



INSTITUTO SAN ISIDRO,
el más antiguo de Madrid

CATEDRANOVA

**REVISTA
DE LOS
CATEDRÁTICOS
DE
INSTITUTO**

**DICIEMBRE 2014
NÚM 36**





CATEDRANA NOVA

CATEDRA NOVA REVISTA DE LOS CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

Edita: **ANCABA**,
Asociación Nacional de
Catedráticos de Instituto

Presidente:
Felipe José de Vicente

Vicepresidente y
Secretario General:
Rafael Coloma

Tesorero:
Miguel González

Vocales:
Ramón Bohigas
Josep Otón

Correspondencia:
Secretaría general
Apartado de Correos, 544
03080 Alicante
Tel: 607040291

ancaba@ancaba.net

www.ancaba.net

ISSN: 1135-2981



C A T E D R A N O V A

	Pg
INDICE	
1- formación del profesorado y prestigio social de la profesión docente: algunos desajustes del sistema educativo español.....	4
2- ANCABA ante los decretos de currículo y especialidades.....	15
3- Inger Enkvist critica sin tapujos el contexto educativo actual.....	23
4- Presentación en el Consejo Escolar del Estado del estudio "La Voz del Profesorado" con la participación de ANCABA.....	27
5- Madrid dedica una calle a Manuel Montero, ex Presidente de ANCABA.....	29
6- Noticias de ANCABA.....	31
7- Libros.....	32

Formación del profesorado y prestigio social de la profesión docente: Algunos desajustes del sistema educativo español



Javier M. Valle

Coordinador del Grupo de Investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales" de la UAM

El fin de curso 2013-14 se vio aderezado con la presentación en junio del Informe TALIS-2013 (OECD, 2014), el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje que, promovido desde la Organización de Estados para la Cooperación en Desarrollo Económicos, ofrece una panorámica internacional de las percepciones del profesorado de 33 países de todo el mundo en diversas cuestiones que les afectan.

La aparición de este informe, de gran impacto mediático, devuelve la cuestión docente a la actualidad del debate educativo español. De los múltiples aspectos que suelen abordarse en ese debate, he elegido dos para tratar brevemente en este artículo, por ser encontrar en ellos algunos desajustes necesitados de una atención mayor y urgente. Se trata de la formación del profesorado (inicial,

permanente y para el liderazgo) y del prestigio social de la profesión docente. Son dos aspectos, además, entre los que presumo ciertas conexiones. Ambos encierran una compleja problemática entre los que se dedican a la enseñanza en el sistema educativo español, creando una "zona oscura" sobre la que nunca se arroja la luz suficiente como para mejorar de verdad la calidad de nuestro profesorado; factor clave de la calidad global del nivel educativo de un país a tenor del consenso de organismos supranacionales.

Por un lado, se oye que nuestros profesores carecen de la formación inicial suficiente e incluso se plantean propuestas para endurecer las condiciones de acceso al Grado de Maestro o al Máster de Profesor de Secundaria (Álvarez y Silió, 2014). Por otra parte, los directores de centro españoles consideran que la profesión docente en nuestro país no está bien valorada en la sociedad (INEE, 2014 a: 4) lo que supone asumir que el valor que da la sociedad a su trabajo no es el que merecen. Tal vez ambos aspectos guardan cierta conexión y suponen un binomio que debería estar mejor ajustado en nuestro sistema educativo.

En cuanto a la Formación Inicial del Profesorado, si bien los cambios derivados del Proceso de Bolonia han posibilitado ampliar los estudios de Magisterio desde una Diplomatura (3 años) a un Grado (de 4), con unos planes de estudio que ponen más énfasis en la práctica, todavía siguen estando muy cargados de aspectos relativos a psicología (especialmente psicología evolutiva y de la educación) y mantienen déficits graves en formación pedagógica, como por ejemplo, en lo relacionado con la atención a la diversidad, en los recursos para abordar con éxito la diversidad cultural desde un enfoque intercultural, en lo necesario para la gestión de los centros y el liderazgo pedagógico, o en dotarlos de una imprescindible dimensión europea e internacional, imperativa en un contexto globalizado como el actual¹.

La reforma ha obligado también a reformas en el sistema de formación de los profesores de Educación Secundaria, pero los cambios han sido a mi modo de ver, insuficientes y, por tanto, han desperdiciado una gran oportunidad. Es evidente que el antiguo

¹ Si se hace un repaso a los planes de estudio relativos a los Grados de Magisterio, en la mayoría de las universidades, asignaturas como "Educación intercultural", "Liderazgo escolar", "Atención a personas con discapacidad en el aula", "Educación Comparada", "Educación Internacional", "Educación Europeísta" si aparecen, suelen estar relegadas a un carácter optativo.

*Curso de Aptitud Pedagógica (CAP)*² no ofrecía garantías mínimas de una formación inicial de calidad. El nuevo *Máster de Formación de Profesorado de Secundaria* ha pretendido mejorarla³. Sin embargo, el modelo, que no ha cambiado radicalmente⁴, sigue siendo insuficiente. En España, donde se sigue el modelo denominado "consecutivo"⁵, los profesores de secundaria acceden a su formación pedagógica, a su cualificación profesional como docentes, después de poseer un título de Grado en un área del conocimiento (física, lengua y literatura, filosofía, matemáticas...). En los países donde el modelo que se sigue es el "simultáneo", desde el inicio del Grado los titulados se forman para ser profesores de alguna disciplina o de algunas disciplinas afines a un área de conocimiento concreta. La ventaja del modelo "consecutivo" es que dota al profesorado de un amplio conocimiento de su disciplina pero no suele darle excesivas competencias pedagógicas, algo muy necesario en la etapa de secundaria, sobre todo en las aulas de hoy: interculturales, diversas, con tecnologías educativas complejas...

En los países de modelo "simultáneo" (Alemania o Suecia sirven de ejemplo), desde que se empieza la carrera se persigue el título concreto de profesor en un área determinada. Y se estudian los contenidos disciplinares de ese área, sí; pero los necesarios para el currículo de la secundaria; y no más. Si se quieren estudiar más contenidos disciplinares, la carrera que debe estudiarse es la propia de la disciplina correspondiente. Pero si se quiere ser profesor de una disciplina se estudia el Grado de profesor de esa disciplina.

En los modelos como el nuestro, consecutivos, lo sustantivo es la disciplina, y el calificativo es la condición de ser profesor. En definitiva, en nuestro modelo formamos "gente que sabe mucho de algo y que enseña ese algo". En los modelos "simultáneos", lo sustantivo es la condición de ser profesor, y lo adicional, lo calificativo, es la disciplina que se enseña. En esos modelos eres

² El CAP surge en el marco del desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 (MEC, 1970).

