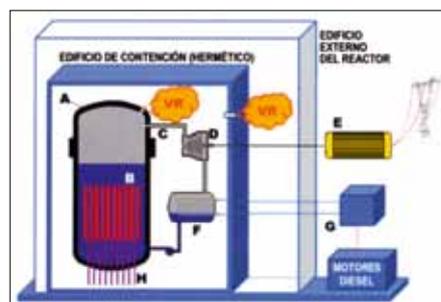


Fig. 1. Esquema de un reactor de agua en ebullición (BWR), como los de Fukushima I. Las leyendas se explican en el texto.

A medida que el combustible se gasta se producen nuevos isótopos radiactivos, de modo que cuando los



Fig. 2. Imagen de satélite de los reactores 1 a 4 de Fukushima, junto al esquema de su estado final. (FOTO: Flickr, daveeza; GRÁFICO: El País)

residuos se retiran del reactor, se guardan en piscinas situadas junto a él, que deben estar permanentemente refrigeradas (ver la *figura 2*).

¿Qué puede ocurrir si se interrumpe la refrigeración y las barras de combustible dejan de estar cubiertas por el agua? ¿O si se evapora el agua de las piscinas donde se guarda el combustible gastado? Pues que inevitablemente aumentará la temperatura, y las consecuencias pueden ser extremadamente peligrosas:

- El circonio que rodea el combustible nuclear es un metal muy reactivo que, a temperaturas elevadas, reacciona con el vapor de agua y se oxida, produciendo hidrógeno y liberando sustancias radiactivas como yodo-131 y cesio-137.
- El incremento de la temperatura genera un fuerte aumento de presión en la vasija del reactor, que obligan a la expulsión controlada de vapores radiactivos [VR, en la *figura 1*].
- Si la temperatura sigue subiendo las barras de combustible acabarán por fundirse, produciendo una masa viscosa altamente radiactiva que cae al fondo del reactor.
- Este hecho se conoce como fusión del núcleo. La masa fundida podría atravesar la capa que lo protege, lo que tendría consecuencias devastadoras para el medio ambiente.



Tema de estudio

• En el caso de los residuos guardados en las piscinas el problema del sobrecalentamiento es igualmente peligroso. Si los residuos quedaran expuestos al aire, podrían producirse incendios espontáneos, explosiones de hidrógeno y liberación de grandes cantidades de sustancias radiactivas.

Todos estos problemas, tanto en los núcleos del reactor como en las piscinas de residuos, se dieron en Fukushima.

El día 12 se produjo una explosión en el reactor 1, cuya elevada presión dentro de la vasija obligó a soltar vapor hacia los contenedores exteriores. El vapor contenía hidrógeno, que estalló en contacto con el oxígeno atmosférico, destruyendo parte del edificio del reactor.

Dos días más tarde estalló por el mismo motivo el edificio externo del reactor 3 y después se produjo una explosión similar en el 2, que pudo dañar el contenedor estanco del reactor. En el caso del reactor 4, que no estaba operativo, la piscina de residuos estaba llena y al perder su refrigeración se produjeron incendios y explosiones que destruyeron el edificio externo y liberaron cantidades importantes de partículas radiactivas al medio.

Ante la posibilidad de una fusión del núcleo de los reactores, los técnicos mantuvieron una lucha titánica para refrigerar el complejo, bombeando agua de mar y arrojándola desde helicópteros y camiones.

Al cierre de este artículo, la situación en Fukushima está relativamente controlada. Se ha logrado llevar la electricidad a todos los reactores, la temperatura se está normalizando y se está restableciendo la refrigeración automática de las piscinas de combustible. La preocupación está ahora en el paso de la radiación a la cadena alimentaria, por lo que deben controlarse los alimentos frescos y



el agua. También preocupa la detección de trazas de plutonio, un veneno radiológico y químico extremadamente peligroso. Las instalaciones han quedado completamente inservibles, por lo que deberá procederse a su cierre y desmantelamiento.

PUNTO DE INFLEXIÓN EN LA POLÍTICA NUCLEAR

El desastre de Fukushima marca un antes y un después en el uso de las nucleares. Los gobiernos anuncian, acertadamente, la revisión de los parámetros de seguridad, que a partir de ahora serán mucho más estrictos.

También habrá un antes y un después en la opinión pública, que en los últimos años había aumentado su confianza en la energía nuclear, como solución para reducir los gases de

efecto invernadero y la creciente dependencia de los combustibles fósiles.

Lo ocurrido en Fukushima debe hacernos reflexionar sobre el modelo de desarrollo que queremos. No hay energías alternativas capaces de soportar el actual modelo de crecimiento, y deberemos asumir sus riesgos. La realidad es que la única energía verdaderamente limpia es la que no se consume, y que la clave de la sostenibilidad está, seguramente, en reducir y ajustar nuestras necesidades, rompiendo el círculo vicioso de un consumismo despilfarrador de recursos y de energía. Como afirmaba Serge Latouche en una reciente entrevista televisiva: *«Quien crea que un crecimiento ilimitado es compatible con un planeta limitado es un loco... o un economista»*.



La Formación del profesorado

La formación continua debe considerarse como un proceso natural y deseable, no sólo un derecho y una obligación del profesional. Se basa en la hipótesis de que los profesionales pueden mejorar formándose. Pero la mejora profesional de un docente no puede ser periférica, sólo técnica o sólo reflexiva. Para ser verdaderamente formativa debe ser experiencia y transformación. Sólo los árboles con raíces largas y fuertes pueden ser altos. Si el desarrollo formativo

es a la vez profesional y personal, podrá trascender con mayor seguridad a sus alumnos, ennoblecer la profesión desde una mayor coherencia y mejorar la sociedad desde la educación, que la nutre. Éste es el espíritu de la formación común a todas las iniciativas con más éxito o trascendencia. Presentamos en este encarte un conjunto de aportaciones que cubren plenamente el tema propuesto de la formación continua del profesorado.

La formación continua en Educación Infantil: Una perspectiva crítica

España es uno de los países de la UE con mejor tasa de escolarización a los 3 años con un 96,2% de alumnos, 23 puntos por encima de la media europea, que se sitúa en el 73,9% (marzo 2009). Es descorazonadora la escasa y desajustada formación educativa de calidad que actualmente se oferta a sus profesionales, que valoramos con el criterio de su historia reciente.

La LGE de 1970 implantó Preescolar como etapa educativa por primera vez en España. Comprendía dos niveles voluntarios: Jardín de Infancia, de 2-4 años, impartido fundamentalmente en centros privados y guarderías, y Parvulario, de 4 a 6 años, impartida en centros públicos y privados por profesores especialistas en Preescolar. El currículo se limitaba a los cuatro aspectos madurativos y a la preparación para las materias instrumentales: prelectura, preescritura y precálculo.

La LOGSE de 1990 marcó el esplendor de la Educación Infantil definiéndola como especialidad docente, etapa escolar, educativa y con carácter propio, desde los 0 a los 6 años. Por tanto, sus escuelas no necesitaron separarse de conceptos como 'guardería', de la noción propedéutica del 'parvulario', o reinventarse. Sus dos logros más destacados fueron:

- Con el 1º ciclo (0-3), cambiar el concepto de escuelas maternas y guarderías como continuidad del hogar y asistencia a los padres. (Aun así, por el permanente desconocimiento pedagógico de este nivel educativo,

permanece en dirigentes políticos y en la ciudadanía el nombre no neutral de 'guardería').

- Y con el 2º ciclo (3-6), definir su autonomía y menor control de las familias, y dejar de ser considerada en función de la Educación Primaria, con lo que la Educación Infantil adquiría una entidad propia.

Se crea en general y en un tiempo corto una cultura profesional polarizada por la colaboración y la formación pedagógica permanente de personas y equipos.

Desde entonces, los centros se constituyeron en entornos donde sus docentes hablan entre sí de la enseñanza, se observan unos a otros en sus trabajos, participan conjuntamente en la programación, diseñan materiales, realizan actividades conjuntas, desarrollan proyectos de innovación educativa, investigan desde y sobre su enseñanza, etc. Su didáctica cotidiana se desarrolla a imagen de las primeras instituciones infantiles, centrada en el conocimiento del niño, la innovación metodológica, la educación con las familias, la incorporación de recursos, la evaluación continua y la formación permanente.

Obviamente, el nivel profesional adquirido y las expectativas de desarrollo profesional y personal condiciona la formación continua, que se desarrolla como cursos diversificados ofertados por administraciones educativas (centros de apoyo y formación del profesorado), profesionales y grupos innovadores, cuyo fin es adaptarse a las nuevas realidades curriculares y sociales para conseguir o asegurar su puesto de trabajo, ir un poco más allá de lo que ya se conoce y desarrollar los proyectos pedagógicos de sus centros.



Siguiendo aquel impulso, pese al intento de difuminación de la etapa promovido por la LOCE, la formación permanente actual (LOE) intenta conseguir una escuela con alternativas, donde la formación del maestro sea realmente continua, abarque todo lo relacionado con la enseñanza y tome como referencia sus propias experiencias y aprendizajes y las de su equipo y centro. Pero tiene muchas preocupaciones, necesidades y expectativas y pocos medios para lograrlas. Así, preocupa:

- Conseguir materializar en todos los campos, pero sobre todo en la práctica, la promesa de una etapa única, donde hacer visible el primer ciclo.
- Incrementar la participación de los dos ciclos de la etapa en programas y actividades de innovación educativa en convocatorias educativas generales.
- Recuperar el nivel de la formación y motivación que maestros y educadores de infantil han perdido en gran medida, no sólo por la desaparición de los CPR (o equivalentes), sino porque las instituciones de formación no han generado una oferta específica contextualizada, diversificada para los dos ciclos, ni siquiera en ocasiones diferenciada entre Infantil y Primaria.
- La dependencia de la formación de los profesionales de la Educación Infantil de administraciones no educativas o de instituciones privadas sin conocimiento pedagógico, que agrava la distancia entre la formación ofertada y los educadores que trabajan en la etapa y particularmente en el 1º ciclo.

Para ello, proponemos fomentar con mayor intensidad:

- La formación continua de carácter pedagógico de los maestros y maestras (por ejemplo, sobre planificación de la enseñanza, metodología didáctica innovadora, TIC, educación inclusiva, desarrollo profesional de los maestros, actualización de contenidos, etc.) para cualificar a los profesores preparándolos para desarrollar su trabajo diario en contextos de diversidad. Y reducir toda aquella formación ajena a este foco.
- El intercambio de experiencias entre las escuelas infantiles, así como su participación en programas europeos e internacionales.
- Programas de formación pedagógica dirigidos a técnicos municipales responsables de la administración, planificación y gestión de las escuelas infantiles dependientes de las Corporaciones Locales, con la colaboración de la Federación Española de Municipios y Provincias.



- El desarrollo de nuevos perfiles pedagógicos para otras instituciones que atienden a la infancia desde una educación no formal: centros de ocio, granjas, ludotecas, etc.
- Una formación pedagógica de padres y madres de calidad para que la educación familiar sea un verdadero pilar de la educación de los hijos, en la casa, desde la interacción familia-escuela y en las siguientes etapas educativas.
- La coordinación entre todas las etapas (Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria) desde cada una de ellas hacia todas las demás, con especial atención a las antecedentes por sus posibilidades 'exportadoras', y por tanto en primer lugar y por todas ellas a la buena Educación Infantil, en tanto que 'educación superior'. Por ejemplo, la incorporación de propuestas didácticas concretas de Infantil a otras etapas como las asambleas democráticas, el trabajo cotidiano por pequeños grupos, los talleres, los proyectos didácticos, el aprender a ser y estar, etc.
- La extensión al profesorado Infantil de formación disciplinar sobre Arte, Historia, Matemáticas, Ciencias Naturales.
- El ajuste de la formación inicial y continua de los maestros de Infantil a las necesidades profesionales de sus centros, y no a los intereses parciales de los departamentos universitarios. Para ello, puede ser importante incorporar a las universidades a buenos profesionales de la etapa.



