

Instituto Verdaguer de Barcelona
Fue el Instituto Escuela
de Barcelona en 1932



**C
A
T
E
D
R
A
N
O
V
A**

El edificio se remonta al siglo XVIII, dentro de la Ciudadela de Barcelona

**REVISTA
DE LOS
CATEDRÁTICOS
DE
INSTITUTO**

DICIEMBRE 2015
NÚM 38





CATEDRA 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

Maquetación: Mercè Espiell

© de la edición y maquetación: ANCABA
© de los artículos: sus autores

**ANCABA no comparte necesariamente las
opiniones de los artículos que son
responsabilidad de sus autores**



C A T E D R A N O V A

ÍNDICE

LA IDEA DE EDUCACIÓN Y EL FUNDAMENTALISMO EDUCATIVO

Andrés González Gómez..... 4

LOS PROYECTOS EUROPEOS: UN RETO Y UNA OPORTUNIDAD

Carmen Díez y Silvia Zurita 14

ESTADOS UNIDOS: DEMÓCRATAS Y REPUBLICANOS ACUERDAN UNA NUEVA LEY

EDUCATIVA 26

INDIGNACIÓN EN LAS AULAS..... 29

NOTICIAS DE ANCABA 31

LA IDEA DE EDUCACIÓN Y EL FUNDAMENTALISMO EDUCATIVO

Andrés González Gómez

Profesor de Filosofía en la enseñanza media.

Profesor Asociado al Departamento de Sociología I de la Universidad de Alicante.

El artículo expone una sistematización de las diversas acepciones del término educación, y explica por qué la ausencia de criterios en el momento de disponerse a clasificar dichas acepciones, conlleva el ejercicio implícito de una concepción metafísica de la educación de la que se deriva una posición de defensa de la misma que es fundamentalista.

§.1 La Idea de educación es una Idea-funcional cuya característica general sincategoremática de carácter distributivo hace referencia a la inserción de cada uno de los individuos orgánicos en un determinado contexto social atributivo.

Definida por su característica general sincategoremática, la educación es un proceso distributivo no exclusivamente desarrollado por los individuos orgánicos pertenecientes a la especie humana. La Etología viene demostrando, desde hace ya varias décadas, que los individuos orgánicos pertenecientes a otras especies animales desarrollan procesos educativos análogos a los desarrollados por los individuos orgánicos pertenecientes a nuestra especie.

Según lo anterior, la educación, "a secas", definida sustantivamente de forma inmediata por su característica general sincategoremática de carácter distributivo, es un término sinónimo de aprendizaje.

Quienes hablan de la educación "a secas" definida sustantivamente, creyendo estar refiriéndose con el término sustantivado a algo más que a un mero proceso distributivo de aprendizaje etológico, suelen tener una Idea de educación muy, pero que muy clara, al tiempo que completamente confusa por lo que a la distinción de sus variables se refiere.

§. 2 El campo de variabilidad de significados de la Idea de educación está determinado por la relación entre dos variables o clases disyuntas de educación. Estas dos clases discontinuas de educación, en cuya relación se determina semánticamente el significado sintáctico de la característica general sincategoremática de la Idea, se refieren a dos complejos institucionales cuyos ritmos de desarrollo en el tiempo no son enteramente armónicos.

Según lo anterior, el sustantivo educación se llena de un contenido semántico ya específicamente referido de modo exclusivo a la especie humana, cuando lo adjetivamos con los términos por mediación de los cuales nos referimos a las clases de educación discontinuas cuya relación determina el campo de variabilidad institucional disarmónica de la educación.

Quienes hablan de la educación "a secas" definida sustantivamente, refiriéndose con el término sustantivado a una totalidad institucional armónica a la que se le presupone un fin unívocamente determinado, en realidad no saben lo que dicen, pues –como dije antes– creen estar refiriéndose a algo mucho más profundo que a un mero proceso distributivo de aprendizaje etológico, cuando en realidad es a eso exclusivamente a lo que se están refiriendo. Diríamos que tienen una Idea metafísica de educación, muy pero que muy clara, pero a la vez completamente confusa, porque separan la característica general sincategoremática de la Idea funcional de educación de su campo de variabilidad institucional semántica, y una vez que la tienen ya separada "en su cabeza", le atribuyen a dicha característica general sincategoremática un significado semántico metafísico demasiado claro, a la vez que completamente confuso por ausencia total en él de distinción entre sus partes.

§.3 El hecho cuyos fundamentos residen en la relación entre clases discontinuas de educación es que la educación institucional exclusivamente humana, únicamente adquiere un significado semántico cuando la adjetivamos con los términos por mediación de los cuales nos referimos a esas dos clases complejas de instituciones educativas cuyos ritmos de desarrollo en el tiempo son disarmónicos. Los términos por mediación de los cuales adjetivamos el sustantivo educación para referimos con ellos al hecho que éste encierra en su contenido semántico, son los siguientes: *difusa* y *reglada*. Hay pues, de hecho, dos clases de educación específicamente humana referidas a dos complejos institucionales disarmónicos, a saber: la clase *educación difusa* y la clase *educación reglada*.

La diferencia que relaciona a una y otra clase de educación en el dintorno de una misma constelación semántica manteniendo la distancia o discontinuidad entre ellas, es un hecho fundamental. ¿Por qué razón? Por esta: porque la finalidad material de la clase *educación difusa* es una finalidad objetual o teleológica, mientras que, por el contrario, la finalidad material de la clase *educación reglada* es una finalidad subjetual, es decir, propositiva; la finalidad material de la *educación reglada* es la finalidad propuesta en planes y/o programas educativos proyectados hacia delante por grupos de sujetos organizados institucionalmente en torno a la educación.

El telos objetual de la *educación difusa* es la reproducción "mecánica" de carácter cíclico del complejo institucional atributivo en el que el individuo debe insertarse mediante el despliegue infecto de un proceso ideográfico de aprendizaje social que los sociólogos denominan "socialización". El complejo institucional atributivo en el que el individuo se inserta por *educación difusa* es ese "todo complejo" al que antropólogos se refieren mediante el término "cultura".

Ningún grupo social institucionalizado en torno a la educación puede proyectar hacia delante planes y/o programas educativos que reglamenten íntegramente en su totalidad la inserción distributiva de los individuos de una sociedad política en una cultura determinada. ¿Por qué? Porque dicha inserción o socialización distributiva de los individuos de una sociedad política en una cultura determinada, se produce por con-causa de una multiplicidad indeterminada de procesos causales idiográficos (singulares) en interacción que, a su vez, están co-determinados entre sí en *symploké* por la mediación entre ellos del telos objetual *difusionista* que es razón de ser de la reproducción institucional cíclico-mecánica de dicha cultura. Ningún plan y/o programa educativo, ni tampoco la confluencia del conjunto de todos ellos, puede dar una *forma* precisa a la caótica *materia* de esa multiplicidad indeterminada de procesos idiográficos de socialización en interacción sobredeterminada por el telos objetual *difusionista* de la reproducción institucional cíclico-mecánica de la cultura. No es el hombre el que hace la cultura, sino la cultura la que hace al hombre, porque el hombre no es la medida de todas las cosas, sino que las cosas nos dan la medida de lo que puede llegar a ser el hombre.

