

I Congreso Internacional de Orientación Educativa de Andalucía

Organiza: Consejería de Educación, en colaboración con las Universidades de Granada y Sevilla; la Diputación de Granada; el Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental; el Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Oriental y las Asociaciones de Orientadores y Orientadoras de Andalucía

Dirigido a: Profesionales de la orientación educativa

Contenido: Intercambio de experiencias y buenas prácticas; perfil actual del orientador u orientadora; modelos legislativos y organizativos de otras comunidades autónomas y de países europeos; modelo de orientación educativa de Andalucía; nuevas propuestas teórico-prácticas en materia de orientación.

Fechas de celebración: 4, 5 y 6 de junio de 2007

Lugar de celebración: Palacio de Exposiciones y Congresos de Granada.

Jornadas del Programa "El Deporte en la Escuela"

Organiza: Consejería de Educación Junta de Andalucía

Dirigidas a: Profesorado coordinador del programa "El Deporte en la Escuela"

Fechas y lugar de celebración: 31 de mayo y 1 de junio en Córdoba y los días 18 y 19 de junio en Almería.

II Jornadas Andaluzas de Formación para la Dirección

Organiza: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Dirigidas a: Directores y directoras en prácticas y a quienes han tutelado esta fase de formación.

Contenidos: Proyectos de dirección escolar, formación para la dirección, organización de la convivencia escolar, liderazgo de la dirección y mejora escolar, dirección y organización escolar.

Lugar y fecha de celebración: Marbella, 11 y 12 de junio de 2007

Jornadas de la Red Andaluza de Formación

Organiza: Consejería de Educación Junta de Andalucía

Dirigidas a: Asesores y asesoras de formación de los Centros del Profesorado, directores y directoras de CEP y coordinadores y coordinadoras provinciales de formación.

Lugar y fecha de la celebración: Sevilla, 14 de junio de 2007

Conmemoración de los XX Años de la Red Andaluza de Formación

Acto de reconocimiento a las personas implicadas en la Red de formación del profesorado

Participantes: Personas que han trabajado o colaborado con los Centros del Profesorado de Andalucía desde su creación en el año 1986.

Lugar y fecha de la celebración: Hotel NH Central Convenciones Sevilla, 15 de junio de 2007

Colaboran:



Es una publicación de:

Consejería de Educación



La financiación de esta publicación corre a cargo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (30%) y las Cajas de Ahorro de Andalucía colaboradoras (70%)

Edita: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
Consejo de Redacción: Carmen Rodríguez Martínez, Mercedes González Fontádez, Casto Sánchez Mellado, María José Vázquez Morillo, Ana Alonso del Pozo, Fernando González Caballos, Paloma Llanos Alonso.
Coordinación: Manuel Martín González y Javier Ramírez García.
Corresponsales: Manuel Domínguez Bedmar, Fermín Lobatón Sánchez de Medina, Manuel Muñoz Arévalo, Antonio Espantaleón Peralta, José A. García Barriga, Antonio Vázquez Hinojosa, Carmen Gómez Calderón y M^{ra} del Carmen Muñoz del Pozo.
Diseño y Maquetación: Elena Fernández Romero.
Diseño de la maqueta de portada: Santos Talamino.
Fotografía: Felipe Martín, Daniel Ordóñez y Archivo.
Impresión: INGRASA Artes Gráficas. Pol. El Trocadero, c/ Francia, 11510 Cádiz. Depósito legal: SE-2.194-96 ISSN: 1139-5044

Reportaje

Una mirada
a los centros TIC
Pág. 18



En Portada

Interculturalidad
en la escuela
Pág. 23



Andalucía educativa

Época III Año IX Nº 60 abril 2007

"Una formación académica sólida y de calidad es fundamental para generar proyectos de larga pervivencia que generan riqueza, puestos de trabajo e innovación."

Alfonso Díaz Abajo
En Portada. Pág 24

Interculturalidad en la escuela

Ferias del libro en Andalucía

Las Ferias del Libro son un escaparate para la industria editorial andaluza, generan riqueza y a la vez son un punto de encuentro en el que confluyen todos los agentes del sector literario, favoreciendo las actividades de difusión y promoción del libro y la creación literaria. Las Ferias del Libro se convierten en auténticos enclaves para el encuentro. La mayor parte de las editoriales lanzan las novedades literarias a "la calle", convirtiendo así la celebración de las distintas Ferias del Libro en un motivo lúdico para fomentar el hábito de la lectura.



El Plan Integral para el Impulso de la Lectura en Andalucía de la Consejería de Cultura y el Plan de Lectura y Bibliotecas de la Consejería de Educación plantean como objetivos fundamentales el apoyo al sector del libro y a la creación literaria andaluza en todas sus manifestaciones. Para ello, una de las medidas prioritarias en este aspecto es el refuerzo de las Ferias del Libro de Andalucía. Por ese motivo, como cada primavera los pueblos y ciudades de Andalucía se preparan para celebrar sus correspondientes ferias literarias.

Calendario de Ferias del Libro

● Córdoba

■ Se celebrará del 21 al 29 de abril en el Bulevar del Gran Capitán. Se celebrarán conciertos, actividades de fomento de la lectura para niños y mayores, y destaca una nutrida presencia de autores y autoras como Antonio Gala, Álvaro Pombo, Luis García Montero, Felipe Benítez Reyes, José Ángel Mañas, Eduardo García, Vicente Luis Mora o Juana Castro.

● Sevilla

■ Se celebrará en Plaza Nueva del 11 al 20 de mayo. La Feria está dedicada a la Generación del 27. El pregonero de la Feria será Juan José Millás. Se celebrará un homenaje al poeta sevillano Vicente Aleixandre, coordinado por Antonio Lucas, que contará con la presencia de Pablo García Baena, Luis Antonio de Villena, Jaime Siles, Elena Medel y Eduardo García.

● Cádiz

■ Se celebrará en el Baluarte de la Candelaria del 4 al 13 de mayo. Está dedicada a Góngora y la Literatura Barroca. El pregonero será el poeta Carlos Edmundo de Ory. Se celebrará una mesa redonda dedicada a la figura de Luis de Góngora. Los escritores y escritoras más destacados que visitan esta Feria son: Fernando Sánchez Dragó, Juan Manuel de Prada, Felipe Benítez Reyes y Carmen Posadas.

● Otras Ferias

- **HUELVA:** del 20 al 29 de abril.
- **ALMERÍA:** del 4 al 13 de mayo.
- **GRANADA:** del 11 al 20 de mayo.
- **MÁLAGA:** del 25 de mayo al 3 de junio.

Mi formación, mi futuro

La **formación profesional** en Andalucía pone a tu alcance un futuro laboral lleno de alternativas, para que elijas hoy la profesión en la que quieres trabajar mañana.

Porque en Andalucía, la educación es cosa de todos.

www.juntadeandalucia.es/educacion



Andalucía
al máximo

Andalucía educativa



En portada

Interculturalidad
en la escuela

Pág 23

Opinión

Ángel Lledó

Pág 7



Entrevista

Dolores Juliano

Pág 37

Reportaje

Una mirada
a los centros TIC

Pág 18



Experiencias

- ◆ Picasso en nuestras manos
- ◆ Sistema inalámbrico de información multimedia

Pág 40



Sumario

Sumario	3
Normas de publicación	4
Editorial	5
Buzón	6
Opinión	7
Aquí y Ahora	11
Reportaje	18
En Portada	23
Entrevista	37
Experiencias	40
Publicaciones	46
Legislación	49
Cultura	51

Andalucía Educativa

■ C/Juan Antonio de Vizarrón, s/n.
Edificio Torretriana, 1ª planta.
Isla de la Cartuja,
41092 Sevilla

■ Tfno 955 06 41 63 / 955 06 41 89

■ Fax 955 06 40 12

■ E-Mail

AEducativa.ced@juntadeandalucia.es

**Andalucía
educativa** en internet

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion>
Selección PRENSA y luego revista
"Andalucía Educativa"

■ **Nota:** La Consejería de Educación no suscribe necesariamente las opiniones libres que cada autor o autora exponga en las páginas de esta revista.

Normas de Publicación

■ Andalucía Educativa es un medio para que cualquier miembro de la comunidad educativa pueda publicar sus experiencias. Por ello, se pueden enviar colaboraciones ajustándose a las siguientes normas de publicación:

1. Los trabajos han de ser presentados en soporte informático y copia en papel.
2. La extensión de los artículos no podrá ser superior a los 8.000 caracteres.
3. Se acompañarán de un mínimo de tres imágenes gráficas con alta resolución (fotografías, esquemas, gráficos, ilustraciones...), que correspondan al contenido de dichos trabajos.
4. Los trabajos han de venir firmados por el autor o autora, consignando el número de su DNI.
5. El Consejo de Redacción valorará el interés y la oportunidad del contenido de las experiencias presentadas, decidiendo la publicación o no publicación de las mismas.
6. Los originales no serán devueltos a sus autores o autoras, a no ser que lo soliciten expresamente.
7. Los trabajos se enviarán a:
Andalucía Educativa.
c/ Juan A. de Vizarrón s/n,
Ed.Torretriana, 1ª planta,
Isla de la Cartuja.
41092- Sevilla.
8. En cualquier caso, todas las colaboraciones deberán ajustarse a las características propias de la sección de la revista a la que se dirige, observando un uso no sexista del lenguaje.

B O L E T Í N D E D O M I C I L I A C I Ó N

Si desea recibir de forma gratuita la revista Andalucía Educativa en su domicilio, le rogamos que rellene el presente boletín con sus datos y lo envíe a la dirección que se indica en el recuadro superior.

Nombre y apellidos: _____

DNI o NRP: _____ Centro de destino: _____

Domicilio: _____

Localidad: _____ Provincia: _____ C.P.: _____

En el caso de un cambio de domiciliación:

Domicilio anterior: _____

Localidad: _____ Provincia: _____ C.P.: _____

Fdo.

El horizonte futuro de la Formación Profesional

La Formación Profesional, situada en el actual contexto de globalización de los mercados y de desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, está llamada a representar un papel de absoluta relevancia estratégica, siendo además una propuesta de aprendizaje que no se agota en la etapa de formación inicial, sino que se mantiene disponible en cualquier momento de la vida de las personas.

La Formación Profesional se plantea como una educación integral desde el punto de vista de las capacidades, intereses y aspiraciones del individuo, contribuye a la mejora en el acceso al mundo del trabajo, pero también es un factor de cohesión social y de consolidación de una ciudadanía activa y responsable.

En la actualidad, el Sistema Andaluz de Formación Profesional se encuentra en un momento decisivo para su futuro ya que la administración, junto con los agentes económicos y sociales, ha comenzado a trabajar en la elaboración del II Plan Andaluz de Formación Profesional.

Afortunadamente, para la redacción de este último contamos con la experiencia de los logros conseguidos en la aplicación del Primer Plan de Formación Profesional aprobado para el período 1999-2006. No partimos, pues, de la nada, sino que disponemos de una sólida plataforma a partir de la cual seguir avanzando en materia de calidad en la formación.

Uno de los más firmes puntales del proyecto de Formación Profesional en Andalucía lo constituye la atención preferente que se presta a la Orientación Profesional. Esta se concreta cada año en un plan especial de orientación e información en distintas modalidades. Contamos, en primer lugar, con la red de orientadores y orientadoras de todos los centros de Secundaria, que proporcionan información y asesoramiento acerca de las diferentes ofertas de Formación Profesional al alumnado del centro, pero, igualmente, a padres y madres. Cada dos años se lleva a cabo la Muestra de las Profesiones en colaboración con la Consejería de Empleo, donde se dan a conocer las oportunidades que ofrece Andalucía para la cualificación de la población joven que inicia su formación y, también, la de las personas que han superado la edad escolar convencional, tanto ocupadas como desempleadas. Participan en la Muestra los agentes económicos y sociales y empresas dedicadas a la formación.

Conscientes de la importancia de la influencia de las familias en la toma de decisiones acerca del futuro profesional de sus hijos e hijas, se les envía sistemáticamente información sobre la formación profesional en Andalucía.

Este curso, y dentro de este ámbito de la orientación y la información, la Consejería de Educación ha puesto en marcha una campaña informativa para dar a conocer la oferta de la Formación Profesional entre la juventud andaluza y en la que se informa de las oportunidades que ofrece la Formación Profesional y, especialmente, de los Ciclos Formativos menos solicitados a pesar de su alta demanda por el sistema productivo.

Paralelamente, se ha puesto en marcha una campaña de comunicación con la edición de carteles y anuncios publicitarios en radio, televisión y prensa escrita.

La orientación es, desde luego, esencial para lograr una Formación Profesional a la altura de las exigencias del tiempo presente y para afrontar las previsiones de futuro; pero, también lo es conseguir mayores cotas de calidad e, igualmente, fomentar la cultura emprendedora. Finalmente, la Formación Profesional contemporánea ha de tener un claro referente europeo y estimular la participación del alumnado en los programas promovidos por la Unión Europea a través del Programa de Aprendizaje Permanente, dentro del cual Leonardo da Vinci y Erasmus contemplan medidas específicas para las prácticas en el exterior del alumnado de Formación Profesional.

Competencias básicas y currículo



Ángel Ignacio Lledó Becerra
Orientador del IES "Ramón del Valle-Inclán" Sevilla

Empecemos por el final.

¿Qué consecuencias debería tener la introducción de las **Competencias Básicas** (CCBB) en el nuevo currículo establecido por la reciente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)? En mi opinión, para que este tema no se convierta en la enésima moda introducida en el sistema educativo de nuestro país, y sigamos volviendo de sitios a los que no acostumbramos a llegar –constructivismo, interdisciplinariedad, transversalidad, personalización, diversidad, equidad, inclusión, etc–, debe producirse en los próximos años una acción sostenida, coherente y rigurosa en al menos cuatro aspectos:

1. ¿Producirán las CCBB un cambio significativo del currículo que se desarrolla en los centros educativos y de las prácticas de enseñanza que realiza el profesorado?
2. ¿Adoptarán las CCBB una posición comprometida con la equidad y la inclusión o, por el contrario, acentuarán aún más la selección y el fracaso del alumnado?
3. ¿Promoverán las CCBB una visión empresarial de las escuelas centrada, sobre todo, en la competitividad, la eficacia y la rentabilidad?
4. ¿Provocarán las CCBB una redefinición esencial del perfil

profesional así como de la formación inicial y permanente del profesorado?

¿Por qué empezar por el final? Porque tengo la convicción de que la clave no está en saber qué son las CCBB y cómo determinarán el nuevo currículo oficial, sino cómo serán interpretadas estas propuestas en acciones concretas, tanto por los agentes educativos como por la propia administración, en la certeza de que incluso partiendo de un buen guión se puede hacer una pésima película.

Principales antecedentes internacionales. ¿Qué son las CCBB?

Quizás una de las peculiaridades más interesantes de las CCBB es que nacen fuera del sistema educativo obligatorio y fuera del contexto español, lo que en principio, tal y como están los tiempos, les da una cierta garantía de ecuanimidad y consenso internacional, al menos *a priori*. El denominado **Informe Delors** titulado "*La Educación encierra un tesoro*" (UNESCO, 1996) establecía las líneas generales que deberían adoptar los países a nivel mundial para promover una Educación del

"La clave no está en saber qué son competencias básicas, sino cómo serán interpretadas en acciones concretas tanto por los agentes educativos como por la administración"

“En el marco de la Unión Europea las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.”

s. XXI, y proponía que las reformas educativas habían de apoyarse en cuatro pilares básicos: **aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir**, poniendo de manifiesto que “...mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas”. A su vez, en el marco del **Proyecto DeSeCo** (Definición y Selección de Competencias, 2003), la OCDE definió un conjunto de **Competencias Clave o Básicas** que deberían orientar la educación de las personas para su integración en una sociedad basada en la información y el conocimiento.

En dicho Proyecto se define la competencia clave o básica como *la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz*. Sus rasgos diferenciales serían los siguientes: constituye un “saber hacer”, un “saber

ser y estar”, esto es, un saber que se aplica, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Para que una competencia pueda ser seleccionada como clave o básica, DeSeCo considera que debería cumplir tres condiciones: contribuir a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que la adquieren superar con éxito exigencias complejas. Es decir, las competencias son básicas o clave cuando **resultan valiosas para la totalidad de la población**, independientemente del sexo, la condición social o cultural y el entorno familiar.

Por otra parte, el Programa de trabajo **“Educación y Formación, 2010”** (2005) de la Unión Europea, estableció un conjunto de competencias clave para el aprendizaje permanente como un marco de referencia europeo capaz de garantizar el acceso de todas las personas a dichas competencias. En dicho marco las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. (...) *Son aquellas que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Al término de la educación y la formación iniciales,*

los jóvenes deben haber desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta y deben seguir desarrollándolas, manteniéndolas y poniéndolas al día en el contexto del aprendizaje permanente.

CCBB y nuevo currículo escolar.

En marzo de 2006, el MEC en un documento de trabajo titulado **“Currículo y Competencias Básicas”**, facilita la adaptación al contexto español de los trabajos que venían realizándose a nivel europeo, teniendo en cuenta a su vez, los estudios realizados en algunas CCAA como Cataluña, Islas Baleares, Canarias o Castilla La Mancha. De este modo realiza una propuesta inicial de CCBB con el fin de incluirla en el currículo que había de ser desarrollado a partir de la promulgación de la LOE (2006) en todo el estado español; lo que se recogió posteriormente en los Reales Decretos 1513/2006, de 7 de diciembre, y 1613/2006, de 21 de diciembre, por los que se establecieron las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria respectivamente, definiendo ocho CCBB, que fueron adaptadas en Andalucía con las siguientes denominaciones: *comunicación lingüística, razonamiento matemático, conocimiento e interacción con el mundo físico y natural, competencia digital y tratamiento de la información, social y ciudadana, cultural y artística, aprender de forma autónoma a lo largo de la vida y autonomía e iniciativa personal*.