Formación continua del profesorado de Educación Primaria

Que la formación continua de los maestros es un asunto esencial hoy, ya nadie lo niega. La propia Ley de Educación en su artículo 102 establece que «la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros» (LOE, 2006). La teoría dice que esta formación proporciona al profesor la actualización y recicla-

je necesarios para hacer frente a las nuevas necesidades y demandas, y da respuesta a sus expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje y satisfacción laboral. Pero, ¿qué ocurre en nuestro país que, a pesar de ser uno de los que más valoran y demandan la formación continua, presenta unos niveles altos de insatisfacción con la formación recibida y los aprendizajes apenas repercuten en la docencia?

Aunque la formación continua se entienda como una herramienta para profesionalizar la enseñanza, mejorar la calidad y la eficiencia de los nuevos sistemas educativos y promover avances e innovaciones científicas y tecnológicas, de acuerdo al modelo actual se comprende como un conjunto de actividades y prácticas no sólo para ampliar sus conocimientos y mejorar sus habilidades docentes, sino también para evaluar y desarrollar la actividad profesional y promover su desarrollo personal. Este nuevo enfoque hace que los conceptos de perfeccionamiento y actualización vayan cediendo paso al de profesionalización docente o desarrollo profesional.

ALGUNOS INTERROGANTES Y CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS MAESTROS DE PRIMARIA

¿Dónde poner el énfasis? ¿Qué prioridades establecer? ¿Qué etapas o procesos seguir? ¿Cuáles son las fronteras entre una formación para aplicar una reforma prescrita y una profesionalización para la autonomía, que implique tomar decisiones eficaces y efectivas para producir los cambios esperados? ¿Qué dispositivos, qué estrategias son las más adecuadas? Para responder a estas preguntas necesitamos más investigación sobre los efectos de la formación continua en los proyectos de innovación y en los cambios en la práctica educativa a corto y a largo plazo. Además, es importante tener feedback sobre el impacto de la formación, los logros y las necesidades, por medio de la evaluación y el diálogo con los centros.

Se acepta de forma generalizada que los objetivos de la formación continua pueden ser informativos,

actualizadores, especializadores en un área determinada, capacitadores para el desarrollo de una acción específica o para el uso de medios o materiales. Pero no puede seguir entendiéndose como una acción compensatoria de la formación inicial o una fuente de respuestas estereotipadas, sino orientarse al desarrollo de capacidades que permitan respuestas eficaces a situaciones diversas del profesor. Esto implica un cambio del docente de reproductor a transformador en un contexto que es único e irrepetible. Cualquiera que sea el modelo de intervención que se diseñe, éste debe tener tres etapas: Reflexión – Acción – Práctica, lo que implica que los profesores puedan revisar y evaluar su quehacer, estructurar respuestas para mejorar su acción y aplicarlas, vinculando de este modo la capacitación con la investigación, la innovación y la evaluación permanente. Debe orientarse por tanto a la mejora de las competencias para reconocer las dificultades de los alumnos para el aprendizaje y los problemas en las distintas áreas del desarrollo, y compensarlas lo máximo posible.

La mayor parte de los programas de formación se centran en métodos y estrategias específicas de enseñanza – especialmente las relacionadas con las TIC-. Pocos se centran en las actitudes del profesor que afectan su práctica.

Es importante ofrecer la oportunidad de explorarlas, desarrollar habilidades de gestión y reflexionar sobre las implicaciones de la práctica en el aula. Este enfoque insta a los maestros a reflexionar de forma crítica no sólo sobre cómo enseñan, sino también por qué enseñan del modo en que lo hacen. Se repite con frecuencia que la formación debe perseguir la





colaboración entre los maestros, la participación de la escuela en el desarrollo profesional, programas de larga duración que estén conectados con la práctica en el aula, que incluyan observaciones en el aula por parte de otros maestros o asesores, etc. Pero se habla mucho menos de cuál debería ser el contenido de esos programas. Sabemos, por ejemplo, que los programas que tienen mayor impacto en el rendimiento de los alumnos son aquellos que no se centran tanto en lo que hace el profesor como en lo que sabe el profesor sobre la materia, el currículum o cómo aprenden los estudiantes esa materia.

Los dispositivos para la formación continua deben responder a dos preguntas fundamentales sobre la profesión docente: ¿Qué necesitan saber todos nuestros estudiantes en el siglo XXI? y ¿Qué tenemos que saber y hacer los docentes para apoyar a todos nuestros alumnos?

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESORES DE PRIMARIA

Durante largo tiempo, la estrategia más utilizada ha sido el curso de perfeccionamiento, el que bajo esta determinación genérica, ha ofrecido respuestas prefabricadas a demandas o problemas de supuesta ocurrencia general, sin considerar la realidad ni el medio en que los docentes ejercen su labor, sin tomar tampoco debida cuenta de su heterogeneidad, de sus expectativas o intereses.

Se trata, además, de cursos de corta duración, que no favorecen los cambios puesto que éstos suelen ser procesos de transformación largos que requieren apoyo y acompañamiento mientras se producen.

La escasa incidencia que este tipo de cursos tiene en la práctica docente ha sido denunciada profusamente. Cuando estos cursos con dictados de manera puntual, esporádica y descontextualizada no logran modificar las prácticas docentes puesto que sus destinatarios difícilmente llegan a incorporar en su repertorio pedagógico nuevas estrategias o comportamientos, aún cuando el curso haya sido diseñado y desarrollado de manera adecuada.

Estos cursos, que tienen algunas ventajas como la posibilidad de aumentar los conocimientos y mejorar destrezas o dar la oportunidad a los profesores de elegir tema, tienen inconvenientes que hay que valorar. Con frecuencia estas acciones de formación son demasiado teóricas, las opciones están determinadas por los organizadores, pueden no reflejar las necesidades del docente o de su escuela, pueden no tener aplicaciones prácticas en la clase e ignoran el saber hacer del docente.

Aunque la participación individual en jornadas y cursos de corta duración sigue siendo la opción más común para la formación continua, las Administraciones están haciendo un gran esfuerzo por ampliar los dispositivos, contextualizar la formación de acuerdo a las necesidades de los centros y ampliar la duración de las acciones de formación.

Los programas actuales de formación suelen incluir estrategias de perfeccionamiento que dejan mayores márgenes para el desarrollo profesional: 1º) *Cursos con proyectos de acción*, que no concluyen con el dictado del curso, sino que se proyectan en el quehacer de la unidad educativa de acuerdo a un plan predefinido, con criterios de pertinencia, aplicabilidad y viabilidad. Esta acción se puede complementar con asesorías externas, trabajo colaborativo dentro de la escuela y acciones de sistematización o profundización ulteriores. 2º) *Planes en los propios centros*, con o sin apoyo externo. 3º) *Planes de formación para equipos de profesores* de varios centros con intereses comunes. 4º) *Grupos de profesores que realizan formación* sobre distintos temas bajo distintas modalidades (coaching entre compañeros, grupo de trabajo, seminario, proyecto de innovación educativa).

Para cualquier modalidad:

- Es importante establecer una atmósfera de confianza dentro del grupo de participantes. Los responsables de la formación han de preguntarse cómo pueden involucrarles en el proceso de cambio en su propia práctica.
- Es necesario centrarse en el aprendizaje más que en la enseñanza.
- La práctica reflexiva es un proceso beneficioso en el desarrollo profesional del maestro. La reflexión crítica sobre la propia experiencia puede realizarse a través de grupos de estudio, escritura reflexiva, *coaching* entre compañeros o *mentoring* por compañeros con más experiencia. Esta práctica mejora la comprensión del propio estilo de enseñanza, supone un reto a la tradición y respeta la diversidad a la hora de aplicar la teoría a la práctica docente.
- La adquisición y desarrollo de competencias realizadas en el centro ha de tener en cuenta las autoevaluaciones de los proyectos formativos llevados a cabo y las evaluaciones externas realizadas, y complementarse con la formación de centros de formación del profesorado e innovación educativa.



El inevitable debate sobre la formación permanente del profesorado de Secundaria

La enseñanza en los centros de Secundaria se presenta en la actualidad con indefiniciones, problemas, retos y potencialidades abiertas que van más allá de lo que el sistema educativo puede permitirse, a los estudiantes interesa o la sociedad necesita. Alcanzan no sólo al alumnado, sino también a docentes y familias. Todo, en un crisol evolutivo de diversas creencias, expectativas e intereses que estos grupos tienen sobre la educación obligatoria, los centros educativos, el rol a desempeñar por unos y otros, etc.

PLANTEANDO ALGUNOS ENFOQUES

La institución educativa debe, por tanto, realizar los ajustes necesarios en los modelos de enseñanza y en sus escenarios y modos de agrupamiento, para encontrar soluciones y visiones futuras de forma activa. Y es ante una realidad educativa tan dinámica –y cuando en la mal llamada «adolescencia» el perfil psicológico, afectivo, relacional, etc. quizá tenga un índice de complejidad mayor que en otras etapas- cuando menos énfasis se está disponiendo en el recurso fundamental del docente: su formación, sea inicial o continua/permanente.

Al diseñar los grados, las universidades eludieron la posibilidad de introducir contenidos pedagógicos en sus planes disciplinares, al tiempo que malograron la posibilidad de hacer del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria un espacio-tiempo que realmente sirviera para algo más que heredar el extinto CAP. Aparentemente abandonada la posibilidad de una formación universitaria de calidad previa a la función docente, el ejercicio de esta labor es hoy el último reducto de la mejora, desde la voluntad individual y la planificación institucional de centros y equipos. Además, la realidad cotidiana se transforma en un contexto privilegiado para evolucionar, en la acción reflexiva.

Relativizada ya la influencia de las capacidades personales y familiares, los centros de ESO parecieron asumir un papel capital en la formación de nuestros jóvenes.

Sin embargo, adelantando sin intermitente, los medios de comunicación masiva y la saturación de información,



internet, la diversidad de formas de comunicación y las redes sociales, las tribus urbanas, el incremento del poder adquisitivo, etc.; están decididamente, no ya cuestionando el modelo jerárquico y ordenado de formación, sino influyendo en todos los ámbitos a cualquier estudiante de Secundaria, tanto o más que la educación formal o de sus familiares, aunque la mayor parte de los adultos estemos mirando para otro lado.

Recluírse en la fortaleza, en tanto castillo inexpugnable de un solo sentido (de salida), del conocimiento de cada disciplina por parte de muchos docentes de Secundaria es, además de un ejercicio ciego y torpe, una tremenda injusticia para la potencia del mundo presente y futuro y su ciudadanía. Comprender así que el trabajo en Secundaria es fundamentalmente colaborar con el alumnado para que sepa gestionar sus emociones -consigo y con los demás-, trabajar en grupo, dudar, crear y recrear; relacionarse sostenible y útilmente con su entorno mejorando el bienestar de las personas; hacer evolu-



cionar la ciencia; participar responsablemente en la vida pública; incrementar su nivel de conciencia, etc., en un listado amplio, multifacético y sinérgico. Hacemos bien los docentes cuando nos preguntamos qué somos capaces de desarrollar en estos aspectos y no cuántos contenidos sabemos.