§.4 Definiremos pues, según lo anterior, como un *fundamentalismo educativo*, a aquella pauta institucional que obliga a un determinado grupo social a mantener recurrentemente el firme propósito de reglamentar íntegramente la educación, concibiéndola metafísicamente (sustantivada) como un "todo armónico" en el que "todo está relacionado con todo" porque, supuestamente, en "el fondo" (en *los fundamentos*) de su sustancia, "todo en él es lo mismo". Este "todo" (la educación sustantivada) será concebido entonces, desde el *fundamentalismo educativo*, como algo que se opone a la "nada", siendo ésta la ignorancia absoluta. Esta concepción metafísica y *fundamentalista* de la educación es clásica. Es la concepción de la educación que ejercitaban en la antigua Grecia los sofistas en el momento de disponerse a practicar su profesión de mercaderes de "alimentos para nutrir al alma".

Pero a los sofistas, como todo el mundo sabe, se opuso Platón. Y el fundador de la filosofía académica fue lo suficientemente inteligente como para darse cuenta de que la ignorancia no es la "nada" absoluta dada en oposición al "todo" absoluto de la educación, sino que es "algo" *que es*. Y este "algo" *que es* la ignorancia, según Platón, es una *apariencia falsa* de saber constituida precisamente como *realidad* por causa de la educación practicada institucionalmente por el sofista. Frente a este sofisticado *fundamentalismo educativo* diremos nosotros – como diría Platón en defensa de su principio ontológico de la *symploké de los géneros*– que no hay nunca *lo mismo* que es en absoluto («la educación» sustantivada) en oposición a *lo otro* que no es también en absoluto (la ignorancia como "nada", como vacío aparente *que es falso*), sino que siempre hay *lo mismo*, *lo otro* y el *ser* del que ambos géneros participan; un *ser* que es la razón por la que *lo mismo* puede llegar a ser *lo otro* y, a su vez, *lo otro* llegar a ser *lo mismo*, por causa de un *movimiento* transformativo respecto al cual el *reposo* es siempre algo relativo. Platón definió este *movimiento* transformativo de lo real como *contradicción dialéctica*.

Ilustraré lo anterior con un ejemplo que tiene mucho que ver con la cuestión que aquí estamos tratando. Veamos: hay *lo mismo*, representado en este caso por el género "sofista", *lo otro* que *lo mismo* no es pero que es algo *diferente*, representado en este caso por el género "político", y hay también *el ser* del que los dos anteriores géneros participan, representado, en este caso, por *la filosofía* que ambos géneros de saber artístico comparten en común. Si *la filosofía* que hay es *verdadera filosofía* –y que la haya no es algo que, simplemente, pueda darse por supuesto a priori–, ésta tendrá que brotar (llegar a ser) entre medias de las filosofías realmente existentes del sofista y del político, abriéndose paso entre ellas con el propósito de mantener una distancia crítica entre dos géneros diferentes de filosofía, a saber: el género *falsa filosofía* que comparten en común el sofista y el político, y el género *verdadera filosofía* que ha brotado *in media res* entre los saberes del sofista y del político. Ahora bien, si no hay brote de la *verdadera filosofía* crítica porque no se dan las condiciones sociales para que ésta llegue a ser, ¿desde qué distancia crítica iba a poder ser determinada *la filosofía* que el sofista y el político comparten en común, como un género de *falsa filosofía*? No habría distancia crítica y, por consiguiente, *la filosofía* que los saberes del sofista y del político comparten en común, pasará directamente a ser considerada socialmente como la *filosofía verdadera* de *la educación* en el campo de la pedagogía política.

Sin oposición dialéctica alguna ejercida desde la distancia crítica por una *verdadera filosofía*, el *fundamentalismo educativo* ejercido por la

alianza solidaria de los sofistas con los políticos encuentra las condiciones sociales apropiadas para implantarse institucionalmente en el gobierno del Estado como la *filosofía verdadera de la educación*. La *dialéctica de Platón* es, por tanto, según esto, un *contra-fundamentalismo educativo* ejercido a distancia crítica de la *falsa filosofía de la educación* implantada institucionalmente en el gobierno democrático del Estado. Pero el ejercicio de la *dialéctica* practicado implícitamente por Platón quedó completamente eclipsado por una representación explícita de dicho ejercicio dibujada en un plano teórico. El autor de dicha *teoría de la dialéctica* fue Aristóteles, su más aventajado discípulo. El discípulo, más amigo de la verdad de las Ideas que de su maestro, fue el responsable de desdibujar el ejercicio platónico de la dialéctica en una representación teórica del mismo que lo presenta dibujado explícitamente como un método sofístico propio del arte de los retóricos. Aristóteles es el responsable de que la distancia que abre la posibilidad de clasificar lo diferente (los géneros sofista, político y filósofo) quedara reducida prácticamente a distancia cero. Una vez cerrada la apertura en la que puede llegar a ser (brotar) la *verdadera filosofía*, la conciencia filosófica pasará a ser definida por Aristóteles como una forma de conciencia *pura* totalmente separada de las formas de conciencia del sofista y del político. Una forma de *conciencia pura* desde la que *la filosofía* tendría (supuestamente) acceso a "verdades absolutas" sobre una realidad eterna en permanente movimiento cíclico de transformación idéntica. Una realidad en la que todo cambia para llegar a ser siempre *lo mismo*.

Platón era consciente de la existencia de "verdades absolutas" que debían ser consideradas evidencias materiales, pero circunscribía el campo de estas "verdades absolutas" dentro de los límites precisos en los que los hombres dejan de operar como hombres y llegan a ser capaces de operar como si fueran dioses. Dicho campo operatorio era, para Platón, el campo de la matemática *pura* (o *divina*), un campo operatorio en el que los hombres construyen esencias, esto es, teoremas cuyas transformaciones dialécticas de unos en otros no tiene por objeto reproducir, en ningún momento, el movimiento de los fenómenos visibles que están involucrados con el comercio de los hombres. Más allá de la matemática *pura*, a los hombres que han operado racionalmente como si hubieran sido capaces de llegar ser dioses, no les queda otro camino que el que los devuelve de nuevo a *la caverna*; de vuelta a esa *cavernosa vivienda subterránea* en la que los hombres comercian con la verdad en función de intereses partidistas que defienden siempre, frente a los intereses de otros partidos, blindándolos con el escudo apotropaico de algún *sistema de creencias* (o *ideología*). La *verdadera filosofía*, si la hay, ha de poder abrirse paso entre las *ideologías*, estableciendo mediante el ejercicio

dialéctico los criterios a partir de los que se puede mantener a distancia crítica de ellas. La recurrencia de esta distancia crítica, por mucho que pueda ser sostenida en el tiempo a lo largo de sucesivas generaciones de individuos, no permite a la *verdadera filosofía* acceder a un campo propio de construcción de "verdades absolutas" sobre "la totalidad de las cosas"; un supuesto campo propio en el que *los filósofos* pudieran operar como si fueran hombres que han llegado a ser dioses. La *transformación del hombre en un dios* cuando se trata de cuestiones trascendentales que atraviesan positivamente los diferentes dominios del mundo en los que se realiza institucionalmente el comercio cuya *symploké* los hombres despliegan en la *cavernosa vivienda subterránea* en la que cohabitan, es precisamente la transformación dialéctica por mediación de la cual el *sofista de noble estirpe* que puede llegar a ser un *verdadero filósofo*, se transforma en un *sofista de innoble linaje* a partir del cual brota el saber artístico que domina el político.

