



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 23

Año VIII

feaearagon@gmail.com

marzo 2018



El oficio docente en transformación

Colaboraciones de Antonio Viñao, Víctor Juan, Juan Mainer, Martín Pinos y Fernando Andrés

Entrevista a Mariano Fernández Enguita

Reflexiones a partir de la vida profesional

Clásicos Luna, la compañía teatral del IES Pedro de Luna de Zaragoza

Fórum Aragón núm. 23

Revista digital del Fórum
Europeo de
Administradores de la
Educación de Aragón

Zaragoza, marzo de 2018

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Pedro Molina Herranz
Vicepresidenta: Ederlinda Calonge
Secretario: Fernando Andrés Rubia
Tesorera: Pilar López Pérez
Vocales: M^a José Forcén, M^a José
Sierras Jimeno, Juan Salamé,
M^a Teresa Fernández de la Vega y
José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

CONSEJO EDITORIAL

Pedro José Molina Herranz, Pilar López
Pérez, Ederlinda Calonge, M^a José
Sierras, José Luis Castán, Juan Salamé,
M^a José Forcén y M^a Teresa
Fernández de la Vega.

Fórum Aragón no comparte necesaria-
mente los criterios y opiniones expre-
sados por los autores de los artículos
ni se compromete a mantener corres-
pondencia sobre los
artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital, en-
vía un e-mail a
feaearagon@gmail.com

La revista se encuentra alojada en la
página
<http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/>
y en issuu.com/feaearagon

ISSN 2174-1077



SUMARIO

Editorial	3
Información de FEAE	5
El oficio docente en transformación	6
La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. Antonio Viñao Frago	8
Algunas consideraciones sobre el magisterio como agente de innovación pedagógica. Víctor Juan Borroy	12
El sujeto docente y su construcción. Aproximación socio-histórica a la formación del profesorado desde el presente. Juan Mainer Baquer	19
Docencia con corazón y cerebro. Martín Pinos Quílez	26
Propuesta de niveles o estadios de complejidad organizativa en la innovación escolar. Fernando Andrés Rubia	30
Entrevista	
Fernández Enguita, catedrático de Sociología: “El profesor es el actor principal del cambio y de la resistencia, de las dos cosas”	39
Fernando Andrés Rubia	39
Reflexiones a partir de la vida profesional docente	
Maestros de escuela para una buena educación. Alfonso Cortés	46
Aprender de ellos, de y desde ellos, para ellos. Pilar Cortina Lacambra	51
“Si el alumno no supera al maestro... Paco Bailo Lampérez	53
24 años de semejanzas y divergencias. Somos los mismos pero distintos. Raúl Gracia Escriche	57
Ser docente hoy. Juan Antonio Pérez Bello	61
Los profesores principiantes y su inserción profesional en los centros. Ángel Lorente Sancho	64
Entrevista	
Reme Rodríguez Beltrán, maestra del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza: “Soy feliz trabajando en la escuela”	70
Ángel Navarro Vicente	70
Experiencias	
Docentes jubilados colaboradores y Red de la Experiencia. Mónica Gómez Gonzalvo	75
El Proyecto educativo “Clásicos Luna”. José Ángel Alegre y Esther López	78
IES Rodanas, una realidad singular. Fernando Pablo Urbano Valdejalón por la educación. Un cambio educativo sistémico. Paloma Páez y Sergio Carneros	85
Artículos y Colaboraciones	
Funciones y competencias de los directores de los centros de educación infantil y primaria en la comunidad autónoma de Aragón. María González Álvarez	94
Visita al IES Sins Cardener de Sant Joan de Vilatorrada. RIES	99
Visitas formativas a Sadako y Amara Berri. Remedios Rodríguez	102
A media voz: Inclusión y diversidad	104
Noticias y eventos	105
Lecturas	108

Editorial

*“El mérito científico tiene cuatro fases igualmente importantes:
1) tener una idea, 2) tratarla para crear conocimiento,
3) caer en la cuenta de su trascendencia y 4) convencer de ello a los demás”.*

Jorge Wagensberg
(In memoriam)



Qué difíciles son los comienzos en la docencia, cuando pensando que sabes algo de determinados conceptos te ves ante el reto de explicarlos y ayudar al alumnado a aprenderlos. Te das cuenta que necesitas estudiar más, dar vueltas, ampliar los conocimientos para poder transmitirlos, provocar preguntas, dudas, mover conceptos previos y conectar nuevos. De alguna manera, el conocimiento es la manera de transmitir una experiencia.

Es importante conversar con el alumnado, niños, adolescentes, jóvenes, que se enfrentan a un mundo, de por sí incierto, pero mucho más para ellos, para que aprendan, reflexionen, investiguen, saquen conclusiones, duden y avancen como personas en sociedad. Que experimenten y descubran con sus compañeros, con los que van creciendo y cumpliendo años juntos.

La cultura es amplia, alimentándose de todas las formas de conocimiento. Facilitar el acceso a ella sirve para que desarrollemos nuestras sociedades para hacerlas más civilizadas y democráticas. Enseñar es estimular para favorecer el desarrollo de las personas. La pedagogía nos enseña a buscar estímulos para esa labor. La educación es lo que más nos diferencia como especie, permitiendo que hayamos logrado un alto grado de bienestar y que debemos seguir disfrutando, de forma sostenible, extendiéndolo solidariamente a todos nuestros congéneres.

Nuestro trabajo está en una educación básica obligatoria y postobligatoria, donde existen áreas, materias o asignaturas, pero donde la interdisciplinariedad es esencial para un desarrollo integral de nuestro alumnado, tanto en los aspectos académicos como ciudadanos, que les permita reflexionar, criticar, discutir y elegir. La persona y la naturaleza no tienen la culpa de su unicidad y diversidad, aunque necesitemos entenderla en partes, no nos empeñemos en sesgarla en proyectos-estancos aislados, como suelen determinar los planes de estudios en estas etapas. Siempre hay que tener cuidado con el exceso de especialización que nos lleve a situaciones de no compartir el conocimiento.

En bastantes ocasiones, el profesorado tiene que dedicar demasiado tiempo a los aspectos disciplinarios. La práctica docente y los métodos empleados, después de tanta innovación tecnológica y normativa, ha cambiado algo o mucho en las aulas. La mayor parte del profesorado cumple con sus funciones y así es reconocida su labor diariamente por su alumnado, pero también los hay que muestran una escasa profesionalidad sin que el sistema responda.

El interés social por la educación debería mejorar cualitativamente, ya que en muchas ocasiones se centra en lo anecdótico. Hay datos sociológicos que en un somero análisis muestran una situación preocupante: la observación, la lectura, la

reflexión y el estudio no son valores mayoritariamente apreciados. Abundan los modelos televisivos de estulticia. Si a esto añadimos la precariedad económica de los jóvenes incluso de aquellos que tienen una elevada formación, nos encontramos con un entorno poco motivador hacia el esfuerzo intelectual. Estas circunstancias sociales, familiares y mediáticas pueden inhibir o dar al traste con algunas medidas que se utilizan en el avance del alumnado.

En cada persona su vida es única, con su reflexión y su aprendizaje. No hay que provocar ansiedad por alcanzar lo extraordinario, nada lo es o es muy escaso, o no existe más que en un momento. Lo sencillo es grande, y lo pequeño hermoso. Todo se repite. Todo se compone de pequeñas partes y con ladrillos se hacen casas.

Aprender no tiene que ser a batacazos, la cultura se aprende y se hereda. Aprender en la vida es más fácil con un entorno normalizado y siempre no es así, siendo lo primero a considerar.

Este número de nuestra revista del **Forum Aragón** es de llamadas actuales, de muchos susurros y algún grito desde el trabajo de docentes. Hay ecos de experiencias variadas, ricas y con cierto grado de nostalgia, pero con mucho compromiso y con muchos ánimos que traslucen el buen hacer de tanto educador, maestro o profesor, y tanta energía disponible y reciclable para continuar con educación, consideración y cariño, ayudando al desarrollo de ciudadanos. Hay futuro.

Vais a encontrar reflexiones donde, entre otras se reivindica el oficio docente, que tanto costó reconocer por quienes tenían el poder, y que sectores actuales de ese poder intentan volver a desprofesionalizar. Quieren reducirlo a labores mecánicas, uniformadas, a poder que sean atosigantes, que impidan desarrollar un saber científico, reflexivo, crítico y revisable. Desprestigiando la labor educadora de maestros y profesores. Con un control y dirigismo total por parte de empresas o intereses superlativos, los que suministran materiales o “estadísticas”, para que, con mucho adoctrinamiento y de forma acrítica, simplemente se enseñen o se compren sus contenidos. Muchas aportaciones y valoraciones sobre la omnipresente innovación que no se trata solamente de cambios instrumentales, sino de cooperación, acompañamiento, la docencia partiendo de una concepción ética o moral de la sociedad, de la escuela y del niño. La Escuela obligatoria es para la igualdad, no para la selectividad y la exclusión. El currículo bimodal: “la definición y memorización comprensiva de los conceptos clave y la realización de actividades para aplicarlos”. El saber competencial. Desarrollo de competencias individuales del profesorado, competencias institucionales del centro, conocimiento profesional compartido y Cultura escolar en colegialidad o inclusión. La contundencia, compromiso, claridad que te hará vibrar en sentimientos y activar rebeldías. Inclusión y diversidad. Apoyos y aprendizaje compartido. Experiencias extraescolares para reforzar competencias básicas. Teatro, colaboradores, retos con poblaciones de alta marginalidad. Miradas presentes. Experiencias magistrales. Provocaciones.

Pedro José Molina Herranz
Presidente de FEAE-Aragón

Homenaje y despedida a Ángel Lorente en su jubilación. Zaragoza, 14 de diciembre

El pasado día 14 de diciembre nos reunimos en el IES Goya de Zaragoza la Junta de FEAE-Aragón para celebrar la última reunión del año y para homenajear a nuestro compañero Ángel Lorente, que fuera presidente de FEAE-Aragón, y que se jubiló después del verano pasado. Varios compañeros justificaron su ausencia y manifestaron su deseo de homenajear y reconocer la trayectoria profesional de Ángel Lorente.

Entre los temas tratados en la reunión se abordó la planificación de los próximos números de la revista **Fórum Aragón**; la celebración del próximo Congreso Iberoamericano en Lérida; se informó sobre el cierre en principio provisional del EFEA; se procedió a la renovación de la Junta: Ederlinda Calonge sustituye a Pilar Cortina en la vicepresidencia; también se trató de las actividades para el próximo año, se recogieron propuestas para organizar un debate en mayo en colaboración con la asociación de directores de Zaragoza sobre el *Marco para la buena dirección*.

Terminada la reunión de la Junta, tomo la palabra Ángel Lorente al que se le había solicitado una intervención en la que hiciera un repaso a su actividad profesional relacionada especialmente con la educación aragonesa. Ángel nos habló de sus primeros pasos como profesor de Formación Profesional, de los centros en los que trabajó y de las dificultades que entonces encontró en un sistema educativo que destacaba por sus carencias y que en pocos años sufrió grandes transformaciones. Después, ya como inspector de educación, destacó algunos aspectos de su actividad. Señaló también como interesantes algunas colaboraciones con universidades y un programa de formación de inspectores latinoamericanos.

Destacó también su participación en el Consejo Escolar de Aragón, como representante de la administración, que le permitió intervenir en el proceso de elaboración y discusión del Pacto social por la educación en Aragón aprobado en noviembre de 2016.

Terminada su intervención continuamos el homenaje en un restaurante del entorno. Los interesados pueden leer la entrevista que la revista **Fórum Aragón** le hizo a Ángel Lorente cuando dejó la presidencia del FEAE-Aragón en el número 17 correspondiente a marzo de 2016: <http://feae.eu/wp-content/uploads/2014/05/Forum-Arag%C3%B3n-17.pdf>



Monográfico: El oficio docente en transformación

Cuando propusimos el tema, queríamos abordar nuestra profesión docente desde un sentido lo más amplio posible. En primer lugar, queríamos dirigirnos hacia el trabajo diario, teniendo en cuenta todas esas prácticas que hacen que nos identifiquemos con la docencia: actitudes, comportamientos, intereses, valores, normas... También, queríamos entender la profesión en un proceso de cambio, no con vistas al futuro sino al presente, al momento actual. Además, queríamos hablar de las culturas profesionales que caracterizan, con rasgos comunes, pero también con grandes diferencias a los dos grandes grupos: los maestros y los profesores de secundaria. Queríamos hablar del pasado y del presente; de la ética profesional; de la descualificación y de la recualificación; del compromiso; de la formación y de mucho más... de todo aquello que nos identifica con nuestro oficio. A continuación, os presentamos brevemente a los colaboradores del monográfico:

Antonio Viñao Frago nació en Albelda (Huesca) es doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Murcia. Ha sido Decano de las Facultades de Filosofía, Psicología y Pedagogía y Director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Miembro del Comité Ejecutivo de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) entre 1996 y 2000, y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE) de 2001 a 2005. Actualmente es director del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa de la Universidad de Murcia. Sus campos de investigación son la historia de la alfabetización, de la escolarización, de la profesión docente y de la enseñanza secundaria, del currículum y la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas. De entre sus libros destacamos: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002); *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (2004); *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (2006); *Religión en las aulas: una materia controvertida* (2014).

Víctor Juan Borroy fue maestro y ahora es profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Edu-

cación de la Universidad de Zaragoza en Huesca, y director del Museo Pedagógico de Aragón (www.museopedagogicodearagon.com). Experto en historia de la educación, se ha propuesto recuperar la memoria de la escuela y recordar el nombre de muchos maestros y maestras aragoneses que trabajaron durante la República y que fueron pioneros por su innovación; su legado desapareció con el olvido impuesto por la Guerra Civil y la dictadura. Entre sus libros de historia de la educación y ediciones destacamos: en colaboración con Herminio Lafoz y Enrique Satué, *Asociación y sindicalismo en la enseñanza en Aragón (1900-1939): La Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza*; la edición de las memorias de Santiago Hernández; la publicación de *Mi diario* de María Sánchez Arbós, maestra oscense vinculada a la Institución Libre de Enseñanza; *Pedro Arnal Cervero. Un maestro que apenas Pedro se llamaba*; *Mitos, creencias y mentalidades del magisterio aragonés*; *La tarea de Penélope: Cien años de escuela pública en Aragón* y *Crónicas de la vieja pizarra*.

Juan Mainer Baqué es profesor de Historia, catedrático de Geografía e Historia en el IES Ramón y Cajal de Huesca. Su tesis doctoral: *La sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales en España. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*, fue dirigida por Antonio Viñao y Raimundo Cuesta. Forma parte de grupos y colectivos profesionales que, desde una perspectiva socio-crítica, se han ocupado de reflexionar acerca de la educación, la producción y reproducción del conocimiento y la didáctica crítica de las ciencias sociales. Entre sus libros destacamos: *Inventores de sueños*; *La forja de un campo profesional. Pedagogía y didáctica de las ciencias sociales en España, 1900-1970*, y el publicado junto a Julio Mateos sobre la trayectoria del inspector Adolfo Maíllo García (1901-1995). Es miembro fundador de la Federación Icaria (Fedicaria) y del Proyecto Nebraska: <http://www.nebraskaria.es/>

Martín Pinos Quílez es maestro especialista en Educación Física y Grado en Educación Primaria; doctor en Ciencias de la Educación y Máster en aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales.

Obtuvo el primer premio nacional de innovación educativa en 2005 con el Proyecto “Un mundo de alternativas”, en el que unía lo motor a la educación en valores. Es asesor de innovación del CIFE Juan de Lanuza de Zaragoza. Tiene numerosas publicaciones y podéis encontrar gran parte de su trabajo en la red.

Fernando Andrés Rubia es maestro y sociólogo, actualmente trabaja en el CEIP Santo Domingo de Zaragoza. Dirige la revista *Forum Aragón* y *OGE* (Organización y Gestión Educativa), es miembro del Foro de Innovación de Aragón.

Esta primera sección termina con la entrevista a **Mariano Fernández Enguita**, catedrático de sociología de la Universidad Complutense de Madrid y uno de nuestros expertos en educación más reconocidos a nivel internacional. <http://blog.enguita.info/>

En esta ocasión hemos contado también con la colaboración de algunos docentes con larga trayectoria en la escuela que hacen una reflexión sobre su itinerario profesional y sobre el presente de la escuela.

Alfonso Cortés Alegre, se puede decir que es un referente de la escuela de Aragón, ha sido maestro rural, aunque también trabajó en la ciudad de Zaragoza, asesor y después director del CPR de Ejea. Fue Concejal de Educación y Cultura en el Ayuntamiento de Ejea. Ha sido miembro del Consejo Escolar de Aragón y colaborador del Ministerio de Educación en el Proyecto Atlántida y Competencias Básicas. Aunque jubilado sigue trabajando en la coordinación del Seminario Atlántida de Aragón, en Utopías Educativas y en EducaTribu. Se mantiene activo en su blog: <https://maestricodeescuela.blogspot.com.es/>

Pilar Cortina Lacambra, maestra y licenciada en Teología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Título de Experto Universitario con Mención de Honor en Dirección de centros Educativos Concertados (UCM) y Título Propio de Posgrado en Dirección de Centros Educativos Privados por la USJ de Zaragoza. Ha sido profesora de Preescolar, EGB y ESO en varios centros de Zaragoza (Colegio Villacruz, Colegio San Antonio de Padua y Colegio La Purísima y San Antonio), profesora de español en el Lycée Moderne de Dimbokro (Costa de Marfil) y Directora titular y pedagógica de ESO del Colegio La Purísima y San Antonio de Zaragoza. Ha sido vicepresidenta de FEAE-Aragón. Actualmente es Coordinadora de formación de Escuelas Católicas Aragón.

Paco Bailo Lampérez es maestro, diplomado en filología española y francesa. Ha trabajado en dife-

rentes escuelas públicas: Compromiso de Caspe, Virgen de Litera, Torrente de Cinca, Miguel Servet de Fraga y Cándido Domingo, La Jota y Casa del Canal de Zaragoza. Fue asesor del programa de Educación Intercultural en Huesca y director del CAREI. Participó en la Junta de Personal Docente de Huesca. Presidió el MRP Escuela de Verano del Altoaragón y es miembro de la Asociación Intercultural El Puente-Lo Pont de Fraga, del colectivo Bubisher-Escritores por el Sahara y de la Asociación de Enseñantes con Gitanos. Ha publicado e impartido formación sobre temas de interculturalidad, música y poesía.