Y con todo ello, destacamos que nuestro progreso será imposible sin que el docente active la casilla de enseñar aprendiendo, que intente compensar la deficiente preparación inicial (por planteamiento y por la propia evolución del contexto y los grupos humanos): la formación permanente del profesorado.

DICHOS Y HECHOS: LA BRECHA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La LOE recoge expresamente la formación permanente como derecho y obligación docente. A pesar de ello, el gasto que se destina a este concepto es muy bajo frente al que el sector privado, empresarial e industrial destinan a la formación de su personal (1% frente al 6%), siendo una contradicción difícilmente entendible y, menos, aceptable (UNESCO, 2001).

Partiendo de este déficit presupuestario y formativo, el docente debe dar curso a su vocación pedagógica incrementando el nivel colectivo de conciencia sobre la situación profesional; demandando a las Administraciones públicas y a las familias las ayudas necesarias de forma efectiva y continua; completando ámbitos de utilidad para su tarea, etc. Dentro del último aspecto enunciado, se puede citar la adecuación y actualización de conocimientos y métodos de la ciencia y sus aspectos didácticos específicos. Del mismo modo, ha de atender cuestiones formativas relacionadas con la coordinación, orientación, tutoría, atención creativa y consciente a la diversidad, además de formas de organización dirigidas a la mejora de la calidad real (no excluyente de estudiantes o colectivos) de la educación y el ecosistema de los centros. Además, cobran especial relevancia las acciones formativas en torno a las TIC, la formación en lenguas extranjeras y en investigación e innovación educativa. Y atendiendo a la realidad integrada en el día a día, así mismo ha de ocuparse del trabajo para la mejora de la capacidad de gestionar los grupos en la acción (violencia escolar, conflictos en el aula, capacidad de influencia positiva en el entorno, fracaso escolar, abandono escolar temprano, pensamiento divergente y disruptivo, etc.) para potenciar al alumnado.

Sin embargo, bien por la complejidad inherente al hecho educativo, bien por los errores que persisten en los diferentes ámbitos por parte de los diversos partici-

pantes, bien por lo cambiante de los retos a los que nos enfrentamos, parece que aún queda un camino largo por recorrer en diferentes direcciones a la vez.

Siendo evidente la dificultad de tratar lo necesario sobre el tema en un espacio reducido, sí queremos al menos destacar una de las temáticas más influyentes en lo educativo: las TIC y su relación con la complejidad de los grupos escolares, que cambian el punto de partida con respecto a generaciones anteriores. Trabajos como el de Marcelo, de 2009, *Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar*, aluden suficientemente a la cuestión.

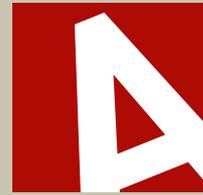
Posiblemente por primera vez, el alumnado de Secundaria cuenta con unas capacidades desconocidas para los docentes, acostumbrados a un modelo de «siembra para una recolección posterior». Capacidades que son útiles, que se necesitan, que son presente y futuro. Y que muchos docentes aún no han abordado o directamente las rechazan (tecnofobia).

Finalmente, queremos insistir también en un problema común con cualquier etapa educativa. La atomización y desconexión de los objetivos y contenidos de las iniciativas institucionales de formación permanente para el profesorado de enseñanza secundaria. Infinitud de cursos con temáticas muy diferentes, que se superponen más como «parche» que como integrante de un plan formativo global, que intente comprender el carácter globalizador de la educación y que forme pedagógicamente a docentes capaces para compartir un tiempo y espacio de crecimiento. Y que sea evaluado rigurosamente, con la implicación debida en cada nivel de responsabilidad.

La formación inicial de los docentes de Secundaria no es suficiente y es necesidad de todos asumir que la brecha entre lo que se sabe y lo que ese conocimiento está haciéndonos aprender -ahora y en el futuro-, nunca fue tan grande. Tan estimuladamente grande. La formación permanente del profesorado puede adecuar la velocidad de lo que ofrece la enseñanza secundaria a lo que los jóvenes necesitan, demandan y pueden recibir.

Las nuevas situaciones que habitan el aula precisan de profesionales de la educación formados más allá de un Máster obtuso, confiando y demandando los cambios que sean necesarios en el interior y exterior de los centros, a través de la formación permanente del profesorado para encontrar respuestas a las incertidumbres del aula.

Miguel Ángel Gallardo Vigil
José Luis Villena Higuera



La formación continua de profesores universitarios

La necesidad de formación continua en los diversos campos profesionales está habitualmente asociada a la obsolescencia de los conocimientos, la aplicación de nuevas técnicas, la adaptación a nuevas realidades o las nuevas formas organizativas.

Con el precedente y la acción de los lces desde los años setenta, la mayoría de las universidades han constituido con diverso éxito programas de formación continua.

La formación continua de profesores universitarios debe ser considerada como una estrategia más de procesos de desarrollo profesional de los docentes, y ésta a su vez como parte de otra de cambio sustentable sistemático promovido por las políticas universitarias. Esta visión sistémica, que es internacional, debería ayudar a pasar de considerar la formación de docentes individuales (cursillismo) a dirigir sistemas de mejora de la enseñanza y el currículo, las denominadas «unidades de desarrollo académico» que ya son habituales en los países anglosajones.

Todas las universidades cuentan con Planes Marco de formación de su personal docente e investigador. Estos planes, derivados de los denominados Planes estratégicos de cada Universidad, suelen irse adaptando a las normas de Aneca recogidas en el denominado «Programa de evaluación de los planes de formación para la docencia del profesorado».

La formación continua adopta muy diversos fines, contenidos y formas metodológicas y organizativas. Considerando diversas tendencias (García-Valcárcel, 2001; Perales, Sánchez y Chiva, 2003; Margalef y Álvarez Méndez, 2005; Yániz, 2008; Tejedor y Jornet, 2008; Gewerc, 2008), encontraríamos los fines, contenidos y metodología que se enumeran a continuación.

Como fines:

- Cambio planificado para calidad y mejora.
- Cambios derivados de evaluaciones sistemáticas de la formación, previstas en los procesos de calidad y acreditación.
- Mejora de la actuación docente (perspectiva práctica).



- Reconocimiento y valoración del saber profesional de los docentes (no compensatorio de carencias) (perspectiva crítica y sociocultural).
- Bienestar personal y profesional de los profesores.
- Compensación de carencias de formación inicial como docente, como investigador y gestor de tipo pedagógico e instrumental.
- Satisfacción de requisitos formales relacionados con la certificación y acreditación.

Como contenidos:

- Emergentes, por ejemplo derivados de los procesos de incorporación al EEES.
- Sociales, por ejemplo la incorporación de las TIC, o el bilingüismo para abordar la docencia.
- Para innovación, con ideas útiles para implicar a los estudiantes, con nuevas formas metodológicas.



- Compensatorios, en ámbitos poco transitados de la planificación docente, como diagnóstico en la enseñanza, tutoría, diversidad estudiantil, coevaluación.
- Recepción de aspectos de la cultura del sistema no abordados en la formación previa como docente, generalmente inexistente para enseñar.
- Mejora en dimensiones profesionales complementarias de la enseñanza, como la investigación y la gestión.

Como metodología:

- Plural, dialogante, que da protagonismo a los participantes.
- Que busca el compromiso individual y colectivo con la actividad.
- Colaborativa, el equipo docente debería ser el principal destinatario de la formación.
- Que construye conocimiento desde la epistemología de su campo científico y de situaciones laborales, no de generalidades. No confundir con que con saber la materia ya se sabe enseñarla.
- Indagatoria sobre la propia práctica, para detectar habilidades y deficiencias, reflexionar y reinterpretar las propias acciones, historias de vida y trayectorias profesionales, relacionándose con las creencias del profesorado sobre la formación y sobre la docencia, que debe revertir de manera inmediata en la práctica.

- Con herramientas formativas como portafolios docentes y mentorazgo.
- Que evalúa de forma continua el propio aprendizaje.
- Que comprueba las implicaciones y la validez del conocimiento en situaciones pragmáticas, incluyendo una evaluación ética.
- En su organización, parte de una programación concebida como actividad continuada (no puntual), a ser posible desarrollada en el lugar de trabajo.

Desafortunadamente, todas estas ideas no siempre se pueden poner en práctica, y muchas veces encontramos un programa de formación que obedece a determinadas políticas impulsadas por la universidad con una visión bastante instrumental, pocas necesidades derivadas de la evaluación de titulaciones, centros y departamentos (porque no hay cultura colectiva), donde encontramos un amorfo paquete de demandas propuestas por profesores individuales.

Es decir, se hace una oferta centralizada de un bati-burrillo de ocurrencias, algunas de ellas geniales, pero de difícil articulación, concediendo que hay otras necesarias para lo que al final se dirá el estado emocional de los que realizan el cambio. Las necesidades de los centros parecen estarse tratando como necesidad formativa general.

La evaluación de estas iniciativas se suele basar en algunos datos cuantitativos y la satisfacción de los usuarios. Sin embargo, convendría una evaluación más plural, tanto institucional sobre cumplimiento de objetivos, como individual donde, además de la relativa a satisfacción, haya otras evaluaciones como la diagnóstica (intereses, prácticas, conocimientos previos), la referida a producción de saber profesional (una evaluación de aprendizajes basada en tareas que es capaz de resolver el formado) y de la perdurabilidad de esa formación (las denominadas evaluación de transferencia y de impacto diferidas). Evaluar no tanto desde la responsabilidad, que tendría pocos frutos, como para la mejora, que entrañará a buen seguro más responsabilidad.

Para terminar, conviene plantear que la formación es un engranaje más en el proceso de promover el cambio en educación. Sin personal contento, sin recursos, sin medidas organizativas, sin metas, dar más formación no siempre supone mejora o cambio, que es lo que se busca.



Otras claves de la formación continua del profesorado, para todos los niveles de Enseñanza

UN CONTEXTO PEDAGÓGICAMENTE ATRASADO COMO SUSTRATO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

Es indiscutible que los tenistas, las abogadas, los médicos, los genetistas o los electricistas deben aprender continuamente para mejorar su actividad. Su profesión es visible y comprensible socialmente. Cuando de lo que se trata es de la formación continua de profesores, la perspectiva cambia radicalmente en nuestro país –no en otros pedagógicamente más avanzados–.

Todavía:

- Continúa sin (re)conocerse como 'educativo' al primer ciclo de Infantil, por lo que ministros de Educación y presidentes de CCAA lo llaman 'guardería' y los padres la 'guardé'.
- En Secundaria y Bachillerato algunos ignorantes interesados siguen alimentando la idea de que la Pedagogía no tiene que ver con su enseñanza.
- En la universidad no se requiere una formación sistemática ni una titulación oficial de carácter pedagógico, etc. Por tanto, sus docentes son profesionales que enseñan por tanteo y ensayo, sin formación inicial en sentido estricto.
- Los medios ayudan poco a la claridad, ni aun desde los pocos programas que promueven el conocimiento científico. Así, cuando E. Punset se refiere a la «Ciencia de la Educación» cita a la Neurología o a la Psicología –ambas ciencias de la Salud–, y no a la Pedagogía, ciencia de la educación por definición.
- Las familias no se forman pedagógicamente en absoluto; etc.

ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE LA DOCENCIA Y OTRAS PROFESIONES, RELEVANTES PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

Una diferencia básica entre los profesionales antes mencionados y los docentes es que la formación continua de aquéllos se basa en conocimientos que tratan de técnicas externas al profesional. En cambio, la de los profesores compromete a toda la persona, desde cono-

cimientos sobre sí, su saber, su práctica, sus alumnos, etc. La *segunda diferencia* es que el profesor no sólo tiene que formarse para actualizarse; ha de hacerlo para crecer interiormente y mejorar como persona. Una *tercera diferencia* es que el trabajo de aquellos está expuesto a una respuesta inmediata del entorno adulto. Sin embargo, cuando el docente cierra la puerta de su aula, la única posibilidad de autoevaluación formativa depende de su conocimiento y de la ausencia de egocentrismo (inmadurez profesional), que a su vez dependen de la formación.

LA PARADOJA DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

El bucle anterior nos lleva a considerar otro: cuanto más aprenden y más eficaces son los profesores, más abiertos están a seguir aprendiendo (Moral, 1997; Duke, y Stiggins, 1997). Es decir, los menos necesitados son los más dispuestos a formarse. Que el conocimiento llame a más conocimiento y el buen desarrollo profesional a más formación es bueno para los abiertos. Pero no para quienes viven esta dualidad, ni para sus alumnos, la profesión o la sociedad. La formación no es sólo una cuestión de actitudes –*preferir, interesar, convenir*–, ni de realizaciones, ni de transformaciones, ni de innovaciones. Es un efecto de la razón educada, luego una cuestión de voluntad, responsabilidad, evolución del conocimiento y complejidad de conciencia con dos desembocaduras posibles y sólo dos: el crecimiento personal-profesional y la mejora social.

Por eso, en docencia, o la formación es autoformación, transformación y evolución, o no hay formación.

REDEFINIENDO LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA

Desde sus contenidos, pueden diferenciarse varias clases de necesidades de formación:

a) *Necesidades permanentes de docentes y centros:* Por ejemplo, enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo (dentro de la metodología didáctica), cómo motivar al alumno, cómo investigar e innovar en el aula y en el centro, cómo gestionar procesos de indisciplina, didáctica de la creatividad, cómo ayudar a estudiar al alumno, evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, desarrollo profesional y personal del docente, dirección educativa, inclusión educativa, etc.



b) Necesidades coyunturales o ligadas al momento, bien preventivas, reparadoras, urgentes o para la mejora.

Por ejemplo, evaluación de competencias, planificación y evaluación del plan de convivencia, enseñanza basada en la pizarra digital interactiva, enseñanza bilingüe, Física Recreativa, Programa Comenius, etc.

c) Necesidades contextuales o ligadas al entorno:

Culturales, locales, autonómicas, etc. Por ejemplo, historia local, personas, recursos, etc.

d) Necesidades arbitrarias, artificialmente inducidas desde intereses no pedagógicos: Por ejemplo, risoterapia, aula inteligente, etc.

De ellas, los dos primeros bloques son predominantemente pedagógicos (didáctica general, organización educativa, didáctica específica) y a los dos últimos los consideramos extrapedagógicos. A su vez, los pedagógicos pueden ser demandados o no demandados. A las *necesidades permanentes no demandadas* podemos considerar *retos perennes*. Por ejemplo, Pedagogía de la muerte, Didáctica del autoconocimiento, Educación para el descondicionamiento, Educación para la universalidad, Meditación para profesores y alumnos, Malapaxis didáctica, Didáctica del prejuicio, etc. Siendo básicos para la formación no están aún integrados en los currícula oficiales. Sin embargo, van emergiendo en la formación continua, demandados por los profesores más avanzados.

MODALIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

La formación continua puede realizarse a través de una amplia diversidad de modalidades de acciones formativas, cuyo efecto en la enseñanza y en los profesionales, en rigor, no se puede generalizar.

Dependerá, en su caso, del contexto y el tamaño del centro, la circunstancia, las fechas, las condiciones y el horario, el ponente, la formación previa, el nivel de competencia del equipo, el desarrollo personal previo, el interés de los profesores, la cohesión del grupo, su participación en la ideación, demanda y gestión de la acción formativa, la etapa, el contenido, los participantes y sus características, la modalidad formativa, el liderazgo y apoyo de la dirección, la presión o supervisión de la autoridad académica, etc. A continuación, apenas mencionaremos -por limitación del espacio textual- algunas de ellas. No propondremos las más válidas, sino las más habituales (Herrán, 2008):

- Lectura, estudio personal y escritura.
- Formación basada en el intercambio informal entre compañeros.

- Formación sistemática basada en la supervisión entre compañeros.
- Formación sistemática basada en el 'coaching' (entrenamiento) entre compañeros.
- Formación sistemática basada en la supervisión de autoridades académicas
- Formación asociada a trabajos didácticos de órganos y grupos de trabajo.
- Formación prescrita por la titularidad o la dirección del centro.
- Formación mediante cursos convencionales.
- Formación mediante cursos seguidos de talleres.
- Formación en centros.
- Formación mediante seminarios.
- Formación de equipos.
- Formación centrada en grupos de trabajo.
- Formación mediante permisos de estancias en otros centros.
- Formación basada en el intercambio de experiencias.
- Formación mediante investigación-acción.
- Formación mediante interiorización-acción.

Las acciones de formación permanente pueden ser perjudiciales: Si no están bien planificadas, desarrolladas, evaluadas, o si se promueven desde intereses no pedagógicos pueden producir efectos contrarios a los deseados: cierres, pérdidas de confianza, rechazo a la formación continua, sambenitos a los formadores, a las instituciones responsables, apegos reactivos a las propias formas de hacer, estrés, etc.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Tiene sentido considerar la formación continua de cada profesora o profesor como fuente y efecto de su desarrollo personal y profesional, porque edifica, ordena y enriquece su profesionalización. En la medida en que somos lo que conocemos y el exterior depende del interior (Buda, Mecánica Cuántica), el efecto de la formación dependerá más de la educación de la razón individual, de equipo o de centro que de las ofertas exteriores.

Es posible que alguna de las claves de la formación permanente sean la receptividad, la apertura, la madurez, la ausencia de egocentrismo, la complejidad de conciencia y la orientación evolutiva de los proyectos (vitales, didácticos, institucionales, etc.) para la educación y la mejora social. (Y no las leyes educativas, los currícula, las reformas o los remoces políticos de turno.)



La práctica de la Innovación didáctica: El proyecto de innovación docente

La innovación educativa es un proceso normal en un docente profesionalizado. Es un factor (un componente, un submúltiplo) de su trabajo. Por lo tanto, está integrada en el trabajo docente y en el PEC. Es más, es la metodología natural de desarrollo institucional de la que dependen los procesos de cambio, mejora y desempeoramiento (que, aunque suene raro, es otra cosa distinta más próxima a la suelta de lastres de todo tipo que condicionan la evolución).

GENERALIDADES APLICADAS

Sus finalidades son la mejora de la enseñanza, la mejora de la formación de los alumnos y la mejora de la organización educativa. Al mismo tiempo, no se realizan sino para su perdurabilidad; o sea, para su institucionalización, continuidad y sostenibilidad en cuanto a los recursos de todo tipo: personales, materiales, formales, económicos, etc.

Entre sus principales requisitos para su desarrollo caben destacar cuatro: Su factibilidad y viabilidad inicial y durante el proceso, aunque inicialmente puede requerir inversión inicial de tiempo, recursos, etc.; su adecuación al nivel de motivación y formación del profesorado; el apoyo del equipo directivo, y el apoyo de la mayor parte del equipo educativo. Algunos ámbitos recurrentes como temas de la innovación didáctica pueden ser: la dirección, gestión, organización, la coordinación didáctica, la formación didáctica del profesorado aplicada, el plan de acción tutorial, el plan de convivencia, la enseñanza bilingüe, la metodología didáctica, las TIC como recurso para la enseñanza, comunidades de aprendizaje, relación centro-entorno, etc.

Las innovaciones didácticas podrían clasificarse de variadas maneras:

- Por los participantes: De centro, de etapa, de ciclo, de nivel, de aula, o de órganos del centro.
- Por su orientación: Para la reparación: A partir de problemas neutralizables o canalizables; para la transformación o actualización para la mejora, o para la incorporación de propuestas para el desarrollo formativo o el crecimiento personal o institucional.



ALGUNAS CAUCIONES

Los procesos de innovación didáctica para el cambio y la mejora de la enseñanza no deben interpretarse como una imposición de una titularidad, una dirección o un grupo sobre los demás, sino como una posibilidad de enriquecer la enseñanza y la formación de todos. Para ello es fundamental el conocimiento de lo que se quiere hacer; la comprensión del equipo docente, para que el cambio nazca de un substrato de actitudes favorables.

Intentar que los que no van a participar al menos apoyen lo que otros colegas hacen. De este modo no se cierra la puerta a expansiones futuras; y en tercer lugar, la voluntad y el compromiso del equipo de llevar a cabo en sus aulas, en su caso, los cambios y procedimientos del proceso de innovación. Una vez hay conocimiento pedagógico suficiente y una decidida voluntad de mejora y de transformación de la enseñanza, se sugiere a los equipos innovadores consideren especialmente estos aspectos críticos para la reflexión y el debate:

- Planificar la innovación con suficiente detalle (posteriormente se ofrece un modelo).
- Contar con el conocimiento y apoyo de la dirección y en su caso titularidad del centro, que desde su liderazgo avalará e impulsará las propuestas de cambio y mejora.



- Definir las figuras de coordinador/a del proyecto. En su caso y para fases más avanzadas, puede ser práctico concretar otras responsabilidades y coordinadores.

Es importante la rotación para el equilibrio dinámico del equipo educativo.

- Comprender el efecto del proceso como el impacto de una onda en un estanque: Empezar abarcando un núcleo pequeño (pocos alumnos, pocos profesores, los mejor motivados), para que el proceso pueda estar controlado en todo momento. En ocasiones y en su caso, puede empezarse con un pilotaje con algún grupo concreto. Posteriormente, planificar una progresiva expansión o un compromiso creciente -a otras aulas, curso, ciclo, etapa, centro-, a medida que los éxitos y efectos positivos van viniendo y como consecuencia de la evaluación formativa.
- Comprender el desarrollo del proceso en cada paso y cada entorno como una escalada o la subida por una escalera: Descomponer el proceso en pequeños pasos y asociar a cada paso objetivos específicos que sean factibles y evaluables. Para ello es preciso concretar los resultados esperados de forma concreta: por ejemplo, actitudes y opiniones, grado de compromiso, hábitos de trabajo, mejora de rendimiento académico, etc. Comenzar planteándose pocos objetivos asumibles y evaluables: su efecto positivo será la principal fuente de motivación para seguir avanzando.
- Planificar la evaluación (inicial, continua y formativa y final) con exquisito cuidado, concretando modalidades, técnicas e instrumentos, a la luz de los objetivos específicos. La presencia de la evaluación será más necesaria en las fases iniciales.

PROPUESTA DE ESTRUCTURA PARA PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

Quizá con estas cauciones se puede emprender con mayor lucidez y garantías de éxito el primer punto -la planificación de la innovación-, que puede concretarse en un documento que actúe de epicentro de la innovación.

Proponemos una estructura concreta para ese proyecto de innovación docente:

- Título (Puede indicar el tema u objeto -de qué trata-, el problema o la propuesta de cambio, el contexto, los participantes, etc.)
- Resumen y palabras clave (descriptores).

- Coordinador/a - Equipo responsable - Profesores participantes - Colaboradores: personas, instituciones, etc. - Alumnos participantes.

- Introducción al tema y al problema o propuesta de mejora. Justificación (necesidad, relevancia). Motivación del profesor o equipo responsable. Presentación del tema. Justificación, pertinencia: ¿por qué? El centro como contexto: aspectos relevantes. Relevancia para el centro, ciclo, aulas, etc.