Vengo diciendo desde hace ya algún tiempo, que la continuidad de la Historia de la Filosofía no es más que una apariencia falaz producida por el "eclipse" de Platón por parte de Aristóteles. Y este "eclipse" se deja interpretar muy bien en términos de transformación del *sofista de noble estirpe* en *sofista de innoble linaje*; un tipo de sofista, éste último, que está emparentado con el otro tipo de sofista del que procede por las mismas razones por las que decimos que un lobo salvaje está emparentado con un dócil perro domesticado.

El "eclipse" total se consuma en la modernidad, pues es en este periodo cuando definitivamente el Hombre, como sucedáneo de Dios, asume íntegramente las funciones ontológicas sobrenaturales de éste, presentándose como un ser que es capaz de producir la *totalidad de las cosas* que tienen *valor* mediante la fuerza sobrenatural de su *trabajo abstracto* necesario para la recurrencia del orden social.

§. 5 El *fundamentalismo educativo* del que venimos hablando es el ejercicio práctico de esta onto-teología humanista antropocéntrica tras la que se mantiene oculta la *dialéctica de Platón*. De este modo, la *dialéctica de Platón* se nos presenta siempre representada explícitamente en un plano teórico, bajo la apariencia falaz de un diálogo interdisciplinar armonioso entre los diversos saberes antropológicos («las Humanidades») cuyos correspondientes gremios profesionales defienden sus intereses partidistas blindándolos con el escudo apotropaico de sus respectivas ideologías.

En la disputa interdisciplinar por medio de la cual se despliega el ejercicio del *fundamentalismo educativo*, la última palabra –la que

cancela la polémica imponiendo el consenso— la tiene el saber antropológico que brota entre medias de las ideologías humanistas abriéndose paso a través de ellas. Dicho saber trascendental que entreteje a las diversas ideologías humanistas que están tratando de apropiarse cada una de ellas de *la educación* desde su correspondiente dominio artístico sofisticadamente cultivado, es el saber que domina el político; un saber sofisticado propio del tipo de sofista de más *innoble linaje*.

Argumentar concluyendo que es necesario un “consenso político” para conseguir arreglar “el problema de la educación”, es argumentar pidiendo en la conclusión lo que ya está supuesto de antemano desde el principio. Se trata de un círculo vicioso en el que se incurre sistemáticamente, sin advertir que el dominio propio del político se abre paso, precisamente, por su capacidad para imponer el consenso sobre la base de un desacuerdo total entre los diversos saberes antropológicos que tratan de apropiarse de *la educación* desde sus correspondientes dominios.

El *fundamentalismo democrático* ejercido por los políticos desde su retórico saber sofisticado, tiene sus *fundamentos* en el ejercicio del *fundamentalismo educativo* que está siendo actualizado permanentemente desde sus correspondientes gremios profesionales por filósofos, pedagogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, periodistas, historiadores, etc.

§.6 El campo de variabilidad de esa otra clase de educación distinta de la clase *educación difusa* que hemos denominado *educación reglada* es pues, según lo anterior, un “campo de batalla” ideológica en el que se enfrentan entre sí multitud de planes y/o programas incompatibles por lo que respecta al contenido de sus propósitos.

Los planes son propósitos personales en los que proyectado hacia delante va referido a otras personas que, a su vez, también pueden tener sus propios planes. Cuando las otras personas a las que afecta la influencia del plan son los propios sujetos a partir de los cuales el plan debe comenzar a desplegarse desde el presente hacia delante, entonces los planes son *finés subjetuales*. Por el contrario, cuando las otras personas a las que afecta la influencia del plan son los sujetos a los que el plan debe haber conseguido conformar en el futuro en el momento final de la consumación o culminación de su propósito, los planes son *planes objetuales* o planes propiamente dichos.

En función de esta diferenciación del contenido de los planes, la *educación reglada* puede ser, o bien *educación regional* (si los planes son *finés subjetuales*) o bien *educación universal* (si los planes son

finés objetuales o planes propiamente dichos). Así, por ejemplo, la *educación privada* sería una *educación reglada regional*, mientras que la *educación pública* sería, por el contrario, una *educación reglada universal*. Otro ejemplo: la *educación del ciudadano* sería, según este mismo criterio, una *educación reglada regional*, mientras que, por el contrario, la *educación del hombre* sería una *educación reglada universal*. Según esto, la *educación para la ciudadanía*, en cualquiera de sus múltiples y equívocas acepciones, "regionaliza" la *educación pública* poniéndola al servicio de los *finés subjetuales* (*finis operantis*) de los mismos sujetos que diseñan el correspondiente plan educativo. La *educación pública* debiera ser siempre, según esto, *educación del tipo de hombre universal* que debiera seguir siendo siempre cualquier ciudadano, al final de cada ciclo estacionario de reproducción institucional de la cultura por causa del telos objetual de la *educación difusa*.

El *fundamentalismo democrático* de los políticos, fundado en el *fundamentalismo educativo* ejercitado por la práctica profesional de las Humanidades desde diferentes gremios, "regionaliza" sistemáticamente la *educación pública* con la introducción en ella de asignaturas orientadas a la *educación del ciudadano*.

§. 7 Los programas se diferencian de los planes en que son propósitos personales en los que lo proyectado hacía delante va referido o bien a cosas impersonales, o bien a personas en la medida en que puedan tratadas como cosas.

En función de la diferenciación del contenido de los programas, la *educación reglada* puede ser, o bien *educación genérica* (si los programas van referidos a la "totalidad de las cosas" "en general") o bien *educación específica* (si los programas van referidos a determinadas cosas "en particular"). Así, por ejemplo, la *educación obligatoria* es una *educación reglada genérica* referida en general a la "totalidad de las cosas", mientras que, por el contrario, la *educación no obligatoria* es una *educación reglada específica* referida a determinadas cosas "en particular".

La *educación pública*, según esto, debiera ser toda ella, en tanto que *educación obligatoria*, una *educación reglada genérica* referida a la "totalidad de las cosas" "en general". La *educación privada*, por el contrario, en tanto que *educación no obligatoria*, debiera ser toda ella una *educación reglada específica* referida a determinadas cosas "en particular". En este sentido, la *educación reglada específica* tiende a "cosificar" a las personas considerándolas como una cosa más entre otras de las que son necesarias para la reproducción institucional de un determinado oficio. Establecemos con esto un criterio a partir del

cual diferenciar el *arte educativo* del *arte de la instrucción* (o *enseñanza*) de un oficio. La *enseñanza de oficios* debiera ser, según esto, toda ella, *educación reglada específica no obligatoria, privada y del ciudadano*; “en particular” de aquella determinada clase de ciudadanos sin la que la producción del beneficio económico resultaría imposible. ¿Por qué el Estado se hace cargo entonces de la *enseñanza de oficios*, incluyéndola en sus planes de *educación pública obligatoria*? ¿No se está confundiendo con ello programas de diferente naturaleza? ¿Y no beneficia esta confusión a aquella otra clase de ciudadanos, cuya fuente de ingresos es la apropiación de la mayor cantidad posible de «beneficio económico» (la «ganancia empresarial»)?