³ Un brillante y exhaustivo análisis de la puesta en marcha de este *Máster* ha sido realizado recientemente por Manso (2012).

⁴ El *Master* es, sin duda, una extensión y una mejora profunda del CAP. Pero el modelo estructural de la *Formación Inicial del Profesorado de Secundaria* no cambia en cuanto que se exige una titulación previa en un área de conocimiento que se complementa con una formación posterior en cuestiones pedagógicas.

⁵ La Red Europea de Documentación en Educación (EURYDICE) ha publicado una obra donde los modelos de formación inicial del profesorado están bastante bien definidos y explicados (EURYDICE, 2003).

“profesor de algo” y no “alguien que sabe de algo y se dedica a enseñar sobre eso que sabe”.

La ventaja del modelo “simultáneo” es que la formación pedagógica es muy buena y la disciplinar es más que suficiente. La desventaja de nuestro modelo “consecutivo” es que la formación pedagógica resulta insuficiente respecto de la disciplinar. En efecto, y según datos del informe español que sobre TALIS realiza el *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*, en España, casi 1 de cada 10 profesores no se siente suficientemente preparado en estos aspectos (INEE, 2014 c: 22); eso sí, en cuanto a formación disciplinar, nuestros profesores se sienten muy bien preparados. El 99% de ellos así lo señala (INEE, 2014 c: 22). Pero a tenor de un estudio secundario sobre los datos de TALIS el nivel de percepción de auto-eficacia de los profesores españoles está por debajo de la media de la OCDE (Egido, López-Martín, Manso y Valle, 2014: 13-37). Sería interesante contrastar la hipótesis de si la escasa preparación en las materias pedagógicas que señala ese casi 10% de los profesores españoles es una variable que pueda estar detrás de esa baja percepción de auto-eficacia...

Por otra parte, la selección de quienes van a formarse como futuros profesores no se percibe suficientemente exigente. Igual que para la sanidad, el otro elemento clave de las políticas públicas más básicas en una sociedad moderna, la selección para los estudios de profesorado debería ser la que exigiera las más altas notas de acceso. Podemos acudir al ejemplo de Finlandia, donde para ingresar en los estudios que conducen a la profesión docente se exige superar el 9 de media en los estudios anteriores (sólo uno de cada cuatro aspirantes consigue una plaza) (Melgarejo, 2006).

Esta “impresión” de que nuestros futuros maestros y profesores precisan una formación inicial sobre la que debe tenerse mayor exigencia de acceso está ratificada por algunos datos que provienen de encuestas al conjunto de la sociedad. Así, por ejemplo, un reciente informe de la Fundación Europea Sociedad y Educación (FESE) sobre *El prestigio de la percepción docente. Percepción y realidad*, señala:

Un 73% de los encuestados estaría de acuerdo con que el acceso a la carrera de Maestro debería ser tan exigente como el acceso a la de Medicina. También una mayoría amplia (68%) ve favorablemente una formación específica de grado para los

profesores de secundaria, en lugar del modelo actual (FESE, 2013: 158).

En relación con la Formación Inicial del Profesorado hay otro tema que nuestro país ha venido descuidando: la necesidad de formar a los cargos directivos y de gestión de los centros y de formar a los profesores en el liderazgo pedagógico. Para que un centro educativo funcione adecuadamente, no basta que esté gestionado por un profesor; debe estar en manos de un profesor que se ha preparado para ello recibiendo la cualificación que le otorgue las competencias requeridas de liderazgo pedagógico, gestión de recursos humanos y administración de recursos materiales y financieros para llevar una estructura tan compleja como son los centros educativos de hoy en día (con tecnología educativa, diversidad cultural, inclusión de personas con discapacidad...etc).

En su capítulo referido a la dirección de centros y la formación de los directores escolares, el mencionado TALIS es claro al señalar:

In the same way that the knowledge and skills students obtain from their schooling is influenced by the quality of the preparation and the conduct of teachers, the quality of a nation's schools relies heavily upon the preparation and conduct of its school leaders (OECD, 2014: 65)⁶.

Y, precisamente, al respecto de la formación de los directores escolares, la figura 3.6 de ese informe ilustra que España ocupa el cuarto puesto en cuanto al déficit en la formación de liderazgo pedagógico de sus directores de centro (OECD, 2014: 69).

Nuestro propio INEE lo expresa claramente:

Una proporción significativa de los directores no ha recibido nunca educación o formación para la administración o dirección de centros educativos o formación en liderazgo pedagógico. La falta de formación en liderazgo es especialmente notable en España, donde 4 de cada 10 directores indican no haber recibido esa formación (INEE, 2014 a: 4).

⁶ Del mismo modo que el conocimiento y las destrezas que los alumnos obtienen durante su escolarización dependen de la calidad y la conducta de sus profesores, la calidad de las escuelas de un país descansa en gran medida en la calidad y el desempeño de quienes ejercen el liderazgo escolar [traducción del autor].

Así pues, a mi modo de ver, se hace preciso que en nuestro país exista una cualificación oficial, diseñada exclusivamente para la gestión de centros escolares y que fuera un requisito sin el cual no se pudiera ejercer la dirección de centros escolares. Es el caso del Reino Unido, donde se requiere obtener la titulación de *National Professional Qualification for Headship* como requisito previo para ser Director de un centro escolar (EURYDICE, 2009: 189).

Pero no sólo la Formación Inicial está necesitada de reformas. También se hace necesario reformular de manera adecuada la Formación Permanente, elemento fundamental del desarrollo profesional docente. Siguiendo con el informe TALIS, la radiografía que hace a este respecto para el caso español detecta un grave desajuste estructural:

TALIS data suggest that the problem of not receiving enough incentives for participating in professional development is a substantial issue for teachers in Italy (83%), Portugal (85%) and Spain (80%) (Table 4.14). This is important because participation rates in professional development are below average in Spain and at average in Portugal (Table 4.6). (...) This should be of special concern from a policy perspective in these countries (OECD, 2014: 112)⁷.

El propio INEE en nuestro país hace una lectura de los datos de TALIS convergente con esos planteamientos y es contundente al reconocer que cuatro de cada cinco profesores creen que no tiene incentivos que fomenten la participación en actividades de desarrollo profesional (INEE, 2014 b: 3).