- Marco normativo de referencia que ampara las actuaciones del PID en la C.A.

- Revisión de literatura (marco teórico y empírico de referencia): Enfoques, conceptos clave, fuentes secundarias, etc. Experiencias previas y afines, fuentes primarias (bases de datos).

- Evaluación inicial: descripción diagnóstica de la situación en su contexto de aplicación. Línea base, origen, factores, implicaciones.

- Objetivos generales y específicos (evaluables).

- Recursos necesarios. Presupuesto (en su caso).

- Desarrollo: Descripción de las fases y de los responsables de cada fase, en su caso.

- Cronograma detallado de actividades: Fechas, Objetivos, Tareas, Responsables (docentes, departamento de Orientación, PAS, padres, madres, abuelos, etc.) y otros participantes. Alumnos, alumnos colaboradores.

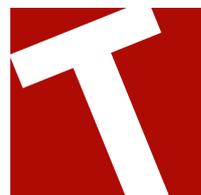
- Presupuesto (en su caso): Financiación, recursos necesarios, costos.

- Otros recursos: del proyecto (personales, materiales), del centro, del entorno, etc.

- Evaluación final. Objetivos específicos y técnicas e instrumentos de evaluación. Posibilidades de inclusión en el PE, institucionalización, publicación. Coordinación posterior. Discusión sobre su continuidad, mantenimiento o sostenibilidad, en su caso.

- Beneficiarios y efectos esperables. Debilidades del Proyecto de Innovación Docente (o Didáctico). Futuros proyectos asociados.

- Referencias bibliográficas: Preferiblemente citadas conforme al sistema APA.



La irremplazable figura del «corrector de estilo»

La edición ha cambiado más en el curso de los últimos veinte años que durante el siglo anterior.

Sobre todo en el ámbito anglosajón, aunque poco a poco se está convirtiendo en un fenómeno mundial, la edición ha pasado de ser una actividad artesanal, a pequeña escala, volcada en una labor comprometida con la vida intelectual del país, a un negocio dominado por los grandes grupos internacionales. Consorcios que lo mismo integran editoriales que medios de comunicación, y que han sustituido a los editores con vocación cultural por un comité formado por responsables financieros y comerciales que no dudan en invocar a la lógica del mercado. Su estrategia es clara: no admitir un rendimiento a su inversión inferior al diez o al quince por ciento. En este nuevo estadio, la cultura ha entrado en conflicto con el negocio, lo que está teniendo consecuencias en el número de publicaciones y en la aparición de una preocupante tendencia que puede comprometer determinadas fases del proceso de producción. Lo que también está en juego, en definitiva, es la calidad de las publicaciones.

A pesar de este panorama, son numerosos los editores que siguen apostando por una actividad que persigue un objetivo que va más allá del balance de la cuenta de resultados: el prestigio de una labor cultural erigida sobre cuidados catálogos. Porque el catálogo es la carta de presentación del editor, su proyecto intelectual, y por eso debe ser sólido, coherente e impecable en todos los aspectos. Los editores saben que para conseguir esta bien merecida



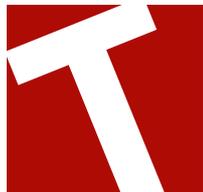
reputación necesitan prestar atención a un innovador diseño gráfico, la elección de unos materiales de calidad, la originalidad de las ilustraciones, el esmero en la traducción, el prestigio o novedad de los autores o los títulos creados por ellos.

Todos estos aspectos son esenciales para obtener unos fondos a largo plazo de los que desearían formar parte muchos autores. Pero ese esfuerzo sería inútil si los editores dejaran de mimar la forma en que los textos de sus cotizados títulos se presentan a los lectores. En este sentido, la figura del corrector de estilo —que casi siempre será al mismo tiempo un corrector de pruebas— desempeña una labor fundamental que es necesario reivindicar.

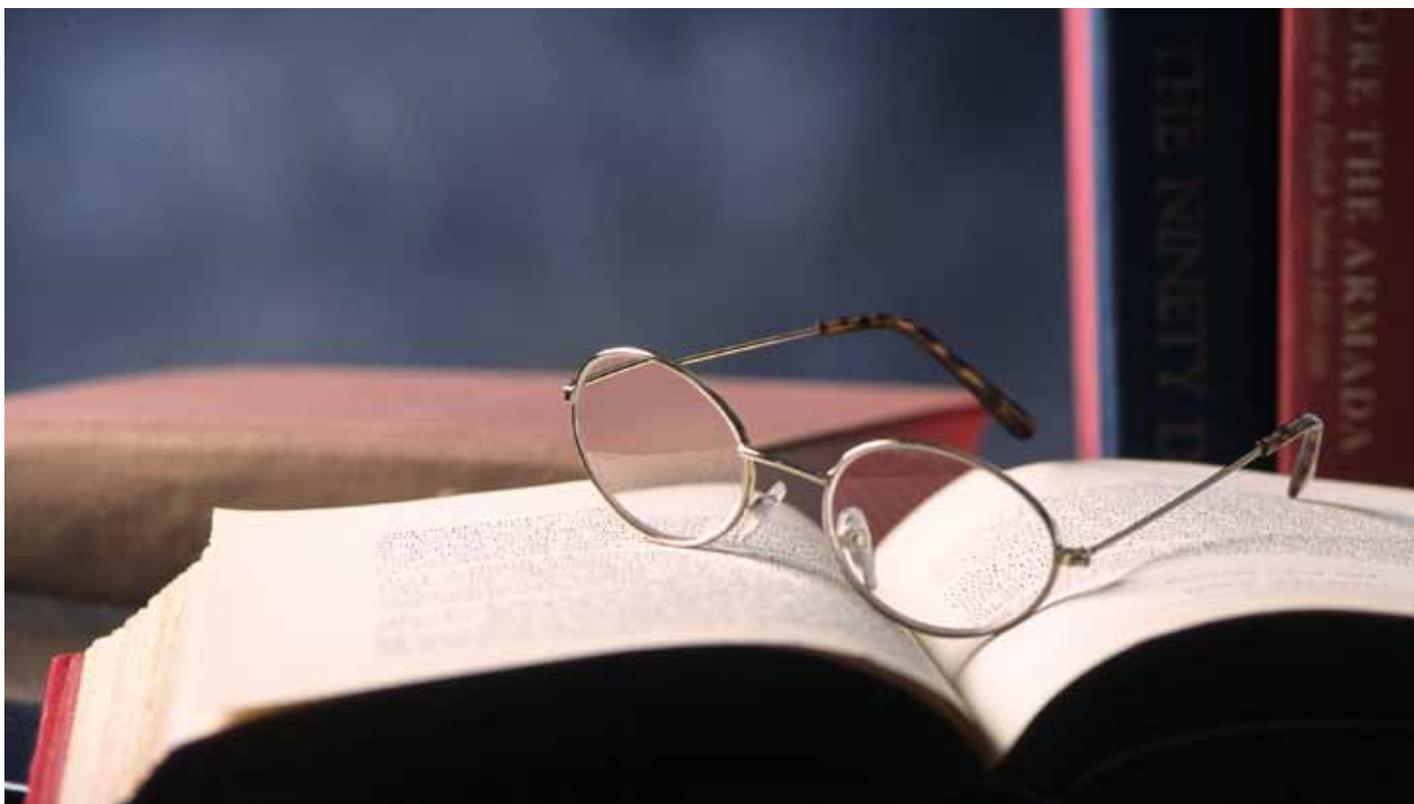
Porque una buena corrección no es sólo calidad, sino que puede representar la identidad de una editorial.

Una labor que, aunque imprescindible, pasa inadvertida, porque el

lector sólo debería preocuparse de disfrutar de una novela, del editorial de un periódico o del artículo de una revista, y no de cómo están redactados cada uno de ellos. Todos los textos, con independencia de su naturaleza, deberían estar sometidos al filtro sintáctico y gramatical del corrector, ya que no existe ningún programa informático capaz de realizar ese trabajo. Además, las erratas sólo se pueden detectar mediante el ojo humano. Y muchas veces, ni aun así. Se cuenta la anécdota de que el impresor francés Robert Estienne (1503-1559) empleaba en su imprenta a diez correctores muy escrupulosos encargados de detectar erratas en las pruebas a cambio de un reconocido premio. El examen minucioso de las mismas —expuestas incluso en las ventanas de la imprenta— daba como resultado unas pruebas irreprochables. Pero una vez impreso el libro, las erratas saltaban a la vista. Y así sigue ocurriendo a veces: la díscola errata que se escapa a todos los escrutinios. Pero no por eso se



Tema de estudio



es un mal corrector, y su presencia sigue siendo necesaria.

Una referencia nada desdeñable para realizar esta labor es la «hoja de estilo», es decir, el conjunto de normas fijadas por la editorial, el periódico o la revista para dotar a sus publicaciones de una identidad común desde el punto de vista tipográfico, del lenguaje y de la edición.

Porque la tarea del corrector consiste en adecuar el estado original de un texto determinado a esa hoja de estilo, cuando se pueda contar con ella, y cuando no, a la lógica gramatical de uso común en la lengua en que se publica.

Se trata, en suma, de someter el texto a una prueba de lecturabilidad, es decir, verificar la comprensibilidad de lo escrito por el autor desde el punto de vista lingüístico, gramatical y ortográfico como desde el semántico y léxico.

El perfil de estos profesionales es el de una persona con una base

cultural aceptable, que posea conocimientos generales en diversos campos pero sin tener que dominar necesariamente ninguno de ellos, y con formación literaria y gramatical. Debe confiar en su instinto y ser metódico y coherente, capaz de unificar criterios en el sentido más amplio e incluso de admitir «errores coherentes» antes que cambiar de parecer a cada momento.

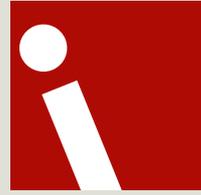
«Toda una mañana para poner una coma, y toda una tarde para quitarla.» Gustave Flaubert

Sus señas de identidad deben estar cimentadas en la tenacidad y la paciencia, porque en ocasiones es un trabajo duro que requiere un gran esfuerzo. También se valora que mantenga una actitud de desconfianza, porque ya hemos dicho que la errata se esconde en el lugar más insospechado, y que posea habilidad para detectar las flaquezas de un texto. Además, la imparcialidad tiene que ser una de sus principales cualidades: los textos son

neutros y hay que respetar las ideas del autor, incluso aunque se esté en desacuerdo con ellas. Por eso no se pueden introducir cambios que alteren su sentido. Pero, sobre todo, un buen corrector debe ser un profesional que se limite a corregir sólo lo que tiene que ser corregido, y no a desplegar sus conocimientos.

Los autores suelen estar más preocupados por el fondo de sus escritos que por la forma. Por eso, la corrección es una profesión demandada por editoriales, revistas, medios de comunicación, empresas de traducción o agencias de prensa y de publicidad, entre otros. Tradicionalmente, los correctores solían tener un sitio en las plantillas de estos centros, pero, aunque todavía se mantienen las contrataciones, la tendencia actual, por razones antes explicadas, es contar con la colaboración de trabajadores independientes, que encuentran así una interesante salida profesional dado los tiempos que corren.

José Ramón Díaz Gijón



Jubilación voluntaria de los funcionarios a los 70 años de edad

A partir de 1 de enero de 1997 los funcionarios del Estado pueden alargar su jubilación hasta los setenta años de edad. Pueden elegir el momento de su jubilación al cumplir los sesenta y cinco años de edad cuando pueden optar por jubilarse o seguir en activo hasta el tope de los

setenta años de edad. Hasta el año 1985, la jubilación forzosa de los funcionarios se declaraba de oficio en el momento de cumplir los setenta años de edad, si bien los Maestros podían jubilarse a los sesenta y cinco años de edad de acuerdo con el Real Decreto - Ley 17/1982.