§. 8 La incompatibilidad entre los planes» y / o programas de la *educación reglada* hace que resulte imposible responder unívocamente a la pregunta por los fines de *la educación*, cuando nos mantenemos en el dintorno de su campo de variabilidad.

Si tenemos en cuenta la distinción fundamental entre la *educación difusa* y la *educación reglada*, podríamos decir que el *fin objetual no propositivo* de la *educación difusa* es conservar el tipo antropológico de hombre que viene recurriendo cíclicamente, desde siglos atrás, con la reproducción “mecánica” de una determinada cultura por causa de su “telos institucional” objetivo. Por el contrario, el *fin propositivo* de la *educación reglada*, dado el carácter directivo que el saber del político ejerce sobre ella, sería la reproducción histórico-lineal con recurrencia ampliativa o expansiva de aquel tipo de ciudadano que cada partido político, en función de su ideología, necesita para garantizarse periódicamente el acceso al control del Estado desde su gobierno.

Concluiremos por ello sosteniendo que la disarmonía estructural entre la *educación difusa* y la *educación reglada*, acaso tenga mucho que ver con la misma disarmonía estructural que hay entre *lo antropológico* y *lo histórico*, concebidas ambas cosas como dos modos irreductibles de darse la reproducción de las instituciones que integran por acumulación aditiva ese “todo complejo” al que denominamos cultura.

El *fundamentalismo educativo* del que aquí he hablado es en buena medida el intento siempre fracasado, protagonizado por los políticos (esos sofistas que proceden del peor de los linajes que se entretejen en el género sofista), de conseguir “reglamentar” íntegramente la totalidad de la cultura con el propósito de que la (supuesta) siempre progresiva mudanza de *la historia* hacia lo mejor, vaya erosionando poco a poco esa roca firme de naturaleza antropológica que es el tipo

de hombre que siempre fuimos, y que por lo visto debemos dejar de ser en virtud de la consumación del histórico progreso global de la humanidad que los políticos impulsan con la pedagógica ayuda de sus maestros de humanidades.

Alcanzado ya el final de este artículo, el lector estará ya preparado para replantearse la siguiente cuestión: Educación (¿qué tipo de educación?) ¿Para qué? (¿con qué propósito?).

BIBLIOGRAFÍA

- BUENO MARTÍNEZ, G. (2012): *Educación ¿para qué?* Revista El Catoblepas, nº 129, noviembre 2012, <http://www.nodulo.org/ec/2012/n129p02.htm>.
- PLATÓN (2010): *El Sofista*, Alianza Editorial. Madrid.

LOS PROYECTOS EUROPEOS: UN RETO Y UNA OPORTUNIDAD

M^a del Carmen Díez Calzada

Catedrática de Física y Química

Inspiring Science Education teacher 2015

Silvia Zurita i Món

Profesora y Doctora en Ciencias Químicas

Europa, hacia dónde vas

"Hay tantas realidades como puntos de vista. El punto de vista crea el panorama".

José Ortega y Gasset

El devenir de los Proyectos Europeos tiene una andadura comprometida con la sociedad y con la Educación y los procesos de aprendizaje.

La Unión Europea UE, tiene entre sus objetivos, el de proporcionar apoyo a los estados miembros. La Europa del siglo XXI solo se concibe aunando esfuerzos para la modernización e incorporación de la innovación en todos los ámbitos de la Sociedad:

- Los Programas Europeos de Educación aportan un apoyo a la investigación y un compromiso activo en el uso efectivo de las tecnologías en el aprendizaje; también están entre sus objetivos promover y facilitar la cohesión entre países, para que los Sistemas de Educación y Formación desarrollen efectivamente el intercambio de recursos humanos y de material desde la perspectiva de una formación continuada y bajo unos parámetros de innovación y de validez. No obstante la responsabilidad en los ámbitos de educación y aprendizaje es de cada uno de los diferentes países de la Unión Europea.
- Simultáneamente se desarrollan Programas de Empresa para que la investigación, el desarrollo tecnológico y la innovación, sean pilares fundamentales en el logro de un crecimiento económico basado en el incremento de la productividad y competitividad, así como para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Estos Programas favorecen oportunidades de colaboración internacional en *I+D+i* para acceder, desarrollar y

explotar el conocimiento en beneficio de las empresas y del bien común de la sociedad.

El Programa Marco denominado Horizonte 2020¹(H2020) para el período 2014-2020 se consolida sobre tres pilares: abordar los principales retos sociales, promover el liderazgo industrial en Europa y reforzar la excelencia de su base científica. Integra actividades próximas al mercado empresarial (investigación básica, desarrollo de tecnologías, proyectos de modelización, proyectos piloto de fabricación, innovación social, transferencia de tecnología entre otras) y acciones de generación del conocimiento.

El objetivo común es fomentar la cooperación para complementar la actividad propia, aprovechar sinergias en metodologías y procesos y procedimientos, y contribuir a mejorar la competitividad..

Nos preguntaremos cual es la forma de financiación. El Programa Marco en la Unión Europea constituye la fuente principal de financiación ya sea en el ámbito empresarial o en el entorno de la Educación; pero contempla la compleción de presupuestos con la participación de socios , entidades, y grupos de empresa.

En esta andadura actual, involucrarse en un régimen de colaboración transnacional con otras empresas e instituciones de investigación pertenecientes tanto a los países de la Unión Europea y Estados Asociados como a terceros países es hoy en día una responsabilidad ineludible.

Como participar en un Proyecto Europeo

"Hoy es siempre todavía". Antonio Machado

En primer lugar identificar el programa que contiene unos objetivos y diseño más próximo a nuestros intereses profesionales y adecuados al contexto en el que estamos determinados a trabajar. En el siguiente apartado trataremos algunos proyectos y redes europeos.

La participación puede ser de dos maneras: como coordinador que solicita, desarrolla y se responsabiliza del proyecto, como socio que facilita la realidad de un Proyecto , o como individuo o equipo que

¹ <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/>

participa, da vida y se enriquece con y desde alguno de los Proyectos Europeos.

El coordinador² prepara la red de proyectos, redacta el contenido técnico-científico y organizar los paquetes de trabajo que corresponderán a los socios, presenta la documentación, es el interlocutor de comunicaciones y trámites oficiales. Se requiere experiencia.

El socio ó *Partner*³ colabora con el coordinador en la elaboración de propuestas.

La Comisión Europea suele promover jornadas para informar sobre el programa I+D, y las áreas temáticas son diversas (salud alimentación, tecnologías de información y comunicación, nanociencia y nanotecnología, energía, medio ambiente y cambio climático, transporte y aeronáutica, ciencias sociales y humanidades espacio y seguridad). Educación participa de distintas áreas temáticas citadas, y Universidades, empresas e instituciones trabajan conjuntamente en proyectos y redes del ámbito de la Educación.