Circunscritas, por tanto, al tramo de la Educación Obligatoria (Primaria y ESO), y teniendo un marcado carácter transversal a todas las áreas y materias, las CCBB se conciben con el propósito de plantearse cuáles son los aprendizajes fundamentales que debe adquirir todo el alumnado en cada una de las etapas y, en su caso, establecer prioridades entre

ellos. No cabe duda que la inclusión de las CCBB en el currículo debería obligar, en primera instancia, a realizar una selección de aquellos contenidos que se consideren relevantes, esto es, establezcan vínculos sustantivos con el aprendizaje de las CCBB evitando caer en prácticas curriculares fragmentadas, descontextualizadas o puramente academicistas en su peor sentido, como desgraciadamente ocurre en muchos centros. Desde esta perspectiva, las CCBB pueden contribuir de manera efectiva a dicha selección por cuanto son un puente clarificador entre los objetivos –concebidos como capacidades generales de las personas– y los contenidos –entendidos como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes capaces de desarrollarlas–. Al ser “saberes aplicados al contexto” permiten una mayor concreción de lo que se pretende en los objetivos y, a su vez, orientan mejor qué contenidos serían adecuados para desarrollarlos y cuáles no. Cabe, no obstante, el peligro de entenderlas como un fin en sí mismas, lo que sería un error ya que las CCBB no son objetivos ni contenidos, ni siquiera “objetivos o contenidos mínimos”, porque necesitan a éstos para desarrollarse y a aquéllos como referente último de la enseñanza. En todo caso, como afirman **Coll y Martín** (2006) cabría concebirlas como el conjunto de aprendizajes que se consideran **imprescindibles**

para toda la población escolar, siendo los contenidos el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que desarrollarán tanto estos aprendizajes imprescindibles (CCBB) como aquellos otros “deseables” que el profesorado pueda poner en juego en el proceso de enseñanza con la convicción de que no toda la población podrá o deberá adquirir necesariamente.

Por otra parte, la inclusión de las CCBB como saberes interdisciplinares adecuados al contexto, requiere la consideración de al menos dos consecuencias directas: por un lado, la tendencia a configurar currículos más integrados que disciplinares; de este modo, la educación obligatoria debería articularse por ámbitos integrados mejor que por materias –posibilidad que ofrece la LOE y que va a ofrecer el nuevo currículo andaluz– ganando en coherencia curricular y reduciendo el número de docentes y áreas/materias que tiene un grupo de alumnos y alumnas.

Además, debe ir acabándose con la tendencia de los currículos tipo “globo” que cada reforma infla cada vez más haciéndolos imposibles de desarrollar de manera honesta en los tiempos y espacios disponibles en los centros. Por otro lado, esta tendencia integradora debe favorecerse desde la visión de la enseñanza

como el fruto de un trabajo colaborativo de equipos interdisciplinares más que de la acción individual del docente, así como de una organización y coordinación pedagógica de los centros que vaya más allá de la actual departamentalización disciplinar para apoyarse, por el contrario, en el conjunto de ámbitos de intervención y de proyectos y programas educativos que desarrolla y articula la vida de un determinado centro (TIC, Convivencia, Actividades complementarias, Orientación y Tutoría, Bilingüismo, etc).

La organización de los centros debe ser congruente con el proyecto educativo y el currículo que se pretende desarrollar. Si se cambia el proyecto, la organización pedagógica del centro debe modificarse en consonancia.

Compromiso ético de las CCBB. ¿Equidad o selección?

Ante las CCBB se puede ser optimista o pesimista. Yo propongo ir con cautela. Digo esto porque las CCBB pueden utilizarse tanto como nuevos “listones” que permitirán seleccionar –otra vez– a aquel alumnado que no los superen –a modo de objetivos o contenidos mínimos– o bien como referentes que comprometan a las comunidades escolares –no sólo al profesorado, también al alumnado y sus familias– para que aumenten los porcentajes de acceso de toda la población escolar a dichos aprendizajes que se consideran imprescindibles en la sociedad actual.

Sería pesimista si pensara que lo más probable sería lo primero y optimista si creyera que lo segundo. Pero la realidad no es tan simple, suele ser una rara mezcla de ambas posiciones, de ahí que prefiera ser prudente y cauteloso para valorar en cada caso con qué compromiso ético se afronta la inclusión de las CCBB en los proyectos educativos y en las programaciones de aula. Para esto nos puede servir el método de análisis propuesto por **Apple**

“La educación obligatoria debería articularse por ámbitos integrados mejor que por materias. Se ganaría así en coherencia curricular y se reduciría el número de asignaturas.”

(2002) denominado *reposicionamiento*, que afirma que *la mejor manera de comprender los efectos de cualquier (reforma educativa) es verla desde el punto de vista de quienes tienen menos poder*. ¿Contribuirán las CCBB a mejorar las condiciones y oportunidades educativas de los sectores más desfavorecidos? ¿Fortalecerán el compromiso ético de las administraciones educativas y las comunidades escolares por la Educación? Esta es la cuestión.

Visión empresarial de las instituciones escolares: competencias, competitividad y eficacia.

Las CCBB son una terminología procedente del circuito de la formación profesional y de los mercados. De hecho una acepción de competencia equivale a *competitividad* o *rivalidad*, de ahí que no sea inoportuno plantearse qué tienen que ver las CCBB con la posibilidad cierta de adoptar visiones empresariales o eficientistas sobre la educación. Las CCBB no son un elemento neutral, aséptico. Su uso mucho menos. La cuestión es si tienden a incrementar la presión para obtener determinados *productos* de las escuelas o para rentabilizar empresarialmente las cuantiosas inversiones públicas que las sostienen. El incremento de las pruebas nacionales e internacionales basadas exclusivamente en el rendimiento escolar del alumnado en función de las CCBB, como la principal, y a

veces única, forma de valorar la calidad de un sistema educativo, podría disfrazar de eficacia y responsabilidad lo que sólo sería un sometimiento de la escuela al servicio de intereses económicos y políticos de corte neoconservador como ha ocurrido en EEUU o en Gran Bretaña (Apple, 2002), abocándolas a un sistema competitivo por conseguir *resultados*, proyectos e inversiones para subsistir. Por el contrario, las CCBB deberían promover la corresponsabilidad de las administraciones educativas y de las comunidades escolares para preservar a las escuelas de la mercantilización dominante, concibiéndolas como espacios libres, críticos y autónomos, emancipatorios, no sujetas a las leyes del mercado y, por tanto, siendo valoradas más allá de los resultados obtenidos en términos de rendimiento escolar, en la seguridad de que el factor que más correlaciona con buenos o malos resultados del alumnado no es otro que el propio contexto socio-económico donde se encuentran.

CCBB y perfil profesional del docente.

¿Pueden incluirse las CCBB en el nuevo currículo y seguir sin modificar tanto el perfil profesional del docente como su formación? En absoluto. A la postre, será el profesorado quién las interprete y les de sentido en las aulas, de ahí que si no modifica su papel las CCBB se perderán –poniéndome

poético– “como lágrimas en la lluvia”. Esta es la gran asignatura pendiente de las reformas educativas desde la LGE (1970), la dificultad de propiciar un cambio del perfil profesional y de configurar un buen sistema de formación inicial de los docentes. Si una reforma curricular no se apoya en la calidad de su profesorado se desvirtuará. Nadie puede enseñar lo que no sabe. Habrá que aprovechar, entonces, la configuración del próximo *Espacio Europeo de Educación Superior* para promover una formación de calidad impartida por profesionales con experiencia en los tramos no universitarios del sistema educativo, así como mejorar las condiciones laborales que permitan una formación permanente no voluntarista ni de aluvión, sino centrada en la mejora de las prácticas reales en los centros educativos.

Si al menos se abordaran consecuentemente estas reflexiones en relación con la inclusión de las CCBB en el nuevo currículo escolar, tendríamos la seguridad de que no van a constituir un nuevo discurso formal condenado a lo efímero sino el comienzo de una fructífera y sostenida reforma educativa a lo largo de los próximos años. Ojalá esta vez podamos conseguirlo.

Referencias bibliográficas

Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO-Santillana. Madrid.

Sarramona, J. (2004) *Las competencias básicas en la Educación Obligatoria*. Ed. CEAC. Barcelona.

Coll, C. / Martín, E. (2006) *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. UNESCO Santiago de Chile.

Apple, M.W. (2002) *Educación como Dios manda*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Ed. Paidós. Barcelona.

**“Si una reforma curricular
no se apoya en la calidad de
su profesorado se desvirtúa.**

**Nadie puede enseñar
lo que no sabe.”**

II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento

El encuentro ha reunido en Granada a más de mil docentes andaluces y de otras comunidades autónomas para debatir sobre la introducción y la generalización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para propiciar el intercambio de experiencias entre profesionales y personas expertas en este ámbito.

El programa se ha organizado en conferencias y mesas redondas que han abordado el impacto de la Sociedad del Conocimiento en la innovación educativa y en las prácticas docentes. Asimismo, se analizaron las nuevas líneas de actuación y los nuevos modelos de organización escolar derivados de la integración de las TIC en la escuela.

En el transcurso de las jornadas se ha expuesto el modelo andaluz que, bajo la denominación genérica de And@red, recoge diversas iniciativas para promover la utilización de la informática y los ordenadores como una nueva herramienta pedagógica del sistema educativo. Entre ellas destacan la Red de Centros TIC, el sitio web Averroes, la nueva plataforma educativa Helvia, y la base de recursos educativos digitales BARTIC.

Estas jornadas, organizadas por la Consejería de Educación, fueron inauguradas por el presidente de la Junta de Andalucía, Manuel Chaves y se han desarrollado los días 7, 8 y 9 de marzo.



Andalucía en *El Salón del Estudiante*

La Consejería de Educación ha participado en la XV Edición del Salón Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa, AULA 2007, que se ha celebrado del 7 al 11 de marzo en Madrid. El stand andaluz ha ofrecido información sobre publicaciones, programas y actividades como el Plan de Fomento del Plurilingüismo, el Plan de Lectura y Biblioteca, el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, la Red de Centros TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) o las revistas Andalucía Educativa y Perspectiva CEP.

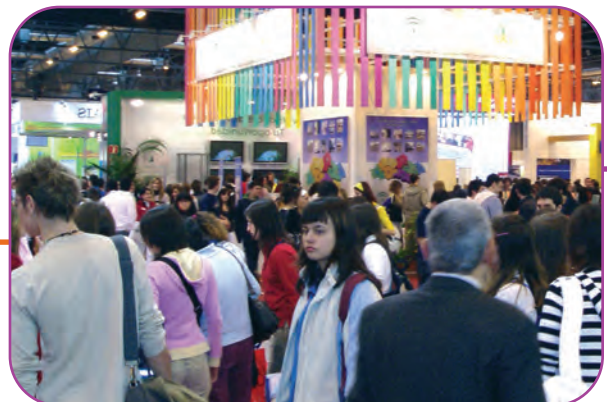
Se ofreció además la posibilidad de acceder a diversos programas de Orientación Vocacional. Asimismo, el día 8 se celebró el Día de la Comunidad, con un desayuno andaluz para promocionar hábitos de vida saludable.

También han estado expuestos en el stand materiales educativos e información sobre las efemérides



que celebran los colegios e institutos como el 80 Aniversario de la constitución del Grupo Poético del 27 o el proyecto Celebrando a Mozart.

El objetivo del AULA 2007 es orientar no sólo al alumnado, sino también al profesorado, a las familias y a los profesionales de la educación sobre los estudios superiores y sus salidas profesionales. En el Salón del Estudiante están representadas las principales instituciones educativas a nivel nacional e incluso internacional a través de stands informativos.



Registro Andaluz de Grupos de Investigación Educativa

El Gobierno andaluz ha aprobado la creación del Registro Andaluz de Grupos de Investigación Educativa en los centros docentes públicos no universitarios.

Los grupos de investigación educativa comenzarán a funcionar por primera vez en este curso escolar. La Consejería de Educación ha seleccionado ya un total de 48 grupos, integrados por 476 docentes, que desarrollarán proyectos de mejora de la práctica docente y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos trabajos se prolongarán a lo largo de dos cursos lectivos tanto en colegios de Infantil y Primaria como en institutos de Secundaria y centros que imparten Enseñanzas de Régimen Especial.



Los proyectos presentados tratan fundamentalmente de la enseñanza de las materias instrumentales (Lengua y Matemáticas), las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las lenguas extranjeras y la atención a la diversidad cultural.

La inscripción en este censo de soporte informático será requisito indispensable para acceder a la nueva línea de ayudas públicas creada con el fin de respaldar la producción científica del profesorado.

II Jornadas formación docente en Igualdad de Género

Las jornadas, especialmente dirigidas a profesorado de la asignatura "Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género", Coordinadores y Coordinadoras de Proyectos de Coeducación y Profesorado responsable de coeducación en los centros educativos, han servido para abordar y debatir las líneas fundamentales de actuación dirigidas a fomentar la coeducación en los centros y la inclusión de la igualdad entre hombres y mujeres en el currículo, con el apoyo de personas expertas en la materia. También se han presentado diversas experiencias relacionadas con las prácticas coeducativas llevadas a cabo por docentes de nuestra Comunidad, dando a conocer estrategias e instrumentos de intervención, así como diferentes propuestas para la elaboración de un currículo coeducativo.

Las II Jornadas de Formación Docente en Igualdad de Género se han celebrado en Baeza durante los días 26 y 27 de marzo, en el marco de las actuaciones de formación contempladas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.



Antología de la poeta granadina Elena Martín Vivaldi

La consejería de Educación ha editado en colaboración con la Universidad de Granada la antología: *Unos labios dicen*, para difundir la obra de la poeta granadina Elena Martín Vivaldi.

Esta iniciativa forma parte de los actos programados para conmemorar el centenario del nacimiento de Elena Martín Vivaldi. Entre las actuaciones que se llevarán a cabo, destaca la edición de 6.000 ejemplares de un cartel poema de la escritora, una exposición sobre los fondos personales, académicos y bibliográficos deposti-

tados en el Archivo Histórico de la Universidad de Granada y en el Instituto de Educación Secundaria Suárez de Granada así como la celebración de mesas redondas y conciertos.

Esta conmemoración servirá para dar a conocer la obra poética de la autora e impulsar la creatividad literaria y artística especialmente entre escolares. La antología se distribuirá en los centros de Primaria, Secundaria y Educación de Personas Adultas con el objetivo de acercar la vida y obra de esta escritora al alumnado andaluz.

Intercambios escolares en Europa

Más de 1.500 jóvenes realizarán intercambios escolares con Inglaterra, Francia y Alemania



Un total de 1.632 jóvenes de entre 14 y 16 años realizarán este curso intercambios escolares con centros educativos de países de lengua inglesa, francesa y alemana, una iniciativa recogida en el Plan de Plurilingüismo de la Consejería de Educación con el objetivo de promover el aprendizaje de idiomas. En esta primera convocatoria participarán un total de 79 institutos de toda Andalucía que han presentado sus propios proyectos de intercambio con centros europeos.

Los viajes tendrán una duración de entre 10 y 15 días y se realizarán durante los meses de febrero y agosto, en grupos integrados por un máximo de 30 alumnos y alumnas, acompañados de dos docentes.

En cuanto al lugar de destino, 859 participantes irán a países de habla francesa, mientras que 717 realizarán la estancia en lugares de habla inglesa y 56 viajarán a Alemania.

Casi 35.000 estudiantes en las Escuelas Oficiales de Idiomas

Un total de 34.611 alumnos y alumnas estudian este curso en la red de Escuelas Oficiales de Idiomas. La oferta de enseñanzas abarca un total de 11 idiomas: alemán, árabe, chino, español para extranjeros, francés, griego, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso.

La lengua más demandada es el inglés -casi el 60% del alumnado matriculado y más de 8.000 estudiantes del programa That's English-. Por su parte, el chino que por primera vez se imparte este curso, concretamente en Málaga, lo cursan casi un centenar de estudiantes.

Este curso se han incorporado un total de 8 centros, uno por provincia, a la red de Escuelas Oficiales de Idiomas que de este modo suma en la actualidad 34 centros.

Además de las enseñanzas regladas, las Escuelas ofertan cursos de actualización lingüística para el profesorado andaluz, especialmente dirigidos a docentes que imparten materias de su especialidad en una lengua extranjera en los centros bilingües.



80 aniversario del grupo poético del 27

Los centros educativos andaluces conmemoran a través de un amplio programa de actividades el 80 aniversario de la constitución de la Generación del 27.

Esta iniciativa que se desarrolla desde el pasado mes de enero hasta junio de 2008, tiene como objetivo acercar al alumnado la figura y la obra de poetas que formaron parte de este grupo, entre quienes destacan Rafael Alberti, Federico García Lorca, Jorge Guillén, Miguel Hernández, Vicente Aleixandre, Luis Cernuda, Emilio Prados, Gerardo Diego, Dámaso Alonso y Concha Méndez.

Las propuestas están centradas fundamentalmente en actividades de animación a la lectura y en aquellas que sirven para relacionar este evento cultural con la historia, la literatura, el arte y la investigación.

Entre las actividades programadas destaca la celebración del Congreso Internacional de Jóvenes

Lectores de la Generación del 27 que se ha celebrado en el mes de marzo en Málaga. También sobresalen el certamen para elegir el logo de la efeméride o el concurso 'La creación poética', para promover entre el alumnado los ejercicios de creación literaria. Se organizarán exposiciones itinerantes sobre la obra de diversos integrantes de la Generación del 27 y se realizarán 12 carteles-poemas conmemorativos.

Además, la Consejería editará varias antologías y un CD con propuestas didácticas sobre la Generación del 27 que se distribuirán a los colegios e institutos de Andalucía para su incorporación a las bibliotecas escolares de los centros.



I Encuentro Andalúz sobre la Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en Secundaria



En este primer encuentro, celebrado durante los días 12 y 13 de abril de 2007 en Sevilla, se han analizado, a partir de la experiencia educativa en los centros de secundaria, las respuestas ofrecidas ante la diversidad funcional del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y problemas graves de conducta, así como los diferentes modelos de intervención, en función de las características y requerimientos del alumnado.

En el encuentro se han dado cita profesionales del ámbito educativo con incidencia directa en el alumnado, procedentes de tutorías, personal de apoyo complementario integrantes de los departamentos de orientación.