El último de los retos referidos a la Formación del Profesorado, se deriva de la importancia de la inducción en la profesión docente, entendida como el período práctico durante la formación inicial y el modelado de los primeros años de ejercicio docente. Muchos estudios han señalado ese período de inducción como crítico para

⁷ Los datos de TALIS sugieren que para los profesores de Italia (83%), Portugal (85%) y España (80%) es un problema sustancial no recibir los incentivos suficientes para tomar parte en actividades de desarrollo profesional (Tabla 4.14). Esto es importante porque las tasas de participación en actividades de desarrollo profesional están por debajo de la media en España y en Portugal (Tabla 4.6). (...) Desde la política educativa, esto supondría una especial preocupación para estos países [traducción del autor].

alumbrar un “buen profesor”⁸ y también lo ha hecho la propia Comisión Europea (UE, 2010). Esta inducción docente no está suficientemente cuidada aún en nuestro país. De nuevo, el informe TALIS nos lo refleja de manera explícita:

In some countries, most teachers work in schools that don't have a formal induction programme. This is the case in Brazil, Mexico, Poland, Portugal and Spain, where between 70% and 80% of teachers work in schools that do not have an induction programme (OECD, 2014: 89)⁹.

Es preciso, por tanto, mejorar lo referido a la inducción de nuevos profesores en España, empezando por seleccionar muy bien a los centros donde los futuros docentes hacen prácticas durante su formación inicial. Cualquier centro no vale para ser ejemplo en el proceso de inserción de futuros profesores en la cultura escolar, sino que deben ser aquellos en los que se reconozcan “buenas prácticas”. También sería recomendable que el profesor en prácticas o el que se inicia en el ejercicio profesional por vez primera estuviera orientado por mentores que realmente tengan la capacidad de guiarles en su proceso de inducción (a los que no estaría de más ofrecerles una formación adecuada, incentivos de diversa naturaleza...etc.).

Todos estos déficits en la formación docente española (inicial y permanente) son de urgente atención. Desde mi entender, pueden estar, además, detrás de la percepción que sobre el prestigio de la profesión docente se tiene.

En España, menos del 10% de los profesores piensa que su profesión está bien valorada (INEE, 2014 c: 137). Esto es especialmente problemático para nuestro país, en comparación con los otros participantes de TALIS, ya que en ese dato, la media de la

⁸ Por ejemplo, el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados, en cooperación con el Instituto Superior de Formación del Profesorado y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, impulsó un estudio titulado *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas*, cuyo objetivo era analizar los factores de calidad en la dimensión práctica de la formación y experiencia iniciales del futuro profesorado de educación secundaria. Presentado el 24 de junio de 2009 en la sede del Consejo Escolar del Estado, ofrece un interesante repertorio de posibles medidas para atender mejor estas cuestiones. El estudio está disponible en:

http://www.consejogeneralcdl.es/images/Dimension_practica_formacion_inicial.pdf

⁹ En algunos países, la mayoría de los profesores trabajan en escuelas que no tienen un programa formal de inducción. Es el caso de Brasil, España, México, Polonia y Portugal, donde entre el 70% y el 80% de los profesores trabajan en centros educativos donde no existe tal programa de inducción.

OCDE es el 28% y hay países con porcentajes del 59% (Finlandia) o incluso el 66% (Corea); por debajo de nuestros niveles sólo están Suecia y Francia (5%) y Eslovaquia (4%) (INEE, 2014 c: 137). Resulta curioso saber que Francia es uno de los paradigmas del modelo "concurrente" de formación del profesorado de secundaria (al igual que España) y que Finlandia, por el contrario, representa uno de los buenos ejemplos de modelo "simultáneo". Y ya dijimos que según el estudio de FESE, en nuestro país parece existir una amplia mayoría de acuerdo con exigir lo mismo para entrar en la carrera de maestro que para entrar en la de medicina y también a favor de cambiar la formación de profesores de secundaria hacia el modelo "consecutivo" (FESE, 2013: 158).

No obstante, hay que señalar que la negativa percepción de los profesores sobre el prestigio que les otorga la sociedad está desajustada respecto de la percepción que la propia sociedad tiene sobre el prestigio de sus profesores... ¡Pero no demasiado! Según el mencionado estudio de FESE, sobre un listado de profesiones, las respuestas de los encuestados colocan las profesiones de maestro y profesor de secundaria en los puestos 21 y 22, por debajo de Médicos, Bomberos, Pilotos, Arquitectos, químicos, físicos, ingenieros, biólogos, dentistas, asesores financieros, enfermeros, farmacéuticos, notarios, técnicos de laboratorio, economistas... (FESE, 2013: 17). Además, según el INEE (INEE, 2014 c: 137), una encuesta del CIS de 2013 señala que el 54% de los encuestados respondió que la profesión docente tiene bastante o mucho prestigio social –por tanto hay un 46% de la población encuestada que no piensa así...- pero que, a pesar de ello, sólo el 6,5% elegiría la profesión de profesor para sus hijos...

El desajuste se aprecia mejor cuando se observa que "En una escala del 1 al 5, los encuestados atribuyen a los profesores de secundaria un prestigio de 3,7, mientras que ellos se atribuyen un prestigio de 2,3 y querrían tenerlo de 4,5" (FESE, 2013: 19).

Las conexiones entre la formación de nuestros profesores y la consideración de su prestigio se refuerza también con el dato de que el 81,2% de los encuestados en el estudio de la FESE considera que un mayor prestigio de la profesión atraería mejores candidatos (FESE, 2013: 11). Dicho de otra manera, la sociedad percibe que el aparente escaso prestigio social de la profesión alimenta que a ella aspiren candidatos "mejorables", lo que nos devuelve a la cuestión de la importancia de una mejor selección a la hora de elegir

candidatos para iniciar sus estudios en las profesiones relacionadas con la enseñanza.

Otro dato interesante al respecto es que el 78% de los encuestados en ese estudio apoya el argumento de que si aumentase el prestigio de maestros y profesores mejorarían los resultados de nuestro sistema educativo (FESE, 2013: 11). Y evidentemente, según los informes internacionales, los resultados del sistema mejoran cuando el profesorado es de calidad, lo que se consigue, en gran medida, seleccionando muy bien a los candidatos a futuros docentes y con una formación de estos lo más exigente posible, no sólo en relación a la disciplina que enseñan sino en lo referido a las cuestiones pedagógicas y de liderazgo.

Cuestión esta última, la del liderazgo que conecta con otra que tiene que ver con la autoridad de los docentes. Una mejor formación en liderazgo podría tal vez mejorar la autoridad del profesorado, tanto ante los propios padres, como ante los alumnos.

Desgraciadamente, parece que España tampoco presenta un buen panorama en relación a aspectos que tiene que ver con la autoridad, como son el mantenimiento de un buen clima de aprendizaje en el aula sin frecuentes interrupciones. Así, por ejemplo, según el informe TALIS (INEE, 2014 c: 129) España está por encima de la media de los países de la OCDE en el porcentaje de profesores que estiman que su clase es muy ruidosa (40% frente a 25%), que pierden bastante tiempo debido a las interrupciones de la clase por parte de los alumnos (42% frente a 30%) y que cuando comienza la clase tienen que esperar bastante tiempo hasta que los alumnos se quedan en silencio (42% frente a 30%). Y, por el contrario, España tiene un porcentaje por debajo de la media en los profesores que estiman que los alumnos de la clase procuran crear un ambiente de aprendizaje agradable (60% frente al 70%).