Juan Antonio Pérez Bello es maestro, especialista en inglés, actualmente es asesor técnico de innovación en la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Ha sido jefe de estudios y director en el CEIP El Justicia de Aragón de Alcorisa. Tiene su destino en el CEIP Catalina de Aragón de Zaragoza y ha sido coordinador didáctico de *Aprendiendo a emprender*. Es miembro del Foro de Innovación. Su blog es <https://juanantoniopezbello.com/>

Raúl Gracia Escriche es profesor de inglés y director del IES Miguel de Molinos de Zaragoza. Es vicepresidente de la Asociación de Directores de Instituto de Secundaria de Zaragoza (ADIZAR). Fue profesor visitante en EE.UU.: director del programa español en el Denver International School. Ha sido ponente sobre Proyectos Lingüísticos de Centro en Zaragoza y Huesca.

Ángel Lorente Sancho trabaja desde hace tres cursos en el colegio Santo Domingo de Silos de Zaragoza. Tiene el Grado de Maestro en E. Primaria, menciones de Inglés y de Pedagogía Terapéutica.

Por último, incluimos la entrevista a **Reme Rodríguez**, maestra del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza, sobre su experiencia educativa, realizada por **Ángel Navarro Vicente**.

El número se completa con algunas experiencias de centros:

- La Red de la experiencia, un proyecto que incorpora a docentes jubilados.
- El Proyecto educativo “Clásicos Luna” del IES Pedro de Luna de Zaragoza. Un proyecto en torno al teatro clásico que cumple 15 años.
- IES Rodanas de Épila, un instituto del área rural en la comarca de Valdejalón con un proyecto que gira alrededor de la convivencia.
- “Valdejalón por la educación” es un proyecto sistémico que pretende actuar de forma global sobre la educación del área rural.

La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia

Los orígenes de la docencia como profesión, se dice, estuvieron ligadas a la enseñanza de la escritura, a cargo de escribas, en espacios anexos a los palacios o templos. Es decir, al poder político o religioso. Por supuesto, la profesión docente posee hoy una naturaleza mucho más compleja y multiforme, pero en su esencia, en lo sustancial, se mantiene invariable: alguien que enseña algo —y quiera o no, sea consciente de ello o no, mucho más que ese algo— a otro u otros con unos recursos y modos de hacer determinados, en espacios habilitados para ello, en unos tiempos asimismo prefijados, y un entorno escolar más o menos institucionalizado.

La tarea docente, como profesión, engloba tres tipos de saber que, desde una perspectiva ideal, deberían estar interconectados:

- Por un lado, es un arte u oficio, un saber práctico o saber hacer que se adquiere observando a quienes lo desempeñan o desempeñándolo, ya sea de modo aislado o en cooperación o coordinación con otros docentes.
- Por otro, requiere conocer aquello que se pretende enseñar, un saber determinado a transmitir, y, desde luego, conocerlo con mayor amplitud o profundidad que lo que, de hecho, se enseña.
- Por último, ambos aspectos van acompañados, en mayor o menor extensión, de un saber científico sobre la misma tarea o profesión. Es decir, de una reflexión que se extiende desde el análisis del proceso de transposición del saber que se pretende enseñar, para hacer de él un saber escolarmente transmi-



ble, hasta el conocimiento, asimismo científico, del contexto social, institucional y organizativo en el que se desempeña la docencia y de los elementos humanos —por ejemplo, el alumnado— y materiales de su tarea. Este saber recibe el nombre de pedagogía en unos casos, y de ciencia o ciencias de la educación en otros.

Cada uno de estos tres tipos de saber, así como el juego de relaciones entre ellos, tiene su historia. Una historia ligada al proceso de profesionalización de la docencia, desconocida en general por el profesorado. Siguiendo un rasgo más o menos habitual entre los seres humanos, los docentes tendemos a creer que la historia nació con nosotros, que antes de que tuviéramos conciencia de haber venido al mundo todo era similar a como es ahora, y que, en el futuro, por tanto, todo será más o menos igual. Nuestra perspectiva temporal se reduce, por lo general, a la propia experiencia biográfica. No va más allá. De este modo, al desconocer cómo se forjó dicha profesionalización, y cuáles han sido las fuerzas que al mismo tiempo la han configurado y debilitado, no nos hallamos en condiciones de captar el alcance y naturaleza de las nuevas amenazas a las que tendrá que hacer frente nuestra profesión.

El proceso de profesionalización docente

La profesión docente, en sus diversas categorías, se ha configurado a lo largo del tiempo, en principio bajo la forma gremial y, de modo definitivo —gracias al apoyo estatal—, al regularse los modos de formación, los títulos exigidos, el acceso a la misma y las condiciones de trabajo, excluirse legalmente a los no titulados, y consolidarse, al mismo tiempo, diversas formas de asociacionismo

profesional e intercambio de información y comunicación entre quienes ejercían la docencia. La dedicación a tiempo completo y la funcionarización y configuración de los cuerpos de profesores como garantía de su estabilidad laboral y de su relativa autonomía frente al poder político y el religioso, vinieron a reforzar un proceso profesionalizador siempre en entredicho y mediatizado.

Viejos, pero vigentes, modos de desprofesionalización

Dejo a un lado, en este momento, las tendencias internas a la docencia, de índole gremial y corporativista, que han contribuido y contribuyen paradójica-

El profesorado no es hoy quien, desde su oficio, elabora el saber científico-pedagógico. A lo sumo, se limita a recibirlo y reinterpretarlo, en función del contexto, cuando lo considera pertinente y puede.

mente a su desprofesionalización por afectar negativamente a la bondad —calidad, diríamos ahora— de la misma. También las derivadas de una malentendida intervención o participación de las familias en el mundo escolar o, en paralelo, del por lo general desaprovechado mayor nivel cultural y educativo de los padres y madres. Limitaré mi análisis a aquellas fuerzas externas que, procedentes de poderes políticos, religiosos, sociales o económicos, han reforzado dicha desprofesionalización al debilitar aquel grado de autonomía organizativa y profesional de los docentes necesario para un desenvolvimiento adecuado de su tarea.

Otra paradoja: los dos poderes tradicionales, el político y el religioso, en los que se han apoyado los docentes para organizarse como profesión —o, si se prefiere, que han promovido su constitución corporativa como tal— han sido los que, al mismo tiempo, han actuado como poderes reguladores o mediatizadores de la misma. Buena parte de la historia profesional del profesorado gira en torno a sus relaciones, siempre en tensión, cuando no conflictivas, con municipios, gobiernos, administraciones, iglesias —en

España, la católica— y sus agentes —ministros, altos funcionarios, rectores, inspectores, alcaldes, obispos, párrocos—.

Su vigencia actual sigue siendo incuestionable. Las políticas y propuestas neoconservadoras —a las que luego aludiré— que favorecen la desprofesionalización, son, en realidad, políticas públicas que solo pueden llevarse a cargo desde los Estados. Y la presencia, junto a docentes de disciplinas o saberes escolares científicos, de agentes clericales que presentan como ciencia lo que son creencias y que, desde sus aulas, o mediante determinadas actividades, pueden cuestionar, y cuestionan, lo dicho o hecho en otras, es otro ejemplo con plena vigencia.

La disociación entre el saber práctico, el disciplinar y el pedagógico

A comienzos del siglo XX, un maestro recién jubilado, Simón López Anguta, veía su profesión como una combinación de “arte” —saber hacer: hacer funcionar, manejar, una clase— y ciencia —saber reflexionar, pensar, sobre ese hacer, de forma sistemática—. Consideraba, además, que la “ciencia del maestro”, su “ciencia”, la que había adquirido en su juventud en la Escuela Normal, era la “pedagógica”. Así, se distinguía, situándose en un nivel superior, de aquellos otros maestros “antiguos” formados en el aula al lado de maestros titulados por el gremio y con derecho a abrir escuela, poseedores de un saber artesanal, práctico, pero no de un saber científico.

Poco tiempo iba a durar la situación descrita. Incluso ya en su época, los inspectores de enseñanza primaria y los profesores de Escuelas Normales se autoconsideraban los detentadores y productores de la ciencia pedagógica, reduciendo al magisterio primario a mero ejecutor, limitado a llevar a la práctica, en el aula, sus propuestas, recomendaciones y prescripciones. La creación poco tiempo después, en 1909, de la Escuela Superior del Magisterio para la formación y selección de los futuros inspectores y profesores de Normales, vendría a ensanchar la fosa ya existente entre la teoría y la práctica, la “alta” y la “baja” pedagogía. Una fosa que se volvería casi insalvable con la creación de las secciones, después facultades, de pedagogía o ciencias de la educación a lo largo del siglo XX.

La situación actual al respecto es tan contraproducente para unos como para otros. Basta un dato: las revistas con más alto impacto “científico” en el

ámbito de la educación son prácticamente desconocidas por el profesorado y, viceversa, aquellas más leídas por los docentes son justamente las menos valoradas desde el punto de vista “científico” en el mundo académico universitario. El divorcio, si descontamos casos particulares, es total. Y ello, aunque, una y otra vez, se critique el hecho de que la transferencia a las aulas de las investigaciones educativas universitarias es mínima por no decir inexistente, sin que, por otro lado, se tomen aquellas decisiones que podrían facilitar la conexión entre la investigación y la docencia.

El profesorado no es hoy quien, desde su oficio, elabora el saber científico-pedagógico. A lo sumo, se limita a recibirlo y reinterpretarlo, en función del contexto, cuando lo considera pertinente y puede. Es lógico que sea así: la mayor parte de dicho saber se hace desde intereses y criterios al margen del oficio y, lo que es peor, desde una posición epistemológicamente considerada superior.

Las nuevas desprofesionalizaciones

Las políticas neoconservadoras —como buen amante de la libertad prefiero esta denominación a la de neoliberales— parten de la desconfianza absoluta ante lo público y del beneplácito sin fisuras hacia lo privado o la aplicación al sector público de modos de gestión propios del privado. De un modo u otro, ya sea desde la regulación detallada del currículum y de la práctica docente —con el imposible e indeseable propósito de programar hasta la operación más mínima—, ya sea mediante el establecimiento de estándares u objetivos académicos que justifiquen la existencia de una maquinaria burocrática cuya finalidad se agota en sí misma, o implantando controles externos, el resultado final, el pretendido, es la desprofesionalización y el desprestigio de la docencia en el sector público. Aunque solo sea por el simple agotamiento de un profesorado que dedica la mayor parte de su trabajo no a la formación o la docencia sino a tareas burocráticas cuyo objetivo no es su mejora, sino el reforzamiento de los organismos públicos o privados de control sobre la enseñanza.

Por lo que respecta a la disociación, antes referida, entre el oficio y la ciencia

o saber pedagógico, la situación ha experimentado asimismo cambios sustanciales en las últimas décadas. Las facultades e institutos de investigación universitarios en las que dicho saber se produce han sido a su vez expropiadas del mismo por nuevos organismos, agencias, foros y expertos de ámbito internacional, de índole pública —OCDE, Banco Mundial, Unesco, PISA, ...— o privada —las nuevas fundaciones supuestamente filantrópicas que ven en la educación un amplio campo de acción, ideológica y económicamente rentable, como, en España, “Empieza por Educar”, las multinacionales dedicadas a la producción de materiales y recursos didácticos, o, en el ámbito universitario, las agencias de medición del impacto científico de las investigaciones y revistas—. El lugar desde el que se imponen modos y criterios de enseñar y se decide lo que es bueno o no, lo adecuado o inadecuado, en la enseñanza, ya no procede del mundo universitario, sino de dichos organismos, agencias, fundaciones y empresas.

Dos procesos paralelos han venido a reforzar estos cambios recientes: la voracidad del capitalismo globalizado y la generalización acrítica de la idea de que innovación y mejora significan nuevas tecnologías y, viceversa, de que las nuevas tecnologías significan sin más, de por sí, innovación y mejora.

El modelo funcional o laboral del profesor estable, no sujeto en su puesto y tarea a poderes ajenos más allá de aquellos de índole pública, derivados del necesario marco legal que la sociedad ha de establecer para garantizar y hacer posible la bondad de su



tarea, no es el deseado por estos nuevos poderes económicos, ni, como se dijo, por las nuevas políticas educativas públicas. El ideal, para unos y otros, es el del docente empleado y contratado en función de servicios concretos, temporalmente limitados y, a ser posible, autónomo. Formado como profesor en unos pocos meses y para tareas concretas, en general no presenciales, en un contexto en el que los nuevos medios tecnológicos permiten a expertos en este campo montar cursos virtuales sobre materias o cuestiones determinadas sin necesidad de ser siquiera un buen conocedor de ellas. Cualquiera, si domina dichos medios tecnológicos, puede enseñar y conferir títulos o acreditaciones haciendo, además, un buen negocio. Porque de eso es de lo que en el fondo se trata: de obtener un beneficio económico con la educación, de hacer de ella un negocio ya sea de modo directo —cursos, fundaciones docentes, empresas dedicadas a la enseñanza— o indirecto mediante, en este caso, la producción y comercializa-

Los procesos paralelos han venido a reforzar estos cambios recientes: la voracidad del capitalismo globalizado y la generalización acrítica de la idea de que innovación y mejora significan nuevas tecnologías y, viceversa.

ción de material didáctico de rápida obsolescencia tecnológica presentado por las grandes multinacionales del sector como la última novedad en materia de innovación.

La publicidad —pura propaganda— juega un papel determinante. Y el mimetismo acrítico. Basta con abrir o mirar las páginas de cualquier periódico para hallar referencias, un día sí y otro también, a bancos o empresas con intereses económicos en la enseñanza que eligen al mejor profesor del año o patrocinan supuestas innovaciones o nuevas metodologías practicadas en tal o cual centro docente —que nada o poco tienen de novedosas—, o que, en todo caso, se ofrecen como ejemplo de docentes “emprendedores” que han hallado la panacea que resolverá todos los problemas de la educación. Todo ello sin que, por lo general, se aluda a los fines de la educación que se

persiguen —lo que importa son los medios, no los fines—, salvo para referirse a una serie más o menos vaga de conceptos imprecisos y polisémicos.

Dos observaciones finales servirán para completar lo dicho. Las dos están tomadas de la realidad. Tengo delante de mí la oferta de cursos de formación del profesorado para el curso actual, efectuada de modo conjunto por nueve universidades: todos versan sobre metodologías, materiales y recursos digitales. Ninguno sobre las condiciones y situación de la profesión docente —una reflexión crítica sobre la propia tarea— o el contenido de las materias o cuestiones a impartir. Este ya se halla estructurado y dispuesto en materiales y recursos previamente elaborados. El docente solo debe estar adiestrado en el uso y acceso a ellos, con el fin de facilitar ambos al alumnado.

De este modo, si desde comienzos del siglo XX, el saber científico pedagógico dejó de estar en manos del profesorado para pasar a manos de la psicopedagogía científica, a comienzos del siglo XXI ese saber —determinante de las propuestas y criterios a seguir en la actividad docente— procede de dos nuevos campos en ascenso, en cuanto a prestigio y científicidad, desde finales del siglo pasado: el de los técnicos informáticos y el de la neurociencia —hoy en día toda novedad educativa, que pretenda ser tal, busca una fundamentación neurológica—. No sabría decir cuál de los dos saberes, por otra parte, tan necesarios, desprofesionaliza más la docencia. En especial, cuando ambos pretenden ofrecer, sin tenerlas, las recetas para resolver los problemas de la educación, o se presentan como los que han de establecer sus fines y marcar el día a día de una tarea tan ligada al contexto como la docencia.

Coda: cierro este texto con dos noticias recientes de la prensa diaria que no precisan comentario alguno.

La Verdad de Murcia (26/02/2018): “Un equipo de ‘coaching’ preparará a los 2.000 alumnos que harán las pruebas PISA”.

El País (27/02/2018): “Mi profe es un robot. Pepper, un androide desarrollado por Softbank, ayuda a impartir una clase para alumnos de Esade”.

Algunas consideraciones sobre el magisterio como agente de innovación pedagógica

Víctor Juan Borroy

Director del Museo Pedagógico de Aragón

Me propongo defender en esta colaboración para la Revista digital de educación del FEAE-Aragón que el componente más importante de la innovación es el componente ético, es decir, la concepción de la educación, de la escuela y del trabajo del maestro ligada a los principios de libertad, universalidad, laicidad, justicia, etc. Lo esencial es la modernización ética o moral frente a la renovación de los elementos técnicos o procedimentales que son siempre secundarios. Para apoyar esta idea recurriré a la historia porque estoy convencido de que somos lo que hemos sido. Por eso para entender el presente es imprescindible tender una mirada al pasado, analizando ese tiempo largo en el que se construyen las ideas sobre la educación y la escuela.

Innovar supone arriesgar, atreverse a recorrer un camino que no ha sido transitado anteriormente, estar dispuesto a afrontar las críticas que pueden despertar las prácticas novedosas derivadas de una determinada concepción del trabajo. La innovación del primer tercio del siglo XX se explica por el nuevo perfil del magisterio que se define desde los primeros años del siglo XX hasta la guerra civil española. La profesión maestro de primera enseñanza se transformó totalmente, tanto por la imagen que la sociedad tenía de este colectivo como por la propia concepción que los maestros tenían de sí mismos. Es precisamente esta evolución la que explica la innovación, los cambios metodológicos, la transformación de la escuela, del aprendizaje y de la concepción del niño. Aquellos maestros del siglo XIX, encerrados en sus aulas, que no se atrevían a pensar, a tener ideas propias, se parecen muy poco al magisterio que se arriesgó a trabajar con la imprenta en la escuela, que organizó salidas y excursiones para que los niños aprendieran de la propia vida, que trabajó por proyectos, que reclamó nuevos materiales, que favore-

ció el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos frente a la memorización y a la mera repetición rutinaria.

La modernización y la innovación no pueden considerarse como cuestiones meramente técnicas. La modernización va inseparablemente unida a la democratización, la emancipación, la secularización y el laicismo. La modernización de la educación española se resumía en la voluntad de establecer un sistema educativo público, gratuito, universal y laico. Cualquier intento de desgajar el componente ético y moral del componente técnico supone, en la práctica, una falsificación de la historia. Cuando la innovación se convierte en una cuestión meramente técnica, procedimental, se pierde el auténtico sentido del trabajo que hicieron maestros y maestras desde las últimas décadas del siglo XIX hasta el final de la II República. Este proceso está íntimamente relacionado con el racionalismo y la secularización. Como ha escrito Antonio Bernat:

«La Modernización es un proceso histórico de transformación de la civilización que arranca de la Ilustración. Se caracteriza por la movilización (intercambio de personas, mercados), diferenciación (procesos de división técnica y social del trabajo), laicificación (reducción de lo religioso al ámbito privado), racionalismo, individualismo, etc.»¹.