Premios Rosa Regás a materiales coeducativos

El 8 de Marzo se ha celebrado en Sevilla el acto de entrega de los Premios Rosa Regás, dirigidos al profesorado y empresas editoras, con el objetivo de promover la elaboración y difusión de materiales curriculares coeducativos.

El acto de entrega de los premios contó con la presencia de la Consejera de Educación, Cándida Martínez, y la escritora Rosa Regás, Directora de la Biblioteca Nacional, que en su intervención animó a docentes y responsables de la administración a seguir trabajando por una verdadera cultura de la igualdad que haga más libres a hombres y mujeres.

En esta primera edición, a la que se han presentado un total de 88 trabajos, se han otorgado tres premios y tres menciones especiales con una dotación global de 21.000 euros.

El primer premio ha recaído en "Aportaciones a la Historia del Arte desde una perspectiva de género (siglos XV-XX)". El segundo premio se ha concedido a "Coeducación físico-química: trucos caseros en el aula" y el tercer premio ha sido para "Desmontando a Disney: hacia el cuento coeducativo".



Además, se han concedido tres menciones especiales a los trabajos "Enseñando a jugar, aprendiendo a querer", "Buenas prácticas en Educación y en Psicología. Una propuesta para educar en la igualdad" y "Comentario de textos literarios con referencias sexistas, antifemeninas o misóginas en la clase de Lengua Castellana y Literatura de 3º de ESO".

Esta iniciativa se inscribe dentro del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, puesto en marcha por la Consejería con el fin de fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres mediante el desarrollo de diversas medidas que corrijan estereotipos y conductas discriminatorias en el ámbito educativo.

II Edición de Jóvenes Reporteros

El IES Martín Rivero, de Ronda (Málaga), representará a Andalucía en la fase nacional del concurso Jóvenes Reporteros.

En esta nueva edición del certamen Jóvenes Reporteros puesto en marcha por la Consejería de Educación y Panasonic España con el objetivo de fomentar la creatividad y la habilidad para comunicar de los más jóvenes, han participado 200 alumnos y alumnas de entre 12 y 16 años de las ocho provincias andaluzas.

Los centros participantes han presentado un vídeo con una duración máxima de 4 minutos en torno al tema de la responsabilidad social. Panasonic facilita a cada uno de los institutos participantes un completo equipo audiovisual para que el alumnado pueda producir, realizar y editar sus propios vídeos.

Primer clasificado	➡	IES Martín Rivero de Ronda (Málaga)
Segundo clasificado	➡	IES Alcaria de La Puebla del Río (Sevilla)
Tercer clasificado	➡	IES Albaida de Almería
Mejor grupo de reporteros	➡	IES Iulia Salaria de Sabiote (Jaén)



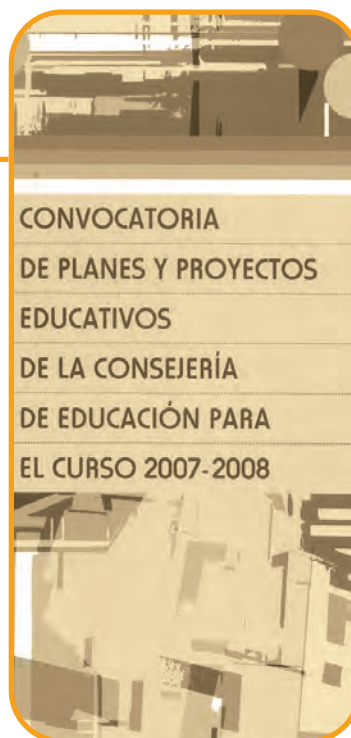
Resolución de la convocatoria de planes y proyectos educativos

Por primera vez, la Consejería ha establecido un plazo único entre el 15 de septiembre y el 15 de noviembre para que los centros presentaran sus proyectos y ha implantado un procedimiento telemático que ha permitido simplificar la gestión de las solicitudes a través del sistema Séneca que utilizan los centros educativos en su relación electrónica con la Administración Educativa. Así, de las 2.149 solicitudes presentadas, más de 1.800 se han tramitado informáticamente.

La mayor demanda ha correspondido al programa de Centros TIC, seguida de los proyectos de Coeducación con 433 solicitudes, El

deporte en la escuela (258), Innovación educativa y desarrollo curricular (206), Escuela: espacio de paz (198), Compensación educativa (183), implantación de Centros Bilingües (160), Planes de autoevaluación y mejora (153), Ciclos Formativos Bilingües (33) y proyectos para la implantación y certificación de sistemas de gestión de calidad (5).

Finalmente, la Consejería ha seleccionado los proyectos de un total de 1.548 centros que beneficiarán a casi 300.000 alumnos y alumnas de todos los niveles educativos y supondrán la implicación de más de 35.000 docentes.



II Jornadas promoción de la Formación Profesional

A lo largo de este curso se han celebrado un total de 18 jornadas de promoción de la Formación Profesional dirigidas al alumnado de 4º de ESO y 2º Bachillerato de las diferentes provincias de Andalucía. Más de 3500 alumnos y alumnas y cerca de 500 responsables de Orientación han asistido a las mismas con el compromiso de organizar posteriormente en sus respectivos centros jornadas de información utilizando el material que se les ha facilitado (carpeta, folletos informativos, DVD promocional).

En las jornadas se han celebrado mesas redondas, ponencias, entrevistas a alumnado emprendedor, actividades de carácter lúdico, recorridos por diferentes stand de cada familia profesional promocionada y visitas a diferentes centros educativos donde se imparten dichas familias profesionales.

Estas jornadas se inscriben dentro del convenio de colaboración firmado con el Ministerio de Educación y Ciencia para incentivar la oferta de aquellas titulaciones de Formación Profesional que, por ser poco demandadas por el alumnado, no responden adecuadamente a la demanda creciente en el sistema productivo en Andalucía.



Enterprising Europe Emprender en Europa

Se ha puesto en marcha para el tercer trimestre del curso 2006/2007 el programa de fomento del espíritu emprendedor Enterprising Europe/Emprender en Europa en diferentes centros educativos de Formación Profesional y de Educación Permanente.

Dicho programa consiste en la realización de un curso a través de Internet con el objetivo de mejorar las habilidades personales propias de la cultura emprendedora y de proporcionar los conocimientos necesarios para la elaboración y puesta en marcha de un proyecto empresarial.

El proyecto ha sido desarrollado por instituciones públicas y privadas de siete países europeos dentro del programa comunitario Leonardo da Vinci.



La escuela, un espacio para la coeducación

En este número de la revista recogemos un dibujo que ilustra la visión de la escuela como un espacio coeducativo realizado por un alumno del CEIP Los Santos de Lucena (Córdoba) y un escrito de una alumna del CEIP Miguel de Cervantes de Olvera (Cádiz) sobre la celebración del 8 de marzo.



Diego Palacios Pedrero, 3º Primaria
CEIP Los Santos, Lucena (Córdoba)

8 DE MARZO

El día internacional de la mujer trabajadora es el 8 de Marzo. En esa fecha las mujeres de todos los continentes celebran su día sin importar sus diferencias culturales, económicas y políticas, luchando por la igualdad, la justicia, la paz y el desarrollo en todo el mundo.

Paula Morales Bocanegra. 6ºB

CEIP Miguel de Cervantes, Olvera (Cádiz)

Una mirada a los Centros TIC

En el mes de septiembre, todos los coordinadores y coordinadoras de los centros que incorporan las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) a la enseñanza son convocados a unas jornadas de formación donde se les informa sobre las distintas funciones y tareas a las que se enfrentarán en su centro. Durante esos días además de compartir actividades formativas, se establecen cauces para conocerse e intercambiar experiencias y opiniones.

Antonia Teruel, María del Mar Serón y Antonio Caño se conocieron en el último encuentro celebrado a principios del curso 2006/07. Las dos coordinadoras contaban con experiencia previa tras varios años en la coordinación de los Proyectos TIC de sus centros, sin embargo, Antonio no tenía entonces nada claro cómo poner en marcha el proyecto y, sobre todo, le preocupaba las posibles dificultades para tener acceso a

asistencia técnica o apoyo en su Colegio Público Rural de Jaén. El encuentro sirvió entre otras cosas para recoger muchas ideas de coordinadores y coordinadoras que contaban con varios años de experiencia: normas para las aulas, reparto de funciones en el equipo de coordinación, comisiones de alumnado colaborador, modificación del ROF, el diseño de *webquests*, cazas del tesoro y unidades didácticas, la utilización de las plataformas Helvia y Pasen, los cauces para resolver dudas y comunicar incidencias, y especialmente un teléfono que terminarán aprendiendo de memoria, el del Centro de Gestión Avanzado (CGA).





Nuevas formas de aprender y enseñar

-“¿CAU-TIC? Buenos días, mira te llamo del centro... Soy la coordinadora TIC. Necesitaríamos pasar unos temas musicales desde un CD de música a un formato que nuestro alumnado pueda grabar en sus reproductores de música.”

-“¡Hola María del Mar! Mira, en el menú Aplicaciones: Sonido y Vídeo, tienes el “Grip”, una aplicación que te permite convertir las canciones de un CD en archivos “ogg”, un formato libre similar al famoso mp3...”

Esta es una de las decenas de consultas telefónicas que día a día se producen entre el personal técnico del Centro de Atención al Usuario del Centro de Gestión Avanzado (CGA), en la Consejería de Educación y las personas que coordinan los proyectos TIC en más de 1000 centros educativos públicos de Andalucía. El alumnado de estos institutos y colegios dispone de un moderno equipamiento informático en las aulas de cuyo mantenimiento y actualización se encarga el CGA.

María del Mar Serón es profesora de música y coordinadora TIC en el CEIP Félix Plaza, de Alhaurín el Grande (Málaga). Un centro que cuenta con 28 docentes y más de 400 alumnos y alumnas, que desde el curso pasado disfruta de una avanzada infraestructura tecnológica: dotación de ordenadores en los espacios administrativos, biblioteca, despachos, aulas específicas y en las mesas del alumnado de tercero, cuarto, quinto y sexto de Primaria.

El proyecto TIC de este centro malagueño se centra en una amplia variedad de propuestas educativas que se desarrollan a lo largo del curso. Un ejemplo significativo de las actividades del proyecto es la experiencia “La maleta viajera de Mozart”, en torno a la figura de W. A. Mozart como complemento al tema: “Los formatos de grabación del sonido”. Dentro de esta “maleta” se han recogido diferentes grabaciones, DVD sobre óperas, libros, un juego y unas fichas de comprensión. Esta maleta nació con el cometido de viajar de hogar en hogar dando a conocer su contenido. El descubrimiento de la figura de Mozart y su música supuso tal sorpresa que el alumnado se convirtió en el mejor embajador ante sus familias.



De manera simultánea se ha trabajado sobre los distintos inventos a lo largo de la historia en torno a la reproducción de sonido y la tecnología de los diferentes soportes. El alumnado ha sido capaz de relacionar ambos contenidos y dar un enfoque nuevo al trabajo que se estaba realizando.

La plataforma Helvia también ha facilitado el trabajo. María del Mar ha colocado en ella el resumen de los temas y las actividades propuestas. Desde sus casas los alumnos y las alumnas envían correos electrónicos a su profesora preguntando dudas y aportando sugerencias sobre el material contenido en Helvia. El alumnado se ve motivado no sólo por esta dinámica de estudio sino también con la posibilidad de organizar y realizar su propio trabajo utilizando las nuevas tecnologías.

Reportaje



TIC en un centro rural

Parece que se asocia un centro TIC a un entorno urbano. No mucha gente conoce que la red de centros educativos de Andalucía penetra hasta lo más recóndito de la geografía andaluza. Son muchas las pequeñas poblaciones rurales donde hay un colegio público que cuenta con un proyecto innovador en el uso de las TIC.

Es el caso del CPR "El Olivo" de Alcalá la Real (Jaén), en su sede de Ermita Nueva. El colegio es fácilmente identificable en este entorno rural por su antena parabólica que conecta este centro TIC, gracias a Internet, con el resto del mundo, aunque pronto se va a sustituir esta conexión vía satélite por otro sistema de ADSL rural más eficiente. En las cuatro clases que componen el centro, se reparten veinte ordenadores integrados en las mesas con sus pantallas planas y demás periféricos. La presencia de estos equipos es tan natural como cualquier otro recurso presente en el centro, ¿por qué no?

Aunque sí que ha supuesto una alteración: Montse y Antonio se dieron cuenta de que esa antena hacía sombra en una zona del huerto escolar en el que están trabajando con sus alumnos y alumnas, pero enseguida lo solventaron con una distribución nueva de la rotación de productos.

La Bitácora que tienen disponible en Helvia les sirve para que el alumnado implicado comente la experiencia: *"La maestra nos ha dicho que vamos a hacer un huerto en la escuela. Lo cultivaremos nosotros y luego nos comeremos lo que plantemos si sale algo... Nos ha gustado mucho la idea y hemos quedado en que lo haremos entre todos. Además, trabajaremos con compañeros y compañeras de las tres aldeas que forman parte del colegio y que van a cultivar otro huerto o van a ayudarnos con los semilleros y otras cosas. Lo que vayamos haciendo lo iremos recogiendo en la página Web del colegio o en la plataforma, para que lo vean en casa y para que podamos ver lo que se está haciendo en las otras aldeas..."*

Este huerto escolar es un centro de interés donde se incardina parte del currículo, es un referente de la economía de la zona y una buena fuente de reflexiones para Conocimiento del Medio, Lengua, Matemáticas y otras materias.



Reportaje

Se ha buscado información en las páginas de Internet sobre las plantas que se iban a cultivar. Cada alumno o alumna se encargó de un cultivo y confeccionó una ficha con el procesador de textos OpenOffice incluyendo fotos de la planta, sus características y su utilidad. Posteriormente, el huerto salta a la Web y las fichas se incluyen en la página del proyecto. Cada cual va haciendo el seguimiento de su planta y cada dos semanas se va completando la ficha contando cómo va evolucionando e incorporando nuevas fotos. También se han colgado los trabajos en la plataforma del centro.



Implicar a todo el centro

Si bien en los centros de Primaria (CEIP) la dotación TIC no está extendida a todos los niveles, en los Institutos de Educación Secundaria (IES) se ha procurado que las nuevas instalaciones lleguen a todos los niveles de ESO, Bachillerato y Ciclos.

Antonia Teruel acumula una experiencia de dos años como Coordinadora de Centro TIC en el IES Martín García Ramos de Albox (Almería). Este centro de Secundaria cuenta con varias dotaciones de ordenadores portátiles para sus clases. Los equipos informáticos están colocados normalmente en carritos para facilitar su transporte. Esta modalidad de equipamiento ofrece más flexibilidad a la hora de distribuir los portátiles por las mesas del alumnado sin cambiar el mobiliario habitual y más movilidad para utilizarlos en otras dependencias del centro. Sin embargo, esta organización requiere de mayor coordinación entre el profesorado.

La introducción de las TIC en un centro requiere de adecuaciones en el horario, en los períodos de cada sesión y se presta a agrupamientos flexibles dentro del ciclo para una enseñanza más individualizada o adaptada a los distintos ritmos de aprendizaje. El trabajo de coordinación en estos centros TIC es, cuando menos, delicado, ya que supone optimizar el acceso y la utilización de los recursos disponibles sin perder de vista la organización que el Equipo Directivo del centro establece en función de la plantilla con que se cuenta, los niveles educativos que se imparten, las materias optativas que se ofrecen, etc.



Reportaje

Antonia ha puesto especial énfasis en que se constituya un Equipo de Coordinación TIC que le acompañe en las funciones y tareas que conlleva todo este entramado. Aunque cuenta con una reducción horaria, no hay tiempo suficiente para administrar la plataforma, coordinar la formación, comunicar incidencias, facilitar recursos y materiales, preparar e impartir sus propias clases y ocuparse de dinamizar el uso de las TIC entre el profesorado. Compartir estas funciones con

compañeros y compañeras de otras áreas o niveles educativos enriquece y da más consistencia al desarrollo del proyecto, además de integrar e implicar a más miembros de la comunidad educativa en los objetivos comunes.



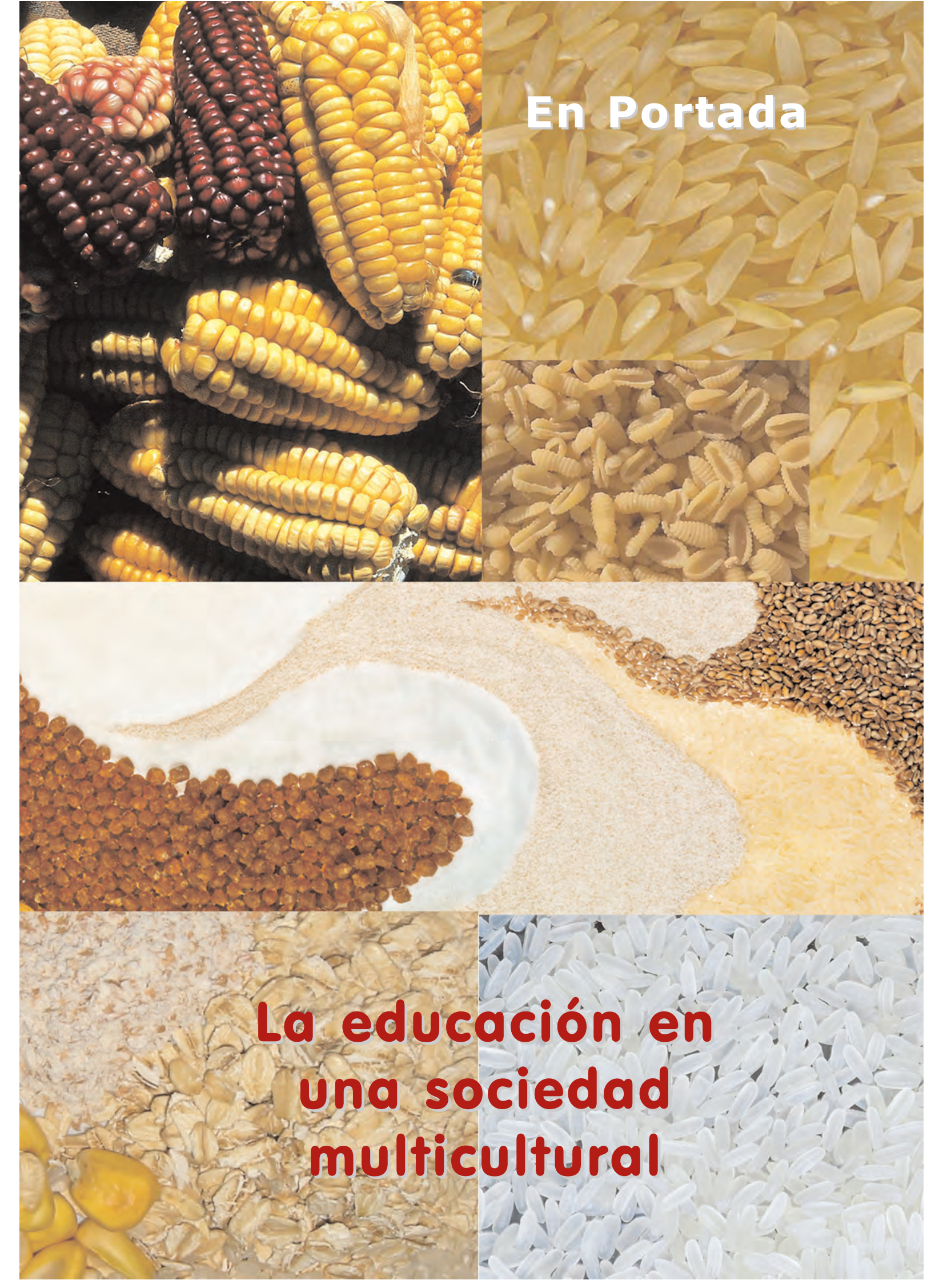
Adaptar los objetivos, los contenidos, la evaluación y, en especial, la metodología de trabajo en las aulas es una tarea complicada a la que se han tenido que comprometer un porcentaje superior al 75% del Claustro del Profesorado de los centros para acceder a la red de centros TIC. Pero además de la adecuación de los proyectos didácticos presentados por los centros educativos y la puesta a punto del funcionamiento técnico de los equipamientos, una parte muy importante en el desarrollo de los proyectos es la formación del profesorado.