Por su parte, la sociedad parece tener claro la necesaria conexión entre prestigio social y autoridad del profesor. Para el 77,2% de los encuestados en el estudio de FESE un mayor prestigio de los profesores aumentaría su autoridad (FESE, 2013: 11).

A mi modo de ver, una lectura cruzada de todos los datos que se han ido desgranando en este artículo y que básicamente ha puesto en diálogo los del estudio TALIS (referido a la percepción de los docentes) con los del estudio de la FESE (referido a la percepción

de la sociedad sobre los docentes), permite atisbar conexiones entre "formación del profesorado / prestigio profesional docente / calidad educativa". Al menos desde mi modesta perspectiva una mejora en la formación inicial del profesorado aumentaría la imagen que los profesores tienen de sí mismos y la que la sociedad percibe de ellos; y, por ende, el prestigio social de la profesión docente aumentaría. Además, unos profesores mejor formados y que se sienten más reconocidos y respaldados por la sociedad desempeñarían su trabajo, sin duda, con mayores niveles de eficiencia y tal vez, provocarían una mejora real en el rendimiento de nuestros alumnos que, sin ánimos alarmistas, pero a todas luces, dista, a tenor de informes internacionales como PISA, de ser el que le corresponde a un país de nuestro nivel social y económico. Y ese mejor rendimiento aumentaría, a su vez también, el prestigio de la profesión.

Abordar, pues, de manera integrada, la realidad encerrada por ese triángulo ("formación del profesorado / prestigio profesional docente / calidad educativa") representa hoy, tal vez, uno de los retos de la política educativa española más acuciantes.

Un reto que parece no enfrentarse con la responsabilidad política que se merece. Tal vez ayudaría el esperado *Estatuto Profesional Docente*, anunciado desde hace años por diferentes administraciones educativas que han ido gobernando (de distinto signo político) pero que ninguna ha sido capaz de sacar adelante. Ojalá llegue pronto.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, P. y SILIÓ, E. (2014): Cualquier titulado no vale para ser maestro. *El país*, 24 de abril de 2014.

EGIDO, I., LÓPEZ-MARTÍN, E., MANSO, J. y VALLE, J.M. (2014): Factores determinantes de la auto-eficacia docente en los países de la Unión Europea. Un análisis a partir de los resultados de TALIS-2013. En INEE, *TALIS-2013: Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Análisis secundario*, pp. 13-37. Madrid: INEE.

EURYDICE (2003): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Bruselas: EURYDICE.

- EURYDICE (2009): *Key Data on Education in Europe*. Brussels: EURYDICE.
- FESE / Fundación Botín (2013): *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad*. Madrid: FESE / Fundación Botín.
- INEE (2014 a): TALIS-2013, Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje – Informe Español. *Educaine*, nº 33, junio de 2014, p. 1.
- INEE (2014 b): TALIS-2013, Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje – Informe Español. *Educaine*, nº 34, junio de 2014, p. 1.
- INEE (2014 c): *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid: INEE
- MANSO (2012): *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- MEC (1970): Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado* de 6 de agosto de 1970.
- MELGAREJO, J. (2006): "La selección y formación del profesorado. Clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses". *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 237-262.
- OECD (2014): *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. Teaching and Learning International Survey*. OECD Publishing.
- UE (2010): *European Commission report on "Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teaching staff – a handbook for policymakers"*, SEC (2010) 538 final.

Javier Valle

ANCABA ANTE LOS DECRETOS DE CURRÍCULO Y ESPECIALIDADES



Reunión del plenario del Consejo Escolar del Estado

En estos últimos meses el Ministerio de Educación ha publicado el decreto sobre currículo de ESO y Bachillerato (dictaminado en julio pasado) y está a punto de terminar el proceso de elaboración el de especialidades docentes

Respecto al decreto de currículum, ANCABA se ha manifestado de manera muy crítica. Nuestras propuestas de mejora fueron llevadas al Consejo Escolar del Estado a través del Presidente de ANCABA, miembro del Consejo. La opinión de ANCABA sobre el decreto de currículo se resume así:

1. Muestra una desconfianza hacia la capacidad pedagógica del profesorado, al que se pretende convertir en un simple aplicador mecánico de unas minuciosas prescripciones.

2. Parte de un modelo ideal de alumno inexistente, al que se le puede exigir unos niveles de aprendizaje en bastantes casos inapropiados al nivel que van dirigidos. Las aulas son hoy muy heterogéneas y la diversidad de aptitudes del alumnado exige currículos más abiertos que permitan al profesorado atender a esta diversidad.

3. Olvida por completo el concepto de competencias básicas, fundamento actual de todos los currículos europeos y base también para elaborar las pruebas internacionales de conocimientos. Las pruebas externas diseñadas en la LOMCE deben ajustarse a estas competencias básicas que, por supuesto, deben incluir también el dominio de contenidos más académicos.

4. Puede colisionar con la libertad de cátedra o con la libertad de enseñanza. Un ejemplo es el currículum de las materias troncales "Filosofía", "Historia de la Filosofía", "Ciencias Sociales" o "Geografía e Historia". En la primera, el currículum llega a prescribir una relación de textos de determinados filósofos. Independientemente del criterio seguido para la selección, jamás ningún currículum anterior había llegado a este extremo. Quedaba a la libertad de cada profesor la elección de aquellos textos que le parezcan más apropiados. Algunas omisiones en los currículos de las dos últimas materias muestran una visión sesgadamente incompleta de la Historia.

Se advierten también otras contradicciones en los currículos, p.e, en las materias: "Matemáticas", "Geografía e Historia" y "Lengua Española y Literatura", del primer ciclo de la ESO, no se diferencia el currículum por cursos lo que puede provocar disparidad de materiales didácticos que impiden la movilidad de los propios alumnos.

1. Se recomienda una revisión de los currículos de las diferentes materias en base a estos criterios:

a) Reducción de sus contenidos, homogeneizando también su extensión y grado de dificultad.

b) Reducción de los estándares de aprendizaje evitando el detallismo excesivo y limitarlos a especificar las competencias básicas de cada materia sobre las que deben diseñarse las pruebas externas. Algunos estándares de aprendizaje pueden convertirse en orientaciones metodológicas no prescriptivas.

c) Evitar cualquier dirigismo que trate de imponer al profesorado determinados textos, autores u opiniones previamente establecidas, respetando la libertad de cátedra y de enseñanza.

2. En los estándares de aprendizaje de la materia "Filosofía" de 1º de Bachillerato debería eliminarse cualquier referencia a autores concretos, dejando en manos del profesorado la elección de los que, en referencia al tema tratado, considere más oportunos.