Los maestros, agentes de la innovación

El siglo XIX nos legó un sistema educativo débilmente articulado, sumido en muchas carencias estructurales, a pesar de que la legislación de la época establecía la obligatoriedad de la asistencia a la escuela, el deber de los ayuntamientos de sostener escuelas y ya se habían extendido por todas las provincias las Escuelas Normales de Maestros. Cuando terminaba

¹ Bernat Montesinos, A. (2004). *Tecnocracia y educación en Aragón en los decenios de los 60 y 70*, *Educación y Mo-*

dernización en Aragón en el siglo XX. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón / Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, p. 137.

el siglo Manuel Bartolomé Cossío describió certeramente la situación de la educación española:

«(...) hacen bien esos dos millones y medio de niños (que no tienen plaza escolar) en no ir a la escuela, y sus padres obran muy cuerdamente al no enviarlos. Porque si un día se les ocurriese obedecer nuestras sabias leyes, perderían el tiempo y, lo que es más grave, la salud, como pierden ya ambas cosas gran parte de sus aplicados compañeros. Perderían el tiempo, porque no hay en España ni escuelas en que meterlos, aunque fuese almacenados, ni suficiente número de maestros para educarlos de verdad; y perderían la salud, porque los que malamente cupiesen, irían a envenenarse en el pestífero ambiente de unos locales infectos, donde hoy mismo están ya hacinados los niños que asisten; y con el tiempo y la salud perderían también la alegría y la despierta curiosidad que, en estas condiciones, no tardan en cambiarse en rutina servil y en horror a la escuela»².

Faltaban escuelas, las existentes estaban pésimamente instaladas, el material de enseñanza era escaso e inadecuado y, además, el maestro era un profesional poco formado, desprestigiado, objeto de burlas en sainetes y chascarrillos. Para valorar hasta qué punto esta imagen colectiva del magisterio caló en la sociedad del momento basta pensar en las frases hechas que permanecieron durante décadas en las conversaciones de gentes de toda condición y que se resumen en la triste sentencia «pasar más hambre que un maestro de escuela». Tales eran las privaciones que el magisterio soportaba.

La historia de la mayor parte de los maestros durante el siglo XIX, mientras su salario dependía de los ayuntamientos, fue una crónica de amarguras. En-

contramos maestros abandonados a su suerte en pequeños pueblos, sometidos al capricho de alcaldes, caciques, curas y secretarios, maestros a quienes no se les paga el salario durante años³. Es inevitable recordar al maestro descrito en sus memorias por Andrés Manjón, el fundador de las Escuelas del Ave María:

«Como la dotación era escasa, el señor maestro reunía varios cargos y oficios, con los cuales medio vivía, pues era Maestro de Escuela, Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Barbero, Carpintero, Cazador, Pescador, Secretario, Amanuense y Lector de familias y soldados y el *Factotum* del pueblo, todo con letras mayúsculas y minúsculas retribuciones»⁴.

Aunque desde mediados del siglo XIX el magisterio se formaba en las Escuelas Normales no es infrecuente que las escuelas de las pequeñas localidades rurales fueran atendidas por personas que no poseían el título oficial, pero que habían sido habilitadas para desempeñar la docencia. Así puede leerse, por ejemplo, en las memorias del maestro oscense Valero Almudévar. Cuando su padre, militar retirado, solicitó una escuela incompleta anunciada con una retribución de noventa y dos céntimos de peseta diarios, hizo una perfecta descripción de la persona que se encargaba hasta ese momento de la enseñanza:

«Era un vecino del pueblo que apenas sabía escribir y que en vez de enseñar a los niños lo poco que él sabía, la mayor parte del tiempo se dormía en la clase, haciendo los muchachos cuanto se les antojaba, jugando y burlándose»⁵.

Poco tiempo después de concederle la escuela, el padre de Valero Almudévar simpatizó con el cura y éste le nombró sacristán. Luego aceptó la secretaría que le ofreció el alcalde y así, con el producto de los tres empleos, reunió el sueldo suficiente para vivir con cierto desahogo.

² Cossío, Manuel B. (1899). La reforma escolar. *Revista Nacional*, 31 de octubre de 1899, pp. 321-323.

³ Ezpeleta Aguilar, F. (2001). *Crónica negra del magisterio español (1875-1900)*. Madrid: Grupo Unisón Ediciones. El Museo Pedagógico de Aragón ha editado las memorias de Valero Almudévar, un maestro que ejerció durante seis años en tres pequeñas localidades de Huesca (Luzás, Castanesa y Aniés) en las que retrata fielmente la incultura, el abandono y la miseria de la sociedad del momento. Son unas memorias extraordinariamente amargas en las que puede constatarse la pésima situación de las escuelas, la tiranía de curas y alcaldes y las estrecheces que los maestros soportaban hasta el punto de que Valero Almudévar

afirma que le sitiaba el hambre. Véase Almudévar, V. (1886). *Páginas originales (memorias de un maestro de escuela)*. Madrid: Establecimiento tipográfico de P.M. Montoya y Compañía, Caños, 1 (Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte / Museo Pedagógico de Aragón, 2010, edición facsímil).

⁴ Manjón, A. (1955). Edición Nacional de las obras selectas de don Andrés Manjón. IX *Discursos de las Escuelas laicas. El gitano et ultra cosas de antaño*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave-María, p. 322.

⁵ Almudévar, V. p. 67.

Factores que propiciaron la transformación del magisterio como profesión

A continuación, analizaremos algunos de los cambios que se operaron en la mentalidad del magisterio, en su autoimagen colectiva y, simultáneamente, en la consideración que la sociedad tenía a este colectivo profesional. Solo si logramos explicarnos este proceso entenderemos la innovación que impulsaron los maestros y la modernización que caracterizó la educación española durante las primeras décadas del siglo XX.

El componente más importante de la innovación es el componente ético

El primer tercio del siglo XX y, desde luego, los años de la II República son considerados por muchos autores como una etapa de modernización de la educación española. Para referirse al florecimiento de cultura en esta etapa el profesor José-Carlos Mainer acuñó el término «Edad de Plata»⁶. Si analizamos la innovación y la modernización que sacude el sistema educativo español durante estas mismas décadas del siglo XX podemos afirmar que nos encontramos ante la Edad de Oro de la Pedagogía.

La funcionarización de la profesión maestro de primera enseñanza

Desde mediados del siglo XIX el magisterio avanza hacia su profesionalización. En este proceso es posible señalar una serie de hitos. En primer lugar, hemos de destacar la importancia de la formación común, con un currículo homogéneo, recibida en las Escuelas Normales. Es esencial tener en cuenta que cuando el Estado decide formar al magisterio, lo hace para que pueda desenvolverse en «una honrada medianía»⁷. No se trata de formar sabios o intelectuales. Bastará con que sepan inculcar la lectura, la escritura, el cálculo, historia sagrada y la creencia de que deben ser súbditos obedientes a la monarquía.

Un segundo paso más en la construcción de la profesión docente se produjo cuando los maestros

fueron seleccionados por las administraciones (rectorados, Estado) y no por cada ayuntamiento como era común en las décadas anteriores. Además, la burocratización de la profesión es esencial para la construcción del cuerpo profesional maestro de primera enseñanza. Así, la publicación del Escalafón del Magisterio, procedimientos comunes para los ascensos de categoría, para los concursos de traslados, etc., terminan de otorgar al magisterio la evidente sensación de pertenecer a un colectivo, a un cuerpo profesional.

Finalmente, en este proceso de funcionarización un hecho clave fue que el Estado asumiera el pago de los sueldos de los maestros (1902). Dependiendo económicamente del Estado y no de los municipios supuso, en la práctica, la independencia del magisterio de las autoridades locales. Los maestros no tuvieron que rogar a alcaldes y concejales para cobrar sus salarios y la población no recibía al maestro como una carga inútil. Valero Almodévar soportó las censuras que los vecinos del pueblo le dirigían abiertamente por las calles y que reflejan claramente la escasa consideración en que se tenía al maestro y a la escuela: «Señor maestro, a usted no se le apedrearán el sueldo», «señor maestro, usted siembra sobre nuestras costillas y tiene asegurada la cosecha»⁸.

La prensa

La prensa profesional. Al hablar de prensa profesional del magisterio hacemos referencia a humildes boletines, de ocho o dieciséis páginas, sostenidos muchas veces por asociaciones del magisterio o por librerías pedagógicas que ofrecían un servicio al magisterio al tiempo que publicaban los materiales que vendían en sus establecimientos⁹. En estas revistas se daba puntual información administrativa, se publicaban algunos artículos de opinión, experiencias didácticas o reseñas de lecturas y se reservaba un espacio en el que se ofrecían noticias personales y profesionales, que contribuían a crear un sentimiento de pertenencia a un grupo. En Aragón hemos tenido ocasión de analizar en profundidad, entre

⁶ Mainer Baqué, J.-C. (1981, primera edición de 1975). *La Edad de Plata (1902-1939): un ensayo de interpretación de un proceso cultura*. Madrid: Cátedra.

⁷ Dávila Balsera, P. (1994). *La honrada medianía: génesis y formación del magisterio español*. Barcelona: PPU.

⁸ Almodévar, V. p. 42.

⁹ Para tener una visión general de la prensa pedagógica en España desde los primeros boletines hasta el año 2000 puede consultarse la obra de Checa Godoy, A. (2002). *Historia de la prensa pedagógica en España*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.

otros, *El Magisterio de Aragón, La Escuela Española, La Asociación, La Educación o El Educador*¹⁰.

Si la prensa profesional cumplió un destacado papel en la proyección del magisterio en la sociedad, lo que resultó realmente decisivo fue la colaboración de estos profesionales en la prensa diaria, en la prensa que todos leían. Muchos de ellos se convirtieron en los corresponsales en las localidades en las que ejercían.

La *Revista de Pedagogía*. Por su importancia a la hora de entender la innovación y la modernización del sistema educativo desde los primeros años veinte del pasado siglo hasta la guerra civil, esta revista requiere un tratamiento independiente¹¹. En el Museo Pedagógico de Aragón se conservan algunos ejemplares de la *Revista de Pedagogía* que demuestran que las ideas renovadoras de la Escuela Nueva y las innovaciones que se estaban desarrollando en las escuelas europeas eran conocidas por maestros que trabajaban en pequeñas escuelas rurales, maestros que quizá tuvieran noticia desde su paso por la Escuela Normal de la importancia de la revista dirigida por Lorenzo Luzuriaga¹². Tanto en la biblioteca de la Escuela Normal de Zaragoza como en la de Huesca se conserva la colección completa de la *Revista de Pedagogía*. Muchos maestros no pudieron asistir a los cursos y conferencias que organizaba el Museo Pedagógico Nacional o no disfrutaron de una pensión de

la Junta para Ampliación de Estudios y, a pesar de ello, conocían las innovaciones que habían transformado las escuelas europeas.

*La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*¹³. Además de los centenares de maestros, inspectores y profesores de Escuelas Normales que disfrutaron de una pensión en el extranjero, es necesario valorar la influencia que los pensionados ejercían a su regreso en su entorno a través de cursos, libros, conferencias, jornadas, artículos en la prensa local y profesional, etc., hasta tal punto que podemos afirmar que cada uno de ellos se convirtió en un agente de innovación¹⁴.

No resulta arriesgado sostener que las más valiosas innovaciones pedagógicas del primer tercio del siglo XX se deben al germen que sembraron los pensionados cuando se reincorporaron a sus lugares habituales de trabajo: el trabajo la imprenta Freinet, la introducción de los primeros medios audiovisuales, la organización de salidas escolares, la importancia que paulatinamente cobraron nuevas disciplinas como la educación física, del dibujo, los trabajos manuales, los rudimentos del solfeo, los paseos, etc.

En 1909 abrió sus puertas la *Escuela de Estudios Superiores del Magisterio* en donde se formaron generaciones de inspectores y de profesores de Escuelas Normales: Herminio Almendros, Alejandro Rodrí-

¹⁰ Juan Borroy, V. M. (1998) *Mitos, creencias y mentalidades del magisterio aragonés del primer tercio del siglo XX*. Zaragoza: Institución «Fernando el Católico» (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) Juan Borroy, V.M. (2015): «La prensa pedagógica aragonesa en el proceso de construcción del magisterio como cuerpo profesional» en Hernández Díaz, J. M.ª (coord.): *La prensa de los escolares y de los estudiantes. Su contribución al patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad, pp. 757-764.

¹¹ La *Revista de Pedagogía* (1922-1936) fue fundada y dirigida por Lorenzo Luzuriaga. Sobre esta publicación pueden consultarse, por ejemplo, Casado Marcos de León, A. (2011). «Filosofía y educación en España. Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*». *Bajo palabra. Revista de Filosofía*, 6, pp. 53-62; Aritmendi Villanueva, A. L. (2009). «Lorenzo Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*, crónica de un proyecto educativo truncado (1922-1936)». *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 73, pp. 87-102; Viñao Frago, A. (1995). «La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936)». *Anales de Pedagogía*, 12-13, pp. 7-46.

¹² En el Museo Pedagógico de Aragón se conserva el legado bibliográfico de Lorenzo Latapia Arilla, maestro de Berbegal. En este fondo se cuentan varios tomos de la *Revista de*

Pedagogía: de 1931 a 1935. Los números de 1936, de enero a julio, están sueltos. Estos últimos números son, en sí mismos, una metáfora de cómo se rompió el proceso de modernización de la educación española.

¹³ Para entender el papel de la JAE en la modernización de la educación y de la cultura españolas puede consultarse el catálogo de la exposición sobre la Junta para Ampliación de Estudios organizada con motivo de su centenario: Sánchez Ron, J. M. y Lafuente, A. (eds.) (2007). *El laboratorio de España. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-1939)*. Madrid: Ministerio de Cultura [Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales (SECC)] y la Residencia de Estudiantes.

¹⁴ Pedro Arnal Caveró, maestro de Zaragoza, participó en el viaje del primer grupo de maestros pensionado por la JAE para visitar las escuelas de Francia y Bélgica en 1911. A su vuelta, pronunció centenares de conferencias, escribió artículos en revistas profesionales, publicó libros para las escuelas, fue considerado el corresponsal de la *Revista de Pedagogía* donde publicó seis artículos y, sobre todo, fue desde 1912 hasta unos meses antes de morir en 1962, columnista semanal en *Heraldo de Aragón*. Véase: Juan Borroy, V. M. (1998). *Pedro Arnal Caveró, un maestro que apenas Pedro se llamaba*. Barbastro: Centro de Estudios del Somontano de Barbastro.

guez «Casona», Rodolfo Llopis, María Sánchez Arbós... Maestros que durante su estancia en este centro disfrutaban de las enseñanzas de reputados profesores y que cuando se incorporaban al trabajo en las distintas provincias proyectaban lo que habían aprendido durante su estancia en Madrid. En Huesca, por ejemplo, estuvo destinado durante un curso escolar (1931-1932) el inspector Herminio Almendros. Esta circunstancia explica que media docena de maestros aragoneses introdujeran antes de la guerra civil la imprenta Freinet en sus escuelas y que en Huesca se celebrara en julio de 1935 el II Congreso de la imprenta en la escuela¹⁵.

Los libros publicados por maestros. Necesariamente tuvo que sorprender a la sociedad que aquellos profesionales desprestigiados, considerados en décadas anteriores casi mendigos, escribieran libros escolares y también libros de temática más amplia.

En el período que analizamos la teoría pedagógica no se había profesionalizado. Los maestros participaron en debates teóricos y en la construcción del incipiente corpus profesional. Por eso no es raro que los maestros publicaran libros, artículos o replicaran experimentos que leían en las revistas profesionales¹⁶.

La innovación que el magisterio impulsó en las aulas no se explica por la formación que había recibido. Hay que recordar que los maestros tardarían décadas en cursar estudios de Bachillerato y esta no

sería una exigencia hasta el llamado Plan Profesional que impulsó la II República. Durante el primer tercio del siglo XX los aspirantes al magisterio recibían en las Normales una formación que bien puede considerarse una mera prolongación de las materias que componían el currículo de la escuela primaria. A pesar de esta formación tan limitada, algunos maestros traducían del inglés, del francés, del alemán o del rumano¹⁷. También era frecuente que escribieran libros de historia, que dieran conferencias sobre arte o literatura, sobre didáctica, organización escolar o que comentaran las novedades que llegaban de Europa. Estos saberes no los habían adquirido, desde luego, durante su formación. Esta circunstancia solo se explica por la autoformación, el autodidactismo que llevó a muchos de ellos a explorar ámbitos que superaban los directamente relacionados con su trabajo en las escuelas. Así encontramos maestros esperantistas, especialistas en filatelia, maestros interesados en la cría de gusanos de seda, en historia, en literatura, en educación de anormales, en la intervención del magisterio en los tribunales...

La visibilidad de un colectivo

Durante las primeras décadas del siglo XX los maestros comenzaron a ocupar espacios públicos. Algunos fueron requeridos por los juzgados para dictaminar sobre la capacidad de discernimiento de jóvenes delincuentes o para actuar como peritos calígrafos¹⁸.

¹⁵ Sobre la imprenta Freinet en Aragón pueden consultarse los libros publicados por el Museo Pedagógico de Aragón: *El libro de los escolares de Plasencia del Monte* (2007). Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Estudio introductorio de Fernando Jiménez de Mier; Hernández Díaz, J. M.^º y Hernández Huerta, J. L. (2008). *Transformar el mundo con palabras desde la escuela. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*. Huesca: Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón y, finalmente, *Letra a Letra* (2011), Zaragoza: Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón. Estudio introductorio de Antón Costa Rico.

¹⁶ Un maestro que representa la participación del magisterio en debates teóricos y que plasmó sus ideas en decenas de artículos en la prensa profesional y en varios libros es Santiago Hernández Ruiz, quien siendo maestro de Paniza (Zaragoza) repetía con sus alumnos las experiencias de Decroly y llegaba a la conclusión de que el médico belga se equivocaba. Hernández Ruiz no solo se limitaba a repetir los experimentos. Además publicaba en *El Magisterio Español*, *La Educación* o en *El Magisterio de Aragón* las conclusiones de sus experiencias. Unas veces eran ingenuas,

casi siempre equivocadas, pero sorprende la información que este joven maestro rural tenía, sorprende su voluntad de entenderlo todo y su valentía al escribirlo en la prensa. Sobre este maestro puede consultarse: Hernández Ruiz, S. (1997). *Una vida española del siglo XX. Memorias*. (Edición e introducción de Víctor M. Juan Borroy). Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza y Tiana, A. y Juan Borroy, V. M. (Eds.) (2002). *Santiago Hernández Ruiz (1901-1988) y la educación de su tiempo. Miradas desde un centenario*. Zaragoza: Centro Asociado de la UNED de Calatayud.