En adelante nos ceñiremos exclusivamente a Proyectos Europeos propios del ámbito educativo, y desde la posición de centro, institución o docente y equipo de docentes. La participación se inicia con la manifiesta voluntad de incorporarse a alguno de los proyectos existentes para construir hacia un objetivo común en el espacio de una Europa Comunitaria (Fig.1)



² **Giovanni Biondi and Marc Durando, Chair & Executive Director of European Schoolnet.** "European Schoolnet has evolved to become one of the key organisations involved in transforming teaching and learning at school and in using the integration of ICT as a force for improvement."

³ **Inspiring Science Education partners :** <http://www.inspiring-science-education.net/project/partners> "Inspiring Science Education " provide digital resources and opportunities for teachers to help them make science education more attractive and relevant to students' lives.

Fig.1 Ponencia en Colegio de docentes y Profesionales de la Cultura. Nov. 2015. *Inscribirse*.

El éxito de la implicación en alguno de los Proyectos Europeos en cualquiera de sus propuestas requiere de recopilar información inicialmente, seleccionar un tema y un Proyecto Europeo, conocer las propuestas curriculares y otros materiales y actividades, para registrarse en uno de los Proyectos Europeos.

La formas de inscripción son:

- a) Realizar la inscripción individual⁴. En esta fase destacamos la permanencia del entorno Open Discovery School, ODS, que cerró su fase activa en octubre de 2015 pero que soporta el formulario de inscripción de algunos Proyectos y ofrece los materiales (Open Resources) archivados y organizados por temáticas y lengua, y seguirá siendo el espacio virtual o repositorio de nuevos materiales.
- b) Completar un Plan de acción del Centro⁵
- c) Registrar el Centro en el portal de Comunidades del proyecto.

HALLAR MI PROYECTO

"Desde que me cansé de buscar he aprendido a hallar". Friedrich Nietzsche

Trataremos a continuación tres propuestas europeas de proyectos, de las muchas que podemos encontrar. Tienen en común el objetivo de "potenciar eLearning en las políticas de innovación educativa y actualizar la formación del profesorado" (la acción 68⁶ de la agenda digital para Europa), y algunas el desarrollo de *Grandes ideas de la Ciencia*⁷.

⁴ Inscripción Inspiring Science. http://portal.opendiscoveryspace.eu/select_ise_community

⁵ <http://research.unir.net/ise-es/como-formar-parte-de-la-comunidad-ise-espana/>

⁶ "Encouraging **eLearning** in national policies for the **innovation** education, and adequate training of teachers ". Serch http://ec.europa.eu/budget/funding/index_en

⁷ Big Ideas in Science. <http://www.ase.org.uk/resources/big-ideas/>

Han sido escogidas por su singularidad en aspectos que se constituyen fortalezas en la sociedad:

- **Aprendizaje permanente.** ERASMUS PLUS⁸, ERASMUS+, es el Proyecto de Educación, Formación, Juventud y Cultura y Deporte, que aglutina los anteriores proyectos de aprendizaje permanente:

Programa Comenius para los alumnos, los maestros, las escuelas y las instituciones relacionadas hasta el nivel de finalizar la educación secundaria superior

Programa Erasmus para estudiantes, académicos, profesores, universidades e instituciones relacionadas de la educación superior, incluidas prácticas transnacionales de estudiantes en la empresa

Programa Leonardo da Vinci para los aprendices, trabajadores, empleados y las instituciones relacionadas con la educación y la formación profesional.

Programa Grundtvig para adultos, profesores e instituciones

- **Investigación e innovación.** El Programa Marco HORIZONTE 2020, H2020, engloba anteriores Programas de **Investigación** (por su elevado número no los citaré) y de **Innovación** Pedagógica.

Inspiring Science Education⁹, iSe, lidera la innovación educativa y lo hace en España desde UNIR¹⁰ (Universidad de la Rioja). Su objetivo es doble, incentivar la transformación del sistema educativo europeo hacia un entorno de aprendizaje apoyado en las herramientas digitales de enseñanza, y potenciar vocaciones científicas entre los jóvenes. Participan 30 socios de toda Europa, con el objetivo de ofrecer recursos digitales, formación y soporte a los profesores de primaria y secundaria, que les ayuden a hacer el estudio de las ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM), más atractivo para sus alumnos. El proyecto involucra a más de 10.000 profesores y 5.000 escuelas en 15 países europeos.

⁸ http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_en.htm

⁹ <http://www.inspiring-science-education.net/competition>

¹⁰ <http://research.unir.net/ise-es/como-formar-parte-de-la-comunidad-ise-espana/>

- **Redes internacionales.** European Schoolnet¹¹, es una red vinculada a 31 Ministerios de Educación europeos. Con sede en Bruselas moviliza la integración del conocimiento STEM, y de modo que las tecnologías como motor de mejora, para dar respuesta a la necesidad de profesionales en la Europa del siglo XXI. Entre los muchos proyectos que participa i/o coordina en estos momentos, destacaremos en este artículo GoLab¹², CreatIT¹³, Scientix¹⁴, e-Twinning¹⁵; asimismo destacamos el dinamismo de esta red de proyectos con ciclos de vida entorno a los 3 años, como es el caso de inGenious, que terminó en 2014 pero deja vivo en cúmulo de trabajo disponible de modo abierto.

Es importante destacar que todo el material y las propuestas de los Proyectos Europeos(Fig. 2) que ponemos de relieve en este artículo, son abiertos y de libre uso : basta unirse a la plataforma indicada para cada uno.



Fig. 2 Proyectos y redes para la Europa de 2020

Como implementar los Proyectos Europeos

"Para los temerosos es lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad".

Victor Hugo

¹¹ <http://www.eun.org/home>

¹² <http://www.golabz.eu/>. <https://www.surveymonkey.com/s/Go-Lab-OpenCall-schools-es>. Contacto: zubia@deusto.es

¹³ <http://www.creatit-project.eu/> Contacto: mdiez125@gmail.com

¹⁴ <http://www.scientix.eu/web/quest> Contacto: ise-eu@unir.net

¹⁵ <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>

- **Inspiring Science**

A través de la plataforma del Proyecto, los profesores podrán diseñar y encontrar ejemplos de clases prácticas usando la metodología de aprendizaje basado en indagación, encontrar Recursos y Herramientas educativas digitales sobre CTIM, intercambiar experiencias y colaborar a través de Comunidades con otros profesores y centros alrededor de Europa, y participar en formación y actividades colaborativas con los alumnos (Fig. 3) .



Fig 3: Plataforma Inspiring

- **GoLab**

GoLab (Fig.4) es un proyecto que comenzó en 2012. Su objetivo es fomentar y evaluar el uso de laboratorios virtuales y remotos en las aulas, utilizando metodologías de indagación científica.



Fig 4: Página inicial del catálogo de laboratorios de GoLab

El proyecto tiene tres componentes: repositorio de laboratorios (remotos y virtuales), la propuesta pedagógica de aprendizaje por indagación (ILS) que ofrece un diseño guiado y múltiples herramientas para completar las fases del trabajo, y la plataforma Graasp que soporta los laboratorios y los espacios de aprendizaje ILS (Inquire Learning Space).