3. Los contenidos de la materia "Historia de la Filosofía" se limitan a un estudio de sólo 9 autores. El currículum debería incluir una introducción a cada uno de los periodos históricos y una selección más amplia de filósofos sobre los que el profesorado pueda elegir. Se recomienda también recuperar la figura de Agustín de Hipona, que está en actual currículum LOE.

4. El currículum de "Geografía e Historia" (hasta 3º de la ESO) y "Ciencias Sociales" (Primaria) debería incluir entre los contenidos la aparición histórica del Cristianismo, tema totalmente ignorado, mientras se exige el estudio de las religiones egipcia, griega y romana.

4. Los currículos de "Latín" de 4º de la ESO y de 1º de Bachillerato deben revisarse, ya que son prácticamente idénticos.

5. Los currículos de las materias de primer ciclo de la ESO: "Geografía e Historia", "Matemáticas" y "Lengua española y Literatura" deben secuenciarse por cursos, para evitar aplicaciones dispares que perjudican al alumno cuando cambia de centro.

El Consejo Escolar del Estado recogió las propuestas de ANCABA en su dictamen sobre el proyecto de decreto, pero el Ministerio ha desoído la práctica totalidad de las recomendaciones del Consejo, por lo que el currículo sigue siendo un vademécum difícilmente

practicable de “estándares de aprendizaje” excesivamente detallistas.

Respecto al decreto de especialidades docentes, un primer borrador motivó una repulsa unánime del profesorado. Recordemos que se obligaba al profesorado de Matemáticas a impartir Biología, al de Historia, Economía; al de Filosofía, Actividad empresarial...

ANCABA emitió un duro informe contra el proyecto que fue entregado en mano al Director General de Evaluación y Coordinación Territorial del Ministerio de Educación en una reunión celebrada en diciembre. En este caso el Ministerio ha dado marcha atrás y el nuevo proyecto mantiene prácticamente íntegro el actualmente en vigor, con algunas adaptaciones, pero con una distribución de materias por especialidades ahora aceptable.

ASÍ QUEDA LA ASIGNACIÓN DE MATERIAS LOMCE SEGÚN EL REAL DECRETO DE ESPECIALIDADES

MATERIAS DE ESO

Especialidades de los cuerpos	Materias de la Educación Secundaria Obligatoria
Alemán	Primera Lengua Extranjera Alemán Segunda Lengua Extranjera Alemán
Biología y geología	Biología y Geología Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional Cultura Científica
Dibujo	Educación Plástica, Visual y Audiovisual
Economía	Economía Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
Educación física	Educación Física
Filosofía	Filosofía Valores Éticos
Física y química	Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional Física y Química Cultura científica
Formación y orientación laboral	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
Francés	Primera Lengua Extranjera Francés Segunda Lengua Extranjera

	Segunda Lengua Extranjera Francés
Geografía e historia	Geografía e Historia
Griego	Cultura Clásica
Informática	Tecnologías de la Información y la Comunicación
Inglés	Primera Lengua Extranjera Inglés Segunda Lengua Extranjera Inglés
Italiano	Primera Lengua Extranjera

	Italiano Segunda Lengua Extranjera Italiano
Lengua castellana y literatura	Lengua Castellana y Literatura Artes Escénicas y Danza
Latín	Latín Cultura Clásica
Matemáticas	Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas Matemáticas
Música	Música Artes Escénicas y Danza
Organización y gestión comercial	Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
Portugués	Primera Lengua Extranjera Portugués Segunda Lengua Extranjera Portugués
Tecnología	Tecnología Tecnologías de la Información y la Comunicación

MATERIAS BACHILLERATO

Especialidades de los cuerpos	Materias del Bachillerato
Administración de empresas	Fundamentos de Administración y Gestión
Alemán	Primera Lengua Extranjera Alemán Segunda Lengua Extranjera Alemán
Biología y geología	Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente Biología Biología y Geología Cultura Científica Geología Anatomía Aplicada

Dibujo	Dibujo Artístico I y II Dibujo Técnico I y II Diseño Fundamentos del Arte I y II Historia del Arte Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica Volumen
Economía	Economía Economía de la Empresa Fundamentos de Administración y Gestión
Educación física	Educación Física
Filosofía	Filosofía Historia de la Filosofía Psicología
Física y química	Física Química Física y Química Cultura Científica
Francés	Primera Lengua Extranjera Francés Segunda Lengua Extranjera Francés
Geografía e historia	Geografía Historia de España Historia del Arte Historia del Mundo Contemporáneo

Griego	Griego I y II
Informática	Tecnologías de la Información y la Comunicación I y II
Inglés	Primera Lengua Extranjera Inglés Segunda Lengua Extranjera Inglés
Italiano	Primera Lengua Extranjera Italiano Segunda Lengua Extranjera Italiano
Latín	Latín I y II
Lengua castellana y literatura	Artes Escénicas Lengua castellana y literatura I y II Literatura Universal

Matemáticas	Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I y II Matemáticas I y II
Música	Análisis Musical I y II Historia de la Música y de la Danza Lenguaje y Práctica Musical
Portugués	Primera Lengua Extranjera Portugués Segunda Lengua Extranjera Portugués
Tecnología	Tecnologías de la Información y la Comunicación I y II Tecnología Industrial I y II Imagen y Sonido

Notas:

La materia de Anatomía Aplicada podrá asimismo ser atribuida a quienes estén en posesión del título superior de Danza.

La materia de Historia del Arte podrá ser impartida por los catedráticos o profesores de Dibujo que estén en posesión de un título de Licenciado en Bellas Artes o Grado equivalente.

La materia de Artes escénicas podrá asimismo ser atribuida a quienes estén en posesión del título superior de Arte Dramático.

Las materias de Análisis Musical I y II y de Lenguaje y Práctica Musical podrán asimismo ser atribuidas a quienes estén en posesión del título superior de Música.

La materia de Historia de la Música y de la Danza podrá asimismo ser atribuida a quienes estén en posesión del título superior de Música o el título superior de Danza.

Cuando una misma materia esté asignada a varias especialidades, el orden de prelación en la adjudicación estará determinado por lo que las Administraciones educativas establezcan para el ámbito de su competencia o, en su defecto, por la asignación que los centros realicen en su Programación General Anual.