¹⁷ Por ejemplo, la maestra oscense María Sánchez Arbós publicó una traducción de Constantino Muresanu, C. (1934). *La educación de la adolescencia por la composición libre*, Madrid: Espasa-Calpe y la adaptación al castellano de Morrison, H. C. (1930). *La práctica del método en la enseñanza secundaria*, Madrid: La Lectura.

¹⁸ Pacareo Lasauca, O. (1919). *Estudio sobre el discernimiento y examen de las letras y firmas de dudosa autenticidad (Intervención del Magisterio en los tribunales de Justicia)*. Zaragoza: La Académica. El maestro Orencio Pacareo es un buen representante de ese magisterio culto y comprometido con la escuela. Publicó libros sobre historia de Aragón, sobre educación de anormales, fue uno de los

Otros fueron secretarios de casinos o colaboraron, por ejemplo, en bibliotecas y centros culturales. Durante la dictadura de Primo de Rivera muchos fueron designados alcaldes o concejales.

A partir de la segunda década del siglo XX los ayuntamientos dedicaron con bastante frecuencia calles, escuelas a maestros que habían conquistado prestigio y reconocimiento entre los ciudadanos

Tener ideas y defenderlas

Frente a las asociaciones de magisterio neutras, apolíticas y desideologizadas del siglo XIX y primeras décadas del XX, los maestros participaron en la vida pública de los pueblos y de las ciudades. Se atrevieron a pensar, a tener ideas y a defenderlas. Este lento proceso de emancipación es, a mi juicio, la base de la auténtica innovación, de esa innovación que no pretende exclusivamente mejorar los procedimientos, sustituir unas técnicas por otras o utilizar unos materiales u otros. No se trata de una innovación instrumental, sino de un modo de entender la docencia que parte de una concepción ética o moral de la sociedad, de la escuela y del niño.

Los maestros hicieron suyo el lema de la Ilustración, se atrevieron a pensar, a tener ideas propias, a defender un modelo de sociedad. Por eso puede decirse que el magisterio, durante el primer tercio del siglo XX, sale de su minoría de edad, tiene un pensamiento crítico y es justo a partir de este momento cuando los maestros están preparados para innovar.

La modernización moral propicia también el acercamiento en distintos momentos del primer tercio del siglo XX del magisterio a partidos políticos y sindicatos de clase. A lo largo de los primeros treinta años del siglo XX, y de manera decidida con la proclamación de la II República, los maestros se comprometieron ideológicamente y se acercaron a la Casa del Pueblo, a la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores¹⁹ o militaron en la CNT. En Huesca, por ejemplo, varios maestros militaron en la CNT por la influencia directa de Ramón Acín²⁰, profesor de la Escuela Normal.

Como una consecuencia lógica de esta mayor presencia en la sociedad, en las elecciones constituyentes de diciembre de 1931 concurren como candidatos algunos maestros que recordaban los tiempos en los que eran «los parias de la sociedad» y se felicitaban por la importancia que había adquirido la escuela y el maestro²¹. En Huesca, Miguel Sánchez de Castro²² se presentó a las elecciones Constituyentes con un manifiesto que refleja claramente la importancia que la escuela debía tener en la vida pública:

«La escuela nacional, armónica, única, activa, formadora de inteligencias y templadora de voluntades, de conciencias rectas y sensibles, es el instrumento del progreso, el arma de las democracias, mientras que la Escuela actual de casta, de ricos y de pobres, de locales incubadores de pobreza física y moral; con maestro miserablemente dorado y a quien, queriéndole formador de ciudadanos se le escatiman los

impulsores de las mutualidades escolares y pronuncio centenares de conferencias por las tres provincias aragonesas.

¹⁹ Para entender este proceso de acercamiento de parte del Magisterio a la FETE es indispensable consultar las obras de Francisco de Luis Martín sobre la historia de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza: Luis Martín, F. de (1997). *Historia de la FETE (1909-1936)*. Madrid: Fondo Editorial de Enseñanza y Luis Martín, F. de (2009). *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*, Madrid: Tecnos.

²⁰ Ramón Acín Aquilué (Huesca, 1888- Huesca, 1936). Artista, escritor, profesor y anarcosindicalista. Uno de los intelectuales más influyentes y comprometidos del anarquismo aragonés del primer tercio del siglo XX. Fue arrancado de su casa el 6 de agosto de 1936 y fusilado en las tapias del cementerio de Huesca esa misma noche. Sobre Ramón Acín pueden consultarse, entre otras, las siguientes obras Casanova, E. y Lou, J. (2004), *Ramón Acín, La línea sentida*, Huesca/Zaragoza: Diputación de Huesca / Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno

de Aragón, y también el número monográfico que la revista *Trébede* (75-76, mayo-junio 2003) dedicó a Ramón Acín. Sobre la proyección de Ramón Acín como profesor puede consultarse Juan Borroy, V. M. (2013). Un predicador en el desierto. Ramón Acín, pedagogo, *Argensola*, 123, pp. 57-70.

²¹ El movimiento societario del magisterio y su acercamiento progresivo al sindicalismo tuvo ocasión de estudiarlo en Juan Borroy, V. M. (1998): op. cit. y en Juan Borroy, V. M., Lafoz Rabaza, H. y Satué Oliván, E. (2003). *Asociación y sindicalismo en la enseñanza en Aragón (1900-1939): La Federación Española de Trabajadores de la Enseñanza*. Zaragoza: Fundación Bernardo Aladrén.

²² Miguel Sánchez de Castro [Guijuelo, (Salamanca), 1870-Huesca, 1936]. En 1916 obtuvo la plaza de regente de la Aneja a la Escuela Normal de Maestros de Huesca, que desempeñó hasta su muerte en mayo de 1936. Fue candidato independiente y en solitario a las Cortes Constituyentes de 1931, y fue derrotado con 1.784 votos.

derechos políticos, no puede producir otros frutos que los de la esclavitud, cualquier que sea la forma en que el Estado se estructure, pues quien es esclavo de la ignorancia lo será de los hechos, de las cosas y de los hombres»²³.

Tras la guerra civil, la dictadura no precisaba maestros capaces de innovar sino profesionales que transmitieran fielmente las consignas del régimen, que supieran hacerse obedecer y que sometieran a los niños y a los jóvenes a los principios del movimiento. La innovación propia de la etapa anterior fue considerada por los ideólogos pedagógicos del régimen de Franco como una «pedagogía extranjerizante, atea y de manos frías». Esta expresión fue utilizada por José Talayero Lite —director del Hogar José Antonio de Zaragoza en donde se experimentaba la pedagogía del régimen—. Esa pedagogía modernizadora e innovadora fue sustituida por la pedagogía del dolor, tal y como este maestro sostuvo en un curso para maestros celebrado en Burgos en 1938:

«A esta pedagogía nuestra, la bautizaremos con el nombre de pedagogía del dolor, en contraposición a la que se adueñaba de nuestras escuelas. Pero no ese angustioso y mortificante dolor que agota las energías, sino el dolor que las eleva, que estimula, que vivifica, que perfecciona»²⁴.

Muchos maestros fueron asesinados, depurados o sufrieron el exilio²⁵. La innovación moral, ética y emancipatoria está unida a su biografía. No hemos de olvidar que no fueron perseguidos por las maneras de hacer en el aula, por trabajar con unas metodologías o con unos materiales determinados (la imprenta Freinet, por introducir el material Montessori

o por trabajar según los principios del método de proyectos, por ejemplo). La pedagogía que cercenó con saña el nuevo régimen era la que pretendía emancipar a los individuos, la que pretendía liberar las mentes y los corazones de los niños de supersticiones y miedos, la que aspiraba a dar una educación pública, gratuita, laica y universal a todos los ciudadanos. Quienes se alzaron contra el gobierno legítimo de la II República y, posteriormente, quienes estuvieron en el poder durante la dictadura del general Franco no podían tolerar el mensaje que estos maestros transmitían: la justicia, la libertad, la laicidad. Este fue el fin de la modernización²⁶.

Tras la Guerra Civil, controlar al magisterio fue uno de los objetivos prioritarios del régimen. Para ello, las autoridades no dudaron en robarles las escuelas a quienes simpatizaron con la República o no prestaron su apoyo al movimiento nacional. Muchos maestros fueron asesinados, otros sufrieron la depuración y otros iniciaron un penoso exilio.

Gran parte del trabajo de los docentes, fundamentalmente a partir de los años setenta en el seno de los movimientos de renovación pedagógica, consistió en tender puentes entre aquel magisterio culto y comprometido de las primeras décadas del siglo XX. Había que recuperar las ideas, las biografías de los educadores y el sentido de las iniciativas que florecieron en España desde finales del siglo XIX sobre las que la dictadura echó sal con la intención de borrarlos de la memoria colectiva. A veces, uno tiene la sensación de que hemos sido capaces de recuperar las técnicas, pero no hemos recuperado ni la dimensión moral que tenía la escuela ni el compromiso de aquellos maestros. Y este es uno de los apasionantes retos que tenemos ante nosotros

²³ Sánchez de Castro, M. (1936). *Manifiesto*. Ejemplar mecanografiado.

²⁴ La conferencia de José Talayero Lite se publicó originalmente con el título «La Metodología de la Escuela Primaria», en Ministerio de Educación Nacional (1938). *Curso de Orientaciones Nacionales de la Enseñanza Primaria*, Burgos: Hijos de Santiago Rodríguez, vol. II, págs. 71-83. Tomo la referencia de Mayordomo, A. (1990). *Historia de la Educación en España, V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra (II)*. Breviarios de Educación, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 409-424, cita en p. 416.

²⁵ Sobre la depuración del magisterio se han publicado en los últimos años imprescindibles investigaciones que permiten entender la purga que sufrió este colectivo con el

propósito de imponer el modelo de escuela que le convenía al régimen de Franco. Estas investigaciones dignifican los nombres de aquellos que fueron asesinados, encarcelados, desterrados o expulsados del magisterio. Sería imposible citar los estudios relativos a cada comunidad autónoma que se han publicado me limitaré a nombrar la obra ya clásica de Francisco Valente Valero, F. (1997). *La escuela y el Estado Nuevo La depuración del Magisterio Nacional (1936-1943)*. Valladolid: Ámbito.

²⁶ Lafoz, H. (2007). *Aniquilar la semilla de Caín. La represión del magisterio republicano*. Zaragoza: Prensas Universitarias. Universidad de Zaragoza, 2007.

El sujeto docente y su construcción.

Aproximación socio-histórica a la formación del profesorado desde el presente

Juan Mainer Baqué

Profesor de Historia y coordinador de la Federación "Icaria" (Fedicaria)

juanmainer@gmail.com

"Un problema verdadero es mucho más difícil de buscar y construir que una justa respuesta, para lo cual —nunca permanentemente satisfactoria— la pertinencia de aquel es la primera y más importante condición."

Carlos Lerena, en *Reprimir y liberar*

Aunque rara vez lo exprese en estos términos, sostiene el pensamiento pedagógico común que hay dos escuelas: la existente y la posible. Y para hacer valer tal precepto, forja una ilusión consistente en separar la escuela —máquina o aparato ciego— de sus propietarios, los intelectuales, en el ingenuo convencimiento de que, dotando a estos de buen conocimiento, disposición, métodos y voluntad adecuados, estarán en condiciones de conquistar la máquina, domarla al servicio de las metas más sublimes y fundar la "otra", la posible. La formación de los docentes comparece así como una herramienta imprescindible al servicio de la sempiterna utopía escolar (la que sea). En esta visión profundamente idealista de la escuela y del campo de la educación todo resulta obvio —según el Diccionario de la Real Academia Española, obvio es lo que se encuentra o pone delante de los ojos, que es muy claro o que no ofrece dificultad—. Así, obvio parece el hecho de que la docencia sea un oficio con una especificidad propia y que requiere de quien lo ejerce una preparación adecuada; obvio, es afirmar que para enseñar algo en la escuela se precisen conocimientos, pero también cierta habilidad para transmitirlos; obvio es, en fin, que ambas dimensiones se integren en los planes de estudio destinados a la construcción de los sujetos docentes. Si las cosas fueran tan claras, no merecería la pena seguir escribiendo: bastaría con dejar a los expertos el diseño, como ahora se dice, del mejor iter formativo

y esperar los brotes verdes. Algo me dice que las cosas no son así. El problema es que, una vez más, las cosas no son lo que parecen: en primer lugar, porque no hay "dos escuelas" y en segundo lugar porque los intelectuales, lejos de ser los "amos" de la escuela, indefectiblemente, son la escuela y, dicho con toda crudeza, no pueden conquistar nada porque forman parte de ella.

De ahí que cuando del oficio docente hablamos, convenga, como aconseja el dictum que preside estas líneas, delimitar bien el problema al que nos enfrentamos y para ello es buena cosa dejarse de obviedades y cantos de sirena y comenzar por reparar en el terreno de juego llamándolo por su nombre —la institución escolar de la era del capitalismo—, en sus gestores y actores, en su dimensión histórica y espacio-temporal. En este sentido, digámoslo de una vez: el oficio docente y los sujetos que lo profesan no tienen esencia, tienen historia. Es decir: son el producto de una determinada situación histórica, aunque, performativamente, contribuyan también a forjar y reproducir esa misma realidad social que al mismo tiempo les construye. De modo que, en las páginas que siguen, trataré de esbozar algunas ideas sobre la construcción del oficio docente desde una perspectiva genealógica que nos permitan situar históricamente los actuales discursos y prácticas sobre la formación del profesorado, así como los supuestos nuevos perfiles profesionales que se postulan y pretenden, en particular para la educación secundaria.

El proceso de profesionalización del sujeto docente puede y debe contemplarse como una totalidad constituida por tres dimensiones que se suceden en el tiempo profesional y que marcan de forma indeleble su ethos corporativo y su habitus profesional: la dotación de conocimientos antes de la práctica, el acceso a la docencia, y la capacitación en el ejercicio

activo, constituyen tres momentos y tres caras, constitutivas y constituyentes, de lo que podríamos llamar la arquitectura profesional docente. Esto ha sido así, con mayor o menor intensidad, desde la erección de los sistemas educativos nacionales a lo largo de la primera mitad del siglo XIX de la mano de las revoluciones liberales burguesas. En todo caso, estamos hablando de una profesión que, dadas sus peculiares características, siempre fue relegada a la categoría de las "semiprofesiones"..., una especie de subconjunto profesional de perfiles muy difusos y epistemológicamente débiles. Así pues, es obligado situar la profesión docente y los saberes que le son inherentes —"eso" que desde no hace mucho, en España desde la década de los años 60 del siglo pasado, viene denominándose "ciencias de la educación"—, dentro de los estratos sociales especializados en la producción del campo simbólico y en la reproducción cultural.

Sería interesante recordar cómo nos socializamos realmente con la profesión. La forja del sujeto docente se inicia, inexorablemente y sin pretenderlo, en nuestra etapa de discentes, cuando todavía somos alumnos. Es allí donde, de modo infraconsciente, adquirimos la certeza de que toda relación pedagógica es, por encima de todo, una relación de poder. La mayor parte de nuestro trabajo después, ya como profesores, nunca es del todo ajena a la reproducción y contextualización de aquellas pautas de organización y control del tiempo y el espacio en las que fuimos instruidos y que, *velis nolis*, terminan por ser las que mejor han venido respondiendo a las necesidades y funciones de la escolarización; de ayer y de hoy. Estoy convencido de que para entender algo de lo que realmente sucede en el interior de nuestras aulas, el camino no es concebir al docente como una individualidad racional capaz de gobernar su vida profesional de manera autónoma siguiendo el dictado de su conciencia y el de sus conocimientos científico-pedagógicos adquiridos tras largos periodos de estudio y reflexión. El profesor, como sujeto social, no actúa nunca según piensa o dice pensar; de nuevo Carlos Lerena, siguiendo los pasos de Foucault y Bourdieu, acertó a expresarlo con suma claridad: "lo que los educadores, como norma, dicen que hacen,

lo que creen estar haciendo y por qué creen hacerlo, etc., constituye un obstáculo que impide profundizar en el conocimiento de lo que realmente hacen y del significado de lo que hacen".

La falacia del rampante idealismo del discurso pedagógico —da igual que provenga del apostolado rousseaniano y su empalagoso discipulazgo, como del más obsesivo ciencismo o tecnicismo, hoy tan en boga— consiste en ocultar que el sujeto docente es, fundamentalmente, un actor que, condicionado por estructuras estructurantes, se limita a interpretar un guion prescrito según prácticas discursivas naturalizadas y codificadas y emanadas de coriáceas y duraderas culturas profesionales. Es en el interior de estas últimas, mucho más que en la supuesta asimilación de conocimientos transmitidos por los científicos y burócratas de la educación —llámense académicos, inspectores, o, más recientemente, expertos y líderes de la innovación—, donde se configura y dota de sentido nuestro modo de ser y de estar en el espacio escolar. La *alta* y la *baja* pedagogías, por expresar de un modo sencillo la dualidad entre teoría pedagógica y práctica escolar, casi nunca se encuentran y con frecuencia ni siquiera dialogan entre sí, pues los contextos de producción, las finalidades y las lógicas de una y de otra son de naturaleza muy distinta. Como ya se apuntó, corresponde a la *alta* pedagogía la principalísima función de nutrir y mantener viva la ilusoria promesa del cambio escolar, pero las relaciones que se establecen entre tales teorizaciones y las prácticas de enseñanza distan mucho de ser directas y cristalinas; más bien han sido siempre oscuras, contradictorias e imprevisibles como viene poniendo de manifiesto la historiografía de la educación más solvente dentro y fuera de España.

Consecuentemente, la formación de un docente debería comenzar por desaprender lo aprendido, por desnaturalizar lo dado, por entender y desentrañar, en definitiva, las claves de esos coriáceos y duraderos códigos socio-profesionales que nutren y guían nuestro quehacer en la escuela. Todo ello, en mi opinión, constituye una premisa *sine qua non* para poder impugnarlos y por eso, ahí residiría el núcleo performativo de una posible *didáctica crítica*¹. El docente verdaderamente "formado" sería aquel capaz de pensar

¹ El término *Didáctica Crítica* refiere a un concepto acuñado en el espacio de la Federación Icaria (Fedicaria), plataforma de pensamiento crítico constituida hacia 1996, que edita la revista *ConCiencia Social*. La *Didáctica Crítica*, inseparable de una crítica de la pedagogía y la didáctica académicas actualmente hegemónicas, es una actividad

teórico-práctica (pensamiento y acción) que teniendo por objeto la explicación y reorientación de lo que sucede en la escuela del capitalismo, se ejercita en el espacio público escolar, desde un lugar suprainstitucional y extraoficial, contra el mercado y contra el Estado, y al servicio de ideas que anticipan una sociedad que impugna la existente. La

sobre y contra sí mismo, contra su práctica, contra su posición en el juego de relaciones de poder que se establecen dentro y fuera del aula y contra la racionalidad instrumental y tecnocrática de la pedagogía institucional, en tanto que saber-poder, que legitima su condición de mero operario-aplicador de diseños ajenos. Con razón, E. Durkheim advertía a sus alumnos, que una historia de la enseñanza y de la profesión de enseñar estaba llamada a ser, necesariamente, “la mejor de las pedagogías”. Y con no menos razón, venimos afirmando en Fedicaria que pensar históricamente los problemas que nos afectan (afrontar el ejercicio de la docencia desde una perspectiva crítico-genealógica), constituye en realidad practicar una no menos necesaria ontología de nosotros mismos.