La Consejería de Educación organiza numerosas actividades, jornadas, convocatorias de teleformación, grupos de trabajo o cursos de formación dirigidos al profesorado. Los Centros del Profesorado cuentan con asesores y asesoras para dar atención a los centros de su zona de influencia.



De manera progresiva, los colegios e institutos que se integran en la Red de Centros TIC, dentro del Plan And@red, van aumentando cada curso. Eso hace que actualmente sea fácil encontrar por toda la geografía andaluza, como en el caso de estos tres centros a los que se ha hecho referencia, un gran número de experiencias interesantes que muestran *"una escuela que se transforma, en un sociedad que cambia"*. Y, de la misma forma, encontramos muchos coordinadores y coordinadoras TIC que, como Antonia, María del Mar y Antonio, se entusiasman con experiencias innovadoras y trabajan animando a su alumnado y al resto del profesorado en el aprovechamiento educativo de los recursos que ponen a su disposición estos proyectos.





En Portada

**La educación en
una sociedad
multicultural**

Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales

Jurjo Torres Santomé
Universidad de A Coruña

Las importantes luchas sociales del siglo XX en favor de una mayor democratización y justicia social en nuestras sociedades dieron lugar a grandes transformaciones en todas las instituciones públicas y, por tanto, también en los centros escolares.

A lo largo de todo ese periodo histórico, el reconocimiento de la importancia de la familia corre parejo con la revalorización que se va a hacer de la infancia; algo de lo que son buena prueba las nuevas especializaciones del conocimiento y de las figuras profesionales que trabajan en esas áreas de conocimiento: puericultura, pediatría, economía doméstica, psicología infantil, pedagogía, educación infantil, derecho de menores, animación sociocultural, etc.

Podemos subrayar cuatro grandes problemáticas que durante estas últimas décadas vinieron a realzar la importancia de la familia en la educación.

- 1 ■ La prevención de la mortandad infantil y de las políticas de salud.
- 2 ■ La lucha contra el fracaso escolar y la pre-ocupación por la estimulación precoz.
- 3 ■ La importancia de la familia en los programas de socialización y de rehabilitación de los niños y niñas con discapacidades.
- 4 ■ La necesidad de una coordinación de las instituciones y programas destinados a favorecer el desarrollo cognitivo, afectivo y motórico de los niños y niñas.

La familia y su implicación en las instituciones escolares

La familia le confía la educación (no se desentiende) a las instituciones escolares al igual que la salud a la medicina, el orden público a la policía o la defensa de derechos a la judicatura. La familia nuclear y la escuela quedaron como únicas agencias educadoras "intencionales", ya no lo hace la Iglesia, ni la comunidad vecinal o la familia extensa, por lo que urge coordinar esfuerzos. Tampoco, el barrio es el lugar dominante de socialización de la infancia y juventud. El colegio pasó a ocupar el lugar principal, donde niños y niñas, dada la importancia de la Educación Infantil, acuden antes y salen más tarde, como mínimo con 16 años.

No obstante, la relación de las familias con los centros ha sufrido importantes cambios. Hemos pasado de una familia que valora y confía en la escuela a una situación más plural en esta percepción. En general, madres y padres ya no admiten una relación de subordinación ante el profesorado. Subieron los niveles culturales de las familias, y ambos cónyuges ya pasaron antes por las aulas. Muchas familias tienen mayor nivel cultural que el profesorado y, por tanto, no van a aceptar sin más conductas poco democráticas del profesorado para con sus hijas e hijos, o tareas escolares irrelevantes o irracionales.

Ahí está el importante crecimiento de las experiencias de "Home Schools" o crecer sin escuelas. Familias que ya no confían en la escuela y que se consideran capaces de ofrecer una educación de mayor calidad que las propias instituciones especializadas.

También en este mismo momento histórico, hay algunos colectivos que se vieron forzados a asumir la existencia y obligatoriedad de las instituciones escolares. Hay grupos sociales muy desfavorecidos

que no comprenden la finalidad de la escuela, pero se sienten forzados a enviar allí a sus hijos e hijas. Para lograr este objetivo, los poderes públicos no dudan en recurrir a variadas formas de presión: policías que vigilan el absentismo, ONGs, asistentes sociales, educadores sociales, ayudas económicas mínimas que se retiran en caso de no asistencia a clase. Antes era el absentismo escolar la válvula de escape que situaba al alumnado socialmente más conflictivo al margen de la escuela, ahora el derecho a la educación cobra primacía.

El centro escolar es para una gran parte de la población el primer lugar en el que se entra en contacto con la diversidad de clases sociales, etnias, géneros, sexualidades, capacidades, culturas o religiones que caracteriza a las actuales sociedades. En ningún lugar como en la escuela las personas se van a ver obligadas a convivir con estas realidades. En las familias se les puede hablar de ellas, pero muy difícilmente puedan tener un contacto directo con esta realidad.

Aprender a vivir en comunidad y de manera democrática y solidaria son los encargos de mayor importancia que las sociedades modernas encomiendan a los sistemas educativos, de ahí la importancia de la colaboración de las familias y el profesorado. No obstante, este proceso participativo tradicionalmente estaba construido sobre un modelo de familia inadecuado y falso: la familia de clase media, de raza caucásica y del propio país. De ahí muchos de los fracasos a la hora de implicar a madres y padres, pues no se sentían representadas.

Pese que tanto la Constitución Española, como las diferentes Leyes Orgánicas referidas a la educación garantizan que las familias tienen que participar en el funcionamiento y gobierno de los centros escolares, la realidad aun muestra importantes déficits.

Modelos de relación entre instituciones escolares y familias:

1. Burocrática. Las familias matriculan a sus hijos e hijas y son convocadas de modo esporádico a reuniones para ofrecerles exclusivamente información burocrática: anuncios de plazos, importe de cuotas, horarios, materiales que deben adquirir, etc.

2. Tutelar o de apoyo. Las familias son vistas por los colegios e institutos como importantes en la educación de su alumnado y les dedican programas para implicarlas en los procesos educativos: conferencias informativas, programas de escuelas de madres y padres. Las familias acuden a las reuniones escolares, a las conferencias que se les organizan y, fundamentalmente, ayudan a sus hijas e hijos en los deberes que traen para realizar en casa. Madres y/o padres se convierten en "voluntarios activos", pero de las tareas y propuestas que decide exclusivamente el profesorado. Éste es el que marca los límites de la participación. Las familias son agentes pasivos en la toma de decisiones ya que realmente no participan en la negociación del proyecto educativo, en la toma de decisiones acerca de los fines educativos y sociales de la institución escolar, en las propuestas curriculares, etc.

Este modelo es una de las consecuencias de la cultura del "profesionalismo" que en los años ochenta comenzó a gozar de gran aceptación entre el profesorado, como inadecuada estrategia para aumentar su poder y prestigio social.

Se demanda el apoyo familiar pero para vigilar y mejorar el rendimiento escolar de sus hijas e hijos. Este tipo de rol de las familias cobra más auge en

los países en los que ya están vigentes las políticas de evaluación de centros basadas en indicadores o estándares de rendimiento.

En este tipo de rol late un modelo de participación regido por el implícito siguiente: familia estereotipada de clase media, urbana y del propio país. Una clase media que ya asumió la agenda de participación de los

modelos educativos tradicionales en los que fue socializada, o sea, su obligación de acudir y participar sólo cuando su hijo o hija van mal en los estudios. Implícitamente se asume que profesorado y familias comparten los mismos valores, intereses culturales, fines, recursos económicos y culturales, ven lógicas las mismas tareas escolares, modelos de relación, etc. Estamos ante modelos de familias y centros de enseñanza que comparten el mismo "capital cultural" (juegan de la misma forma en la "bolsa de valores" de la educación, según la metáfora de Pierre Bourdieu) y, por consiguiente, aun sin pretenderlo de modo intencionado, atacan a los demás grupos sociales silenciando y/o distorsionando y ridiculizando sus realidades y contenidos culturales.



3. Consumista. Estamos ante una estrategia en la que imperan las dimensiones consumistas y utilitaristas, consecuencia de los modelos neoliberales por los que se rigen las sociedades de mercado en las que vivimos.

El consumo en nuestra sociedad es una acción individual, marcada incluso por una filosofía de competitividad. Quien tiene más poder e importancia social consume más, y productos más exquisitos.

Las políticas educativas de "libertad de elección de centros" marcan y orientan este tipo de interrelación familias - centros escolares.

Sin embargo, elegir no conlleva tener voz automáticamente. La familia participa en la elección de centros para sus hijas e hijos, y luego se implica en ellos, dependiendo de tres dimensiones:

- a) Información a la que acceden referida a lo que significa educar y a lo que es la buena o mala educación.
- b) Capacidades de las madres y/o padres para analizar y evaluar dicha información.
- c) Recursos económicos disponibles por la familia para dedicar a la educación.

Estas tres dimensiones van a condicionar de un modo determinante las elecciones que las familias pueden realizar a la hora de optar por un determinado centro escolar para sus hijas e hijos.

Las "familias consumistas" procuran ayudar a sus hijas e hijos en las tareas escolares, entre otras cosas para que no se les expulse de los centros privados o concertados a los que acuden.

En este modelo neoliberal, los estudiantes se convierten en objeto de selección por parte de las instituciones escolares privadas y concertadas; no son sólo las familias quienes eligen. Los centros tratarán de seleccionar a las chicas y chicos más inteligentes para que en las evaluaciones externas de los indicadores de rendimiento o en las pruebas de selectividad tales instituciones puedan quedar ubicadas en las primeras posiciones de los ranking de centros y, de este modo, hacerse acreedores de fama y prestigio.

En este modelo se da una relación pragmática de los centros con las familias.

4. Relación cívica o ciudadana. Este es un modelo plenamente participativo. Las familias son llamadas a compartir decisiones y responsabilidades juntamente con el profesorado, actuando de manera cooperativa en la propuesta del modelo educativo y en la solución de los problemas.

No hay ciudadanía sin participación. Esta es promovida por los derechos civiles y políticos, ya que se trata de la esencia de una sociedad democrática. En este modelo, la preocupación cívica son los bienes públicos, su promoción, gestión y mejora. Por consiguiente, aquí padres, madres y profesorado comparten responsabilidades y proyectos.

Una verdadera relación e implicación cívica en las instituciones escolares conlleva la participación activa y democrática en cuestiones tales como debates sobre política educativa, los proyectos curriculares más adecuados y pertinentes a las condiciones reales de la institución y el contexto sociocultural en el que está ubicado el centro, los modelos de gestión, formas de evaluación del centro, recursos didácticos más adecuados, etc.

En este sentido, es preciso reconocer que las políticas de profesionalismo frenaron estas dinámicas de participación cívica al poner el énfasis en la "autoridad del conocimiento" que posea un colectivo profesional y que dificultaban la puesta en cuestión y el debate acerca de lo que hacer y por qué en las instituciones docentes.

El profesionalismo promueve relaciones clientelares y de índole privado, no públicas. Cada paciente y profesional se relaciona como cliente/paciente con el profesional, sea de la medicina o, como en el caso que nos ocupa, o de la enseñanza, para que éste diagnostique y ordene el tratamiento.

En este modelo cobra una especial importancia la Dirección de los centros, de manera especial en la creación de las condiciones que hagan posible una mayor implicación en el proyecto educativo.

Entre los argumentos que se pueden aducir para optar por este modelo de participación cívica, hay dos que me parecen decisivos:

1º. La institución escolar promueve un modelo de persona educada. En un marco social, cultural, política y económico marcado por el pluralismo; en un contexto donde las diferencias acostumbran a traducirse en desigualdades, donde coexisten valores, prioridades, estilos de vida muy diversos, el diálogo y la negociación con las familias y otras organizaciones sociales de la comunidad se convierten en algo obligado.

En una sociedad democrática las relaciones no pueden ser clientelares o de sujetos consumidores dependientes y pasivos a las que las instituciones a las que pretenden acceder les tratan de manipular para obtener mayores beneficios económicos y simbólicos.

2º. La educación es un servicio público, pero muy especial, pues tiene efectos fundamentales y deci-

sivos en la vida y elecciones de las niñas, niños y adolescentes.

La familia al participar refuerza la legitimidad de este servicio público, pues es una de las formas más pertinentes de mediar entre los intereses públicos y privados.

Madres, padres, vecinos y vecinas en ese proceso de participación en las instituciones escolares refuerzan y mejoran su condiciones de ciudadanía. Aprenden a ejercer sus derechos y se perfeccionan como seres humanos y, al mismo tiempo, aprenden a ser mejores ciudadanas y ciudadanos.

Son numerosas las investigaciones sobre este modelo de colaboración que vienen subrayando que el alumnado va mejor en sus estudios cuando sus familias y sus docentes comparten expectativas, y se mantienen en contacto debatiendo y consensuando propuestas de acción, hábitos de trabajo que deben promoverse, actitudes frente al centro escolar, así como actividades y tareas escolares que deben potenciarse.

Especial atención deben merecer las familias más desfavorecidas socialmente y minorías lingüísticas, religiosas y étnicas sin poder, a las que los centros deben animar y convencer para que se impliquen en este proceso de colaboración.

Tampoco conviene olvidar que la participación de las familias conlleva el derecho a discrepar, consecuencia de su libertad e independencia. Vivir en democracia obliga a compartir tareas y responsabilidades en los centros, así como a ofrecer toda la información y ayuda que se precise.



Propuesta de Decálogo para Instituciones Escolares del siglo XXI

Una espacio educativo capaz de hacer frente a las nuevas demandas de las sociedades multiculturales y respetuosas con la diversidad, debe presentar los siguientes rasgos:

1. Estudiantes, docentes, familias y todos aquellos colectivos sociales comprometidos con la educación, son siempre bien acogidos y aceptados. Cada persona es aceptada en su individualidad y con su específica personalidad y cultura. Existe plena conciencia de que todas las personas que conviven y trabajan en ese ambiente simultáneamente enseñan y aprenden.

2. Una comunidad de aprendizaje donde siempre reinan altas expectativas de éxito acerca de las posibilidades de cada estudiante; lo que se traduce, entre otras cosas, en un clima de respeto, de solidaridad y de preocupación y compromiso con otras personas.

3. Sus diferentes espacios (aulas, laboratorios, pasillos, salas, comedores, patios y campos de deportes) son agradables, poseen una buena iluminación, una decoración respetuosa con la diversidad, disponen de recursos didácticos suficientes, variados y de calidad. Son espacios que invitan a permanecer y a trabajar.

4. Los distintos ambientes del centro son interesantes y relevantes y estimulan a cada una de las personas que allí interaccionan a tomar iniciativas y a comprometerse en procesos de enseñanza y aprendizaje. Las metodologías didácticas que allí rigen son activas, basadas en la investigación.

5. Aquí los errores están permitidos y son motor del aprendizaje, pues se utilizan como "feedback" para, al menor indicio, reconstruir los pasos dados y revisar dónde están las verdaderas dificultades y obstáculos con los que se encuentra cada estudiante.

6. La libertad, la curiosidad, las emociones y la diversión se aceptan y se consideran características idiosincrásicas de la vida en la escuela; al tiempo que se procuran aprovechar estas peculiaridades como estrategias que permiten estimular, aprender y evaluar aprendizajes.

7. La democracia es el modelo que rige la vida de esta comunidad de aprendizajes. Es este espacio el alumnado y sus familias tienen voz y, por tanto, deciden y asumen compromisos. Reina la tolerancia, pero nunca la indiferencia.

8. Se fomenta el pensamiento crítico y el ponerse en el lugar del otro en todos los contenidos curriculares con los que se trabaja. Se presta atención a que todas las culturas tradicionalmente silenciadas (mujeres, etnias sin poder, clases trabajadoras, culturas infantiles y juveniles, opciones sexuales diferentes a la heterosexualidad, concepciones ateas y religiosas distintas al cristianismo, ecologismo, ...) estén presentes en todos los recursos didácticos de todas las disciplinas y/o núcleos de enseñanza y aprendizaje. En estas instituciones educativas se tratan obligatoriamente los temas social, política y científicamente conflictivos.