MATERIAS "AFINES"

Especialidades de los cuerpos	Materias
Administración de empresas	Economía (ESO y Bachillerato) Economía de la Empresa Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
Análisis y química industrial	Química Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional
Asesoría y procesos de imagen personal	Biología
Biología y geología	Física y Química (ESO) Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional
Construcciones civiles y edificación	Dibujo Técnico I y II
Física y química	Biología y Geología (ESO)
Formación y orientación laboral	Economía (ESO y Bachillerato) Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial
Griego	Latín I y II Latín (ESO)
Matemáticas	Tecnologías de la Información y Comunicación (ESO)

Griego	Latín I y II Latín (ESO)
Matemáticas	Tecnologías de la Información y Comunicación (ESO)
Organización y gestión comercial	Economía (ESO y Bachillerato) Economía de la Empresa
Organización y procesos de mantenimiento de vehículos	Tecnología Industrial I y II
Organización y proyectos de fabricación mecánica	Tecnología Industrial I y II
Organización y proyectos de sistemas energéticos	Tecnología Industrial I y II
Procesos de cultivo acuícola	Biología
Procesos diagnósticos clínicos y productos ortoprotésicos	Biología
Procesos sanitarios	Biología

Sistemas electrónicos	Tecnología Industrial I y II Tecnología (ESO)
Sistemas electrotécnicos y automáticos	Tecnología Industrial I y II

Los profesores de Asesoría y procesos de imagen personal podrán impartir la materia de Biología siempre que se trate de Licenciados o graduados en ciencias con formación en Biología.

Los profesores de Formación y orientación laboral podrán impartir las materias de Economía, Economía de la Empresa, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, siempre que se trate de Licenciados o graduados en alguna especialidad de la rama de conocimientos de Ciencias Sociales y Jurídicas con formación en Economía.

INGER ENKVIST, CRITICA SIN TAPUJOS EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL

Inger Enkvist es catedrática de español en Suecia, su país de origen, y ha ejercido la docencia en las etapas primaria y secundaria durante muchos años. Sus ensayos sobre educación se han convertido en un referente internacional sobre los peligros de la “nueva pedagogía”. En *La educación en peligro* o *La buena y la mala educación* ha criticado las teorías russonianas de la enseñanza que proponen respetar la “autonomía creativa” del alumno en el proceso de aprendizaje, dando más importancia a los métodos que a los contenidos. En su lugar, propone redescubrir el papel del esfuerzo, la disciplina y la cultura general, especialmente la capacidad lingüística. Con motivo de la presentación de su último libro: *Educación: guía para perplejos* (Ed. Encuentro), Inger Enkvist ha respondido unas preguntas sobre los retos que afronta hoy en día la escuela.



– Cada vez más se reconoce que la formación del profesor es la clave para mejorar la educación. ¿Cuáles son las actividades de desarrollo profesional más eficaces?

– Efectivamente, un sistema educativo vale lo que valen sus profesores. Me parece muy interesante el concepto de “clase ideal” (study class) que se ha desarrollado en Japón: varios profesores se reúnen para diseñar–tanto en los contenidos como en los métodos– una clase sobre un tema determinado; uno de ellos la imparte en un aula mientras el resto observa y toma notas; después los profesores se reúnen de nuevo para discutir sobre posibles mejoras.

También es muy útil crear un plan de lecturas para los profesores. Esto aumenta el conocimiento sobre su materia específica, y además enriquece su vocabulario, cosa muy importante. Si el profesor está motivado y es culto, eso se notará en el aula.

– En cuanto a la formación del profesorado, ¿qué puede aprenderse de países exitosos como Finlandia?

– El secreto está en la selección. En Finlandia los que estudian para ser profesores han sido escogidos entre los alumnos con expedientes brillantes. Tienen una muy buena base ya desde Bachillerato. Son lectores y acumulan una buena cultura general. En las entrevistas de trabajo se suele valorar mucho su capacidad de expresión, su vocabulario. Además, que los futuros maestros pasen tres o cuatro años rodeados de otros alumnos inteligentes y motivados produce un efecto positivo de refuerzo; aporta un gran dinamismo al proceso de aprendizaje. Esto es tan importante como el programa de estudios, que también es bueno y está impartido por profesores muy cualificados.

Otro aspecto es el ambiente en las aulas. En España, a pesar de que el salario de los profesores es alto en comparación con el de otras profesiones con igual cualificación, el ambiente de poca autoridad en el aula desincentiva a muchos que podrían ser buenos maestros. Además, la formación académica de los estudiantes de pedagogía es pobre.

– ¿Cómo se puede luchar eficazmente contra la desigualdad educativa?

– En primer lugar, hay que reconocer que gran parte de esta desigualdad tiene que ver con la capacidad lingüística de los estudiantes, algo que puede mejorarse mucho también fuera del colegio, por ejemplo, conversando más en casa en lugar de dedicar el tiempo a ver la televisión.

Ya en el ámbito de la escuela, señalaría dos cosas. Por un lado, hay que actuar en los primeros años. En Finlandia, los alumnos que no van bien en las materias instrumentales durante los dos primeros años reciben un apoyo intensivo. Está probado que esto es lo más eficaz: no elimina totalmente las desigualdades pero evita gran parte del fracaso escolar.

Lo segundo es elevar la calidad de los profesores. Si las clases normales son muy buenas, el nivel de todos los alumnos mejora, también el de los más desaventajados. Entonces no hacen falta tantos programas extraescolares de refuerzo, que suponen un coste extra. Como siempre, habrá estudiantes que quieran aprovechar las clases y otros que no, por lo que persistirá una cierta desigualdad.

– La idea de que el alumno debe estar motivado para aprender ha llevado frecuentemente a relativizar la importancia de los contenidos. ¿Qué criterios deben seguirse para evaluar las innovaciones pedagógicas?

– Es importante evaluar los métodos pedagógicos según los resultados académicos que producen, y no según meras sensaciones. En Suecia se ha publicado recientemente un estudio sobre cómo influye el uso del ordenador en el aula. Un grupo de estudiantes de español lo utilizaba de forma ocasional y otro de forma constante. Los resultados muestran que este no era un factor especialmente influyente. Lo determinante era el esfuerzo del alumno y sus conocimientos previos. La pregunta entonces es cuánto se debe invertir en un factor que no es apenas relevante.

– Muchos pedagogos apuntan a la clase magistral como ejemplo de metodología pasiva, y por tanto negativa. ¿No supone esto minusvalorar la actividad de escuchar?

– Es una tontería decir que escuchar (por ejemplo una clase magistral) es una actividad pasiva. Se puede escuchar pasivamente, pero también de forma muy activa. Si hay poca actividad mental en el estudiante es o porque el que habla no dice nada interesante o porque el que escucha no tiene interés en aprender. El profesor debe proponer ejemplos, argumentos y contra-argumentos en su explicación; así se fomenta el espíritu crítico del alumno. Hay que volver a valorar la explicación larga y pausada porque, si se hace bien, es un método muy activo.

Por otra parte, es importante que los estudiantes se familiaricen con los estímulos intelectuales que produce una buena conversación, y no solo con los audiovisuales. Los primeros son los específicamente humanos.