- **Creat-IT**

Integra la educación científica, las disciplinas culturales y las artísticas potenciando la creatividad. Propone desarrollar los contenidos en la opción *Recursos*(Fig. 5) en forma de Science Cafes, Science Theater, Science Opera con una propuesta metodológica de estudio de casos y la indagación. Science Opera

hace la propuesta de desarrollar un contenido desde el formato de escritura de una ópera (Write an Scientist Opera, WASO)¹⁶ Desarrolla la creatividad (participación disruptiva) como un valor en las aulas.



Fig 5: Página inicial del catálogo de laboratorios de GoLab

- **Scientix**

Scientix promueve y respalda la colaboración entre docentes, investigadores del ámbito de la enseñanza, legisladores y otros profesionales de la docencia de materias CTIM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas) a nivel europeo.

En su primera etapa (2009-2012), el proyecto construyó un portal en línea para recopilar y presentar los proyectos europeos de enseñanza de las disciplinas CTIM y sus resultados y organizó varios talleres para docentes. El principal acto para establecer contactos fue el congreso Scientix, que se celebró en mayo de 2011 en Bruselas.

En su segunda etapa (2013 – 2015), a través de la red de Puntos de Contacto Nacionales (PCN), Scientix ha llegado a las comunidades nacionales de docentes y contribuido al desarrollo de estrategias nacionales que aprovechen mejor los enfoques basados en la investigación y otros enfoques innovadores para la enseñanza de las ciencias y las matemáticas.

- **eTwinning**

Plataforma para compartir ideas y desarrollar proyectos colaborativos en equipos educativos (profesores, directores, bibliotecarios, etc.) . Este punto de encuentro y lugar de trabajo en 26 idiomas, nació en 2005.

La iniciativa eTwinning promueve la colaboración escolar en Europa utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y

¹⁶ WASO Implementation Scenario Sounds of Science (SPANISH) <http://www.opendiscoveryspace.eu/node/835123>

apoya a los centros escolares prestándoles las herramientas y los servicios necesarios que faciliten su asociación para desarrollar un proyecto en común.

Qué ofrecen los Proyectos Europeos

"El futuro no es un regalo, es una conquista". Robert Kennedy

La lectura de este apartado puede llevar a la percepción de que los contenidos son exclusivamente del ámbito científico y tecnológico. Los autores quieren destacar la universalidad de *Big Ideas of Science*, lo cual, por el sentido de universalidad aproxima todas las disciplinas entre si y a la complicitad en el desarrollo de ellas.

- **Recursos educativos abiertos (Open Educational Resources).**

Dispongo de un banco de recursos de materiales experimentados y que proceden y tienen la riqueza de proceder de diseños en diferentes países consolidando así la universalidad de la educación y la formación de los jóvenes del siglo XXI. Los materiales están experimentados.

La utilización de los recursos podemos hacerla a tres niveles: implementación directa del material existente clasificado entre los recursos, adaptación de recursos que ofrecen los proyectos al entorno y contenidos, y creación de material propio que puede ser compartido.

Las variadas referencias que se han aportado de los diferentes Proyectos Europeos tiene una oferta de Recursos propia o nos remiten a los recursos acumulados en ODS.



Fig. 6: Formas de utilización de Recursos educativos

- **Herramientas para el diseño de materiales**

Las plataformas de los proyectos referenciados ofrecen herramientas¹⁷ (digital tools) que seleccionaremos por ellas mismas o por su relación con contenidos de referencia (Big Ideas in Science).

- **Conferencias . Chad. Talleres**

Evidencian la ausencia de fronteras y facilitan y promueven la aproximación de culturas e inquietudes. En todos se experimenta el aprendizaje por indagación, utilizando herramientas avanzadas , laboratorios on-line recogidos en la plataforma GoLabn y en Inspiring , para recoger información y datos, y analizarlos en el propósito de alcanzar unas conclusiones y diseñar futuros trabajos. El conocimiento va más allá de las fronteras de nuestro entorno .

- **Competiciones** . Son muchas¹⁸, y cada una es una propuesta de participación guiada por unos criterios de trabajo y de evaluación de contenidos propios de cada proyecto, determinada por una fechas de inscripción y de participación¹⁹.
- **MOOC (massive online open courses)**. Los proyectos europeos y redes referenciados ofrecen cursos abiertos para la formación del profesorado²⁰ (uso de laboratorios online, informática en el aula, inquiry based learning)
- **Summer School**. Las escuelas de verano constituyen la oportunidad de creación e implementación y de una visión de la escuela como una comunidad basada en la innovación y el aprendizaje continuo enriquecido por las TIC. La pluralidad cultural de los participantes fomenta el intercambio y la colaboración. En ella se dan cita diversos Proyectos, y se participa por inscripción o como premio al trabajo realizado en alguno de los Proyectos Europeos.

¹⁷ Inspiring. <http://www.inspiringscience.eu/showcases/tools>; GoLab. <http://www.golabz.eu/apps>

¹⁸ Competiciones varias. <http://www.inspiring-science-education.net/competition/other>

¹⁹ Participación_Inscripción. <http://www.go-lab-project.eu/call-for-schools>. Criterios. <http://www.inspiring-science-education.net/competition> ; <http://www.inspiring-science-education.net/competition/judging-criteria>

²⁰ <http://go-lab-project.eu/mooc>; <http://www.europeanschoolnetacademy.eu/web/introducing-computing-in-your-classroom>; <http://www.inspiringscience.eu/news/1000-participants-first-ise-mooc-organised-carnet>

Una aproximación concreta es Summer School 2015, Marathon (Grecia). Creat-IT crea y produce la dramatización "Greece enlightening" en un trabajo focalizado en la contaminación lumínica en el Año Internacional de la Luz (IYL)

(Fig.7) Las leyes del universo y sus fuerzas surgen de preguntas ("Inquiry") que construyen los alumnos, priorizando la inquietud y creatividad

(Fig.8) Las preguntas que se hacen los alumnos se convierten en el hilo conductor de contenidos y conceptos de las aulas en materias de ciencia y tecnología, con escenarios creativos.

(Fig.9) Las aulas se convierten en laboratorios para experimentar emociones y facilitar habilidades de comunicación desde el contexto de ciencia y tecnología. La construcción del conocimiento es también un viaje de expresión corporal y comunicación verbal y no verbal, aunando todas las disciplinas.



Fig.7 Desarrollo Inquiry.



Fig.8 Desarrollo de contenidos



Fig.9 Creación multidisciplinar

Y si participo, cuales son los beneficios? (What if...)

La búsqueda y/o la consecución de éxito es una constante en la sociedad en que vivimos. Ese deseo se hace extensivo a nuestro alumnado, centro y equipo de profesionales. Tiene muchas acepciones: satisfacción personal, crecimiento, reducción de fracaso escolar, mejorar nuestras habilidades. Cuántas veces pensamos "y todo esto, estas ideas que emergen en aula, el trabajo en equipo quedará en el olvido" . Participar en Proyectos Europeos deja huella del trabajo hecho y compartido.

Desde una perspectiva más rigurosa, la Pirámide de Maslow (Fig.10) como análisis de la satisfacción de necesidades, tiene la respuesta a la pregunta ¿y lo que gano?. Alcanzamos los niveles más altos de satisfacción; favorecemos el éxito de nuestro alumnado, fortalecemos el nivel social con la relación del trabajo en equipo y sentirnos parte de un proyecto europeo , conseguimos un nivel de satisfacción y

éxito como puede ser el profesional al constatar el de nuestros alumnos y nuestra autorrealización, la oportunidad de que nuestras ilusiones sean una realidad. Animo a considerar la participación en “un” proyecto, en “cualquiera” de las etapas. Maslow inspira la respuesta.