9. Aquí, la evaluación es democrática y se concibe como un elemento más de la cadena de los aprendizajes; como uno de los momentos privilegiados para la reflexión y toma de decisiones que posibilita reconducir cuanto antes los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los mecanismos racistas desde una perspectiva social

Margarita del Olmo
Departamento de Antropología, CSIC

Cuando se habla de racismo las imágenes que se suelen asociar con el tema son las agresiones físicas que sufren algunas personas, por parte de grupos organizados, por el único motivo de tener un color de piel diferente, un acento distinto o, simplemente, por haber nacido en otro lugar. Pero para llegar a entender por qué un color de piel, un acento o un lugar de nacimiento pueden llegar a convertirse, para un pequeño grupo de personas, en razones suficientes para agredir físicamente e incluso matar, tenemos que estar en disposición de admitir que lo que consideramos, a primera vista, un comportamiento racista no es nada más que la punta visible de un enorme iceberg cuya mayor parte se encuentra oculta bajo el agua. Lo que voy a tratar de hacer a través de este breve texto es explorar en ese área invisible (e invisibilizada) de los mecanismos racistas, desde una perspectiva social.

Todo comportamiento humano es complejo, tanto a la hora de entenderlo como de explicarlo, pero quizá el racismo lo sea especialmente por una razón que voy a argumentar a lo largo del artículo: se trata de un mecanismo que casi siempre funciona de forma oculta. Sólo las personas abiertamente racistas emplean sus argumentos de forma explícita, aunque

después de los acontecimientos históricos que marcaron el primer tercio del s.XX, la mayoría de las personas hace uso de mecanismos racistas sólo si no lo parecen. De esta forma se podría afirmar que cuando actuamos de forma racista, por lo general, lo hacemos sin darnos cuenta e incluso a pesar nuestro, porque hemos aprendido a actuar de esta forma, porque hemos institucionalizado esta manera de comportarnos y, sobre todo, porque no estamos en disposición de reconocer las ventajas que obtenemos al actuar de manera racista y mucho menos a renunciar a ellas.

El comportamiento racista se puede explorar desde muchas perspectivas, yo voy a emplear aquí una perspectiva de análisis social porque estoy convencida de que prestando atención sólo a los efectos negativos que provoca en el ser humano, es imposible explicar por qué seguimos siendo racistas. Desde la estructura social, sin embargo, es posible llegar a entender (con el esfuerzo que implica reconocer algo que no nos gusta) que los comportamientos racistas nos reportan, aunque sea a largo plazo (ya que su efecto no es inmediato), una serie de beneficios, derivados de las desigualdades que estos mecanismos justifican, que dificultan que renunciemos a ellos y optemos entonces por ocultarlos (sumergirlos bajo el agua en la metáfora del iceberg), manteniendo un discurso explícito anti-



rracista y condenando sólo las acciones de aquellas personas que expresan abiertamente estos motivos (la punta del iceberg, la única parte visible).

El racismo es un argumento cuya función última es la de justificar una desigualdad, pero las razones que se emplean no tienen nada que ver con la desigualdad en sí, y por lo tanto no se hacen explícitas, se presuponen. Y los argumentos que se emplean no son individuales, sino colectivos; es decir, no dependen del comportamiento de una persona en concreto sino de lo que suponemos de ella porque pertenece a un grupo que le asignamos; por este motivo los estereotipos suelen funcionar de manera extraordinariamente efectiva como argumentos.

Los argumentos racistas se sustentan bajo dos errores simultáneos: se basan siempre en ideas negativas o en carencias, y las atribuyen por igual a todas las personas del grupo al que se refieren (de una forma simplificada que permita la generalización, lo que constituye un estereotipo): es algo que se presupone de partida hasta que no se demuestre lo contrario, y en el caso de que no se demuestre, no se cambia el calificativo ni se evita la generalización, simplemente se hace una excepción con el caso de la persona cuyo comportamiento no concuerda con el estereotipo negativo ("fulano es argentino, pero es muy majo, no parece argentino"). Los argumentos que se emplean, en forma de estereotipos, son ideas muy simplificadas, en el caso del comportamiento racista, siempre negativas (también existen estereotipos positivos, pero estos no los usamos en las argumentaciones racistas). Se forman de dos maneras, aunque muchas veces se produce la combinación de ambas: bien se adquieren de otras personas y se repiten casi sin modificar, bien se deducen a partir de la propia experiencia, a partir de dos o tres casos que se convierten en una idea generalizable para todas las personas que identificamos como miembros de un mismo grupo (del tipo "los chinos son..." porque ha coincidido que hemos observado en dos individuos nacidos en China el mismo comportamiento).

Veamos algún ejemplo:

"Las mujeres que llevan velo están sometidas por una religión machista". Esta afirmación se repite independientemente de que no hayamos hablado

nunca con una mujer que lleva el velo acerca de sus razones para hacer uso de él. Esta afirmación es un argumento racista y prevalecería incluso hablando con una mujer velada que tratara de desafiar esta opinión, porque creemos saber mejor que ella por qué lleva el velo, independientemente de que las mujeres de "nuestro grupo" se sientan más o menos discriminadas con respecto a los hombres, independientemente además de que en "nuestro grupo" no nos quitemos la camisa en público por razones parecidas a algunas de las que

tienen las mujeres que llevan el velo, e independientemente de que entendamos que algunas mujeres de "nuestro grupo" lleven velo por motivos religiosos: las monjas. El ejemplo contiene los dos errores: la atribución de una idea negativa y la generalización, pero nos permite, además, explorar otro argumento, el de que aunque una mujer que lleva velo nos argumente en contra de la afirmación, pensemos que "no se da cuenta" porque nosotros "sabemos mejor" que ella que es víctima de una actitud machista, aunque ella no sea capaz de verlo.

La atribución de características negativas a las demás personas supone siempre sólo una cara de la moneda e implica que estamos atribuyendo, por comparación implícita, el reverso positivo de la idea a nuestro propio grupo. En este sentido cualquier argumento que cumpla esta función es válido: color de la piel, aspecto físico, lengua, religión, sexo, orientación sexual, acento, etc., pero es evidente que cuanto más visibles sean, más poderosamente actuarán porque resultan más implacables (el color de la piel, el velo).

Sin embargo, para que cualquiera de estas ideas se emplee de forma racista, aún es necesaria una dimensión más: el hecho de que estas características negativas y generalizadas se utilicen para justificar que las personas a las que se las atribuimos valen menos y por lo tanto se merecen también menos. El objetivo último es demostrar lo contrario: que "nosotros valemos más", "que somos mejores" y por lo tanto "nos merecemos más y mejor". De esta manera justificamos nuestros privilegios, pero no los vemos como tales, ya que los concebimos como naturales a la luz de las características negativas de los demás. Pero la parte más perversa de un argumento racista, y también la más invisible, es atribuir la culpa de la desigualdad a la víctima, a sus defectos y a sus carencias. De esta forma estamos presuponiendo que los privilegios que como grupo disfrutamos en la sociedad frente a otros





grupos, los disfrutamos de partida, por ser quienes somos, pero eludimos cualquier responsabilidad ante esa desigualdad.

Veamos algunos ejemplos:

En Madrid, por el hecho de llamar a un anuncio de un alquiler de piso con un acento identificable como el de un país latinoamericano, es más veces posible obtener la respuesta "ya está alquilado" que si se llama con un acento identificable como "español de España", por eso muchas veces las personas inmigrantes acaban acudiendo a alguien que conocen del país para que haga la llamada por ellas.

Unos chicos que querían robar en unos grandes almacenes, completamente conscientes de cómo operan los mecanismos racistas aún sin entender sus razones, se organizaron para ir en parejas en las que uno de ellos tuviera aspecto de extranjero y otro de "nacional". La mercancía robada la sacaba el español, sólo tenían que separarse en la puerta cuando saltaba la alarma, el personal de seguridad siempre perseguía al chico de aspecto extranjero.

Una noticia de prensa del tipo "Boliviano mata/roba/asalta..." es una noticia racista porque sólo se emplea la nacionalidad en algunos casos, pero no en todos: no se escribe "español mata/roba/asalta...", y de esta forma se produce una asociación inconsciente entre el crimen y la nacionalidad, aunque ambas variables no tengan nada que ver.

El mercado de búsqueda de asistentes en Madrid tiene una regla tácita: si la asistente es española, cobrará la hora a unos 10 euros, pero si es extranjera se supone que va a trabajar el mismo tiempo por 8. En la contratación de servicios de cuidado a personas mayores ocurre exactamente lo mismo, independientemente de la titulación que tenga la persona, si es extranjera, se supone que va a cobrar menos.

Cuando un chico o chica extranjero se incorpora a las aulas en la Comunidad de Madrid, se puede suponer que el hecho de que empiece a olvidar su lengua de origen es un síntoma positivo que indica que está aprendiendo con la suficiente rapidez el castellano como para integrarse bien. El problema es que no todas las lenguas se valoran igual, porque cuando mi hijo ingresó en un colegio en Madrid habiendo estado escolarizado anteriormente en Estados Unidos, todo el mundo pensó que su competencia en inglés era una experiencia suficientemente valiosa que podía compensar sus dificultades de comunicación en castellano, de manera que siempre recibió el mensaje de que el bilingüismo suponía una riqueza; un mensaje muy distinto del que he visto que reciben los chicos y chicas que vienen de China, Ucrania o Brasil. Si alguno de estos chicos o chicas repite curso por no tener una competencia suficiente en la lengua vehicular, nadie se sorprende, independientemente de que hable tres lenguas y toque el clarinete además. Cuando mi hijo llegó de Estados Unidos nadie propuso que repitiera un curso para que afianzara su competencia en castellano.

¿Por qué no valen igual estas experiencias, estas capacidades, o el trabajo que realizamos?, ¿por qué un acento me abre más puertas que otro?, ¿por qué me cuesta menos el alquiler si soy española y por qué me pagan más por hacer el mismo trabajo? Porque los argumentos racistas que circulan de múltiples formas en la sociedad, desde los chistes a las conversaciones informales que reproducimos, sin darnos cuenta, suponen la aceptación de ciertas opiniones sin desafiarlas y nos indican sutilmente que, por el hecho de pertenecer a un grupo mayoritario, valgo y merezco más. Además no tengo responsabilidad sobre esos privilegios que asumo todos los días desde que me levanto, porque la culpa de la falsa suposición de que otras personas valen menos es sólo suya, tiene que ver con el color de su piel, con sus costumbres, con la forma de hablar o de vestirse, con su acento, con su aspecto físico, pero no tienen nada que ver conmigo, por eso, apenas me doy cuenta, y apenas les presto atención.



Las comisiones locales de Educación Intercultural:

Una respuesta comunitaria a la interculturalidad

Antonio Casillas Quirós

Coordinador Provincial del Área de Solidaridad y Compensación Educativa, de Huelva

En los últimos años se viene produciendo un aumento considerable de personas procedentes de otras culturas que llegan a nuestra tierra en busca de un puesto de trabajo acompañadas, a veces, de sus hijos e hijas. Esta afluencia masiva se debe, en el caso de la provincia de Huelva, al gran crecimiento que está experimentando el sector agrícola (fresa, naranja...) y el sector turístico. También es consecuencia de los procesos de reagrupación familiar y de la contratación en origen.

Actualmente, más de 3.000 alumnos y alumnas de 72 nacionalidades diferentes están escolarizados en los centros educativos de la provincia de Huelva, distribuidos en 205 centros pertenecientes a 77 localidades. Estos datos reflejan que hay alumnado inmigrante matriculado en casi todos los centros de la provincia, a diferencia de los primeros años que se concentraban solamente en las comarcas de la Costa y del Condado.

Un alto porcentaje de estos alumnos y alumnas requieren una atención especial para su adecuada integración en el sistema educativo. Estas necesidades educativas especiales tienen su origen en una situación caracterizada por:

- Una lengua materna diferente. El desconocimiento del idioma español les imposibilita comunicarse con sus compañeros y compañeras y con el profesorado, situación que, si no se interviene rápidamente, puede derivar en aislamiento y en fracaso escolar.

- Proceder de culturas diferentes, lo que puede conducir a choques culturales.

- Pertenecer a estratos socioeconómicos desfavorecidos.

Para prevenir y compensar las desigualdades que presenta este alumnado, la Consejería de Educación, a través del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía viene desarrollando un conjunto de acciones que intentan dar respuesta a esta diversidad cultural.

El programa de educación intercultural en la provincia de Huelva

Tomando como marco de referencia el Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, desde hace varios años se viene desarrollando en la provincia de Huelva un proyecto que tiene por título Programa de Intervención en el Ámbito de la Interculturalidad en el que participan activamente, a través de la modalidad de convenios de colaboración, los Ayuntamientos de municipios con un porcentaje significativo de alumnado inmigrante y las ONGs Huelva Acoge y Save The Children.

Nuestro modelo de educación intercultural se sustenta en dos pilares fundamentales: la escolarización y la intervención conjunta.

a) La escolarización.

El proyecto aboga por la escolarización del alumnado inmigrante, desde el primer momento, en el centro que le corresponda por razón de domicilio, en línea con el principio de normalización escolar. El Ayuntamiento, en aquellas localidades donde hay Comisiones Locales de Educación Intercultural, es el encargado de escolarizar al alumnado inmigrante en función de los criterios establecidos por la Consejería de Educación.

b) La intervención conjunta.

La intervención con el alumnado inmigrante, al

igual que con el resto de alumnado de necesidades educativas especiales asociadas a situación desfavorecida, es tan compleja que no puede ni debe ser desempeñada, en exclusividad, por la administración educativa. De acuerdo con este planteamiento, las actuaciones referidas a educación intercultural se plantean a través de un proyecto de intervención conjunta coordinado por las Comisiones Locales de Educación Intercultural.

Las Comisiones Locales de Educación Intercultural

En aquellas localidades donde hay un porcentaje significativo de alumnado inmigrante, se constituyen las Comisiones Locales de Educación Intercultural que pretenden articular y optimizar la intervención de las distintas instituciones públicas y privadas implicadas: Consejería de Educación, Ayuntamientos, ONGs, AMPAs y Asociaciones Vecinales.

Composición de las Comisiones Locales de Educación Intercultural

a) Desde la institución educativa: Área de Compensación Educativa de la Delegación de Educación, Dirección y Jefatura de Estudios de los centros educativos de la localidad, EOE y Departamentos de Orientación, Profesorado de ATAL, Centro del Profesorado y AMPAs. En algunas localidades también personal experto en mediación de educación intercultural.

b) Ayuntamiento: Concejalías de Educación y Bienestar Social, y Profesionales de Mediación de Educación Intercultural.

c) Por parte de las ONGs, personal técnico de Huelva Acoge y Save The Children.

Funciones de las Comisiones Locales de Educación Intercultural

- Planificar las actuaciones a llevar a cabo, delimitando las tareas y responsabilidades por sectores.
- Favorecer el intercambio de experiencias y materiales entre las personas que forman parte de la Comisión Local de Educación Intercultural.

- Impulsar el desarrollo de actuaciones conjuntas.
- Consensuar actuaciones y medidas para llevar a cabo en los centros y en la localidad.
- Realizar el seguimiento de las actuaciones conjuntas programadas por la Comisión.

Líneas prioritarias de trabajo

Al comienzo de cada curso escolar, se distribuye al profesorado de ATAL entre los centros de la localidad en función del número de alumnado objeto de atención especial y se establecen unas líneas prioritarias de trabajo planificando las acciones conjuntas. Se intenta que las líneas de acción prioritaria sean las mismas para las distintas comisiones, con el objetivo de trabajar de forma coordinada a nivel provincial. Estas líneas de trabajo quedan fijadas para varios cursos escolares, procurándose la continuidad de las mismas.

En los últimos cursos se han abordado las siguientes líneas prioritarias de actuación:

1. *Elaboración e implementación de un Plan de Acogida*

Entendemos el Plan de Acogida como el conjunto de actuaciones que el Ayuntamiento y el centro educativo ponen en marcha para facilitar la adaptación e integración del alumnado inmigrante en la localidad y en el centro en el que está escolarizado.

El Plan de Acogida contempla dos fases: la llegada a la localidad y la llegada al centro educativo.

La primera fase se inicia en los Servicios Sociales del Ayuntamiento, donde se le proporciona a la familia una información general sobre los centros educativos existentes en el municipio: plazas vacantes y servicios que ofertan (comedor, transporte escolar, aula de acogida, etc.). También se recogen los datos personales del alumnado en una ficha que será entregada en el centro en el que se matricule. Por último, se hace la propuesta de escolarización en función de las plazas disponibles y se le comunica al centro la llegada del alumno o alumna.



En el centro educativo, se ofrece a la familia una información general sobre el centro y los servicios a los que puede acceder, se realiza una visita para conocer las instalaciones y se recogen datos sobre la familia y el alumnado. Otras actuaciones previstas en el Plan de Acogida son: a) la incorporación del alumnado el primer día al centro. En ese día se ambienta el centro y el aula con rótulos y carteles en los diferentes idiomas y en un mapamundi aparecen señalados las diferentes nacionalidades, b) la incorporación del alumnado a su grupo clase. En esta fase, se le asigna un alumno o alumna que tiene como función ayudar y facilitar su comunicación e integración en el grupo, y c) se organizan actividades destinadas a mejorar la integración del alumnado.

2. Educación en valores

En las reuniones de las Comisiones Locales de Educación Intercultural y en los centros se ha trabajado prioritariamente la "Educación en Valores". Se elaboraron programaciones y materiales específicos para la educación en valores y se han impulsado acciones formativas para el profesorado centradas en el intercambio de buenas prácticas para la educación en valores y la integración.