En el año 1984, el Gobierno socialista, en plena euforia por los diez millones de votos, creyó necesaria la reforma de la Administración General del Estado con la publicación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, que en su artículo 33 dispone: **«La jubilación forzosa se declarará de oficio al cumplir el funcionario los sesenta y cinco años de edad»**. No obstante la Ley 33/1988, de 28 de julio, de Modificación de la Ley de Medidas para la reforma de la Función Pública, en su disposición transitoria, apartado 5, tratando de mitigar para muchos funcionarios ese despido impropio, dispone: **«Los funcionarios docentes podrán obtener su jubilación a la terminación del curso académico en el que cumplan los sesenta y cinco años»**.

UNA LARGA HISTORIA

Pensaron entonces que esa medida era necesaria para que, en breve plazo, desaparecieran de la Función Pública aquellos que, por su edad, eran considerados, a la vez que como un lastre, un serio obstáculo para llevar a cabo el control que creían necesario para la pretendida reforma de la Administración. Esta partidaria y equivocada política sirvió para eliminar a miles de funcionarios que, con su experiencia y en condiciones idóneas para el desarrollo de su función, la estaban desarrollando satisfactoriamente.

No tuvieron en cuenta los derechos que habían adquirido cuando hicieron

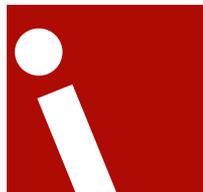
la oposición. Enarbolando la bandera de una juventud que pedía paso, dejaban en la cuneta a quienes, tras haber recorrido un largo camino de esfuerzo y sacrificio, creían que podían hacerles sombra con su experiencia y conocimientos. De esta forma iba a cumplirse el refrán que afirma que *«En el país de los ciegos, el tuerto es rey»*.

Que fue una medida innecesaria, cara y estrictamente política, se puso de manifiesto cuando a partir de 1993 volvió a plantearse el retraso de la jubilación. Ahora, con un paro juvenil de 40 % se va a prolongar la edad de jubilación de todos los trabajadores.

Ante la injusticia que representaba el artículo 33 de la Ley 30/1984, empezaron a oírse por doquier, dentro de



los sectores implicados, airadas protestas que hicieron mella en un Gobierno que, dada su creciente debilidad, trató de acallar a quienes consideraban más peligrosos para su causa, como lo eran los catedráticos de Universidad. Y como medida para aliviar un problema, que ellos mismos habían creado, el Consejo de Ministros del 31 de julio de 1992, ocho años después de haber adelantado la edad de jubilación, remite al Parlamento, mediante una modificación de la LRU, un proyecto ley que retrasaba la edad la jubilación de los profesores de Universidad hasta los setenta años. De aprobarse la Ley sin tener en cuenta la enmienda propuesta por el PP se cometería, una vez más, una injusticia con los profesores universitarios nacidos entre los años 1919 y 1927 a los que ya había dejado fuera de la docencia la jubilación anticipada forzosa. Se vulneraba así el artículo 14 de la Constitución según el cual *«Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por cualquier condición o circunstancia personal»*. Ante la imposibilidad legal para aprobar la ley, por la convocatoria de elecciones, el Gobierno, con fecha 17-9-1993, aprobó por decreto la continuidad, por un año más, a unos doscientos catedráticos y profesores titulares de la Universidad. Rectorados, asociaciones profesionales y grupos sociales mostraron su satisfacción y esperanza ante una solución que, aunque parcial, suponía un primer paso para alcanzar la jubilación a los setenta años de edad.



Informe

En septiembre de 1994, con la aprobación de la Ley de Reforma de la Universidad, se retrasa a los setenta años la edad de jubilación voluntaria del profesorado universitario.

Al mismo tiempo que se tramitaba la modificación de la LRU, y con la mirada puesta en el resto de los funcionarios a quienes había afectado la ley 30/1984, el Ministerio de Administraciones Públicas promovió un anteproyecto de ley por el que se pretendía volver a la jubilación a los setenta años de edad de aquellos funcionarios públicos cuyo trabajo, decía textualmente, «*resultase procedente para las necesidades de la organización*». En 1993, el ministro Juan Manuel Eguiaray envió copia de dicho proyecto a otros ministerios a cuyos funcionarios afectaría la medida para, así, conocer su opinión.

Todos vieron bien ese retraso de la edad de jubilación, si bien el Ministerio de Economía y Hacienda, en informe presentado a la Comisión de Subsecretarios, afirmaba que «*debe invocarse la necesidad de eliminar*

cualquier apariencia de clientelismo o arbitrariedad en la actuación de cada Administración Pública, evitando, por ende, la posibilidad de aplicar la prórroga de forma desigual». El Departamento dirigido por Carlos Solchaga estimaba, además, «*que es imprescindible objetivar en la norma legal las circunstancias relativas a las necesidades de la organización con los principios y criterios tanto para poder solicitar la prórroga como para denegar la petición*». Advertía, asimismo, que el incumplimiento de tales premisas «*puede dar lugar a conflictos que pueden cuestionarse por la vía contencioso-administrativa, con posibilidad de acudir al Tribunal Constitucional*».

En opinión del PP, a través de su representante Manuel Núñez, el ejecutivo se reservaba una parcela amplísima para la arbitrariedad compartiendo la opinión de muchos funcionarios de que, si se aprobaba la ley de acuerdo con el anteproyecto presentado, daría «*al amigo la prórroga y al enemigo el retiro*». El PP establecía en su enmienda tres modalidades de jubilación:

1. Voluntaria anticipada a los 60 años de edad con 30 años de servicio.
2. Voluntaria, a partir de los sesenta y cinco años de edad.
3. Forzosa, al cumplir los setenta años de edad.

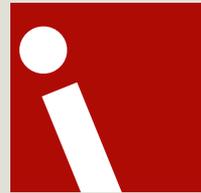
El PP presentó al pleno del Congreso de los Diputados, a finales de febrero de 1993, una proposición de ley en la que se planteaba la edad de la jubilación en los términos anteriores y que fue rechazada por 155 votos en contra y 2 abstenciones al ser favorables sólo 123 votos.

Entre las razones alegadas por el socialista Alfonso Perales para justificar el voto negativo, se decía que era «*temeraria, incompleta, poco elaborada y no conforme con las ideas de Europa ya que sólo Dinamarca y Portugal fijaban la jubilación forzosa a esa edad*». Afirmación que estaba en contra del debatido anteproyecto del propio Gobierno que justificaba la edad de jubilación, de forma parcial, a los setenta años de edad, cuando había señalado que «*Estudios realizados por las Instituciones de la Comunidad Europea y por la Comisión Internacional del Trabajo recomiendan la permanencia de los funcionarios en el servicio activa habida cuenta del conocido fenómeno del «envejecimiento de la población activa» y para aprovechar, hasta donde sea posible, la experiencia y capacidad de los funcionarios de mayor edad, tanto en beneficio de la Administración Pública como de los propios funcionarios, flexibilizando al efecto las condiciones de la jubilación*».

TENDENCIA EUROPEA

Según manifestaciones del Ejecutivo, se abría paso en la Función Pública Europea a la tendencia, mediante prórrogas, bien a elevar la edad de jubilación de los funcionarios o a su habilitación para continuar en el servicio activo. A pesar de este criterio, el Gobierno, en marzo de 1993, retira el anteproyecto de ley por el que se





pretendía la prolongación de la permanencia en el servicio activo de los funcionarios. El secretario de Estado para las Administraciones Públicas, Justo Zambrana, echó balones fuera al afirmar que alargar la edad de jubilación *«no era una medida inmediata (2-3-93) y que sólo existía un informe de los diversos Departamentos Ministeriales»*.

Ya en el año 1994, se vuelve a insistir en el mismo tema cuando el 14-3-1994 el ministro de Trabajo y Seguridad Social, José A. Griñán, afirmó que *«no sería malo retrasar un poco la edad de jubilación»* como se había hecho con los profesores universitarios, jueces, magistrados y algunos colectivos más. Según el ministro *«quienes tienen entre 65 y 70 años son personas que todavía tienen una edad adecuada para poder emplearse en algunas ocupaciones»*.

Con el propósito de cambiar el sistema de pensiones de la Seguridad Social, a finales de 1994, se constituyó una comisión integrada por representantes de todos los grupos parlamentarios para perfilar las bases de la reforma de las pensiones. El propio Sr. Griñán mantenía que la obligatoriedad de jubilarse *«se convierte en un derecho que cada ciudadano pueda ejercer voluntariamente»*. El entonces diputado Joaquín Almunia también estaba de acuerdo con la posibilidad de ampliar la jubilación hasta los setenta años de edad.

El Gobierno del PSOE y CIU, a principios de 1995, negociaron las medidas para favorecer, a partir de ese año, el retraso de la jubilación de los trabajadores que así lo desearan, estudiando la exención de cuotas sociales tanto de la empresa como de los trabajadores, para los que decidieran voluntariamente continuar su vida laboral a partir de los sesenta y cinco años de edad, medida que debía haberse puesto en marcha a partir del debate sobre el Estado de la Nación. El ministro Sr. Griñán explicó que su departamento pretendía evitar una «edad única» de jubilación, promo-



cionando la ampliación en algunos sectores, estableciendo beneficios fiscales en las cotizaciones a la seguridad social durante el período que el trabajador continuase en activo hasta el momento de su jubilación forzosa.

En el programa del PP para las elecciones de 1996 se propuso sacar adelante la proposición de ley que habían hecho en 1993 para el retraso de la jubilación de los funcionarios.

Hasta el año 1985, la jubilación forzosa de los funcionarios se declaraba de oficio en el momento de cumplir los setenta años, y los Maestros podían jubilarse a los sesenta y cinco.

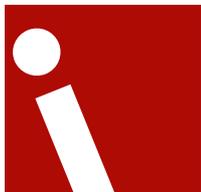
Ganadas las elecciones, y siendo ministro para las Administraciones Públicas Mariano Rajoy, en comparecencia ante la Comisión de Régimen de las Administraciones Públicas, expuso la idea del Gobierno del retraso de la jubilación mediante un «sistema flexible».

El Real Decreto-Ley 13/1996 aprueba dicho retraso y es desarrollado por la Resolución de 31 de diciembre de

1996, BOE de 1 de enero de 1977, en los siguientes términos: Artículo 107.–El artículo 33 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, queda redactado como sigue: La jubilación forzosa de los funcionarios públicos se declarará de oficio al cumplir los sesenta y cinco años de edad.

No obstante lo dispuesto en el párrafo anterior, tal declaración no se producirá hasta el momento en que el funcionario cese en la situación del servicio activo, en aquellos supuestos en que voluntariamente prolonguen su permanencia en el mismo hasta, como máximo, los setenta años de edad. De dicha norma quedan exceptuados los funcionarios de los Cuerpos o Escalas que tengan normas específicas de jubilación.

Artículo 132.–A efectos del reconocimiento de los derechos pasivos causados por los funcionarios que hubieran prolongado voluntariamente su presencia en el servicio activo, se computarán los servicios prestados por el causante hasta el momento en que se produzca el cese en dicha situación de servicio activo.



Alto rendimiento mental. Visualización creativa

¿QUÉ ES LA VISUALIZACIÓN?