– Las nuevas corrientes pedagógicas señalan que lo principal que un alumno debería aprender en las aulas es a convivir, respetar y ser un buen ciudadano. ¿En qué debería consistir la función socializadora de la educación?

– La escuela se creó deliberadamente como un ámbito artificial, con sus propias reglas de funcionamiento, y no se le debe exigir que reproduzca la vida adulta a pequeña escala. El ambiente escolar ofrece oportunidades únicas: un estudiante puede recibir de forma intensiva, sin que tenga que moverse, una formación muy variada y diseñada de forma que la pueda entender. Siempre se ha creído que esto era lo más importante para que un alumno se desarrollara. Ahora se ha cargado sobre el colegio la responsabilidad de “civilizar” al estudiante. Esto es importante, pero no debe anular el propósito original.

Fuente: ACEPRENSA

PRESENTACIÓN EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO DEL ESTUDIO "LA VOZ DEL PROFESORADO" CON LA PARTICIPACIÓN DE ANCABA

Impulsado por el Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, se ha llevado a cabo bajo la dirección de los profesores Dr. Javier Valle, de la Universidad Autónoma de Madrid, y Dr. Jesús Manso, de la Universidad Antonio de Nebrija un estudio bajo el título *La voz del profesorado. Acceso a la profesión docente y la inserción en su puesto de trabajo*.

Dicho estudio pretende conocer la opinión de los docentes en activo acerca de la calidad de la formación que reciben, tanto inicial como permanente, de las nuevas propuestas de formación que se están implantando desde cursos pasados, y de sus condiciones laborales y las vías para desarrollarse profesionalmente.

El acto de presentación tuvo lugar el 1 de octubre de 2014 en el Consejo Escolar del Estado y estuvo presidido por el presidente del Consejo Escolar del Estado, Francisco López Rupérez, la Presidenta del Consejo General, Josefina Cambra, y el director general de Evaluación y Cooperación Educativa, José Ignacio Sánchez.

Tras la presentación del estudio a cargo de sus autores, se inició una mesa redonda moderada por el secretario general del Colegio de Madrid, José Miguel Campo Rizo, que contó con la participación de representantes de todos los sindicatos que forman parte del Consejo Escolar del Estado, la asociación Mercedes Muñoz Repiso Izaguirre, la Asociación de Catedráticos y el Colegio de Málaga, en representación de nuestros Colegios. En representación de ANCABA intervino su presidente, Sr. Felipe de Vicente Alguero.

Todas las intervenciones fueron elogiosas respecto a la oportunidad y calidad del estudio, pese a haberse realizado con pocos medios y con una muestra reducida, pero representativa debido a la diversidad territorial, de edad y sexo. Todos se mostraron básicamente de acuerdo con sus conclusiones y satisfechos con que se hayan puesto sobre la mesa algunas ideas que todos ellos comparten.

Hubo finalmente un turno de palabra abierto a todos los presentes, en el que destacó la intervención de Francisco López Rupérez, que se hizo eco de la necesidad, puesta de manifiesto en el estudio, de diferenciar el acceso a la profesión del acceso al puesto de trabajo.

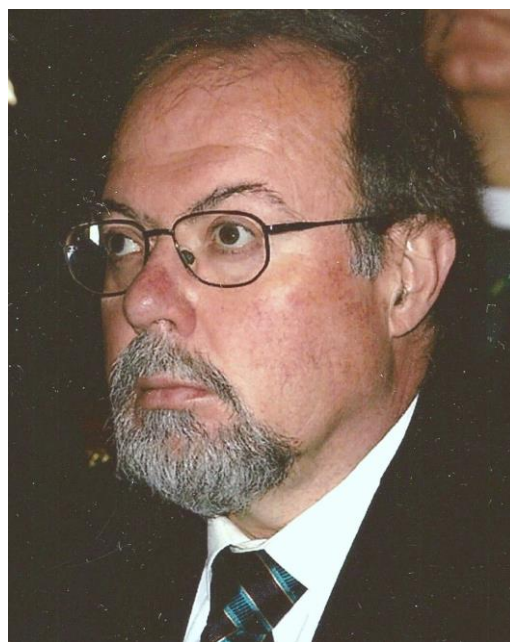
El acto transcurrió en un clima positivo y constructivo que fue altamente satisfactorio, y permitió al Consejo General y a nuestros Colegios hacernos presentes ante la sociedad y reivindicar el papel que nos corresponde como voz la voz autorizada del profesorado en el campo profesional.



Acto de presentación del informe "La voz del profesorado"

MADRID DEDICA UNA CALLE A MANUEL MONTERO, EX PRESIDENTE DE ANCABA

El ayuntamiento de Madrid ha decidido dedicar una calle al ex presidente de ANCABA, Manuel Montero Vallejo, fallecido el 30 de junio de 2011, a los 58 años. Fue un excelente historiador de la ciudad de Madrid, razón por la que el consistorio de la capital le dedica una vía pública. Manuel Montero Vallejo era Doctor en Historia y se dedicó al estudio de cómo era el trazado de las calles de Madrid en la Edad Media. Su obra "El Madrid Medieval", publicada en el año 1983, sigue siendo hoy en día uno de los textos de obligada lectura para todo historiador que quiera adentrarse en el estudio de aquel período.



Manuel Montero Vallejo

Desde 2010 fueron varios los colectivos culturales que habían pedido algún tipo de homenaje público de la ciudad hacia este personaje, reconocimiento que ha cristalizado en varias conferencias y en el otorgamiento de una calle que discurrirá entre

la de Antonio López y la Avenida de Córdoba, a muy pocos metros de la orilla occidental del Río Manzanares. Para este último reconocimiento ha sido esencial la labor realizada por el concejal Diego Cruz Torrijos, del Grupo Municipal Socialista, y por su equipo ante la Comisión de las Artes del Ayuntamiento. El emplazamiento no es casual, pues tanto la calle de Antonio López como la Avenida de Córdoba son antiguos trazados de la carretera de Andalucía por donde se iba de Madrid a Villaverde, lugar donde se desarrolló la actividad de Montero como docente.