3. Identidad cultural

Se procura fomentar el desarrollo de la identidad cultural del alumnado a través del conocimiento y valoración de la suya propia y la de las otras identidades, de modo que pueda identificar y valorar críticamente los propios estereotipos y prejuicios sobre las distintas culturas. Para que los centros pudieran trabajar la identidad cultural, se desarrolló el proyecto Plan de Acogida e Integración del alumnado inmigrante en la provincia de Huelva, coordinado conjuntamente por los Centros del Profesorado, por el Área de Compensación Educativa y por la Coordinadora de Educación Permanente. En el mismo se contempla la realización de:

a) Actividades de sensibilización dirigidas al alumnado, al profesorado y a las familias.

b) Formación del profesorado: cursos sobre cultura e identidad cultural del alumnado marroquí y el alumnado rumano. Los cursos contemplaban un viaje a los países estudiados.

c) Implantación de una red de interculturalidad que ha posibilitado el acceso a materiales didácticos de aplicabilidad en el aula y a documentos de interés general a través de la Red, poniendo en contacto a través de Internet al profesorado y a personas implicadas en el tema de la interculturalidad.

d) La organización de un encuentro provincial de profesorado de ATAL.

e) La constitución de comisiones y grupos de trabajo.

4. Intervención familiar

Las Comisiones Locales de Educación Intercultural llevan a cabo todos los años actividades de sensibilización a nivel municipal y de centros:

- Encuentros interculturales.
- Campañas de sensibilización contra el racismo y la xenofobia.
- Reparto de folletos en los centros educativos con noticias y curiosidades de distintos países.
- Exposición de materiales relativos a las culturas con presencia en la localidad.
- Organización de charlas-coloquio sobre interculturalidad.
- Programación de actividades de audición de música de otros países.
- Concursos de fotografía.
- Juegos populares de las diversas culturas.
- Proyección de películas relacionadas con las distintas culturas.

La interculturalidad hay que abordarla de forma conjunta a fin de intervenir coordinadamente a nivel educativo, familiar y social. La contratación de mediadores y mediadoras interculturales en las localidades de Cartaya, Lepe, Palos de la Frontera y Rociana del Condado, va a posibilitar la intervención de profesionales que sirvan de enlace entre el centro educativo, la familia y la sociedad en la prevención y resolución de conflictos culturales, impulsando y potenciando actividades encaminadas al conocimiento y acercamiento entre las distintas culturas.



Cómo integrar lingüísticamente al alumnado inmigrante

Luis Morales Orozco

CEIP El Chaparral. Marbella (Málaga)

Después de seis años trabajando en un contexto escolar multicultural como el australiano, la incorporación a un aula de Primaria de un colegio de la Costa del Sol, nos lleva a percatarnos de que nuestras aulas han cambiado, y la riqueza de culturas concurrentes no tiene nada que envidiar a la que se da en las antípodas. La suerte de trabajar en las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) nos permitió poder ayudar en esta multicolor Babel infantil formada por un 65% de alumnado procedente de 37 países diferentes.

Compartimos la convicción de que la escuela es un lugar donde niños y niñas no van a aprender sólo contenidos, sino estrategias para descubrir el conocimiento de manera cooperativa, así como valores básicos para la convivencia cotidiana. Además consideramos que la mejor manera de adquirir una lengua es interactuando con quienes la hablan y que el aula de referencia es un vínculo importante que permite evitar la segregación. Por ello, nos propusimos analizar la posibilidad de apoyar a este alumnado dentro del aula de referencia en la que está escolarizado con sus iguales. Se pretendía trabajar con todo el grupo, no importando cuál fuera el nivel de competencia en español de quienes lo componían, intentando no sólo transmitir la lengua sino también valores y actitudes como el reconocimiento y el respeto mutuo o la aceptación y la valoración positiva de la diversidad como algo natural y normal, de manera que fuera un proceso enriquecedor para todas las personas.

Al principio del curso 2004-2005 se planteó a los maestros y las maestras responsables de las tutorías del colegio la posibilidad de que el apoyo del profesorado de ATAL se realizara dentro del aula de referencia donde estaba escolarizado el alumnado inmigrante, dando su visto bueno la mitad del profesorado.

Modos de intervención

1. Intervención dentro del aula de referencia

a) Realizando actividades de psicomotricidad, juegos, etc., que favorezcan la confianza del alumnado entre sí y de éste con el profesorado para facilitar una posterior implementación del aprendizaje cooperativo.

b) Implementando actividades de enseñanza de español como lengua no materna (LNM) en las que pueda intervenir todo el alumnado del aula y en las que hubiera implícita educación en valores como:

- La importancia de la ayuda y cooperación para conseguir objetivos comunes.
- La necesidad de respetar al otro para ser respetado.
- La posibilidad de comunicarse con miembros de diferentes culturas.
- La amabilidad como "fórmula mágica" de la convivencia.
- La diferencia de géneros y edades como otra posibilidad de enriquecerse mutuamente.

c) Ayudando individualmente al alumnado (tanto extranjero como español) en el seguimiento del currículo normalizado que en ese momento se esté desarrollando en el aula, de manera que no se quede retrasado y se vea reforzada su autoestima al darse cuenta de que son capaces de seguir el ritmo normal de la clase.

2. Escuela de madres y padres

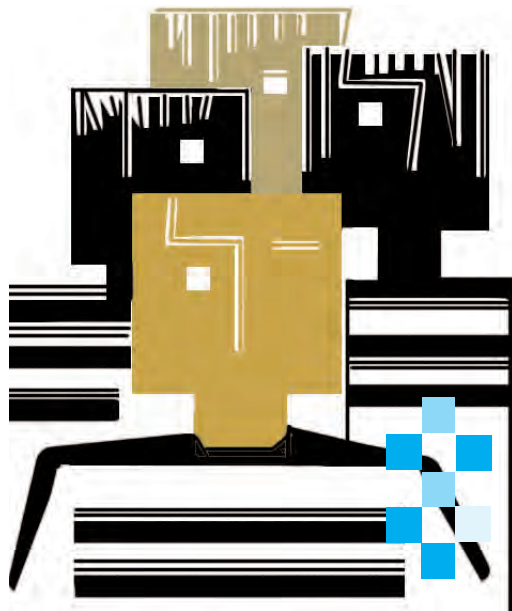
Esta iniciativa surgió al constatar que la mayoría de las incorporaciones de nuevo alumnado extranjero se realizaban en el primer ciclo de Primaria y

tutores y tutoras de estos cursos tenían dificultades en la tarea de "enseñar a leer y escribir", habilidades instrumentales cuya adquisición se considera esencial para este nivel. El profesorado de ATAL tampoco podía desarrollar una suficiente atención individualizada a este alumnado. Por ello se decidió ofrecer a las madres y a los padres de alumnado extranjero con lengua materna diferente al español la posibilidad de acudir al colegio en horario escolar para recibir clases de lectura y escritura en español (no de español para extranjeros) de manera que pudieran ayudar a sus hijos e hijas en esa tarea. Se utilizaban las mismas cartillas de lectura y libros de texto que se utilizaban en las aulas (se pedían "prestados" a sus hijos e hijas durante la hora de clase). Progresivamente se fueron añadiendo la divulgación de juegos que podían utilizar con sus hijos e hijas en casa para la práctica del español, estrategias para explicar el área de matemáticas en el aula donde estaban escolarizados y cualquier sugerencia para ayudar a la realización de los deberes escolares que fueran surgiendo diariamente.

Esta experiencia está actualmente en marcha y los resultados no se han podido evaluar de forma fiable todavía. Sin embargo, las madres son fieles en su asistencia (dos veces por semana) y quienes tutelan a sus hijos e hijas manifiestan verbalmente que "a simple vista" se observa un avance considerable en la adquisición del español por parte de los mismos. Puede ser que para este alumnado el hecho de que sus madres se ocupen de su enseñanza sea un aliciente suficiente para progresar en su aprendizaje.

Estrategias utilizadas dentro del aula de referencia

- Mantener un canal afectivo de comunicación con el alumnado.
- Potenciar la creación y el mantenimiento de las redes de apoyo naturales dentro del aula.
- Procurar que a ningún niño o niña se le excluya de la acción que se esté desarrollando en la clase.



- Dar responsabilidades de organización en las actividades propuestas al propio alumnado para favorecer el desarrollo de su autocontrol.
- Utilizar la lengua materna del alumnado si es posible, y signos no verbales con usos comunicativos para dar instrucciones que permitan realizar autónomamente las actividades curriculares propuestas.
- Dar énfasis a las actividades para que tengan un componente lúdico, impliquen alguna forma de contacto físico, siempre que sea posible y conveniente, se pueden utilizar elementos manipulables y realizar las actividades por parejas o pequeños grupos en la mayoría de las ocasiones.
- Usar recompensas simbólicas y mensajes verbales y gestuales de aprobación para motivar positivamente al alumnado.

- Diseñar actividades en las que todo el alumnado pueda desarrollar un papel activo de forma que todos los miembros del grupo se sientan útiles y parte del mismo.

- Valorar positivamente el error, enseñando cómo aprender a partir del mismo.

Opiniones del profesorado implicado

Al finalizar el curso escolar se llevó a cabo una reunión con el profesorado que había colaborado con la intervención del profesorado de ATAL dentro de las aulas que tutelaban. En esta reunión se evaluó la experiencia extrayendo algunas conclusiones:

- a. La intervención dentro del aula había sido globalmente positiva.
- b. La integración de todo el alumnado dentro del grupo había sido más efectiva.
- c. El componente lúdico era importante en el aprendizaje de la segunda lengua.
- d. El apoyo con el currículo normalizado había potenciado la autoestima del alumnado inmigrante.

e. El progreso en la competencia lingüística en español por parte del alumnado inmigrante era aparentemente significativo.

f. El bilingüismo de ganancia con respecto al idioma inglés por parte del alumnado español también fue apareciendo a lo largo del curso escolar.

g. El uso de la lengua materna del alumnado resultaba útil para el proceso de aprendizaje del alumnado inmigrante.

Conclusiones

Podemos afirmar que el alumnado con el que hemos intervenido ha progresado en su nivel de aprendizaje del español, se ha producido un enriquecimiento mutuo de todo el alumnado y se ha conseguido un alto grado de cohesión en los grupos en los que el alumnado inmigrante no fue atendido fuera del aula de referencia.

Otro motivo para este tipo de intervención era maximizar la ayuda prestada por la administración educativa a este centro para hacer frente a tan numeroso alumnado multicultural y con lengua materna diferente al español. Los profesores y profesoras que están a cargo de las tutorías se sienten desbordados ante la gran diversidad de sus aulas y por ello consideramos que nuestra intervención podría ser más productiva ayudando al tutor y a la tutora de este alumnado para que hiciera frente a tan ímproba tarea ya que tienen que atender veintidós horas semanales a este alumnado y sólo podíamos atenderlo tres horas semanales. Sintiendo respaldados por alguien más, su actitud ante un grupo tan diverso podría ser menos agobiante y de real apreciación de tanta diversidad.

El hecho de que este profesorado eligiera que la ayuda al alumnado inmigrante escolarizado en sus aulas se realizase dentro de las mismas ya implicaba una actitud concordante con nuestro punto de partida y, al final de la experiencia, coincidieron en que ésta había sido globalmente positiva y que sentían satisfacción al observar que la integración del alumnado dentro del grupo había sido muy efectiva.

En cuanto a las madres del alumnado implicado (tanto españolas como de otras nacionalidades) la mayoría coincidió en que sus hijos e hijas no habían establecido diferencias por motivos de lengua o nacionalidad con el resto de sus compañeros y compañeras y que valoraban positivamente que tuvieran contacto con otras culturas y lenguas para apreciar positivamente las diferencias y aprender de las mismas. Parte de ellas plantearon como inconvenientes un posible retraso en el currículo normalizado y el aumento en la carga de trabajo del profesorado.

En cuanto al alumnado, las conclusiones a las que llegamos fueron las siguientes:

- La popularidad de cualquier actividad que implicara un elemento lúdico o actividad física.
- La importancia de que hubiera un buen ambiente en la clase y la necesidad de afecto que manifestaba gran parte de este alumnado.
- Lo mucho que puede ayudar la utilización de una lengua vehicular diferente al español. Gran parte del alumnado inmigrante no tenía problema en la resolución de las actividades normales del currículo una vez entendidas las consignas.
- La utilidad de potenciar las redes naturales de apoyo dentro del aula como elemento indispensable para maximizar las intervenciones del profesorado.
- La reluctancia de todo el alumnado a sentirse excluido, independientemente de la nacionalidad o del contexto, y la necesidad que presenta la mayoría de desempeñar un papel activo en la actividad cotidiana o no cotidiana del aula.

Como conclusión global, consideramos que esta forma de intervención pedagógica dentro del aula no debe realizarse simplemente por obligación sino por la convicción de que se pueden obtener mejores resultados con una intervención que favorezca el aprendizaje cooperativo entre alumnado nativo y no nativo.



Dolores Juliano



Dolores Juliano siempre ha estado cercana a colectivos con riesgos de exclusión, entre los que se encuentran las minorías étnicas o las personas procedentes de la inmigración. Tras una larga trayectoria como antropóloga social, defiende con rotundidad que la escuela debe orientarse hacia una educación capaz de articular las diferencias culturales y sociales que se presentan en el aula. Considera que el actual modelo educativo de masculinidad es generador de violencia y le preocupa más que el conflicto en sí mismo, la incapacidad en algunas ocasiones para dialogar y mediar en la escuela.

Desde su perspectiva de antropóloga, ¿cómo ve los fenómenos recientes que se viven en las sociedades modernas?

Las sociedades tienden a verse como si fueran homogéneas y la ciudadanía compartiera los mismos valores, principios y proyectos; pero esto no es real, sino que forma parte del imaginario colectivo. Las sociedades, y no ahora, sino siempre, han sido complejas y diversas. Las asigna-

ciones sociales separadas entre hombres y mujeres; las diferencias entre el campo y la ciudad o entre personas pobres y ricas nos han acompañado permanentemente a través de la historia.

Pero esta complejidad es ahora más visible, producto quizás de la inmigración y de la omnipresencia de los medios de comunicación.

Curiosamente ahora pensamos que la sociedad se ha hecho compleja con la llegada de personas procedentes de otros países y establecemos la diferencia entre un "ellos" y un "nosotros". Pero no está ni siquiera claro que hablemos de grupos homogéneos. El hecho de que vayan

"Las sociedades tienden a verse como si fueran homogéneas pero esto no es real, sino que forma parte del imaginario colectivo."

viniendo gentes de otros países pone en evidencia ciertas diferencias, pero hay también una cierta construcción mediática que nos impone una visión diferenciada de estas personas cuando lo común y lo que nos une es más significativo.

Y en la escuela, ¿cómo se refleja este universo de complejidades y diferencias?

La escuela, tal como la conocemos, se organiza a partir del siglo XIX como elemento de construcción de los estados nacionales y se piensa que los estados deben ser homogéneos y la escuela por lo tanto transmite conocimientos que tienden a homogeneizar. Esto es funcional y

está bien por una parte, pero por otra, puede entrar en conflicto cuando nos encontramos con sectores que no están interesados en ser homogeneizados, como puede suceder con algunas minorías étnicas u otros sectores procedentes de la inmigración.

¿Cómo afrontar entonces desde la educación la diversidad de nuestro alumnado?

Ni homogenizar a toda costa, ni tampoco ofrecer una educación por separado. Hay que ir hacia una escuela intercultural; lo que significa hacer una educación respetuosa con las diferencias, que no se centre sólo en las personas inmigrantes sino en gran cantidad de particularidades que pueden y deben ser respetadas y que tienen poco que ver con la inmigración misma. La escuela debe integrar los distintos valores y experiencias culturales presentes en sus aulas. Las niñas y niños deben aprender a vivir desde el principio con esta diversidad.

Pero quizás la escuela desde sus orígenes no ha asimilado todavía esta diversidad.

No se asimiló el hecho de que la sociedad articulara sus diferencias y en el fondo la coeducación lo que terminó haciendo en algunos casos es generalizar en las niñas los valores masculinos y con ello se termina perdiendo toda la experiencia social que han desarrollado las mujeres a lo largo de la historia y la escuela de niños se ha extendido también a las niñas. Y con la inmigración puede pasar algo parecido y se puede caer en una educación fragmentada o una educación con arreglo al modelo occidental actual.

¿Sería necesario una escuela que sirva como referente para la promoción social de estas minorías?

Históricamente algunas minorías se han mantenido alejadas de la escuela, mientras otras, como la judía, le han dado mucho valor.

Pero es curioso que dentro de los mismos grupos hay diferencias de género. Si se les da la oportunidad, las niñas suelen tener más interés en la escolarización y lo ven más claramente como un medio de promoción social. Se está produciendo una revolución de las mujeres en todas las clases sociales y en todos los países, incluido el tercer mundo. Si se consigue mantener la escolarización de las niñas hasta llegar a la adolescencia, éstas suelen lograr un buen rendimiento escolar.

"Abordar la igualdad de género es no sólo dar las mismas oportunidades sino reconocer y valorar la experiencia social de las mujeres."

Sin embargo, algunas políticas educativas europeas, como ha ocurrido recientemente en Francia, pueden ir en la dirección contraria.

La mejor estrategia posible es la que posibilita el máximo de escolaridad y toda política que dificulte la permanencia de las niñas en la escuela, es errónea. Lo importante es que las niñas estén en la escuela sin velo o con velo; y luego todo se podrá discutir, pero la prioridad es que estén en la escuela.

A pesar de los avances, ¿considera usted que todavía perviven mecanismos generadores de discriminación?

Hay mecanismos que crean desigualdad y no sólo el que produce un acceso desigual a los recursos; sino también el producido por un acceso diferencial al capital cultural y al capital social, además de algunas políticas educativas que expulsan de la escuela a edades tempranas. Y en la actualidad otra fuente importante de desigualdad social son las leyes de extranjería que se están imponiendo en

Europa contra la inmigración ilegal.

Con respecto a las mujeres, ¿cómo deberíamos abordar en el aula la igualdad de género?

Tiene que abordarse no sólo dando las mismas oportunidades, que afortunadamente en la práctica ya se produce, sino también reconociendo y valorando la experiencia social de las mujeres. Es curioso que cuando nos planteamos en la escuela seriamente educar para la paz y la solidaridad, no asignamos a las mujeres el papel fundamental que han tenido en este campo. La escuela debe reconocer esto de forma explícita e incorporar esos valores asignados al mundo de la mujer, como el cuidado y la mediación, el diálogo, la ternura, la delicadeza en el hablar, ya que son valores deseables para todos los seres humanos.

¿Qué opina sobre la forma frívola con que se enfoca en algunos sectores la reivindicación sobre la igualdad en el lenguaje?