La profesionalización de los docentes: una perspectiva crítico-genealógica

Históricamente, desde que la segunda enseñanza fuera concebida a imagen y semejanza de los estudios universitarios desde mediados del siglo XIX, se ha sobrentendido que el conocimiento especializado del que es portador el profesorado de secundaria contenía en sí mismo las claves de su propia difusión. Así, la formación inicial, los sistemas de acceso y la propia actualización permanente en activo se han venido ajustando, hasta fechas relativamente recientes, a esta concepción duradera y tácita. Por el contrario, la formación del profesorado de enseñanza primaria siempre ha contado con la suposición implícita de tratarse de un oficio artesanal y eminentemente práctico, referido estrictamente al trato con la infancia y no a la posesión de un saber específico, que había de adquirirse en un centro especializado en el arte de enseñar. Los cambios de sentido en la formación del profesorado secundario, menos llamativos en la del magisterio, constituyen, por tanto, una construcción social y responden a una profunda y relativamente reciente reconversión de su función en

Didáctica Crítica se funda en torno a tres vectores: la crítica de la cultura, el análisis histórico-genealógico y la defensa de formas alternativas de política de la cultura. Así pues, cultura, historia y política dibujan el trípode sobre el que se construyen los postulados o enunciados-guía que la informan y orientan: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. Para profundizar en estas cuestiones puede consultarse, R. Cuesta, J. Mainer, J. Mateos, J. Merchán y M. Vicente (2005), "Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo", en *ConCiencia Social*, 9, 17-54.

el sistema educativo. Reconversión que coincide con el despliegue del modo de educación tecnocrático de masas² que con unos veinte años de retraso respecto al resto de países del occidente europeo, tuvo lugar en España, aún en plena dictadura, durante la década de los años sesenta del siglo XX y que adquirió carta de naturaleza jurídica con la Ley General de Educación de 1970; marco legislativo que vino a sustituir a la vetusta Ley Moyano de 1857, vigente durante más de un siglo.

El sistema de reclutamiento y formación del profesorado de primaria y secundaria se realizó en España durante el siglo XIX de forma coetánea al proceso de construcción del Estado liberal. Durante el reinado de Isabel II se instauraron en cada provincia las Escuelas Normales para la formación de maestros y las Facultades de Ciencias y Letras para los licenciados encargados de impartir clases en el Bachillerato. Los planes de estudios de Normales y Facultades nada tenía que ver entre sí y, en puridad, las escuelas de formación de maestros fueron, durante el modo de educación tradicional-elitista, una modalidad de enseñanza media y una opción de formación profesional para los hijos del campesinado y de los estratos bajos de una naciente mesocracia. Así como la definición de los cuerpos docentes secundarios y universitarios y su forma de acceso mediante oposición fue reglamentada con prontitud, la condición de maestro (y sobre todo de maestra) se consolidó burocráticamente mucho más tarde, a principios del siglo XX —durante mucho tiempo para ejercer en los núcleos rurales no solía reclamarse titulación alguna—.

En términos generales, el magisterio constituyó siempre un subproletariado docente con bajas retribuciones y mínima especialización: un oficio, en suma, vinculado a la práctica. Por el contrario, los cuerpos de catedráticos de Bachillerato y Universidad comparecieron como subcampos docentes de

² *Modo de educación* es una categoría o concepto heurístico construida por Raimundo Cuesta (1997) en su *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Barcelona, Pomares Corredor), que hemos venido utilizando en el curso de las investigaciones histórico-educativas desarrolladas en el marco del Proyecto Nebraska de Fedicaria. Al respecto puede consultarse "Modos de educación y problemas de periodización histórica desde una perspectiva genealógica" de R. Cuesta, J. Mainer y J. Mateos (Salamanca, 2009); así como el sitio web del propio Proyecto Nebraska <<http://www.nebraskaria.es/>>

atributos opuestos al anterior: sus miembros estuvieron mucho mejor retribuidos, poseían una formación más especializada, eran propietarios de un saber disciplinario exclusivo y ostentoso, y su tasa de feminización resultó nula hasta entrado el siglo XX y, en todo caso, escasa y tardía. Esta jerarquía docente reprodujo y plasmó la estructura de un sistema absolutamente dual que configuró el sistema de enseñanza del modo de educación tradicional-elitista: dos vías de escolarización (la primaria y la secundaria) independientes entre sí, que nunca se encontraron, que acogían a mundos sociales escindidos y que transmitían valores y conocimientos distintos. La imagen del buen maestro se oponía a la del buen catedrático.

Llama la atención, aunque no sorprende, que entre el magisterio y, más concretamente, entre los actuales estudiantes del grado, no se levantaran voces reivindicando el cuerpo único de docentes al calor de esta reformista coyuntura universitaria

Como decimos, esto fue radical y crudamente así durante todo el siglo XIX y, en sus rasgos fundamentales, permaneció hasta los años sesenta del XX y, cabría decir que, aún en nuestros días el pasado pesa y los códigos no escritos que rigen el habitus de los cuerpos docentes no son del todo ajenos a estas marcas primigenias. Con todo, durante las primeras seis décadas del siglo pasado, estas diferencias fueron amortiguándose levemente, al mismo tiempo que la lenta e incompleta expansión escolarizadora iba imponiendo nuevas formas. Grosso modo, el maestro tiende a funcionarizarse y a adquirir el ropaje de un saber más específico y reglado. De otra parte, los catedráticos iniciaron un tímido pero imparable proceso de feminización en la educación secundaria, palpable ya en la década de los años 50, y los principios de legitimación en los que descansaba su status tradicional comenzaron a quebrarse.³ Parale-

³ Nos hemos ocupado de este asunto recientemente en R. Cuesta y J. Mainer (2015), "Guardianes de la tradición y clavos de la rutina: historia del campo profesional de los

lamente, el discurso de la necesidad de la pedagogización del docente secundario comenzó a expandirse, a regularse en normativa efímera y de costosa y compleja aplicación y a materializarse en ciertos ensayos de corta vida y escasa ambición, tanto en el periodo republicano como en el franquista. Podría decirse que el advenimiento del modo de educación tecnocrático de masas —la extensión efectiva de la demanda de escolarización y, sobre todo, la interconexión de las dos vías existentes, primaria y secundaria, separadas hasta entonces— reportó una aparente aproximación de dos campos profesionales hasta entonces escindidos. El proceso culminó en la Ley General de Educación de 1970. Esta ley ensayó la profesionalización del magisterio elevando su formación a categoría universitaria y trató de generalizar condiciones de formación preprofesional pedagógica mediante la institucionalización del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) para los aspirantes a profesores de bachillerato.

La vigente legislación sobre formación inicial supone de facto la profundización en unas reformas que, en pureza, nunca triunfaron del todo. En efecto, esta pretendida impregnación pedagógica de la formación del profesor de secundaria, no ha supuesto que hayan desaparecido los resabios del pasado, por ejemplo, la identificación de las disciplinas científicas con la esencia del profesor de secundaria y de la pedagogía como saber específico y posesión distintiva del maestro. Entre las abundantes reformas del sistema educativo habidas en los últimos cuarenta años y el piélago de inercias y rutinas propias del campo profesional docente, los procesos de profesionalización y pedagogización han quedado muy lejos de los cambios habidos en la lógica de escolarización de masas. Baste recordar que, jurídicamente, el CAP se extinguió oficialmente en 1995 y este zombi-difunto, tras suspensiones y resurrecciones como la de Lázaro, subsistió, con más pena que gloria, hasta bien entrado el siglo XXI; hasta que la Dirección General de Universidades estableció el curso 2008-09 como el último en que pudo impartirse legalmente. Por la misma ruta de la pedagogización y profesionalización, tras no pocos balbuceos e infaustos ensayos que aún hoy podrían inspirar un guion cinematográfico digno de la acre pluma del

catedráticos de Instituto", *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 351-393.

malgrado Rafael Azcona, ha transitado el acceso, mediante concurso-oposición, a la condición docente del secundario. Asimismo, pedagogización y profesionalización, dentro de la rampante racionalidad técnico-burocrática, constituyen, en efecto, el rumbo que orienta y gobierna la nueva producción de normativa universitaria, inspirada en los dictados del llamado Espacio de Educación Superior Europea (más conocido por la Declaración de Bolonia de 1999).

Algo más sobre el falso dilema ciencia *versus* pedagogía

De lo anterior se deduce que, en buena medida, las nuevas leyes y reformas educativas de neta impronta tecno-burocrática y neoliberal que han venido afectando a la formación inicial y el acceso del profesorado —una proliferación normativa que comenzó en 2005 con la regulación de los Estudios de Grado y Postgrado, que continuó, inclemente, con la LOE (2006), sustituida por su prima hermana la LOMCE en 2013, y la Ley Orgánica de Universidades (2007), y culminó, por ahora, con la súbita regulación del Máster de Secundaria en 2011—, se presentan con el propósito de remozar un modelo ya obsoleto, siempre con la mirada puesta en incrementar en ambas la dimensión psicopedagógica del oficio docente. Empeño que, como se verá, ha desatado no pocos conflictos y tensiones entre las facultades de psicología y educación y todas las demás, en particular a la hora de planificar los estudios del nuevo Máster y repartir el siempre sabroso, aunque amargo y cansino, pastel de la docencia en momentos de precariedad y libre concurrencia como los que atraviesa el espacio universitario. Lo cierto es que las facultades de educación se han visto beneficiadas en este proceso de pedagogización a la boloñesa pues no sólo han conocido la equiparación de su grado de maestro al de las demás carreras de cuatro años de duración, sino que se les ha otorgado una posición relevante en la organización, gestión y docencia del nuevo Máster de secundaria —por más que la casuística en relación con este asunto haya resultado finalmente muy diversa según el resultado de las complejas “negociaciones” llevadas a cabo en cada Universidad—.

En efecto, de un tiempo a esta parte ha vuelto a abrirse la caja de los truenos en torno a la construcción del oficio de enseñar, al desatarse la consi-

guiente batalla por el “conocimiento”, esto es, la lucha encarnizada entre las tribus académicas por conquistar el territorio de los nuevos grados, másteres y doctorados. En la superficie de estas sordas luchas por el poder, el subterfugio utilizado sobre el que parece discutirse no es otro que el viejo dilema entre ciencia y pedagogía.⁴ Una valetudinaria contraposición que se erigió, como ya hemos dicho, con la construcción del sistema nacional y dual de enseñanza y que tantas apariencias ha adoptado desde hace más de un siglo contribuyendo al sustento de falsos problemas y que resurge ahora ofreciendo, además, un fácil argumentario a mayor gloria de los ranking de audiencia de los medios de comunicación. Pero no nos engañemos: cuando se discute acerca de la profesión y de los saberes que son o debieran ser inherentes a los docentes, se está hablando de mucho más que eso... En el fondo se está dirimiendo, nada más y nada menos, sobre la reproducción social y cultural que maestros y profesores secundarios desempeñan administrando y distribuyendo un conocimiento que se pretende extender y, al mismo tiempo, restringir. Una función paradójica si se quiere pero que, sin embargo, constituye el auténtico motor, la razón de ser que otorga sentido a la escolarización de infancia y juventud en la sociedad capitalista: la escisión entre la voluntad de enseñar —extender la cultura— y la necesidad de seleccionar —restringir la cultura—.

He aquí el significado profundo de la pervivencia de dos culturas y campos profesionales, la del maestro y la del secundario, que, pese a los cambios experimentados, permanecen aun profundamente arraigadas en las entrañas del sistema; las reglas implícitas y explícitas de ambas categorías docentes, así como el grado de profesionalización, prestigio y tipo de formación recibida permanecen en gran parte escindidas.

El hecho de que, con la recién estrenada normativa, el maestro, superados los cuatro años de formación en el grado, pueda acceder directamente a la docencia, mediante oposición, sin la necesidad de cursar el Máster, acorta en un año la preparación del primario reproduciendo su inferior estatus, en términos de acreditación burocrática, respecto al profesor de secundaria, para quien la obtención del título de Máster constituye requisito *sine qua non* para oposi-

⁴ Sobre este asunto resulta muy recomendable la lectura de "Pedagogía: ¿arte o ciencia? Un viejo debate inacabado", de Julio Mateos (2014), en J. L. Hernández Huerta y

otros (coords.), *Educación y Utopía. Ensayos y estudios*, Salamanca, ed., Fahren House, pp., 15-35.

tar. El peso de la historia pesa en el presente en orden a mantener la estructura jerárquica de los cuerpos docentes. A este respecto, llama la atención, aunque no sorprende, que entre el magisterio y, más concretamente, entre los actuales estudiantes del grado, no se levantan voces reivindicando el cuerpo único de docentes al calor de esta reformista coyuntura universitaria. De todas formas, haciendo un poco de memoria sobre los avatares de tan popular demanda de los tiempos del tardofranquismo, no se puede olvidar que la idea no surgió precisamente, a mediados de los años setenta del pasado siglo, de la "gran masa" de maestros, sino de los colegios de licenciados y de sus "alternativas democráticas" y, eso sí, de una minoría muy activa del magisterio que participaba en la vanguardia pedagógica. El magisterio se ha adaptado desde que se define como cuerpo nacional de funcionarios a una posición subordinada, reclamando mejoras salariales y laborales, atención social y "dignificación", pero dentro de su particular habitus profesional, sin plantar cara con decisión y menos con persistencia a la tradicional distancia y segregación respecto a los docentes de enseñanzas medias. De hecho, los sindicatos, que en algún momento defendieron el cuerpo único dejaron de hacerlo porque, sin duda, la base sindical de los maestros nunca tuvo fuerza (sí número) y, tal vez, ni siquiera interés en ello.

El Máster de Secundaria, la ceremonia meritocrática y la programación de la ignorancia

La formación inicial y permanente del profesorado ha sufrido en los últimos quince años un vertiginoso e irreversible proceso de mercantilización, privatización e insolvencia intelectual. Quien haya tenido ocasión de conocer de visu los abultados expedientes con que los aspirantes a ingresar en el Cuerpo de Profesores de Secundaria comparecen a los procesos de concurso-oposición, inopinadamente poblados de documentos que certifican cientos de horas —digo bien: cientos— dedicadas a las mayores zanganadas que puedan imaginarse y que se hacen pasar como horas de "formación", sabrá de lo que estamos hablando. La Declaración de Bolonia y las subsecuentes políticas de formación del profesorado en la UE pivotan sobre la idea de un docente dúctil y flexible (como el sujeto del aprendizaje constructivista) adornado de múltiples competencias que han de conseguirse e incrementarse mediante un proceso inacabable de aprendizaje sin fin, muy a tono con las formas de organización del trabajo postfordistas y que

se corresponden con una suerte de programación de la ignorancia que, como en el mito de Sísifo, permite legitimar la falacia del *lifelong learning*. En este marco, la evaluación continua de las competencias y de los hipotéticos resultados de la acción docente se convierte en la clave de todo el nuevo sistema. Se impone una lógica importada de la gestión empresarial y se entroniza un modelo de evaluación como dispositivo de medición de la productividad del trabajo y del rendimiento de los recursos empleados. Es, en realidad, un neotecnicismo que sustituye la lógica taylorista por una forma más cualitativa de explotación del trabajo. Todo ello en consonancia con las formas más refinadas de legitimación y autosometimiento inherentes al modo de educación tecnocrático de masas y a las sociedades de control de nuestro tiempo.

El nuevo marco de estudios superiores, supone el paso más alto dentro de la extensión de la racionalidad instrumental que guía el desarrollo del modo de educación tecnocrático de masas. En la práctica, ha significado, a poco que nos fijemos, trasladar hacia arriba el tecnicismo psicopedagógico y la burocratización que comenzó a desparramarse por la educación primaria y secundaria con el ciclo reformista de los años 70 al 90 —iniciado con la LGE y culminado en la LOGSE—. Como ocurrió en la secundaria, durante los años noventa, el proceso de pedagogización a la boloñesa no ha sido ajeno a la progresiva infantilización de los campus universitarios, a un incremento de las tensiones y conflictos entre saberes-poderes (que ya emergió, como hemos dicho, en la discusión de los planes de estudio de los nuevos grados y volvió a reproducirse con la implantación de másteres y doctorados), y a la victoria pírrica de una cierta revolución terminológica (como, en realidad, es la de las "competencias") junto a la escandalosa permanencia de los vetustos usos de siempre (incluidas las prácticas endogámicas que han seguido siendo privativas en la cooptación de sus docentes).

El Máster de Secundaria es un fiel exponente de cuanto estamos afirmando. La sola contemplación del plan de estudios del que se cursa en la Universidad de Zaragoza (informado positivamente por la ANECA en 2009 y revalidado en 2015), deja bien a las claras el menú, ciertamente ayuno de proteína y masa crítica, que se supone debe poseer un graduado que tenga intención de ingresar en el cuerpo de profesorado de secundaria: el peso fundamental de las materias obligatorias (36 de los 60 créditos prescritos) se refiere a conocimientos de legislación

educativa, organización escolar, metodologías y sistemas de evaluación, otorgando un escasísimo peso a las didácticas especiales y nulo a la historia del currículum o de la educación en su conjunto. Si atendemos a su desarrollo y a la vista de lo sucedido en estos años de vigencia, es vox populi que el nuevo curso ha supuesto el encarecimiento inopinado de una formación devaluada; una nueva barrera burocrática y económica que no se justifica ni por su contenido ni por criterio de rentabilidad alguno. Por otra parte, el curso se ha venido desarrollando merced a una notable improvisación tanto en los aspectos organizativos como en los docentes y curriculares; se ha manifestado una importante carencia de personal docente idóneo, seleccionado con criterios de escaso horizonte intelectual y a menudo desperdiciando los recursos disponibles. Por último, cabe añadir que la pedagogización a la boloñesa ha impregnado en este caso la aplicación de una formación que ha retomado los prejuicios más escandalosos del idealismo pedagógico, que habían presidido las reformas educativas en primaria y secundaria, trasladándolos sin más a la universidad donde, en realidad, se ha de formar a una legión de profesionales desprovistos de autonomía profesional y de pensamiento crítico.