Fig.10 Ponencia en Colegio de docentes y Profesionales de la Cultura. Nov 2015. *Beneficios.*

ESTADOS UNIDOS: DEMÓCRATAS Y REPUBLICANOS ACUERDAN UNA NUEVA LEY EDUCATIVA

No es fácil en los últimos tiempos que republicanos y demócratas se pongan de acuerdo en algo. Pero después de casi ocho años, y dos intentos fallidos, han llegado a un acuerdo para reformar la actual ley sobre educación no universitaria. La "Every Student Succeeds Act" (ESSA) trata de combinar una descentralización de las competencias y un enfoque menos inquisitivo en cuanto a la evaluación. Tras haber recibido el "sí" de las dos cámaras, ya ha sido firmada por Obama.

De esta forma, la ESSA reemplazará a la ley de la época de Bush No Child Left Behind (NCLB), de 2002. Oficialmente, esta reforma dejó de estar vigente en 2007, aunque en la práctica ha seguido sirviendo como base para las políticas educativas hasta ahora. Aunque en su momento recibió el apoyo de la mayoría de parlamentarios, republicanos y demócratas, después –especialmente en los últimos años– ha sido muy criticada.

No obstante, las objeciones de uno y otro partido han sido de distinto signo. A los republicanos no les gustaba que la ley dejara tantas competencias en manos del gobierno federal: en su opinión, además de limitar la libertad de los estados, esto engordaba innecesariamente la burocracia. Los demócratas, por su parte, se quejaban de que el énfasis en las pruebas externas, y su influencia en la evaluación de escuelas y profesores, estaba perjudicando a los centros con mayor porcentaje de alumnos desaventajados, porque los docentes no querían que su salario se viera perjudicado por los malos resultados, y huían de este tipo de escuelas.

Así, más que un proyecto educativo común, ha sido el descontento respecto a la legislación anterior lo que ha unido a republicanos y demócratas para aprobar una nueva ley. Esta circunstancia se nota en la redacción del texto: cada partido ha cedido en aspectos secundarios con tal de que se respetasen sus principales pretensiones.

Los republicanos han conseguido que la Every Student Succeeds Act recoja, y con un lenguaje bastante claro, que serán los estados y no el gobierno federal quienes diseñen los mecanismos de evaluación, tanto a estudiantes como a profesores. Aunque se mantendrán las pruebas nacionales obligatorias para alumnos de primaria y secundaria, las autoridades locales dispondrán de un amplio margen

en su diseño, y también tendrán libertad para utilizar los datos obtenidos como juzguen conveniente. De esta forma, se pone fin a lo que desde los distritos escolares se consideraba casi como una actitud policial por parte de la Secretaría de Educación, que podía reducir la financiación a un centro o incluso clausurarlo si persistía en los malos resultados.

A cambio de rebajar el rigor evaluativo, los demócratas han conseguido su objetivo principal: blindar los recursos destinados a las escuelas y distritos más desfavorecidos. De hecho, en la nueva ley los fondos destinados a esta partida aumentan, y cada estado tendrá que reportar obligatoriamente los datos sobre la efectividad de las ayudas a los alumnos en riesgo de exclusión, tanto por pertenecer a estratos socioeconómicos bajos como por tener necesidades educativas especiales (por ejemplo, aquellos cuya lengua materna no sea el inglés).

Los sindicatos de profesores también han mostrado su apoyo a la nueva ley. Aunque señalan que aún quedan aspectos por mejorar, están de acuerdo con que los mecanismos de evaluación pasen a ser competencia de los estados, y que los resultados de los alumnos en las pruebas nacionales solo sea uno de los ingredientes a tener en cuenta.

No obstante, no todos piensan que la nueva ley trae buenas noticias para los profesores. El mayor margen dado a los estados para organizar el reclutamiento y la evaluación de los docentes viene acompañado de una desregulación en los requisitos para poder dar clase. Según algunos analistas, el texto favorece la contratación de personal que haya obtenido su título en academias privadas no universitarias, como por ejemplo Teach for America, un programa que selecciona y forma a alumnos con buen expediente de cualquier carrera para enviarlos a las escuelas más difíciles (cfr. Echar una mano en las aulas, Aceprensa, 15-01-2015).

En cuanto a las escuelas no estatales, la ley ofrece un compromiso general con el modelo de las charter y magnet schools, centros financiados con dinero público pero con un mayor grado de autonomía curricular y de gestión. Sin embargo, finalmente se ha rechazado incluir en el texto cualquier mención a la "portabilidad" de los fondos públicos hacia escuelas diferentes de las gobernadas por los distritos, algo que pedía un sector de los republicanos.

Según el modelo de portabilidad, el dinero que el Estado destina a cubrir las necesidades del alumnado desaventajado no iría a parar, como hasta ahora, solo a los distritos con mayor porcentaje de estos estudiantes, sino que seguiría a cada uno allí donde este quisiera matricularse, también si lo hace en un distrito con un índice de pobreza bajo, o en una escuela charter. Los demócratas se opusieron a esta medida, al considerar que detraería financiación de las zonas más necesitadas.

Sin embargo, los partidarios de que el dinero siga al estudiante –sea solo en el caso de los estudiantes desfavorecidos o de todos, tal y como plantea el “cheque escolar”– consideran que al desechar esta posibilidad por argumentos relacionados con la desigualdad, se eliminan incentivos para que los mejores colegios escolaricen a los alumnos más desfavorecidos. De esta forma, estos se concentran en determinadas zonas o colegios deprimidos, algo que refuerza la desigualdad en la práctica.

Una de las novedades de la ley mejor recibidas por los medios es la inclusión de una partida para ayudar a financiar la educación pre-escolar. No obstante, hay quien piensa que, si de lo que se trata es de reducir el abandono, sería mucho más efectivo centrarse en las etapas primaria y secundaria: en concreto, en diagnosticar tempranamente a los estudiantes que empiecen a desarrollar problemas de aprendizaje, un indicador más directamente relacionado con el fracaso educativo que asistir o no a la guardería.

Otras críticas a la ley señalan que con la descentralización de competencias será más difícil conocer en qué gasta el dinero cada estado, y si las medidas son efectivas. Además, también se ha objetado que en la evaluación de los centros, a cambio de no basarlo todo en los resultados de los alumnos, se valoren factores tan vagos como “la motivación de los alumnos” o el “clima escolar”.

Con todo, la nueva ley no va a cambiar el futuro inmediato de muchas escuelas del país, pues 41 estados ya habían recibido “exenciones” presidenciales para no aplicar algunos aspectos de la NCLB, particularmente lo relacionado con los protocolos de evaluación.

Fuente: ACEPRENSA

INDIGNACIÓN EN LAS AULAS

Josep Otón, Catedrático de Geografía e Historia, vocal de la junta de ANCABA

A principios del siglo XX, María de Maeztu enunciaba un pensamiento que no ha perdido actualidad: "Es verdad el dicho antiguo de que la letra con sangre entra, pero no ha de ser con la del niño, sino con la del maestro".