Lo curioso es que aquí en ese sentido estamos todavía dando los primeros pasos de forma muy tímida. No nos parece ningún problema que se hable siempre en masculino y si por casualidad se introduce en el lenguaje a las mujeres para hacerlas visibles, entonces se dice que es un esfuerzo inútil. Cuando se habla del hombre en general decimos que incluimos a los hombres y las mujeres, pero esto es una mentira, es un falso universal. El lenguaje tiene una utilización marcadamente sexista. Es necesario hacer visible a la mujer. Trabajar sobre el lenguaje en la escuela con los niños y las niñas tienen una función pedagógica muy importante.

Otro tema que preocupa en la escuela y que ha irrumpido con fuerza en los medios de comunicación es el de la violencia escolar.

Vivimos en una sociedad violenta que tiene relación con el

modelo ético y moral en el que nos educamos. Un modelo de masculinidad generador en sí mismo de violencia. Lo vemos por ejemplo en la televisión, donde las prohibiciones hacen referencia al tema de la sexualidad y sin embargo la violencia no tiene freno en muchos programas y películas. La agresividad tiene género. Mientras sigamos dando prestigio a la competitividad desaforada y a triunfar a cualquier precio, entendidas además como muestras de masculinidad, los chicos van a seguir con esas conductas.

Qué estrategias serían las más adecuadas para mejorar la convivencia.

En primer lugar no sobredimensionarla; la violencia existe pero normalmente suele ser controlable y se mantiene en unos determinados límites. Los conflictos son inherentes a la sociedad. Lo fundamental sería cambiar los modelos en que esta violencia se asienta. La educación por la paz y la convivencia debe darse no sólo como un modelo teórico sino como un aprendizaje social continuado. Una situación conflictiva puede tener resultados positivos, depende de cómo se enfo-

"Hay que ir hacia una escuela intercultural; una escuela que debe integrar los distintos valores y experiencias culturales presentes en sus aulas."

que. El conflicto no implica forzosamente confrontación violenta sino que normalmente exige cierta negociación.

Pero la propia sociedad a veces tiene dificultad para articular estrategias de diálogo.

El verdadero problema con que se encuentra la escuela no es el hecho de que se manifiesten en ella conflictos sociales graves sino la incapacidad de mediar y negociar y que se opte por las opciones simplistas donde el castigo se presenta como la solución para resolver los conflictos. Tenemos que aprender a solucionar los conflictos mediante negociación y mediación y esto es importante para los niños y las niñas.

Por último, ¿están ejerciendo los medios de comunicación la

labor socializadora que se espera de ellos?

Los medios de comunicación ocupan un espacio importante en la vida de las personas y los mensajes que dan, a veces, tienen más peso que los de la escuela, aunque la televisión no se proponga influir en las conductas, sí ofrecen modelos que la infancia interioriza como válidos y con la excusa de entretener no se preocupan de los contenidos. Es cierto que hay quien sostiene que la violencia que ven los niños y niñas la viven como espectáculo y no como modelo de actuación pero algunos hábitos nocivos como el tabaco, el alcohol o la violencia es mejor sacarlos de las pantallas.

José Ramón Martínez. Barcelona

PERFIL BIOGRÁFICO



Una reflexión comprometida con la exclusión social

Dolores Juliano nació en Necochea (Argentina) y reside en Barcelona desde 1977. Comienza su vida profesional como pedagoga y docente, más tarde orienta sus pasos hacia la antropología social y se especializa en investigación de minorías étnicas y temas de género. Recientemente se ha jubilado como profesora de la Universidad de Barcelona.

Una constante en su obra investigadora es el intento de explicación de los mecanismos de discriminación de género y culturales que se dan en las sociedades modernas. Entiende el reto de las identidades y la educación en sociedades plurales no desde categorías colectivas y definiciones cerradas sino como una interrelación sin fronteras excluyentes.

En su último libro, *Excluidas y marginales*, analiza el cómo, por qué y para qué elabora la sociedad sus categorías estigmatizadoras. Juliano considera que las estigmatizaciones sociales que afectan a las mujeres están ligadas preferentemente a la construcción de los roles de género y sirven para canalizar la desconfianza y agresividad social hacia la sexualidad femenina.

EXPERIENCIAS

Picasso en nuestras manos



Premios Joaquín Guichot 2007
Primer Premio

José Luis Hernández Rojo (Coordinador)
José Manuel Vigueras Roldán
IES Severo Ochoa de Granada
María Moreno Guillén
IES Narciso Mesa de Jódar (Jaén)

El año 2006 ha sido un año picasiano en el que hemos celebrado el CXXV aniversario del nacimiento de Picasso (Málaga, 1881) y el XXV aniversario de la llegada del *Guernica*, "metáfora universal del dolor y de la lucha" (J. Semprún), a España.

Nuestras aulas suelen ser poco receptivas a lo que nos rodea, suele haber cierta tendencia al aislamiento. Para luchar contra esta inercia a no conectar con la realidad social, política y cultural de lo que afecta a la ciudadanía, un equipo de docentes nos propusimos acer-

car la figura de Picasso a nuestros centros educativos: el IES Severo Ochoa de Granada y el IES Narciso Mesa de Jódar (Jaén).

El Instituto Severo Ochoa de Granada se ha caracterizado desde sus comienzos (1980) por integrar las actividades culturales en el proceso educativo, como en su momento propusieron los responsables de la Institución Libre de Enseñanza. Algunas experiencias ya realizadas nos reafirman en la convicción de que personajes como Antonio Machado, Federico García Lorca, Ángel Ganivet o la figura del Quijote, gracias a la realización de rutas literarias y diversas actividades complementarias, acabaron siendo más cercanos, conocidos y admirados, y se quedaron entre nosotros como personajes vivos de

nuestra cultura. El alumnado los había vivenciado y los había hecho suyos a partir de su participación en estas actividades escolares.

Con estos mismos planteamientos nos aproximamos a la figura de Picasso acercándola al ámbito escolar de la forma más seria y rigurosa posible. "Quien se acerca de veras a Picasso, acaba sabiendo que Picasso atrapa", afirma Carmona Mato en su trabajo *Picasso después de Picasso*.

Nos reunimos y discutimos cómo delimitar una propuesta de trabajo extensa y coherente, definiendo la metodología que íbamos a seguir.

El proceso de trabajo

1. Fase de indagación y búsqueda

Buscamos una adecuada información gráfica y bibliográfica para que el proyecto fuera riguroso y adaptado al nivel educativo de Secundaria y



Bachillerato, y procuramos que nuestro acercamiento a la figura de Picasso fuese teórico y práctico al mismo tiempo.

Delimitado el proyecto y contando con los materiales y las fuentes bibliográficas necesarias, pasamos a la fase de realización.

2. Fase de realización

Nos pareció interesante profundizar en el conocimiento de la vida y la obra de Picasso elaborando nuestro propio material didáctico a partir de la información y la bibliografía que previamente habíamos seleccionado.

Era un poco atrevido, pero nos pareció que merecía la pena intentarlo. El material elaborado podría complementar nuestro trabajo y nos ayudaría a conocer y dar a conocer la vida de Picasso en relación con su obra. Situar al personaje y su obra en su contexto.

Un multimedia sobre la vida y la obra de Picasso

La aplicación de las nuevas tecnologías a nuestro proyecto se plasmó en la elaboración de un multimedia en Powerpoint, con una duración de 30 minutos. Vertebrado en torno a un guión que unifica imágenes, textos y sonido, muestra cronológicamente el contexto de su vida familiar y los distintos acontecimientos



tecimientos históricos y políticos que condicionaron su vida y su obra.

Una Exposición: "Picasso a tu alcance"

Si bien muchos museos han organizado exposiciones sobre Picasso, lo cierto es que nuestro alumnado no suele acudir a ellos, por eso nos pareció conveniente organizar una exposición sobre Picasso, montar nuestro propio museo picasiano y poderlo llevar a los colegios e institutos que nos lo solicitaran.

Seleccionamos 150 obras siguiendo un orden cronológico, desde sus primeros cuadros hasta los últimos del año 1973 (Picasso muere en Mougins en abril de 1973). Cada período va acompañado de un panel explicativo corto y sencillo. Al visitar la exposición, el alumnado realiza una serie de actividades que le ayudan a descifrar los enigmas que estos cuadros encierran. Lo que se pretende es que aprendan a mirar y a describir lo que ven en cada obra.

Esta exposición sobre Picasso ha estado colgada en la Delegación Provincial de Educación de Granada y recorrerá varios institutos que la han solicitado. Los cen-

tros interesados que no puedan acoger la exposición, podrán acceder a su contenido a través de un CD que recoge todos los cuadros de la exposición y los correspondientes paneles explicativos.

El Guernica como modelo

Con estas dos primeras propuestas se pretendía divulgar la obra de Picasso. Una tercera propuesta, en la que participa el alumnado de 2º de Bachillerato del IES Severo Ochoa de Granada, pretende recrear a Picasso a través del conocimiento del *Guernica*, el cuadro que grita todos los horrores de la guerra.

Como material informativo, además de otros recursos, se utilizó un material multimedia: *El Guernica de Picasso*, creado expresamente para este fin mostrando por qué y cómo creó Picasso el *Guernica*, la influencia de este cuadro en el arte del siglo XX, el tema de la guerra visto por otros artistas, y cómo pudo al fin regresar el *Guernica* a España.

A este trabajo previo de información y documentación sigue el de la "recreación". El aula se transforma en un taller picasiano.

EXPERIENCIAS

no. Los alumnos y las alumnas buscan información sobre los conflictos bélicos más recientes: Palestina, Bosnia, Kosovo, Nagorno-Karabaj, Birmania, Chechenia, Afganistán, Colombia, la guerra de Irak... Localizan los conflictos, e investigan sus causas o sus pretextos. Luego eligen uno, lo examinan y lo plasman en un cuadro.

Trabajan como lo hizo Picasso: realizando dibujos y bocetos previos que luego recrean. Han creado unos nuevos Guernicas. Son cuadros por la paz. Picasso les ha servido de ejemplo como pintor y como ciudadano comprometido con la paz. Su actitud también es crítica contra todos los conflictos bélicos. Hay en esta actividad un acercamiento a otros valores además de los artísticos. Una vez terminados, los cuadros impresionan a los que los contemplan. Merece la pena verlos. Van a estar colgados en la Delegación de Educación de Granada y luego se exhibirán en diversos centros como material didáctico itinerante.

Cerámicas picasianas recreadas

Picasso, maravillado por la versatilidad del barro, se entregó a la cerámica con el mismo entusiasmo que dedicaba a la pintura, la escultura, el dibujo o el grabado... Estudiosos de la cerámica picasiana, como Harald Theil o Salvador Haro,



han destacado su labor creativa como ceramista.

Nos pareció interesante que el alumnado de 4º de la ESO del IES Narciso Mesa de Jódar que intervenía en el proyecto prestase atención al Picasso ceramista.

Antes de dar forma al barro, hubo un trabajo previo de análisis reflexivo. Vieron el documental *La vida de Picasso* y la película *Sobrevivir a Picasso*, y hojearon libros sobre cerámica. Finalmente seleccionaron alrededor de 20 piezas y algunas pinturas y esculturas, entre ellas *Las señoritas de Aviñón*, *La fábrica de Orta*, *Los tres músicos*, *El sueño*, *Mujer gritando* (detalle del Guernica), *Cabeza de toro* (detalle del Guernica), *Mujer llorando*, *La cabra* y *Cabeza de mujer*, para convertir-

las en piezas de cerámica.

Luego siguieron un riguroso proceso: analizaron las formas, eligieron el método de interpretación y la proporción, prepararon los materiales... Siguió el modelado, el vaciado, la cochura del bizcochado, el policromado y el esmaltado... Y del horno salieron piezas recreadas por estos jóvenes estudiantes bajo la atenta mirada de su profesora María Moreno Guillén.

"Pellizcó el cuello, con unas pocas vueltas y presiones, convirtió el barro en una paloma ligera, hábil, que rebosaba vida". Así trabajaba Picasso cuando transformaba el barro en algo vivo. Así lo hicieron nuestros alumnos y alumnas, y de sus manos salieron piezas cerámicas cargadas de vida. La cerámica picasiana les ha servido de pretexto para educarse en la mirada y en el análisis reflexivo que conduce a la creación artística.

Ha sido todo un año reflexionando y trabajando sobre Picasso. Ha merecido la pena. "Picasso ha estado en nuestras manos". Le hemos seguido en su largo caminar desde Málaga (1881) a Mougins (1973). Quienes hemos intervenido en este proyecto hemos disfrutado y aprendido. Picasso nos ha atrapado.





Sistema inalámbrico de información multimedia

Premio Antonio Domínguez Ortiz 2007
Mención especial

José Luis García Martínez (Coordinador)

Javier García Escobedo

Pilar Ramírez Pérez

IES Ntra. Sra. de los Remedios

Ubrique (Cádiz).

Planteamiento del proyecto

La idea del proyecto nace de un coloquio-debate con el alumnado de primer curso del módulo profesional de Sistemas Informáticos Multiusuario y en Red. El objetivo que nos propusimos fue aplicar los conocimientos que se irían desarrollando a lo largo del curso sobre algo tangible y que pudiera ser de utilidad para el centro.

Los pilares sobre los que pretendíamos sustentar este proyecto eran:

- Software libre
- Uso de redes inalámbricas
- Reciclado de ordenadores "obsoletos"
- Utilización de programación en PHP y HTML
- Integración de sonido en el sistema

La propuesta definitiva consistía en ofrecer a la comunidad educativa del IES Ntra. Sra. de los Remedios de Ubrique (Cádiz) un sistema de información audio-visual semejante al que existe en aeropuertos, estaciones de tren, etc.

El sistema debía ofrecer, mediante las Unidades SIIM (Sistema Informático de Información Multimedia), información inmediata de interés y fácilmente comprensible. Las unidades se complementarían con un sistema de altavoces por el que poder emitir información y música. Por último, una unidad especial de mayor formato a la entrada del centro para facilitar información de manera continua. En un principio se pensó en un display de diodos led, pero según el proyecto fue avanzando la idea de una pantalla de plasma fue cobrando mayor fuerza.

● Primera Fase (Noviembre de 2004 a febrero de 2005)

Una vez que la idea estaba clara, el Departamento de Informática analizó el grado de integración e impacto que el proyecto podía tener en cada uno de los módulos profesionales. Se establecieron acuerdos y compromisos de colaboración entre los miembros del departamento y se realizó una planificación general orientando el proyecto hacia la multidisciplinariedad.

A lo largo de esta primera fase, el alumnado va adquiriendo una formación inicial en hardware, software, programación y redes inalámbricas. Paralelamente se realizan reuniones para establecer una planificación más detallada con objeto de desarrollar y realizar pruebas piloto.

EXPERIENCIAS

Empleando tres equipos informáticos reciclados y una red inalámbrica básica, creamos un primer prototipo del SIIM. Se muestra información creada en lenguaje HTML a través de un servidor Apache bajo Windows. Establecemos también un sistema de megafonía mediante un pequeño software que transmite por la red inalámbrica la señal que se está emitiendo por la salida de la tarjeta de sonido del servidor principal.

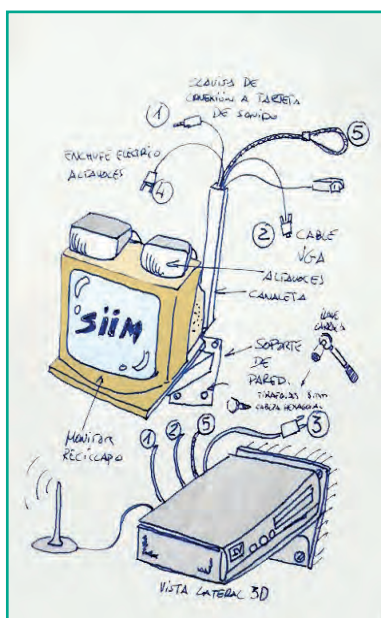
Estos prototipos son probados durante un recreo. De este modo pudimos comprobar las coberturas de red inalámbrica con los pasillos repletos de alumnado, así como la potencia del sistema de sonido que necesitaríamos en el futuro.

● Segunda Fase (Marzo y abril de 2005)

Esta fase tiene una importancia especial en el desarrollo del proyecto ya que es cuando se realiza la evolución de todo el sistema hacia Guadalinux 2004. Para ello se dotan cinco equipos informáticos reciclados con el sistema operativo Guadalinux 2004.

Un servidor Guadalinux 2004 será quien ofrezca la información al resto de unidades SIIM. Se instala Apache Web Server y software de Streaming para conseguir transmitir tanto la información visual como la sonora.

En esta fase se lleva a cabo la investigación para la utilización del servidor de sonido Icecast, el empleo del locutor virtual Loquendo y la programación de tareas en el CRON de Guadalinux.



Se desarrolla mediante programación en los lenguajes PHP, HTML y CSS un sistema de información automático. Las noticias del centro, horarios, información meteorológica, etc., son creadas directamente por el alumnado e integrados en el servidor. Por otro lado, las noticias internacionales en inglés y francés son capturadas mediante programación en PHP directamente desde Internet. Simultáneamente, se configura el sistema WiFi de tal forma que conseguimos establecer una malla de cobertura inalámbrica que recorre toda la zona de acción del SIIM.

De forma paralela, comienza a diseñarse la imagen corporativa del proyecto: logotipo, camisetas, adhesivos, tarjetas de identificación, fondos de pantalla, etc.

Los proyectos que se desarrollaban en el IES Ntra. Sra. de Los Remedios comienzan a tenerse

en cuenta para ofrecer información sobre los mismos en el SIIM. Diversas reuniones se realizan para definir qué información se mostrará relacionada con el Proyecto Bilingüe y con el Proyecto Escuela Espacio de Paz. El profesorado del centro toma conciencia de que el sistema puede ser útil a la comunidad educativa.

● Tercera Fase (De abril a junio de 2005)

Una mejora del SIIM fue la instalación a la entrada del instituto de una unidad dotada de una pantalla de plasma de 42 pulgadas. Esta pantalla nos ha ofrecido una mayor versatilidad a la hora de mostrar información multimedia. Conjuntamente, mejora de manera considerable el atractivo del SIIM, permitiendo innumerables evoluciones del sistema.