Por lo que hace al ingreso en los cuerpos docentes, todavía no se ha modificado a fondo el sistema de concurso-oposición reinante. Y, pese a los sucesivos anuncios y renuncios, no parece que el procedimiento vaya a transformarse sustancialmente. Sí cabe pensar que las oposiciones de Secundaria sufran alguna mutación temática a favor de un diseño más pedagógico y más en congruencia con los conocimientos supuestamente adquiridos en el Máster, sobre todo si la roma doxa neotecnicista y transposicionista de las emergentes didácticas específicas termina por colonizar, como pretende, el grueso de los contenidos de aquél. En lo que respecta al método de formación permanente, nada permite pensar en la sustitución de los centros de profesores —ahora conocidos por un nuevo acrónimo que me resulta impronunciable—, dado su más que relevante papel en la mercantilización y privatización endógena de la escuela pública al convertirse en el mayor adalid de la venta y promoción de todo tipo de "programas y proyectos de innovación" y de entronización de nuevas

tecnologías —tras la que existe un sustancioso negocio—, llamados a distinguir y personalizar a los centros docentes inmersos en una absurda y perversa carrera para atraer clientes y colocarse por delante de quien sea y a costa de lo que sea (pantallas digitales y demás mercachiflería tecnológica, bilingüismo, instrucción financiera, programas de emprendeduría, *mindfulness* aplicado a la educación, inclusividad, educación emocional..., todo vale en la carrera de la banalidad). Cada vez más, formarse como profesor hoy en España es, ante todo, una inversión económica. Los profesores seguimos siendo, como antaño, "guardianes de la tradición y esclavos de la rutina", pero ahora, por todos los medios, se intenta que además seamos "esclavos de la innovación"; como decía un viejo amigo fedicariano, la educación, como la democracia, al fin encontró a su pareja: el mercado.⁵ En este contexto de vulgar frivolidad mercantil, triunfa el lamentable espectáculo de personajes —pienso en los María Acaso, Rosa Liarte, César Bona, Luz Rello...— que pululan en los medios y en las redes sociales impulsados por fundaciones supuestamente sin ánimo de lucro como Ashoka, Junior Achievement o Gems Education y que en realidad son pantallas de poderosos lobbies empresariales y financieros (BBVA, Telefónica, La Caixa, Banco de Santander, Inditex, Mapfre, JP Morgan, Bertelsmann...) que con el plázet de gobiernos de casi todo el espectro parlamentario, hacen su agosto a costa de la educación pública.

Por tanto, las perspectivas de formación docente se han hecho más complejas y burocráticas, dentro de una razón mercantil, tecnicista y psio-pedagógica que todo lo arrasa. Es un hecho que toda esta faramalla legislativa avanza a favor de la tecnocracia y, sobre todo, de un control más difuso, pero no menos severo y riguroso de la capacidad autoformativa de los docentes, lo que implica una profunda desprofesionalización y una reducción de los espacios laborales e institucionales para el ejercicio de una labor realmente crítica. Por eso hoy, más que nunca, es necesario encontrar y defender espacios de resistencia y formación ante una avalancha normativa que, envuelta en el papel regalo de las competencias y otros embelecocos, en realidad trata de maniatar los procesos de formación autónoma y contrahegemónica de los docentes.

⁵ Ver J. M^a Rozada (2002), "Las reformas y lo que está pasando. (De cómo en la educación, la democracia encontró su pareja: el mercado)", en *ConCiencia Social*, 6, 15-58.

Docencia con corazón y cerebro

Martín Pinos Quílez

Asesor de Innovación Educativa del CIFE Juan de Lanuza de Zaragoza

Empiezo a teclear estas palabras teniendo ante mí el borrador de una publicación inédita, *Con corazón y cerebro*, que ayer mismo terminaba de escribir. De ella voy a extraer algunas ideas y fragmentos para justificar que las competencias didácticas, comunicativas, organizativas y científicas, que el mundo actual demanda a la profesión docente, valen de bien poco si no se enraízan en una equilibrada inteligencia emocional construida sobre la base de las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Lo que también adelante es que cuando pienso en el alumnado la conclusión se antoja muy similar.

Qué necesita aprender nuestro alumnado, y cuál es la mejor forma de aprenderlo para enseñarlo así, sigue siendo el gran debate de la Educación que nos llevaría a la cuestión de qué competencias precisa hoy el docente para enseñar, de la manera más eficiente y natural, a los alumnos de este nuevo siglo. Lo que hoy sí parece claro es que por encima de los programas y asignaturas están las necesidades del alumnado (como discente, persona y ciudadano) y que son los procesos de aprendizaje los que deben decidir los de enseñanza, y no a la inversa.

En un mundo caracterizado por el cambio constante, la globalización, la interculturalidad, los avances tecnológicos, la investigación transdisciplinar, el auge de la economía basada en el conocimiento, la devastación creciente de los recursos del planeta y las desigualdades sociales y culturales, la escuela precisa replantear sus objetivos y formas de trabajo para responder a las demandas de tal complejidad. Se renuevan los saberes y, a la luz de los avances científicos, se ponen en tela de juicio creencias y paradigmas aparentemente incuestionables. Según el científico, y premio Príncipe de Asturias, Pedro Echenique, el conocimiento tecnológico se duplicaba en el 2008 cada dos años; el neurocientífico francés Idriss Aberkane (2017), subraya que el conocimiento disponible por la humanidad se duplica actualmente cada siete años... No entro ahora en si eso es positivo o negativo para el aprendizaje; es lo que hay y habrá que pensar cómo gestionarlo.

Educar para la incertidumbre, como nos anticipó ya Morín (1999), no es ahora una mera opción sino una necesidad a la que no es preciso, ni conveniente, enfrentarse con la pizarra limpia. Lo que veníamos haciendo, las teorías socio-constructivistas que se empezaran a impulsar en los años 90 en España, se consolidan, al momento actual de los avances de las ciencias del aprendizaje y la neurociencia, como un buen punto de partida para incorporar otros planteamientos didácticos ligados a las metodologías activas que aprovechan los conocimientos sobre cómo los alumnos aprenden mejor y qué es lo que el ser humano necesita ahora aprender.

Desde esta perspectiva, y con la cantidad de información disponible actualmente a un solo golpe de clic, se nos antoja arduo vaticinar qué conocimientos y saberes necesitará nuestro alumnado en su vida adulta; lo que sí intuimos es que, en ese futuro y ahora, van a precisar los que ya se viene señalando como los retos de la educación del siglo XXI: aprender a cooperar, aprender a comunicar, aprender a pensar con destreza y aprender a ser y estar.

Aprender a cooperar nos dirige hacia el aprendizaje cooperativo, a asumir responsabilidades, a trabajar en equipos cohesionados y eficientes aprovechando la naturaleza social del cerebro y del aprendizaje. Aprender a comunicar refiere a la comprensión y expresión oral y escrita, pero también a la comunicarse con otros variados formatos icónicos, plásticos, artísticos o corporales y en situaciones múltiples aprovechando los recursos tecnológicos, con confianza en uno mismo, escuchando activamente... Aprender a pensar con destreza orienta el desarrollo cognitivo y el aprendizaje hacia procesos mentales superiores como la toma de decisiones, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo o las habilidades meta-cognitivas. Y aprender a ser y estar contempla el valor del corazón, de la educación emocional, para el aprendizaje, el desarrollo sano de la personalidad y la vida en común, apoyando la mejora de las habilidades sociales y los valores propios de la convivencia.

El corazón, o el co-razón, nos habla justamente de eso, del que va al lado de la razón, el que la acompaña necesariamente, porque si la educación se focaliza solo en la cognitivo se deshumaniza y degenera. Las tres ces, corazón, cerebro y cuerpo, además en continua relación con los otros, interactúan equilibradamente en el aprendizaje y la vida al sentir, pensar y actuar, anticipando la necesidad de un modelo de pedagogía del equilibrio entre las distintas, pero simbióticas, facetas del ser humano.

La envergadura y la celeridad de las transformaciones del mundo actual pueden llegar a ser abrumadoras para el docente que intenta mantenerse al día

La envergadura y la celeridad de las transformaciones del mundo actual pueden llegar a ser abrumadoras para el docente que intenta mantenerse al día y desanclarse de los usos tradicionales

y desanclarse de los usos tradicionales. Pero como decía en esta misma revista hace unos años, “el profesorado no puede ni tiene porqué asumir ese rotundo cambio en soledad. La formación del profesorado promovida desde la administración educativa, y otras entidades, ha de servir de bálsamo que alivie la ansiedad ante el cambio, de fuente de nuevos aprendizajes y recursos, de estímulo a la ilusión” (Pinos, 2012).

John Kennedy Toole escribió *La conjura de los necios*, un libro extraordinario que no consiguió editar; frustrado, el escritor se suicidó en 1969, a los 32 años. ¿Cuánto debe perseverar una persona para conseguir su sueño? Quién sabe...; quizá, aunque pueda parecer una eternidad, Kennedy con 44, podría haber disfrutado el éxito inmenso que supuso su libro tras su publicación en 1980, y el premio Pulitzer que obtuvo al año siguiente. Fue su madre, la que sí creyó en su sueño y siguió intentando la publicación de la obra. Ya con 79 años de edad consiguió que el libro fuera impreso en una pequeña editorial universitaria. Contra todo pronóstico, el libro alcanzó un éxito de difusión y crítica sin precedentes consagrando a su autor como uno de los mejores escritores del pasado siglo, y a su madre como paradigma de la perseverancia.

¿Con cuántos tropiezos desistimos los docentes, cuántas frustraciones necesitamos para regresar a nuestra zona de confort...? Y, aun así, lo que sí se percibe claramente desde la red de formación es que el profesorado, aun colmado por la interminable lista de quehaceres a los que nos enfrentamos a diario, queremos seguir aprendiendo. No son ganas lo que nos falta (hay tanto por aprender...) sino tiempo.

La investigación y las experiencias educativas van asentando principios, métodos y recursos didácticos que buscan responder al reto de aprender a lo largo de la vida en la sociedad de la tecnología y el conocimiento. A día de hoy disponemos de un nutrido elenco de metodologías activas que funcionan y que se ven robustecidas por las aportaciones de la neuroeducación y la educación emocional. Su conocimiento y dominio práctico deberían constituir ya hoy parte del bagaje competencial del nuevo docente. Repasaré brevemente algunos de estos valiosos recursos.

- La neurociencia ha confirmado o desmentido la utilidad de ciertas prácticas educativas. Hoy sabemos la importancia del movimiento, del juego y de la práctica de actividad física sobre el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales al incidir sobre la plasticidad cerebral, el aumento de sinápsis neuronales (conexiones nerviosas), de la vascularización del cerebro y de la neurogénesis (Mora, 2013). La investigación del cerebro ha reafirmado la vinculación entre emoción y cognición. Mientras que las reacciones emocionales desagradables perturban las conexiones entre el cerebro cortical, o racional, y el límbico, o emocional, afectando negativamente al aprendizaje o a las relaciones sociales, otras emociones agradables como la curiosidad, la admiración y la seguridad, facilitan el aprendizaje (Aguado, 2014). Sabemos del papel clave de la atención en el aprendizaje y qué emociones y recursos ayudan a activarla. La naturaleza social del cerebro y del aprendizaje ha sido confirmada y ampliamente estudiada por neurocientíficos como Bueno (2017). Y sabemos, por citar un solo ejemplo más, el papel de las neuronas espejo en el aprendizaje por modelaje.
- Si alguna duda quedara respecto al papel de la emoción como catalizador del aprendizaje, demos algún

crédito a Eduardo Punset¹ cuando nos dice que la ciencia constata que en el éxito futuro de los adultos el aprendizaje emocional es prioritario sobre el académico, e incluso sobre la tan relevante educación en valores. Es difícil aventurar el peso de estos factores en la vida, pero lo que sí asumiría es que, como dicen Caruso y Salovey (2013): “la inteligencia emocional no es lo contrario de la inteligencia, no es el triunfo del corazón sobre la cabeza. Es la única intersección de ambas”. Seguramente, de las muchas propuestas existentes para la incorporación al aula de la educación emocional, el modelo VEC, Vinculación Emocional Consciente, y sus diez emociones básicas, de Aguado (2014) es en estos momentos, desde mi punto de vista, la propuesta más fundamentada científicamente.

- Otro de los grandes recursos del que hoy disponemos es la línea metodológica del aprendizaje basado en el pensamiento (TBL, *Teaching Based Learning*). Como expresa su creador, el Dr. Swartz (2013), una de las personalidades más influyentes a nivel mundial en educación, en el TBL se fusiona el aprendizaje del pensamiento con el aprendizaje de los contenidos curriculares. El objetivo es enseñar a comprender y pensar de una forma eficaz y competente usando como soporte los contenidos académicos, de forma que a la vez que el alumnado va aprendiendo éstos aprende también a comparar con destreza, a resolver problemas con eficacia, a tomar buenas decisiones argumentadas, etc. El contenido al servicio del pensamiento y éste al servicio del aprendizaje.
- David Johnson², uno de los grandes pioneros a nivel mundial del aprendizaje cooperativo, nos decía hace bien poco que “Si las escuelas promueven la cultura de ser el número uno, a la vez están animando a esos mismos alumnos a desalentar y obstruir los esfuerzos de los otros.” La antítesis de una escuela inclusiva. En el reverso de esta visión de la vida y la escuela basada en el enfrentamiento o la exclusión, el trabajo cooperativo persigue que el alumnado interactúe positivamente entre sí, sin oponerse a nadie, para resolver problemas, aprender y alcanzar objetivos comunes.

Llevada la cooperación al terreno del profesorado, como seres sociales que somos y desde la certeza de que hace falta toda la tribu para educar a un

niño, no debería contentarme con mejorar individualmente mis competencias profesionales o mi metodología. Solo sintiendo, pensando y actuando (además en ese orden) como claustro y comunidad educativa, desde un proyecto común, podremos llegar a establecer procedimientos consensuados de trabajo que den respuesta a las finalidades definidas y asumidas por el centro.

- El Aprendizaje Basado en Proyectos aparece como una metodología activa colmada de posibilidades educativas porque se basa en una propuesta didáctica globalizada en la que las tareas y actividades se orientan a la realización de una producción final, haciendo uso de la cooperación y el reto, conectando con situaciones reales y los intereses del alumnado. En el fondo un proyecto lo que busca es contextualizar e integrar los conocimientos para convertirlos en saberes que se aplican y sean transferibles para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Y desde una perspectiva más amplia, multidimensional, también para seguir aprendiendo a lo ancho de la vida (en contextos formales e informales) y a lo profundo de la vida, desde la búsqueda de una comprensión intensa de la realidad que evite los conocimientos superficiales.
- Debemos reconocer que actualmente los apoyos tecnológicos actúan simbióticamente con muchos de nuestros procesos cognitivos de forma que buscamos en dispositivos externos a nuestro cerebro (móvil, ordenador...), información o herramientas (calculadora, editores, generadores de mapas o gráficos, plataformas de trabajo compartido...) que amplifican cuantitativa y cualitativamente nuestra memoria y capacidad de aprendizaje (Pozo, 2016). Solo desde la creencia de que el aprendizaje es un proceso confinado entre los huesos del cráneo se entiende el destierro de estos apoyos externos en el contexto de clase. Si como nos recuerda Pozo (2016), el profesorado usa internet, libros, recursos web, para preparar sus clases, ¿por qué no los puede usar el alumnado, incluso el día del examen?, ¿tememos que copie? Y si es así ¿el problema no será que lo que le pedimos es que meramente repita información, en lugar de que la procese, relacione, explique, aplique, valore..., demostrando así que es capaz de construir conocimiento?

¹ En el prólogo de Bisquerra (Coord.) et al (2011).

² Johnson, D. 3/10/2017. Entrevista en el País Digital: https://elpais.com/economia/2017/10/02/actualidad/1506942650_496359.html

- Si toda decisión metodológica lleva implícita una decisión de evaluación, lo cual parece bastante lógico si admitimos que lo justo sería enseñar y evaluar de la misma manera, parece incuestionable que la evaluación crea realidad. “Sobre el axioma la evaluación crea realidad se fragua uno de los componentes de mayor potencial tanto en la innovación docente como en el conjunto de la praxis educativa” (Sabirón et al. 2011, p. 2), porque el alumno acaba estudiando según cómo se le evalúa.

Que el proceso de evaluación afecta al aprendizaje del alumnado, a su rendimiento, motivación e incluso desarrollo afectivo ha sido puesto de manifiesto por un buen número de investigaciones (Martínez e Hidalgo, 2013), pero para lo bueno y para lo malo; de ahí que la mejora de la evaluación, como parte sustancial del proceso de enseñanza y, sobre todo, de aprendizaje, sea también una cuestión tan relevante como el cambio metodológico.

Con los pies asentados en el presente, me gustaría concluir con una mirada agradecida a un par de frescas ideas del pasado. El pedagogo de la Institución Libre de Enseñanza, Manuel Bartolomé Cossío³, decía a principios del siglo XX que “a hacer, solo se aprende haciendo, y a indagar y pensar, que es un hacer fundamental, pensando, no pasivamente leyendo, ni contemplativamente escuchando.” Creo que no solo reflexionaba sobre el alumnado sino también sobre nosotros, por eso para afrontar los retos de la escuela del siglo XXI solo podemos aprender haciendo. Si queremos aprender a enseñar de forma cooperativa o por proyectos apliquemos en nuestras aulas el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje basado en proyectos. Si como nos dice la investigación, sin emoción no hay aprendizaje, y queremos ser y educar personas emocionalmente equilibradas y flexibles, demos entrada a la educación emocional; no hay otro camino, ni para el alumnado ni para nosotros.

Y como dijo nuestro ilustre paisano Santiago Ramón y Cajal: “Es preciso sacudir enérgicamente el bosque de las neuronas cerebrales adormecidas; es menester hacerlas vibrar con la emoción de lo nuevo e infundirles nobles y elevadas inquietudes.” E insisto, no creo que pensara solo en los niños y niñas.

Reeferencias bibliográficas

Aberkane, I. (2017). *Libera tu cerebro*. Barcelona: Planeta.

³ Cossío, M. B. (1906). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.

Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. Madrid: Eos.

Bisquerra, R. (Coord.) et al. (2011) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu. Recuperado de: www.faroshsjd.net.