En esa época, el castigo era una práctica generalizada. Por ello, esta pedagoga de la Institución Libre de Enseñanza reclamaba un cambio de perspectiva: el aprendizaje está función del esfuerzo del profesorado.

Por supuesto, no le faltaba razón. Cuanto más preparado esté el maestro, mejor aprenderán los alumnos. Sin embargo, hoy nos encontramos en el extremo contrario y parece que los resultados académicos dependan únicamente del trabajo de maestros y profesores. Crece así la indignación entre unos docentes que ven vulnerada sistemáticamente su dignidad profesional.

La educación ha dejado de ser el privilegio de unos cuantos para convertirse en un derecho fundamental. Pero esta universalización ha comportado la escolarización, no solo de niños y adolescentes, sino también de los problemas sociales. Muchos conflictos cuya raíz es extraescolar tienen que ser asumidos por los profesionales de la educación.

Por ejemplo, el famoso *bullying* se traduce como "acoso escolar" cuando no es un fenómeno propio de la escuela. Esta manifestación de la crueldad humana en una edad que se identifica con la inocencia ha existido siempre, incluso antes de la invención del sistema escolar.

Hoy para dar clases no basta con ser especialista en Matemáticas o en Lengua, ni tan siquiera con ser un buen pedagogo. Para sobrevivir

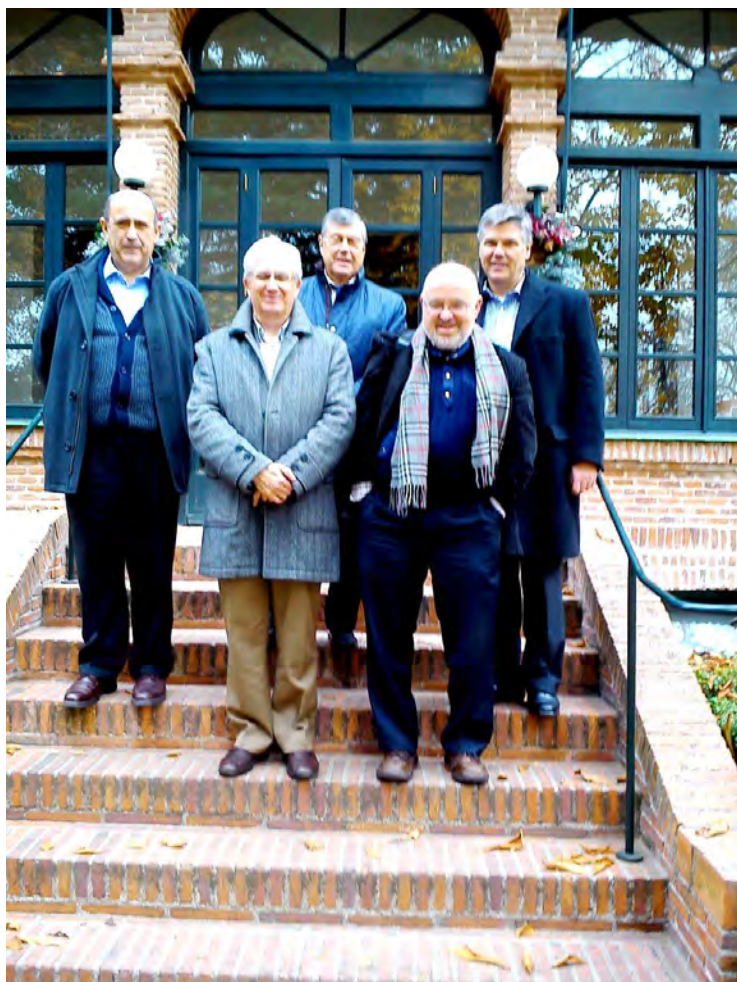
es imprescindible hacer de psicólogo, terapeuta, guardia de seguridad, informático, asistente social, monitor, guía turístico, primeros auxilios, mediador intercultural, mediador familiar, dietista, animador sociocultural... Luego, los resultados son los que son y un consenso generalizado los atribuye a una supuesta escasa formación del profesorado sin cuestionar las decisiones políticas que los han provocado.

Así, a los docentes se les exige rendir cuentas frente a las célebres pruebas Pisa, a menudo ignorando que a unos kilómetros, o a pocos metros, otros alumnos de centros con características sociales diferentes, pero con idénticos profesionales, obtienen calificaciones equiparables a las de Finlandia (véase el caso de Soria).

Podemos continuar reformando unas leyes educativas supeditadas a intereses políticos o ensayando estrategias diseñadas por *lobbies* empresariales, pero poco conseguiremos sin contar con los auténticos expertos en educación: los profesionales que trabajan en el aula.

Publicado en LA VANGUARDIA, 17 de noviembre de 2015

NOTICIAS DE ANCABA



El pasado 12 de diciembre se reunió en Madrid, en la Residencia de Estudiantes, la junta directiva de ANCABA, en sesión ordinaria. Integran la junta (foto, de izquierda a derecha): Miguel González, tesorero, Felipe de Vicente, presidente, Rafael Coloma, secretario general, Ramón Bohigas y Josep Otón, vocales.

ANCABA

Consulta nuestra web: www.ancaba.net

Correspondencia: Secretaría general Apartado de correos 544
03080 Alicante Tel: 607040291

**VISITA DEL PRESIDENTE DE ANCABA
AL PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO**



El Presidente de ANCABA se reunió el pasado día 11 de diciembre con el Presidente del Consejo Escolar del Estado. Uno de los temas tratados fue el Libro Blanco de la Profesión Docente encargado por el Ministerio de Educación al profesor José Antonio Marina. El Presidente del máximo consejo consultivo de educación considera que la ordenación de la profesión docente y el estatuto de la función pública docente deberán ser tratados en la próxima legislatura y consideró de gran importancia que asociaciones profesionales como ANCABA han de participar activamente en el debate y negociación con las autoridades educativas.



CATEDRA NOVA

CATEDRA NOVA REVISTA DE LOS CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS EN "CÁTEDRA NOVA"

1. Pueden publicar artículos en la revista los catedráticos y profesores de instituto. Tendrán preferencia los afiliados a ANCABA.
2. Los artículos deben enviarse en formato Word y no deben sobrepasar las 8-10 páginas. Las características de estilo de los originales son:
 - Interlineado sencillo
 - Fuente: tamaños máximos: Arial 11 o Times New Roman 12, o equivalentes, para el texto, aumentando dos puntos como máximo para cada nivel de títulos, o escalado hasta 3.
 - Las imágenes y ficheros gráficos serán en formato JPEG, mapa de bits (BMP) o GIF.
 - Las notas irán al final del texto, así como la bibliografía si procede.
 - El nombre y los apellidos del autor y su filiación (catedrático/profesor y especialidad o similar) constarán en la primera página. Bajo el título.
3. Los autores dan su autorización para que los artículos puedan ser reproducidos en Dialnet.
4. Los artículos han de enviarse a:
ancaba@ancaba.net



CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO

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 un correo ordinario con tus datos personales a:

Apartado de Correos: 544-03080 ALICANTE