Ubicación de la calle Manuel Montero Vallejo en Madrid. La estación de metro próxima es la de Almendrales (L3)

NOTICIAS DE ANCABA

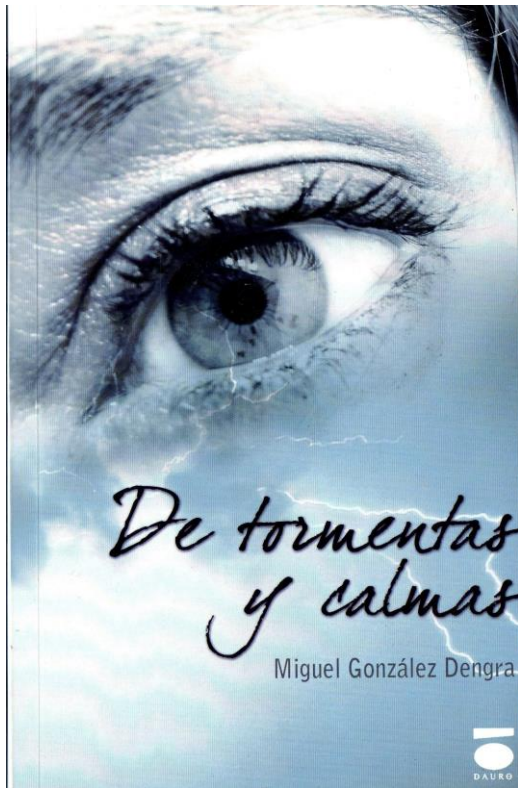


La foto corresponde a la reunión del mes de marzo

El día 13 de diciembre se celebró en Madrid la reunión de otoño de la junta directiva de ANCABA. En esta reunión se acordó iniciar un proceso de renovación estatutaria y organizativa de la entidad para mejorar su funcionamiento interno y sus servicios a los afiliados.

El día anterior, el presidente y un vocal de la junta mantuvieron una entrevista con el Director General de Evaluación y Cooperación Territorial señor José Ignacio Sánchez. En la reunión se trató decreto de especialidades docentes.

LIBROS DE POESÍA



**Miguel González Dengra:
"De tormentas y calmas",
Dauro, Granada, 2014**

Con *De tormentas y calmas*, Miguel González Dengra establece ese cierto paralelismo entre los estados anímicos de los individuos y la fuerza de la naturaleza. A partir de las sensaciones que provocan la formación, el desarrollo y el fin de una tormenta perfecta, se acerca el autor a la reflexión que producen tanto las vivencias de los espacios naturales como las emociones y desencuentros habidos en el seno de la relación amorosa.

Miguel González Dengra es catedrático de Lengua y Literatura Españolas en Granada

María Pilar Cavero
Pétalos de plata



Sial / Fugger Poesía



Pilar Cavero:
“Pétalos de plata”,
Sial Ediciones, Madrid 2013

El lector disfrutará enormemente al descubrir su sencillez, su claridad y su transparencia, iluminadas por el ritmo, la sonoridad y las melodías de sus versos.

Sabemos que un buen libro es aquél que no lo dice todo, sino que simplemente sugiere. Éste es uno de esos libros

sugeridores. Lo dice mejor que yo la misma autora: De un poema I lo primero que atrae I es lo no escrito. / El aire que circula / entre las

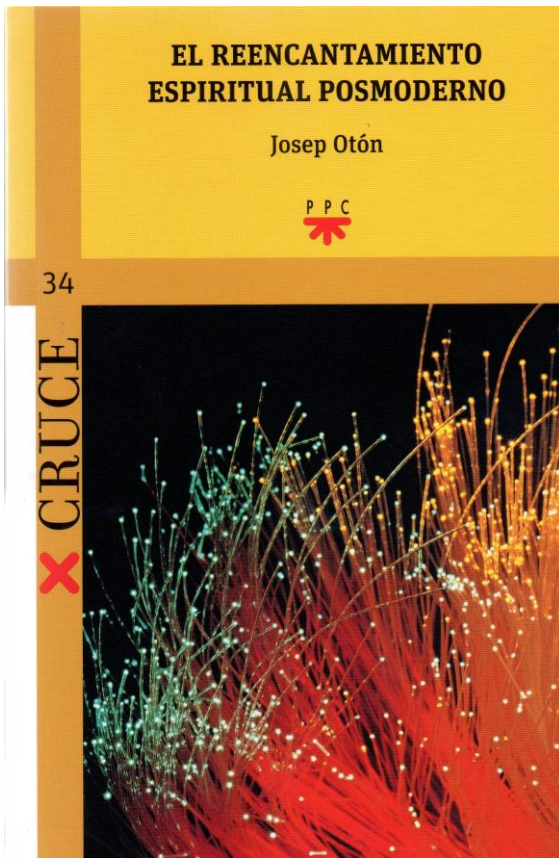
construcciones / de sus versos.

/Al abrirlo, / la brisa blanca I del espacio virgen I te acaricia la cara. /Alguien que apenas lee, / quizá aprenda a leer / entre esos versos blancos («Brisa blanca») BERNARDO GARCÍA

PINTADO

Pilar Cavero es catedrática jubilada de Geografía e Historia

LIBROS PARA PENSAR



Josep Otón:
**“El reencantamiento
espiritual postmoderno”**
Ed. PPC, 2014

Todos los pronósticos hacían presagiar el declive definitivo de la religión. Pero no ha sido así. Diversos síntomas apuntan hacia un retorno de lo sagrado, un reencantamiento del mundo, la recuperación de la espiritualidad, que es un anhelo de la condición humana. Este resurgimiento religioso adopta diversos rostros que hacen difícil su estudio e interpretación. Pero su denominador común es la sintonía con las coordenadas socioculturales posmodernas. Se produce así una ruptura entre la vivencia personal y los referentes culturales de la propia tradición, así como un divorcio entre experiencia y tradición, y una desconexión de los elementos que vertebran una tradición: doctrina, rito, norma e institución.

Josep Otón es catedrático de Geografía e Historia en Barcelona.



CATEDRANOVIA

ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

ANCABA es una asociación profesional e independiente, en la que se integran los catedráticos de Instituto; la primitiva Asociación de Catedráticos, entonces de Secundaria Enseñanza, se fundó en 1892.

Estatutariamente tienen los siguientes fines:

- a) Propagar los ideales asociativos entre los Catedráticos de Enseñanza Secundaria y representar y defender los legítimos intereses de sus asociados.
- b) Gestionar, de las autoridades competentes las mejoras profesionales y económicas que se consideren justas.
- c) Participar, mediante la correspondiente representación oficial, en los órganos consultivos y asesores de los entes públicos.
- d) Colaborar en el ámbito de sus fines profesionales con cuantas asociaciones o entidades públicas o privadas tengan como objetivos la educación o la problemática del personal docente.
- e) Impulsar el perfeccionamiento científico y profesional de los asociados y del resto del personal docente.
- f) Estudiar y proponer las reformas convenientes en el sistema educativo y en la selección, formación y atribuciones del personal docente.
- g) Mantener vivo el interés de la opinión pública por un sistema educativo de calidad.

ANCABA ofrece a sus afiliados: información sobre todas las novedades educativas mediante circulares periódicas, asesoramiento (consultas y asesoría jurídica), una revista profesional y formación permanente.

Para afiliarte o conectar con ANCABA, envía un correo electrónico a:

ancaba@ancaba.net

o u correo ordinario con tus datos personales a:

Apartado de Correos: 544-03080 ALICANTE