Bueno, D. (2017). *Neurociència per educadors*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Caruso, D. y Salovey, P. (2013). *El directivo emocionalmente inteligente*. Madrid: Edaf.

Martínez, C. A. y Hidalgo, N. (2013). ¿Cómo evalúan los docentes españoles? Estudio multinivel sobre el impacto de las estrategias de evaluación sobre el rendimiento académico. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Alicante, 4-6 de septiembre, pp. 812-819. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4384204>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.

Pinos, M. (2012). Enseñar es aprender dos veces. *Forum Aragón*. Nº 6, 11-14

Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Robinson, K. (2010). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Debolsillo.

Sabirón, S., Arraiz, A., Berbegal, A. y Cano, J. (2011). (coords.). Evaluando nuestra evaluación: la evaluación crea realidad. En Paricio, J., Allueva, A. I., Agustín, M. C. y Cruz, F. (coords.). *Experiencias de innovación e investigación en el nuevo contexto universitario*, pp. 255-276. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. Recuperado de: <http://socioconstructivismo.unizar.es/wp-content/uploads/2010/07/libroinnova-sabiron-et-al.pdf>

Swartz, R. J., Costa, A.L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: SM.

Propuesta de niveles o estadios de complejidad organizativa en la innovación escolar

Fernando Andrés Rubia
Maestro y sociólogo

Introducción

En nuestra comunidad educativa aragonesa se hacen pocos debates con rigor sobre temas esenciales, quizá por eso sea habitual encontrar en nuestros centros posicionamientos que son creencias, pero que se defienden como si fueran certezas. En pocas ocasiones se someten a discusión los argumentos; las opiniones forman parte del alineamiento de los profesionales. Las micropolíticas que organizan el funcionamiento cotidiano de los centros priorizan generalmente la gestión administrativa frente a la pedagógica, la autonomía del docente frente a la del centro, o las buenas relaciones internas frente al conflicto y la disparidad de criterios. Todo ello, junto a la rutina diaria, nos sume en la inercia, generando desmotivación e indolencia, los mismos rasgos que con frecuencia reconocemos fácilmente en nuestro alumnado y que nos cuesta descubrir entre nosotros.

Aun así, todavía quedan sectores ilusionados y comprometidos que defienden que todos los alumnos pueden aprender y que hace falta contar con los recursos necesarios y poner en marcha estrategias pedagógicas (organizativas, metodológicas...) adecuadas para lograrlo.

Nuestra revista nació como espacio para el debate de ideas educativas y la difusión de prácticas destacadas. En este marco de debate me gustaría incorporar esta propuesta sobre niveles de complejidad organizativa de la innovación, que pone el acento en la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado y en el protagonismo del alumnado y la participación de las familias. Puede permitir, por un lado, que el profesorado reflexione en los centros sobre la dimensión de sus experiencias innovadoras y,

por otro, a la administración valorar la calidad de la estructura creada hasta ahora y sus posibles mejoras.

Se trata de una propuesta descriptiva estratificada en cuatro niveles de complejidad organizativa en la que pretendo presentar algunos rasgos comunes y otros abiertos a la particularidad de los proyectos y de los centros en los que han tenido su génesis. Es evidente que cada experiencia innovadora es diferente, pero es posible, o al menos eso creo, encontrar rasgos comunes entre tanta singularidad.

¿Qué sabemos de la innovación escolar?

La innovación escolar es un tema recurrente en estas primeras décadas del siglo XXI, sobre todo porque la escuela tradicional ha entrado en crisis¹ ante su limitada y lenta respuesta a los retos de una sociedad que cambia² a un ritmo trepidante. “Innovación” es un término no exento de polémica, como el de “tradicición”. Cada uno de ellos alude a modelos temporales, el primero se basa en lo nuevo, mientras que el segundo se instala en el pasado como una herencia consolidada que se resiste al cambio y a la crítica. En la búsqueda de respuestas adecuadas a los retos que se nos presentan, acuden a nuestra memoria modos de hacer y de entender, por ejemplo, de la “Escuela Nueva” con más de cien años de historia, pero con ideas sobre el cambio o la transformación que siguen vigentes en su “novedad”. No debe sorprendernos, por tanto, que muchos términos que usamos, ahora y en el pasado, para impulsar el cambio educativo incluyan en su raíz lo “nuevo” como una aspiración a la mejora³.

¹ Aunque haya quien opine que la escuela está en crisis desde sus orígenes, una crisis de la que siempre sale a flote sin demasiados cambios.

² Si hacemos caso a los analistas, las últimas décadas se han caracterizado por la ruptura del pacto social del Estado del Bienestar (o pacto keynesiano), y esto ha produ-

cido más anomia e individualismo y un incremento sustancial de las desigualdades sociales que está provocando en la población cada vez más temor y vulnerabilidad.

³ Un análisis más concienzudo se puede encontrar en Juárez, Helena M^a (2008) “Marco teórico, profesional y legal” en Marcelo, Carlos (coord.) *Estudio sobre la innovación*

Para Inés Aguerrondo (2002) los cambios se dan en dos ejes fundamentales: el primero afecta a aspectos estructurales o aspectos fenoménicos, el segundo afecta a todo el sistema o un ámbito restringido. El cruce de los dos ejes da como resultado el cuadro siguiente:

Cuadro 1

	Afecta aspectos	
	Estructurales	Fenoménicos
Abarca todo el sistema (Nivel macro)	TRANSFORMACIÓN	REFORMA
Abarca pocas unidades (Nivel micro)	INNOVACIÓN	MEJORA

Fuente: Aguerrondo (2002)

Aguerrondo (2002) entiende que una modificación en todo el sistema puede ser una transformación si afecta a los aspectos estructurales o una reforma si se trata de producir mejoras dentro del mismo modelo básico (dentro de la misma estructura) de servicio educativo. De igual modo, a nivel micro, se pueden introducir en las escuelas mejoras (o novedades) que mejoren el funcionamiento de las propuestas pedagógicas existentes, o innovaciones que tengan como objetivo desarrollar modelos alternativos basados en nuevas concepciones. Para Aguerrondo (2002) los cambios estructurales que mejoran la calidad educativa son transformaciones o innovaciones dependiendo de si se producen en el aula, en la institución educativa o en el sistema escolar. Sostiene también que Los cambios educativos pueden ser fenoménicos y no afectar al corazón del sistema, aunque sean una mejora. Un ejemplo: que el alumnado obtenga mejores resultados en unas pruebas estandarizadas es una mejora, que además de aprender, comprenda, es una innovación. También defiende que para que haya una innovación es necesario redefinir los vértices del triángulo didáctico (conocimiento, enseñanza y aprendizaje) y los aspectos organizativos correspondientes. Se trata de cómo lograr que los aprendizajes sean más profundos, redefiniendo el papel del que aprende y redefiniendo también cómo entendemos la enseñanza.

educativa en España. Madrid. Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE).

Martínez-Celorrio (2017) al definir la innovación hace referencia “a procesos de cambio introducidos en la matriz de la cultura pedagógica y escolar que afectan al qué, al cómo y al para qué se enseña y se aprende”. El cambio o la transformación educativa debe afectar a la cultura escolar si queremos que no sea algo pasajero y que penetre en sus elementos básicos. La simple modernización de la escuela, como nos recuerda Carbonell (2000), nada tiene que ver con la innovación, hay cambios (las TIC en las aulas, huertos escolares, salidas al entorno y tantos otros ejemplos de la cotidianidad escolar) que con frecuencia son meros diseños que no modifican los aspectos esenciales de cómo se conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje. La innovación provoca reflexión teórica y en algún momento debe dirigirse hacia los fines de la educación ya que trata de convertir los centros en espacios más democráticos, atractivos y estimulantes.

El problema que se nos presenta es ¿en qué dirección debe ir la innovación? No deja de preocuparnos que los gobiernos neoliberales, y aquí tenemos ejemplos, utilizan la innovación para reducir derechos, privatizar la enseñanza y reducir las oportunidades de los más desfavorecidos. Para Martínez-Celorrio (2017), la innovación debe ir acompañada de la equidad, de la inclusión y de la justicia social, y especialmente son conceptos que van de la mano en este intento por resituar la escuela en una sociedad que sigue incrementando las desigualdades. La innovación educativa sola no puede conseguir redefinir el cambio y necesita del resto de la sociedad para culminar su esfuerzo. Hay dos aspectos que parecen imprescindibles: uno, la participación de toda la comunidad educativa en el sentido más amplio (la innovación solo puede ser participativa) y dos, el apoyo de la administración, con presupuestos adecuados, con políticas que, por un lado, la doten de los recursos necesarios y por otro, impidan las prácticas segregadoras.

El estudio más completo realizado en los últimos años en centros educativos españoles, lo ha coordinado Carlos Marcelo⁴ (2008), que profundiza exclusivamente en los planes y programas de innovación convocados por las administraciones educativas para centros docentes. Precisamente esta es su principal

⁴ Marcelo, Carlos (coord.) (2008) *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid. Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE).

limitación ya que las administraciones tienen diferentes conceptos de innovación que no siempre coinciden entre sí, varían según principios ideológicos o intereses partidistas, de forma que impulsan proyectos, en ocasiones, de dudosa innovación o simplemente nada innovadores. Pero lo más importante es que no incorpora otros muchos casos de innovación que actúan al margen de los proyectos institucionalizados. El estudio, a pesar de su limitación, recoge interesante información en torno al contexto interno y externo de estos centros y sus propuestas; al proceso, diseño y desarrollo de los proyectos, así como a su ciclo de transformaciones. Entre la información más relevante destacamos la siguiente:

- La mayoría de los centros participantes son de titularidad pública.
- Director y jefe de estudios son los miembros del equipo directivo que suelen tener una mayor participación en los proyectos de innovación. Por otra parte, la mayor participación corresponde al alumnado, seguido de las familias. En infantil y primaria, la participación de alumnado y familia es mucho mayor que en secundaria.
- En una cuarta parte de los proyectos estudiados se ha dado la colaboración con otros centros educativos. La colaboración con otros centros se incrementa al subir de nivel educativo.
- Existen dos fuentes principales de donde nacen las ideas de los proyectos: por iniciativa de un profesor/a (o del equipo docente) que se traslada al resto, o por necesidades compartidas por el grupo que participa en el proyecto. En uno de cada cuatro, la idea del proyecto nace por sugerencia o decisión del equipo directivo o del claustro.
- Los proyectos se centran mayoritariamente en el área de lengua y literatura; la mejora de la convivencia; el uso y perfeccionamiento de las habilidades tecnológicas; o en inculcar valores de respeto hacia el medio ambiente.
- La elaboración del proyecto de innovación es un proceso que requiere tiempo y dedicación, además de interés por parte de las personas implicadas. Este proceso exige una serie de requisitos que, a veces, se convierten en dificultades, como el tiempo para la elaboración, los recursos necesarios o la burocracia.
- En general, la mayoría de las actividades que se llevan a cabo en los proyectos de innovación institucionales están relacionadas con la elaboración de materiales curriculares.
- Tres de cada cuatro centros estudiados afirma que se producen cambios en la vida del centro a partir de la implantación y desarrollo de los proyectos. Destacan los cambios producidos en el equipamiento del centro (39%); en la elaboración de documentos del centro (34%); en la distribución de los espacios y horarios (33%); en la coordinación entre docentes (30%); y en el clima del centro (32%).
- En tres de cada cuatro centros en los que se realizan proyectos de innovación institucionales se introducen cambios a partir de su aplicación. Los principales están relacionados con el uso de nuevos materiales didácticos (59%), con el aprendizaje del alumnado (53%), con las tareas asignadas a los alumnos (50%), con la forma de presentar la información a los alumnos (44%) o con las relaciones entre profesores y alumnos (43%).
- El resto de los cambios producidos por los proyectos de innovación, es decir, la forma de organizar el espacio en la clase, la distribución del tiempo, la evaluación, el agrupamiento de los alumnos, las relaciones con los docentes, las relaciones con el alumnado, etc., son introducidos en alrededor del 35% de los casos. En cuanto al relacionado con la distribución del tiempo, es especialmente significativo en infantil y primaria, ya que alcanza un porcentaje relevante (42%).
- A veces, el proyecto produce cambios negativos no previstos, motivados por: problemas de disciplina con los alumnos; sobrecarga laboral; falta de presupuesto; o malas relaciones ya sean con otros profesores, con las familias; con los agentes externos; o con el equipo directivo.
- Más de la mitad de los proyectos de innovación fomentan aprendizajes del alumnado relacionados con actitudes de cooperación con sus compañeros (61%), mejora de la autoestima (52%), tolerancia y respeto a la diversidad de personas e ideas (53%), destrezas en el manejo de instrumentos (52%), y comunicación de ideas y experiencias (50%). Con un 45% se sitúa la responsabilidad del alumno sobre su propio aprendizaje e iniciativas. Alrededor del 40% se encuentran la adquisición de estrategias de resolución de problemas, de investigación y aprender a expresarse con corrección.

La información resulta particularmente familiar, ya que vemos reflejado en ella muchos de nuestros centros educativos.

La innovación escolar como organización compleja

El gran teórico del cambio educativo es, sin duda, Michael Fullan y en uno de sus trabajos más relevantes (2002), plantea que “los profesores tienen que *mejorar*, y mejorar en un mundo que cambia continuamente es afrontar y gestionar siempre las fuerzas del cambio”. Sostiene que el problema de un cambio fructífero tiene que ver con la “continua formación del profesorado”, es “el medio principal para crear profesores que sean agentes del cambio moral”. Establece ocho criterios básicos del paradigma del cambio que se han convertido en referencia obligada:

1. Lo importante no se puede imponer por mandato. Cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer.
2. El cambio es un viaje, no un proyecto establecido. El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre, emoción y, a veces, es perverso.
3. Los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos. Los problemas son nuestros amigos.
4. La visión y la planificación estratégica son posteriores (las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran).
5. El individualismo y el trabajo en grupo deben tener un poder equitativo, no existen soluciones unilaterales.
6. Ni la centralización ni la descentralización funcionan, son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba.
7. Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito (Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente)
8. Todas las personas son agentes de cambio. El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos.

Posteriormente, Hargreaves y Fullan (2014) han propuesto crear una responsabilidad profesional colectiva. Se trata de reconstruir y *reculturar* la profesión en su conjunto, apuestan por el capital profesional, entendido como la integración de capital humano, social y decisorio en la profesión docente; es decir, por la responsabilidad colectiva y no por la autonomía individual. En las comunidades profesionales de aprendizaje, los docentes trabajan en grupo de forma permanente y la mejora surge por el compromiso de mejorar el aprendizaje del alumnado. Las decisiones siguen la guía de la experiencia del criterio

colectivo y están estimuladas por el debate sobre las prácticas. Requieren un diseño y una organización adecuada para ser productivas. La enseñanza es una profesión con objetivos compartidos, responsabilidad colectiva y aprendizaje mutuo. Consideran que, si no es bueno que los docentes trabajen solos, tampoco lo es que las escuelas trabajen aisladamente. Las escuelas mejoran cuando colaboran y aprenden de otras escuelas si se aborda adecuadamente. Cuando el capital profesional circula libremente, de forma dinámica e inclusiva, se consigue una amplia mejora profesional. Reconocen que, en los mejores ejemplos, a gran escala, lo que han encontrado son “docentes, estudiantes y comunidades que trabajan y luchan juntos para adquirir óptimos resultados y alto rendimiento”.

Un modelo que integra en distintos niveles la complejidad innovadora

En el Cuadro 1 recojo los diez posibles niveles de complejidad a partir de cuatro formas organizativas de implementar la innovación. El nivel 1 es el nivel inferior y se corresponde con una menor complejidad organizativa y el nivel 10 sería el superior. También, se puede entender como un continuum en el que el trabajo aislado individual sería un extremo y el trabajo en redes el otro, pero como bien recoge Fullan (2002), en los procesos de transformación hay también fases de ruptura que pueden hacer retroceder o saltar a otros niveles superiores sin pasar por los intermedios.

Cuadro 2. Estadios o niveles de complejidad de la innovación escolar

INNOVACIÓN	NIVELES
En red	10. Innovación en red nacional o internacional
	9. Innovación en red local, comarcal o autonómica
De centro	8. Innovación de centro genuina
	7. Innovación de centros de nueva creación
	6. Innovación de centro inducida por la universidad
De equipo	5. Innovación de centro inducida por la administración
	4. Innovación de equipo en centros diferentes
	3. Innovación de equipo en diferente ciclo, etapa o departamento
Individual	2. Innovación de equipo en la misma etapa, ciclo o departamento
	1. Innovación de un docente

A. Innovación individual de un docente

Estaríamos en el nivel más bajo, aquel que han ocupado a lo largo de las últimas décadas muchos de los docentes que no se conformaban con la escuela tradicional, en ocasiones con una conducta disruptiva dentro de los centros y forjando alianzas temporales con los distintos sectores de la comunidad educativa que compartían sus inquietudes o apoyaban sus iniciativas. Como dice Fernández Enguita (2018) en la escuela pública para el docente individual es más fácil introducir pequeñas innovaciones porque se mantiene un sentido patrimonial del aula.

1. La innovación individual. Se trata de una modalidad que ha existido siempre, incluso cuando no se hablaba de innovación y responde a un grupo de docentes más dinámicos, inconformistas con la escuela y que acababan desarrollando conductas profesionales transgresoras en el entorno escolar. Es el nivel más básico, no requiere inicialmente ningún tipo de coordinación, aunque en su grado más complejo puede desarrollar procesos de coordinación puntuales con otros docentes o con el equipo directivo, o con las familias. Sin duda, cuentan con la connivencia del alumnado que disfruta de unas prácticas menos rutinarias y previsibles. La escuela tradicional suele tolerar este tipo de situaciones de forma limitada, dentro de su margen de flexibilidad (normalizado en la cultura del centro y en la cultura profesional).

Su principal inconveniente es la provisionalidad o temporalidad ya que depende exclusivamente de la iniciativa y el tesón del docente particular que lo lleva a cabo. Se pueden dar en un mismo centro varios docentes que desarrollen innovaciones en paralelo y que no compartan esfuerzos pero que mantengan entre sí una cierta coordinación para proteger sus intereses. El ámbito de actuación es limitado y abarca la amplitud que es capaz cada docente. En la mayoría de los casos se trata de prácticas aisladas o con escasa colaboración. Está relacionado generalmente con un aula o con una materia y se centran en aspectos didácticos. Suelen priorizarse intervenciones metodológicas y a veces curriculares, las medidas organizativas se restringen al aula.

Según los criterios de Fullan (2002) sería un modelo individualista y su principal limitación sería la inexistencia de trabajo de grupo, recordemos que para Fullan no existen soluciones unilaterales.