Durante esta fase se fueron perfeccionando las aportaciones de las fases anteriores y comienzan las pruebas de rendimiento y carga del sistema. Se recopila y genera la documentación del proyecto y se presenta el SIIM al claustro. Durante todo el proceso se introducen múltiples modificaciones y mejoras, proporcionándonos una idea de hacia dónde podría evolucionar el sistema.

El sistema pasaría por dos pruebas exhaustivas de funcionamiento y adaptación. Por un lado, el sistema se adaptó con gran éxito a la celebración del acto de clausura del curso académico para los alumnos de 2º de Bachillerato, por otro, en una situación con mayor nivel de dificultad, el sistema atendió adecuadamente a las necesi-



dades informativas de las Pruebas de Acceso a la Universidad que se celebraron a mediados de junio en nuestro centro.

● Cuarta Fase (Curso 2005-2006)

Durante esta fase, el sistema es totalmente migrado a Guadalinex V3 obteniendo un funcionamiento correcto y mejorado. Así mismo, el proyecto SIIM se presenta en la II Conferencia Internacional de Software Libre, celebrada en el Palacio de Congresos de Málaga en el mes de febrero de 2006.

● Quinta Fase (Curso 2006-2007)

En esta fase se perfecciona el sistema de inserción de noticias para hacerlo más asequible a través de una web que combina PHP y MySQL. Además, el instituto ha realizado un importante esfuerzo económico para cambiar los monitores por pantallas planas de 17 pulgadas. Este cambio ha aumentado la visibilidad de la información y ha mejorado estéticamente el sistema. Por otro lado, el proyecto ha recibido una Mención de Honor en los Premios Joaquín Guichot y Antonio Domínguez Ortiz de Innovación Educativa, cuya entrega se celebró el 20 de febrero en Málaga. El proyecto se presenta también en las II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento, celebradas durante los días 7, 8 y 9 de marzo en el Palacio de Congresos de Granada.

Anécdotas y curiosidades

● Hmm... ¡Aquí hay trabajo!

El primer día de prácticas con hardware se realizó una evaluación inicial de las destrezas del alumnado. Se les entregó un módulo de memoria RAM para que lo insertasen en la placa madre del ordenador. Un alumno mira el módulo, mira la placa y de-



posita sin más el módulo sobre la placa y dice: ya está instalado. Esto nos llevó a una grave apreciación: Hmm... ¡Aquí hay trabajo! En la actualidad, podemos decir que todo el alumnado es capaz de montar y desmontar un ordenador correctamente.

● Medidas de seguridad

Siempre que el alumnado ha tenido que realizar trabajos de bricolaje con herramientas cortantes o que supusieran algún tipo de peligro han utilizado gafas protectoras, guantes, etc., teniendo en cuenta las normas de seguridad e higiene en el trabajo.

● Probando, probando...

Durante las fases de prueba del sonido, hubo que realizar cinco test a varios conjuntos de altavoces hasta encontrar aquellos que nos ofrecieran suficiente potencia y calidad de sonido en condiciones extremas, como, por ejemplo, en un recreo con los pasillos llenos de alumnos y alumnas conversando, cantando, etc.

● Visita ARION

En las primeras fases, recibimos la visita de responsables del programa ARION. Venían de diferentes países y cuando les explicamos el cometido del SIIM y vieron emitida la noticia de su

visita a nuestro centro quedaron gratamente sorprendidos.

● 75% de Agua

La red inalámbrica tuvo que ponerse a transmitir desde los falsos techos de los pasillos, ya que a otra altura, la aglomeración de alumnado en los pasillos atenuaba la señal y dejaba la red inalámbrica inservible, la causa: el cuerpo humano está formado aproximadamente por un 75% de agua y ésta afecta negativamente a la calidad de la señal WiFi.

● Modo Selectividad

Para las pruebas de Acceso a la Universidad realizadas en el centro, el SIIM ofreció información visual y sonora sobre horarios y aulas junto a consejos para la realización de los exámenes. Tanto el alumnado, como el profesorado asistente acogieron positivamente esta ayuda.

● Tres, dos, uno... ¡Acción!

Cuando estaban próximos los estrenos de películas que podían resultar de interés para el alumnado, el SIIM emitió los trailers durante los recreos. La afluencia de alumnado en torno a las unidades SIIM se incrementó en gran medida y nos ofreció una idea de la capacidad de emisión de contenidos multimedia del sistema.

Publicaciones

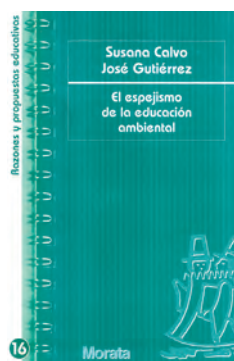
Educación Ambiental

El espejismo de la Educación Ambiental
Susana Calvo y José Gutiérrez
Colección Razones y propuestas educativas
Editorial Morata, Madrid, 2007, 128 p.

Susana Calvo y José Gutiérrez plantean en esta obra el reto de que en las sociedades no sea necesaria la educación ambiental porque el deterioro del medio ya no precise de la concienciación que carecemos en la actualidad.

La educación ambiental surge a finales de los años sesenta del siglo pasado como respuesta al grave deterioro de la relación del ser humano con su entorno, próximo y lejano. Por suerte, sus finalidades, metodologías de trabajo, programas, actividades e instrumentos han tenido un considerable éxito en cuanto a difusión y acogida mundial.

Su trayectoria está ligada a prácticas educativas escolares y comunitarias de distinta naturaleza, que podemos encontrar en los sistemas educativos, en los organismos de gestión ambiental, en las ONG, en la universidad, en los ayuntamientos, en los espacios protegidos, en los parques temáticos, en la televisión y en otros medios de comunicación.



Diarios de la calle

Diarios de la calle
El diario de los escritores de la libertad
Erin Gruwell
Elipsis Ediciones, Barcelona, 2007, 384 p.

Erin Gruwell recoge en esta publicación los diarios realizados por su alumnado. Este libro, más allá de sus valores literarios, propone un modelo de convivencia y de superación para una sociedad cada vez menos homogénea y con mayores problemas de integración.



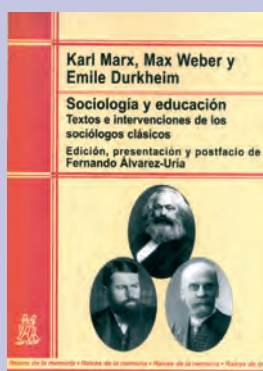
Cuando Erin se incorpora a su centro se le encarga el cometido de conducir una clase con alumnado especialmente conflictivo de diferentes etnias, con problemas familiares y de adaptación social, incapaz de progresar en el estudio, al que el sistema daba ya por irre recuperable.

Guiados por su profesora, estos jóvenes decidieron emular los diarios de Ana Frank y de Zlata para verter por escrito, curso a curso, sus experiencias cotidianas. El relato nos propone, desde unas duras dificultades iniciales, un viaje a la vida íntima de adolescentes cuyas vidas nos acercan a los malos tratos, la pobreza, la violencia de las bandas, los abusos sexuales o las drogas y el alcoholismo; pero también al deseo de superación y de salir de ese ambiente.

Sociología y educación

Sociología y educación.
Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos
Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim
Edición, presentación y postfacio de
Fernando Álvarez-Uría
Colección Raíces de la memoria
Editorial Morata, Madrid, 2007, 144 p.

Se ofrece en esta publicación una interesante recopilación de textos de Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim relacionados con el mundo de la educación. Con este libro se pretende dar a conocer algunos escritos poco conocidos de estos tres grandes sociólogos clásicos.



Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim dieron en su tiempo una gran importancia a los sistemas de enseñanza, pero lejos de considerarlos absolutamente autónomos, fueron conscientes de que las instituciones educativas son inseparables de los modos de producción, de las formas de organización del Estado, así como del modo de concebir y articular a la sociedad.

Para ellos la educación no se agota en la instrucción, pues su principal finalidad es la formación de una ciudadanía libre, consciente, reflexiva, capaz de encarnar el ideal de perfección del humanismo clásico.

Formación Profesional en Andalucía

*Formación Profesional en Andalucía
Informe de actuaciones de la Consejería de Educación en materia de Formación Profesional correspondiente al año 2006
Consejería de Educación Junta de Andalucía
Granada, 2007*

Con este informe la Consejería de Educación pretende dar a conocer las distintas actuaciones que se han llevado a cabo durante el año 2006 e informar sobre los datos más relevantes que, en su conjunto, ofrecen una idea global de la situación de la Formación Profesional en Andalucía.

Se recoge información, entre otros, sobre los ciclos formativos bilingües, Formación Profesional a distancia, pruebas libres, realización de la Formación en centros de trabajo en otros países de la Unión Europea, programa de apoyo a la inserción laboral (PAIL), diferentes iniciativas emprendedoras en los centros educativos, desarrollo del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y convalidaciones con estudios universitarios.



Cuadernos de educación en valores

*Cuadernos de Educación en Valores
Por preguntar que no quede
Cuadernos de Educación en Valores
MEC-CIDE, FETE-UGT, FETE-UGT Andalucía,
Consejería de Educación Junta de Andalucía.
Reedición, Madrid, 2006*

Una colección de libros de lectura sobre educación en valores, con la intención de proponer orientaciones, siempre abiertas a la creatividad de los profesionales, para ayudar a trabajar en el aula los valores de la igualdad, el respeto, la solidaridad, el compromiso. El objeto último de este proyecto educativo es construir personas solidarias y respetuosas con el diferente, comprometidas y libres, los mejores ciudadanos y ciudadanas de un mundo mejor. Los libros están destinados al alumnado de primaria y han sido publicados en colaboración con FETE-UGT.



Materiales de integración social

*Materiales de integración social
La familia y la casa. Actividades para la integración social
Pedro del Moral Cardoso y M^a Fernanda López Durán
Consejería de Educación. Delegación Provincial de Córdoba. Publicaciones Cajasur.
Córdoba, 2006, 138 p.*

Esta publicación ofrece un interesante material en el que se proponen actividades para desarrollar con alumnado de Infantil la búsqueda y aprendizaje de la integración social desde la propia familia. Se recrea el entorno de la infancia para convertirlo en material de aprendizaje y en actividades que buscan la participación e implicación de padres y madres, bajo la premisa de aprender jugando. Es, en definitiva, una propuesta de cooperación y de complicidad porque la socialización y la integración en un grupo social empieza en la familia.



PRENSA ESCOLAR



CEIP "Juan de Mena"
Córdoba



CEIP "José Moreno Villa"
Málaga



EEI "El Llano"
Paterna de Rivera
(Cádiz)



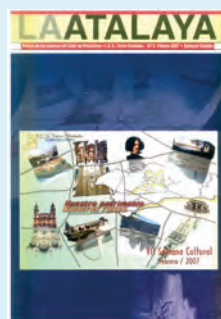
IES "Ciudad de Dalías"
Asociación Talía
Dalía (Almería)



CEIP "Los Santos"
Lucena
(Córdoba)



CEIP "Agustín Palma Soto"
La Guijarrosa
(Córdoba)



IES "Torre Olvidada"
Torre del Campo
(Jaén)



CEIP "Santa Lucía"
Frailes
(Jaén)



CEIP "Torre del Castillo"
Monturque
(Córdoba)



CEIP "Arco Iris"
Roquetas del Mar
(Almería)



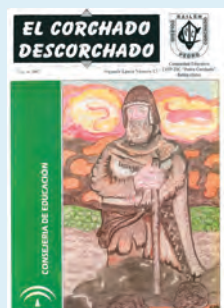
CEIP "Jose María del Campo"
Sevilla



CEIP "La Almohada"
Belicena
(Granada)



CEIP "Santa Lucía"
Frailes
(Jaén)



CEIP "Pedro Corchado"
Bailén
(Jaén)



CPR "Iznajar Sur"
Iznajar
(Córdoba)



CEIP "Maestro Rogelio Fernández"
Villanueva del Duque
(Córdoba)

CENTROS

Decreto 36/2007, de 6 de febrero, por el que se definen los puestos de trabajo Docentes de los Centros de Educación Permanente, se establece su forma de provisión y se regula la coordinación provincial de Educación Permanente. BOJA Nº 44 DE 02/03/07

Resolución de 12 de febrero de 2007, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se hace pública la relación de Institutos de Enseñanza Secundaria que desarrollarán en el año 2007 programas de intercambios escolares con centros educativos de países de habla inglesa, francesa y alemana. BOJA Nº 51 DE 13/03/07

Corrección de errores del Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA núm. 25, de 2.2.2007). BOJA Nº 54 DE 16/03/07

Resolución de 22 de febrero de 2007, de la Dirección General de Planificación y Centros, por la que se anuncia la publicación de la resolución definitiva de vacantes a considerar en el concurso de traslados de los funcionarios docentes de los Cuerpos de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas e Idiomas. BOJA Nº 56 DE 21/03/07

Orden de 22 de febrero de 2007, por la que se modifica la autorización de enseñanzas en centros docentes públicos a partir del curso escolar 2007/08. BOJA Nº 58 DE 22/03/07

Orden de 20 de febrero de 2007, por la que se crean y suprimen Secciones de Educación Secundaria Obligatoria. BOJA Nº 58 DE 22/03/07

Decreto 59/2007, de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios. BOJA Nº 59 DE 23/03/07

Orden de 26 de marzo de 2007, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección. BOJA Nº 66 DE 03/04/07

Resolución de 14 de marzo de 2007, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza Convocatoria para la cobertura provisional de vacantes y sustituciones en centros bilingües para el curso 2007/2008. BOJA Nº 65 DE 02/04/07

Resolución de 19 de marzo de 2007, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, por la que se hace pública la relación de centros seleccionados para la implantación de ciclos formativos bilingües de Formación Profesional. BOJA Nº 71 DE 11/04/07

Orden de 14 de febrero de 2007, por la que se determinan las plantillas orgánicas de los Equipos de Orientación Educativa. BOJA Nº 54 DE 16/03/07

PROFESORADO

Orden de 8 de febrero de 2007, por la que se aprueba el expediente del procedimiento selectivo convocado por Orden de 5 de julio de 2006, y se remite al Ministerio de Educación y Ciencia la lista de personal seleccionado. BOJA Nº 46 DE 06/03/07

Corrección de errores de la Orden de 8 de febrero de 2007, por la que se aprueba el expediente del procedimiento selectivo convocado por Orden que se cita y se remite al Ministerio de Educación y Ciencia la lista de personal seleccionado (BOJA núm. 46, de 6.3.2007). BOJA Nº 66 DE 03/04/07

Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de Psicología y Pedagogía, de los funcionarios del Cuerpo de Maestros que desempeñan, con carácter definitivo, plazas de Psicólogos y Pedagogos en los equipos de orientación educativa.

Legislación

Resolución de 8 de marzo de 2007, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se hace pública la adjudicación provisional de destinos en el concurso de traslados entre funcionarios docentes pertenecientes al Cuerpo de Maestros. BOJA Nº 55 DE 19/03/07

Resolución de 7 de marzo de 2007, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se resuelve con carácter provisional el concurso de traslados de personal funcionario docente perteneciente a los Cuerpos de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas e Idiomas, convocado por Orden de 20 de octubre de 2006. BOJA Nº 55 DE 19/03/07

Resolución de 22 de febrero de 2007, de la Dirección General de Planificación y Centros, por la que se anuncia la publicación de la resolución definitiva de vacantes a considerar en el concurso de traslados para funcionarios docentes del Cuerpo de Maestros. BOJA Nº 56 DE 21/03/07

Orden de 27 de febrero de 2007, por la que se regula la Asistencia Jurídica al personal docente dependiente de la Consejería de todos los niveles educativos, a excepción del universitario, y se establece el procedimiento para el acceso a la misma. BOJA Nº 56 DE 21/03/07

Decreto 80/2007, de 20 de marzo, por el que se aprueba la Oferta de Empleo Público correspondiente al año 2007 para los Cuerpos Docentes de Inspectores de Educación y de Maestros. BOJA Nº 59 DE 23/03/07

Orden de 24 de marzo de 2007, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros. BOJA Nº 60 DE 26/03/07

Corrección de errores de la Orden de 24 de marzo de 2007, por la que se efectúa convocatoria de procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros (BOJA núm. 60, de 26.3.2007). BOJA Nº 67 DE 04/04/07

Orden de 27 de febrero de 2007, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la elaboración de materiales curriculares relacionados con el plurilingüismo y se efectúa la convocatoria para el año 2007. BOJA Nº 65 DE 02/04/07

Orden de 15 de febrero de 2007, por la que se hacen públicos la composición y el fallo del Jurado del XX Concurso para el fomento de la investigación e innovación educativa en sus dos modalidades, Premio Joaquín Guichot y Premio Antonio Domínguez Ortiz. BOJA Nº 65 DE 02/04/07

Resolución de 8 de marzo de 2007, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se hacen públicos la composición y el fallo del jurado de los Premios «Rosa Regás» a materiales curriculares que destaquen por su valor coeducativo correspondientes al año 2006. BOJA Nº 65 DE 02/04/07

Orden de 19 de marzo de 2007, por la que se modifica parcialmente la de 5 de abril de 2005, que establece las bases para la adjudicación de destinos provisionales al personal docente dependiente de la Consejería. BOJA Nº 71 DE 11/04/07

ALUMNADO

Orden de 2 de febrero de 2007, por la que se convocan Premios Extraordinarios de Formación Profesional correspondientes al curso 2005/2006. BOJA 46 DE 06/03/07

OTRAS

Orden de 14 de febrero de 2007, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones instrumentalizadas a través de convenios con Escuelas Hogar y Entidades de titularidad privada sin ánimo de lucro, para facilitar la escolarización del alumnado con graves discapacidades y para la realización de determinadas actuaciones de compensación educativa, y se efectúa su convocatoria para el curso 2007/08. BOJA Nº 54 DE 16/03/07

Resolución de 2 de marzo de 2007, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se regula el calendario de elección y constitución de los Consejos de Centro de los Centros del Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA Nº 63 DE 29/03/07