La **visualización creativa** no es más que nuestra imaginación aplicada a cualquier objetivo que deseemos lograr. Es como cuando soñamos despiertos: nos imaginamos o nos proyectamos en un lugar en el que deseamos estar, por ejemplo, en la montaña, en la playa, en otro país... O cuando nos anticipamos mentalmente a una situación, por ejemplo, cuando tenemos que hacer una presentación en el trabajo, o vender algo y nos imaginamos haciéndolo antes de que realmente suceda.

La visualización creativa es aquella en la que «**creamos**» una realidad subjetiva, que no hemos vivido antes. Es este tipo de visualización creativa la que nos ayuda a conseguir nuestros objetivos, ya sean referentes a la salud, a la prosperidad, a la mejora de nuestras relaciones o a cualquier campo en que la queramos aplicar. De esta forma transformamos la **energía negativa en positiva** al cambiar los pensamientos negativos (o al menos movernos con ellos) en positivos, mejorando nuestra motivación y la tolerancia a la frustración. La técnica de la visualización creativa ha devenido hoy como una de las estrategias de entrenamiento más poderosas al alcance de los atletas en su período de preparación físico y mental para la fijación y obtención de metas deportivas y para la competición.

Uno de los principios fundamentales de la visualización creativa, parte de la base de que las creencias dan forma a la realidad. Dicho de otra manera, nuestra mente posee un vasto potencial para reprogramar nuestra vida.

PAUTAS DE EMPLEO

1. Se trata de un **adiestramiento mental**, por tanto no reemplaza sino que complementa desde lo psicológico el trabajo físico realizado bajo el control del profesor.

2. Tiene como todo desarrollo principios que deben ser respetados:

- **Relajación**, es decir se debe buscar un lugar tranquilo y evitar ser molestado por cualquier motivo.

Para ello la postura elegida debe ser la que más produzca comodidad física y psíquica. Respirar armónicamente, y mientras nos mantenemos en estado despiertos adquirimos una completa paz interior. Se debe **desear** lo que queremos.

- Se debe **creer** en que lo que se desea es posible, es decir materialmente realizable. Es muy importante **ser realista** en el objetivo o meta propuesta.

- Se debe adquirir **confianza en uno mismo y seguridad** de que se logrará lo que se visualiza.

- Debe haber **continuidad** en el trabajo, es decir cuanto más persistente y más veces se efectúe la técnica, tanto más se entrena la mente y por tanto aumentan las posibilidades de éxito.

- Se deben realizar **afirmaciones** respecto del logro a alcanzar, siempre en tiempo presente. Ej.: **Yo estoy nadando cada vez más rápido, Yo estoy ganando** muchas pruebas, etc. Las afirmaciones son órdenes que se le suministran al subconsciente. No sirven las frases: Voy a ganar la

maratón, Saldré campeón en la prueba en carretera. El futuro comienza hoy, en cada momento.

- **Disfrutemos** del ejercicio. Debe producir al final del mismo, un estado de alegría y entusiasmo interno.

Si al principio, no se logra visualizar parcial o totalmente lo que se intenta alcanzar, debemos volver a intentarlo con tranquilidad todas las veces que sea necesario. No olvidemos la fórmula 24 x 365: 24 horas al día 365 días al año.

- **Abramos nuestra mente**, para crear a través de las afirmaciones y visualizaciones (de cualquier tipo) formas de conducta nuevas, pero siempre en positivo, para descubrir valores o aspectos de nuestra personalidad que ni siquiera imaginamos que poseemos. No hay mejora emocional si no existe cambio conductual.

- Se debe **visualizar una sola cosa a la vez**. La mente subconsciente es como un gran archivo en el cual las órdenes van llegando una a una y de esa manera se van depositando. Recordemos que la visualización es una especie de película que uno escribe, produce, actúa y disfruta. Miles de personas en el mundo utilizan la visualización para lograr lo que desean. Sencillamente se trata de imaginar, ver, sentir, como si estuviéramos frente a una gran pantalla, las imágenes de ese, nuestro logro tan esperado.

Pedro Santamaría Pozo

PARA SABER MÁS

- *A complete Guide to technical Trading tactics* (2004). Person Johal.
- *Psicología y Deporte*. Diego Marín (2006)
- *El deporte en la construcción del Espacio Social*. Rodríguez Díaz, Álvaro (Centro de Investigaciones Sociológicas).



MARQ, abril – octubre, 2011

ERMITAGE. Tesoros de la arqueología rusa en el MARQ

Fruto de una enorme trayectoria de investigación en los territorios de la Federación Rusa y de los países limítrofes, el Ermitage conserva una de las colecciones arqueológicas más importantes del mundo.

De su estrecha colaboración con el MARQ resulta esta soberbia exposición que acerca por vez primera a España medio millar de piezas, con una cronología que abarca desde el Paleolítico Superior al siglo XVI, testimonio de un sinfín de culturas desarrolladas en un enorme territorio.

En tres salas, un cuidado montaje desarrollado por el MARQ acerca

al visitante a una extensa y diversa geografía, abordada a lo largo de toda la exposición con sugestivos mapas elaborados con la perspectiva del satélite. El entorno agreste del medio inspira la primera sala donde grandes imágenes nos acercan a paisajes helados o a los lagos que cubren hallazgos arqueológicos. La investigación desarrollada por el Ermitage, cuya fachada se evoca de manera sugestiva

en la segunda sala, se adentra en la tundra y en la estepa y también alcanza el Mediterráneo resolviéndose en el entorno del Mar Negro el encuentro de la cultura escita, generada en Asia, con la civilización griega, tan trascendental en nuestra civilización. Con la instalación de una bóveda y vitrinas a modo de muros en la tercera sala, lo arquitectónico adquiere volumen y protagonismo, evocándose con ello el origen medieval de Rusia.

Guardando el formato MARQ, acompañando la muestra de sugestivas imágenes y recursos audiovisuales, nos acercamos al Ermitage, que nos ofrece en Alicante una selecta parte de sus fondos, una exposición para la historia.

Manuel Olcina Domenech
Jorge A Soler Díaz



ESTATUILLA FEMENINA

Cultura Kostenki-Avdeevo. Kostenki I (Poliakova). Paleolítico Superior, hace 23-21 mil años. Piedra caliza.

La llamada *venus* de Kostenki es una de las piezas características del arte mueble del Gravetiense Europeo. Representaciones femeninas en piedra o en marfil de mamut se reconocen en un extenso territorio, desde Siberia (lago Baikal) hasta el Atlántico. En su concepto la pieza de Kostenki recuerda a la

internacionalmente conocida de Willendorf (Austria), representándose de manera exagerada los atributos femeninos y disponiendo la cabeza inclinada hacia delante, sin rasgos en el rostro. Alrededor de los pechos y cruzando la espalda se observa un adorno a modo de trenza que en la realidad sería de cuero.



PEINE CON ESCENA DE LUCHA

Túmulo de Solokha, enterramiento lateral. Cuenca del río Dniéper. Entre los siglos V y IV a. C. Oro.

Esta pieza fue hallada en la sepultura de un jefe escita. Dispone de 19 largas púas y en su parte superior, sobre una especie de friso con cinco leones agazapados, muestra una escena de combate, elaborada mediante la técnica

de la cera perdida. Dicha escena, representada con gran realismo, está compuesta por tres luchadores cuyas indumentarias combinan elementos helénicos y escitas. Posiblemente se trate de una narración épica o mitológica de los escitas.



BOTELLA CON FIGURAS FEMENINAS

Irán Sasánida. Siglos VI-VII. Plata.

En la vajilla sasánida están muy poco representadas las escenas de culto, excepto en esta excepcional botella de plata, depositada en el Ermitage, que presenta un friso principal organizado por seis arcadas donde aparecen mujeres desnudas sosteniendo fru-

tos, flores o atributos de culto. Estas figuras se interpretan como imágenes de Anahita, diosa de la guerra y el amor, siendo posible que estas vasijas se usasen para el culto de la diosa.



El lentísimo cambio

Es asombroso contemplar la larga y oprobiosa lucha que ha tenido que arros-trar la mujer para conseguir la igual-dad de derechos, respecto del varón, en nuestra Historia. Desde los albores de la Humanidad, el varón se aseguró de mil formas el dominio sobre la mujer, se esforzó en asegurar la inferioridad feme-nina, una patraña que a fuer de repetir-la funcionó convenientemente desde el principio y a través de milenios. La inse-guridad del varón que provocó el proceso nació en el desconocimiento: no podía saber con certeza la paternidad de sus presuntos hijos. El varón instauró una forma despiadada de dominio que incidi-ría profundamente en las costumbres y en la cultura de los pueblos, por encima de afectos y admiraciones personales entre especímenes de sexo diferente.

Dominio que se fundamentó en la mayor fuerza del varón y en la vulnera-bilidad de la mujer embarazada. El modo en que se desarrolló el proceso fue sim-bólico, copia de gestos y actitudes del mundo animal que le rodeaba primitiva-mente, y de leyendas e invenciones pos-teriores que sólo tenían como finalidad resignar a la víctima (la mujer) y recrear los términos que el varón creía precisos para su supremacía. ¿Tuvo conciencia el varón de lo que hacía? ¿O se trató sim-plemente de reflejos instintivos sin mar-cadores intelectivos que lo censurase? **Lévi-Strauss** ha reflejado en sucesivas observaciones la historia natural del pro-ceso: "Pero he aquí una dificultad: esta periodicidad perfecta y regular, que toca a dioses machos inculcar a mortales hembras, serán éstas, a fin de cuentas, quienes reciban el encargo de encar-narla", "lo que el hombre le ha enseña-do como lección, la mujer lo vivirá en el despliegue de sus funciones fisiológicas. El uno culturaliza, si pudiéramos decirlo, lo que antes no era sino naturaleza: la otra naturaliza lo que antes no era más que cultura" (*Mitológicas III: El origen de las maneras de mesa*, México, 1968). Este trágico proceso significó diversas accio-

nes contra la mujer, desde mitos más leves que limitan y reglamentan la ves-timenta femenina a los que proclaman la impureza femenina durante la mens-truación, y los más graves, como la abla-ción clitorídea o la infibulación.

Estas conductas, que se han atribuido a la moral dimanada de los pueblos nómadas, donde nacieron las grandes religiones monoteístas, no se diferen-cian en nada de los mitos que contra la mujer han emanado de otras religio-nes, como el hinduismo o el budismo. Recordemos al respecto la limitación de acceso a las mujeres en las pagodas sagradas, porque podrían estar "impuras", es decir, menstruando. El varón ha aprendido desde niño que su cate-goría no es superior a la de una mujer (ha sido criado por una), sin embargo se deja arrastrar placenteramente por los mitos culturales que le favorecen y confinan a las mujeres en guetos, como si de otra especie se tratara. Y ahora no me limito a invocar la situación en los harenes del mundo musulmán, sino a la vida corrien-te en nuestro mundo occidental.

El varón, durante milenios, soslaya la evidencia y se hace cómplice de la poster-gación femenina en beneficio propio. Al hacerlo se deshumaniza, porque renun-cia a la razón, el rasgo principal que diferenció al hombre de la bestia. Sin embargo, en su obstinación, encontrará razones fisiológicas que justifiquen su error. Hasta hace muy poco, en nues-tra sociedad occidental, y ahora mismo en numerosos sociedades, la mujer estaba sometida al padre si era soltera, después al marido, si se casaba, y, si este moría, al hijo varón si tuviere; si no, quedaba desprotegida en una sociedad que la ignoraba. Las mujeres no podían hacer transacciones patrimoniales sin permiso de sus maridos. Todo eso se ha olvidado en Occidente, pero sigue vivo en el resto del mundo. La mujer aliena-da por los intereses masculinos, como bien explicaba **Carlos Castilla del Pino**



[*La alienación de la mujer*, Madrid, 1968], iniciaba con el sufragismo del siglo XIX su liberación, que se continuaría con el feminismo, que **Castilla** consideró nega-tivamente por ser un movimiento anti y no pro. En España las mujeres votaron por primera vez con el advenimiento de la II República en 1931.

Algunos autores han justificado las diferencias fisiológicas, concretamen-te hormonales, como responsables del dominio masculino en la cultura huma-na. **Steven Goldberg**, profesor de socio-logía del City College de Nueva York, en *La inevitabilidad del patriarcado* (Madrid, 1973), consideraba inevitable ese dominio masculino fundamentado en las hormo-nas. Las hormonas masculinas conlleva-rían una mayor agresividad en el varón que acabaría imponiéndose a la mujer en los más variados campos sociológicos. Según **Goldberg**, la agresividad – una forma, al fin y al cabo de brutalidad — acabaría imponiéndose a la racionalidad, característica principal diferenciadora de la especie humana. Naturalmente, las críticas feministas cayeron sobre él despiadadamente. Y con razón. Descu-brir la igualdad del hombre y la mujer ha tardado milenios, casi más que descu-brir el invisible mundo de los microbios. Esas diferencias hormonales aducidas resultan irrisorias y la agresividad es rechazada como característica mascu-lina predominante. Dice **Alice Schwar-zer** en *La pequeña diferencia* (Barcelona, 1979): "La adopción parcial de modos de conducta hoy reservados sólo a los hombres, como puede ser el dinamis-mo o la agresividad, no está forzosa-mente relacionada con una imitación del hombre. Al contrario, podría estar rela-cionado con una ampliación de la perso-nalidad femenina, que hasta ahora se encontraba encadenada a su rol".



VII Escuela de Verano de Almagro

Cómo enfocar las competencias básicas en la educación actual: una visión práctica a pie de aula

OBJETIVOS

La Escuela de Verano de este año pretende ayudarnos a entender mejor el actual reto de educar en competencias.

El nuevo paradigma del aprendizaje permanente hace necesaria la adquisición de las competencias básicas, que integran conocimientos, destrezas y actitudes imprescindibles para que tanto nosotros como nuestros alumnos podamos afrontar las complejas situaciones de la sociedad actual.

Varios expertos educativos y profesionales docentes nos ayudarán a reflexionar sobre el tema y expondrán sus experiencias.



ESTRUCTURA DE LAS JORNADAS

Cuatro conferencias plenarias y cuatro ámbitos de estudio y debate. Por consiguiente, cada participante podrá asistir a las conferencias plenarias y, además, escoger el ámbito que más le interese.

ORGANIZAN

Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias; Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación; Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha; Instituto de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación.

Colaboradores Ayuntamiento de Almagro; revista *Escuela y Cuadernos de Pedagogía*; Festival de Almagro; Caja de Ingenieros.

FECHAS Y LUGAR DE REALIZACIÓN

Almagro, 11, 12 y 13 de julio 2011. Palacio de los Condes de Valdeparaíso Calle Bernardas, 2. Almagro.



INFORMACIÓN Y FICHA DE INSCRIPCIÓN

Derechos de inscripción: 60 € (incluye una entrada de teatro).

Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. La Bolsa, 11 • 28012 Madrid • Tel. / Fax 915 224 597 • 628 787 875

Total créditos: 2 (actividades de formación permanente irán dirigidas al profesorado y personal especializado con destino en centros públicos y privados en los que se impartan enseñanzas de régimen general y de régimen especial).

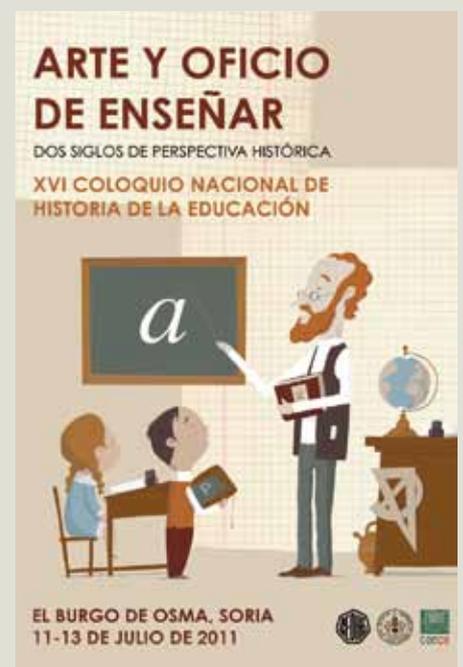
XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación

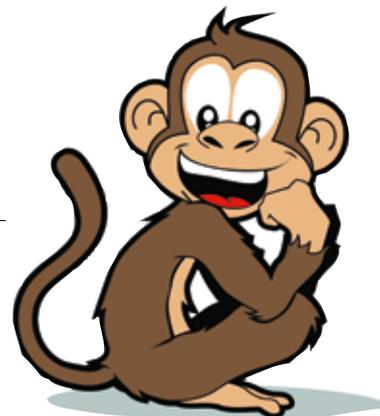
XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación, a celebrar en Burgo de Osma, del 11 al 13 de julio, ofrecerá, entre otras actividades del programa cultural, la exposición LA ESPAÑA CUBISTA, con diversas imágenes escolares de España y sus Comunidades. La exposición parte de los viajes de Luis Bello por las escuelas de España (1925-1930). Bucea en los orígenes del tema de España en la historiografía y en los ensayos sobre la cuestión (Revisita España, Ortega, Altamira, Maeztu, Araquistain,...). Muestra el juego entre diversidad y armonía, tal como reflejan los manuales escolares de la época (castellano, catalán, euskera y gallego). Presenta finalmente las principales obras de la literatura de posguerra que

abordan el problema de España, desde el exilio y desde el interior.

Contenidos:

- Arte de enseñar como cultura empírica de la escuela.
- Circulación de las prácticas de enseñanza entre los docentes. La sociabilidad profesional de los profesores.
- Los enseñantes y la pedagogía académica.
- Los profesores y las reformas políticas de la educación.
- Los docentes como autores y usuarios de manuales escolares.
- Historias de vida de profesores.





Para soportar la crisis... durante cinco minutos

FÁBULA DEL PERRO, EL MONO Y LA PANTERA

Érase una vez un pequeño, pero listo y avisado, perro que vagaba por la selva, disfrutando de su paraíso de olores en piedras, troncos, arbustos, hierbas y sotobosque; corría de un lado a otro aspirando aromas agradables, pero... ¡este aroma no era agradable! En efecto, su olfato identificaba la proximidad de una pantera, presagiaba peligro.

¿Qué hacer? ¿Correr? Inútil, sabía que la pantera era mucho más rápida. ¿Hacerle frente? ¿Qué barbaridad, al primer zarpazo quedaría despanzurrado! ¿Qué hacer? ¿Prepararse a morir? ¿De ningún modo! Si la pantera tiene la fuerza física, él se sabe mucho más listo y la inteligencia y astucia siempre gana a la brutalidad.

Otea los alrededores y descubre un montón de huesos de un animal

muerto. Corre y se sitúa encima de ellos, justo cuando la pantera ya se acerca y ladra en voz muy alta:

¡Qué rica pantera me acabo de comer!

La tonta de la pantera se para en seco, da media vuelta y echa a correr, mientras ruge muy bajito, solo para ella:

¡Caray!, ¿qué tipo de animal será ese? ¡Escapo, no sea que me coma a mí también!

Pero un mono, cobarde y chivato, estaba en la copa de una acacia próxima y, dando saltos, se acercó a la pantera y le dijo:

Eres estúpida y tonta. Ese bicho es un simple perro que te ha tomado el pelo y hasta la piel. ¿No te has dado cuenta de que los huesos eran viejos y ya estaban ahí?

El perro ya estaba lejos, pero se había dado cuenta de todo. Intentó

escondese pero fue inútil, la pantera con el mono a su espalda corría a su encuentro. Y ahora ¿qué hago?, se decía. Rápidamente se decide y corre a su vez hacia la pantera y el mono.

¡Mono, «degraciao», hijo de una hiena y una zorra, excremento de la selva! ¡Hace más de media hora que te mandé traerme otra pantera y te presentas ahora. ¡Voy a empezar por ti!

Y ladraba con todas sus fuerzas mientras se lanzaba contra la pantera y el mono. La pantera, fuerte, poderosa, pero estúpida y tonta, escapó.

Las fábulas tienen siempre moraleja:

En momentos de crisis, inteligencia e imaginación son mucho más importantes que fuerza y poder. ¡No seas pantera estúpida y, menos, mono cobarde!

DE NUESTRA CHISTETECA COLEGIAL

¿Pero, qué es esa escalera que están construyendo en la Playa de La Antilla?

Los de Lepe, que quieren que la marea suba más.

...

¿Rezamos antes de comer?

¡Oye, qué mi madre guisa muy bien!



¿Sabes cuál es la fórmula química de los borrachos?

¡Ni idea!

Pues la del sesquióxido de antimonio o trióxido de diantimonio u óxido de antimonio (III), que todos esos nombres tiene, aunque el último es el más químico y el mejor.

Me quedo como estaba, no entiendo por qué.

Es Sb_2O_3

Sigo sin entenderlo. Lee la fórmula.

Ese $b^2 \text{ ó } 3$.

Sigo sin entenderlo.

¡Ah!, pues no te lo explico más. Sin que te enfades, ¡eres un poco pantera de fábula!

Y tú un tonto de las narices, que piensa que todo el mundo tiene que saber química.

Te pido perdón.

Pues, ahora, no te perdono.

Pues bueno, adiós.

¿Sabes quién decía...soy de madera?

¡Claro, Pinocho!

¿Y, mi novia es una perra? ¡Pues, Pluto!

¿Y, nadie es perfecto? ¡Nadie!

¿Y, un coche nunca reemplazará a un buen caballo? ¡La yegua!

¿Y, ¡estoy rodeado de animales!? Evidentemente, Noé.

¿Y, lo importante es lo de dentro? ¿...?
¡Jack el Destripador!

¿Y, mi novio es una bestia? La bella...

¿Y, ¡estoy hecho pedazos!? Frankenstein.

¿Y, a mí lo que me revienta son los camiones? Un sapo.

¿Y, los Reyes Magos no existen? Papá Noel.

¿Y, Papá Noel no existe? Los Reyes Magos.

Professional BS

Cuenta Profesional

OFERTA PARA:



«**No me cobran comisiones por mi cuenta. Eso sí es un trato diferencial**»

Cuenta Profesional es la cuenta que **lo tiene todo, excepto comisiones**¹:

- 0** comisiones
- 0 euros de mantenimiento¹
- 0 euros de administración¹
- 0 euros por ingreso de cheques

Abra ya su cuenta y acceda al resto de condiciones preferentes que Professional BS le ofrece por ser miembro de su colectivo profesional.

Ahora, además, solo por hacerse cliente, conseguirá **un práctico regalo**.



Memoria USB de 8 Gb*

Infórmese sobre Professional BS en nuestras oficinas, en el **902 383 666** o directamente en **professionalbs.es**.

SOLO PARA PROFESIONALES

¹ Excepto cuentas inoperantes en un período igual o superior a un año y con un saldo igual o inferior a 150 euros.

* Promoción válida para un ingreso mínimo de 300€. **Exclusivamente para nuevos clientes.** En el caso de que se agote este regalo, se sustituirá por otro de igual valor o superior.

Condiciones revisables según evolución del mercado financiero.



B



**Colegio Oficial de
Doctores y Licenciados
en Filosofía y Letras
y en Ciencias de Alicante**