El alumnado cuenta con una experiencia diferente, que suele ser enriquecedora, que desaparece al cambiar de curso y asignar al grupo un nuevo docente. No requiere una organización específica. El

docente puede terminar implicando y convenciendo a otros compañeros en su acción e iniciar un proceso más complejo o puede convertirse en un *outsider* del centro. Para la supervivencia de la innovación es imprescindible el apoyo al menos de un sector de las familias.

B. Innovación de equipo docente

El segundo nivel supone la constitución de grupos de trabajo formales o informales. Las alianzas con el equipo directivo y con el resto de la comunidad educativa son fundamentales para garantizar su continuidad. En este nivel se abren nuevas posibilidades, además de los cambios metodológicos y didácticos, es posible adoptar más cambios curriculares; sin embargo, las medidas organizativas siguen estando limitadas. Aunque como sostiene Fernández Enguita (2018) “una innovación asumida por un equipo, incluso por un microequipo, es, en principio, una innovación sostenible”.

2. Innovación de equipo en la misma etapa, ciclo o departamento. Se trata de proyectos que utilizan la estructura orgánica del centro, aprovecha la organización preexistente y como hemos visto en Marcelo (2008) puede partir de la iniciativa de un profesor. Uno de los riesgos es que puede crear departamentos estancos y por tanto conflicto y rivalidad con el resto de los docentes del centro. Recordemos que en la micropolítica escolar el conflicto interno tiende a no ser reconocido, incluso ocultado.

En esta modalidad se pueden encontrar un gran número de propuestas de la administración. Si solo apuestan por estos programas la duración es más corta y puede estar sujeta tanto a la voluntad de los docentes como a los cambios políticos que se producen tras la formación de nuevas mayorías. Sin embargo, si el equipo docente toma la iniciativa y se empodera, es un paso fundamental para alcanzar otros niveles más complejos.

Es importante que se constituyan en grupos de trabajo y reflexión estables, para ello es necesario la colaboración del equipo directivo y un liderazgo distribuido. El apoyo de la comunidad educativa y la coordinación con otros equipos del centro les permitirá avanzar en nuevos aspectos de su proyecto.

3. Innovación de equipo en diferente ciclo, etapa o departamento. Supone una mayor complejidad ya que sobrepasa la estructura habitual de funcionamiento del centro y se basa en la proximidad de intereses o visiones del profesorado. Puede ser el embrión de procesos innovadores más complejos, ya

que se puede crear una situación propicia para pasar de una acción internivelar o interdepartamental a otra global de centro que incorpore a todos o casi todos los niveles o departamentos.

De nuevo, es importante el liderazgo distribuido apoyado en el equipo directivo que permita por un lado una acción coordinadora y por otro, una actividad más interdependiente.

4. Innovación de equipo en centros diferentes. Se trata del nivel superior que puede alcanzarse en esta categoría. Marcelo (2008) nos dice que solo en la cuarta parte de los centros que llevan a cabo proyectos institucionales de innovación se produce algún tipo de colaboración intercentros. Ciertamente, lo más habitual es que la colaboración se produzca entre docentes de la misma área de trabajo, ya que suelen encontrar más sintonía profesional con compañeros de otros centros que con los del suyo propio. Hay un mayor entendimiento por intereses comunes. Tiene una mayor duración porque no tiene una dependencia individual y cuenta con trabajo de grupo dentro y fuera del centro. Por otra parte, tiene un potencial de liderazgo pedagógico mayor, aunque puede encontrar dificultades y desconfianzas si no hay afinidad entre las direcciones de los centros. En estos casos la participación y colaboración de las diferentes comunidades educativas pueden ser un fuerte sostén del proyecto.

C. Innovación de centro

El tercer nivel de complejidad supone pasar del compromiso del pequeño grupo al gran grupo cuyo actor principal es el claustro de profesores, con un equipo directivo que ejerce un fuerte liderazgo compartido que permite que otros miembros de la comunidad lo ejerzan también en sus diferentes niveles de responsabilidad. Generalmente, y si no se incorporan desde el comienzo, en un breve plazo de tiempo el resto de la comunidad educativa pasa a apoyar y colaborar intensamente. El proyecto de centro se convierte en el eje principal de la actividad. La reflexión y el debate son el principal instrumento para el cambio, y el objetivo al que se dirige se amplía, ya no solo se aborda la práctica, sino que también se pone en cuestión la propia cultura docente.

Es verdad que se requiere de tiempo para modificar prácticas profesionales y actitudes, pero si el proyecto se evalúa con realismo, se impide la rutina y permite incorporar nuevos elementos y programas; se entra así en dinámicas que se autorregulan y que

mejoran no solo los procesos sino también los resultados. El centro afronta la heterogeneidad del alumnado sin adoptar medidas de segregación académica, cambiando las expectativas sobre todos y cada uno de los alumnos.

En este nivel se multiplican las medidas y se enriquecen las estrategias, pero adquieren un mayor protagonismo las medidas organizativas. Aparecen propuestas que suponen cambios que afectan aspectos sustanciales como romper con la rigidez de espacios y tiempos.

Fernández Enguita (2018) incide también en esta idea en su último libro, "situar al centro en el centro" y abrir las aulas a la comunidad. Opina que las mejores y más potentes iniciativas innovadoras rompen con el aula metodológica, incluso físicamente, sustituyéndola por avances hacia la llamada *hiperaula*, caracterizada por espacios más amplios, flexibles y libres; por la reorganización de los tiempos; por la continuidad entre realidad física y virtual, entre la escuela y la comunidad; por la alternancia del trabajo en equipo e individual; por la combinación de las áreas de conocimiento; y por la integración permanente de microequipos docentes.

5. Innovación de centro inducida por la administración. Se basa en la implementación de programas institucionales seleccionados. Generalmente hay una dispersión de los programas que suelen generar incoherencias porque o son inadecuados o no están adaptados al alumnado y sus necesidades. Es el riesgo de las intervenciones que se producen de arriba abajo, no parten de un diagnóstico o de una necesidad, sino de un catálogo en el que se elige por criterios de afinidad o interés particular. Hay también riesgo de temporalidad limitada al depender de proyectos basados en prioridades políticas. Es una innovación más aparente que real pues no responde a las inquietudes de los profesionales y a la necesidad de dar respuesta a los retos del contexto.

Es cierto, que en algunas ocasiones puede responder a una cierta inquietud del profesorado que no se siente capaz de iniciar un proceso más complejo y comprometido, pero si no adopta otras medidas en un plazo razonable, desde el convencimiento y el compromiso, la innovación se queda en aspectos superficiales y otros procesos le pueden conducir a su extinción.

6. Innovación de centro inducida por la universidad. Cada vez el profesorado de las facultades de educación interviene o quiere intervenir más en los cen-

tros. En realidad, hay una necesidad mutua. El ejemplo más conocido, que se ha ofrecido en las últimas décadas, son las “comunidades de aprendizaje” del CREA. No consideramos que constituya una red ya que apenas hay intercambio o colaboración entre los centros. Se trata de implementar, cada uno en su contexto, el proyecto dado.

Hay una dependencia de los promotores que se resuelve favorablemente mientras se cuenta con apoyo, especialmente en los comienzos cuando se actúa bajo el efecto del entusiasmo inicial o porque se perciben las primeras mejoras (rendimiento, convivencia, matrícula...). Sin embargo, si no se dan otros pasos, si no se produce un empoderamiento de los responsables del centro, puede acabar también en su desaparición.

La universidad tiene además el riesgo de la dependencia presupuestaria y política, sin recursos las actuaciones quedan muy restringidas.

7. Innovación de centros de nueva creación. Uno de los mecanismos que han puesto en marcha las administraciones para propiciar el cambio es actuar desde el comienzo impulsando la innovación en los centros de nueva creación con proyectos transformadores. Para ello se incorporan equipos directivos por asignación y con proyectos propios. Sería por tanto una modalidad de innovación inducida o facilitada por la administración, pero basadas en proyectos prediseñados por un equipo docente.

El equipo directivo encargado de la puesta en marcha del centro dispone de un proyecto innovador al que se incorpora de forma paulatina el profesorado cada nuevo curso, pero lo hace sobre la base de un proyecto en marcha. La diferencia es que el proyecto no tiene por qué implementar programas administrativos, sino que puede partir de un proyecto visionario al que luego incorporar aquellos otros aspectos que se consideren complementarios.

Trascurrido un tiempo y estabilizado el centro con todo su alumnado, podría considerarse del nivel siguiente.

Un claro ejemplo lo tenemos en el IES El Picarral de Zaragoza que inició su andadura el curso 2016-2017 con alumnado solo de primero de ESO. El Equipo educativo puso en marcha un proyecto basado en el cambio: trabajar por proyectos, descartar el libro de texto, flexibilidad de tiempos y espacios, trabajo cooperativo, uso de Tablet individual...

8. Innovación de centro genuina. Tomo el término de Martínez-Celorio (2017). Se fundamenta en la autonomía de centros y su principal motor es el equipo directivo que ejerce con intensidad su liderazgo pedagógico. Es reflexiva y parte del contexto educativo y la valoración de la experiencia y sus resultados.

Los centros guetizados o con un alto porcentaje de alumnado perteneciente a minorías tiene un especial impulso a llevar a cabo estos procesos. La motivación suele ser reducir los conflictos, mejorar la convivencia y mejorar resultados.

También los centros con unas condiciones específicas como son los colegios rurales pueden verse motivados para iniciar procesos innovadores.

Se abordan cuestiones que no se pueden plantear en niveles inferiores como son muchos temas organizativos básicos. Pensemos que fuera de nuestro territorio, en este nivel y en superiores se ha avanzado en la ampliación de espacios y en la superación del aula como unidad de trabajo básica. También se han dado pasos en el trabajo en grupo, colaborativo, con alumnos de diferentes edades, superando una de los principios más tradicionales de la escuela graduada.

Este tipo de escuelas reconocen con más facilidad los efectos que las dinámicas sociales y culturales tienen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado de entornos desfavorecidos. También se hacen conscientes de la falta de neutralidad de la organización y de las relaciones escolares. Su acción de cambio se dirige en muchas ocasiones hacia una cultura más empática con las familias y el alumnado: de escucha, de cuidado y de reconocimiento.

Podríamos hablar de dos ejemplos destacados y reconocidos, uno rural, la escuela de Alpartir y otro urbano, el CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza.

El modelo más elaborado, como hemos visto, es el basado en la propuesta de Hargreaves y Fullan (2014) sobre comunidades de aprendizaje profesionales. En Aragón, los principales promotores son el Grupo Atlántida⁵. Se trata de un grupo de trabajo formado por los profesores del centro que quieren participar y que se reúnen periódicamente para estudiar formas más adecuadas para cumplir los objetivos educativos y de aprendizaje, poniendo en común su experiencia, su conocimiento y su compromiso. La tarea principal es la de diseñar nuevas prácticas (a partir de las experiencias de éxito de otros centros o de la investigación educativa), de aplicarlas y de comprobar su utilidad; y de dar coherencia al proyecto

⁵ <https://atlantida-aragon.blogspot.com.es/>

global. Se trata de un modelo de trabajo que pretende ser sistemático, organizado, colaborativo y con un propósito común.

Las experiencias que conocemos nos indican que la comunidad escolar y el entorno (barrio o municipio) ocupan un lugar importante y adquieren un gran protagonismo en colaboración con el profesorado.

D. Innovación en red

Los Centros Rurales Agrupados (CRA) en su momento fueron un gran avance en el proceso innovador pues permitió la colaboración entre distintas localidades próximas y acabar con un cierto aislamiento del do-

La situación actual aragonesa responde a un esquema piramidal, los centros que han iniciado algún tipo de proceso de innovación se encontrarían en un número mayor en la base, e irían decreciendo según aumenta el grado de complejidad

cente. Ciertamente se trató de una iniciativa administrativa pero reclamada desde muchas localidades que habían iniciado el proceso de colaboración por su cuenta. Conocemos otras redes desde hace algún tiempo: La red de escuelas promotoras de salud, la red de escuelas amigas de la UNESCO, la red de escuelas amigas de la infancia de UNICEF, etc. que actúan sobre temas específicos: salud, ciudadanía...

9. Innovación en red local, comarcal o autonómica.

Hay dos modelos que pueden ser interesantes y que pueden presentarse como prácticas consecutivas. Hablaremos primero de las *escuelas docentes*, que por su trayectoria y su proceso innovador singular tienen mucho que enseñar a las demás. Son centros de referencia para su entorno o para colegios con características similares en zonas distantes. Además, de ser un modelo, una referencia, pueden llevar a cabo un papel más activo y tutelar el cambio en otros centros, señalando vías de mejora, adelantando dificultades y haciendo propuestas basadas en su experiencia. También pueden inyectar en momentos de crisis los ánimos que hacen falta para enfrentarse a los problemas y sobre todo para afrontar nuevos retos.

Por su parte, las *agrupaciones de centros* son asociaciones en las que de forma colaborativa trabajan diferentes centros con el fin de alcanzar objetivos comunes. Aquellas escuelas que tienen un entorno común, que comparten una problemática o simplemente su visión y objetivos, se pueden ayudar y trasladar sus experiencias de éxito. Es muy positivo contar con el apoyo de un grupo de centros, que aportan prácticas y procesos de transformación y que además son capaces de ayudar a sostener el proyecto en los momentos clave.

Un tercer modelo sería el que presentan Díaz et al. (2018) que abogan por proyectos de innovación colaborativos y comunitarios en redes socioeducativas. Se trata de redes de colaboración entre profesionales y organizaciones educativas de una comunidad para la formación docente y la mejora de los resultados educativos. Los proyectos educativos colaborativos y comunitarios (PECC) son un motor de innovación educativa y social; y promueven una educación centrada en las interacciones, la interdisciplinariedad y la orientación hacia la mejora continua. Los autores presentan ejemplos de Francia (de Zonas d'Éducation Prioritaire), del Reino Unido (*Education Action Zones* y *Extended Schools*), EE.UU. (*Harlem Children's Zone* y *Community Schools*) o Dinamarca (*Kvarter-loft*).

En España, pero fuera del territorio aragonés, se han formado redes muy interesantes que se encuentran en la vanguardia innovadora: en el País Vasco, la red Amara Berri agrupa 18 centros (a los que se han añadido tres centros más de Canarias, Cantabria y Cataluña); en Cataluña, Escola Nova 21 (es una red mixta de centros públicos y privados) cuenta con el apoyo del Centro UNESCO de Cataluña, la Fundación Jaume Bofill, la Diputación de Barcelona, la Universitat Oberta de Catalunya y La Caixa); y en el marco de la escuela concertada destaca Horitzó 2020 de los jesuitas.

En Aragón, en Valdejalón se ha puesto en marcha un proyecto comarcal (asesorado por Ashoka) que puede ser el embrión de una red de estas características si hay realidades comunes y transmisión de experiencias.

10. Innovación en red nacional o internacional. En los últimos años, además han surgido nuevas redes,

de carácter internacional como las escuelas Change-maker, que promueve la asociación Ashoka (en Aragón, seleccionaron el CEIP Ramón y Cajal de Alpartir). Es verdad que esta red y las que hemos visto en el punto anterior no están exentas de críticas, sus detractores encuentran intereses espurios entre sus promotores, pero también es cierto que muestran dinámicas muy interesantes y que las escuelas no son lo mismo que los promotores de la red.

En el ámbito europeo los programas educativos Erasmus+ promueven la colaboración entre centros de diferentes países; entre sus objetivos se encuentra internacionalizar las instituciones educativas y potenciar la cooperación internacional. Es verdad que muchos centros educativos aragoneses participan en estos programas, pero la colaboración no suele llegar a profundizar en aspectos esenciales de transformación. Quizá en un futuro las instituciones europeas se planteen dar un paso más y fomentar una colaboración más intensa que comporte un trabajo en red en aspectos organizativos, metodológicos...

A modo de conclusión

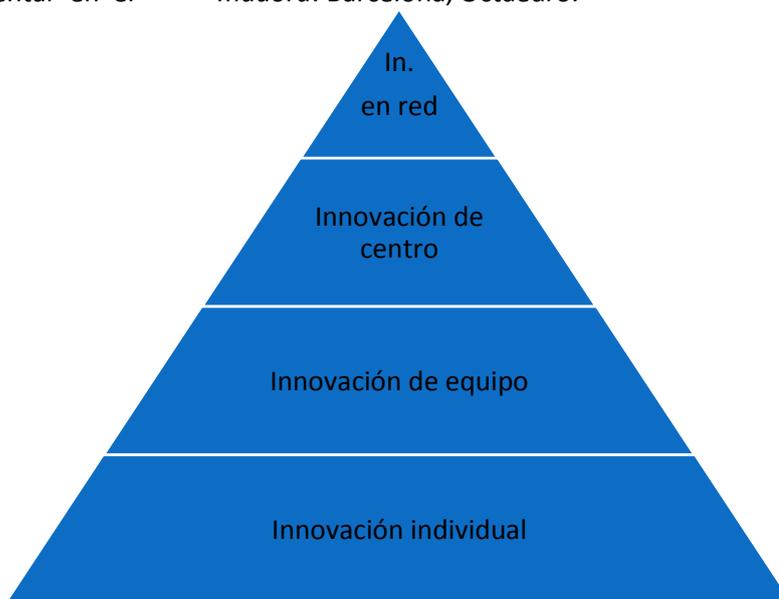
No creo que nadie se sorprenda si entendemos que el gran reto de nuestros centros educativos sigue siendo el trabajo en equipo del profesorado. Conseguirlo sería la principal innovación del sistema y el paso principal para avanzar hacia una mayor y más compleja innovación educativa; es un elemento imprescindible en los niveles superiores de complejidad. La situación actual aragonesa responde a un esquema piramidal, como intento representar en el gráfico, es decir, los centros que han iniciado algún tipo de proceso de innovación se encontrarían en un número mayor en la base, e irían decreciendo según aumenta el grado de complejidad.

En mi opinión, la administración educativa, como agente educativo responsable que garantiza la estabilidad del sistema y su continuidad, debe dirigir sus intervenciones hacia los niveles más elevados de la pirámide si quiere asentar y desarrollar proyectos de innovación profundos y estables que se prolonguen en el tiempo; debe aprovechar e impulsar el capital innovador de los centros; debe dotar con recursos adecuados a los centros que han iniciado

este camino; debe fomentar el asesoramiento externo y el apoyo a los proyectos incipientes; debe fomentar las redes y el intercambio de buenas prácticas; debe evaluar la innovación desde dentro y fuera con indicadores cualitativos que permitan profundizar o reorientar en pro de la mejora de los proyectos; y debe propiciar la investigación impulsando la colaboración entre las universidades y los centros.

Bibliografía

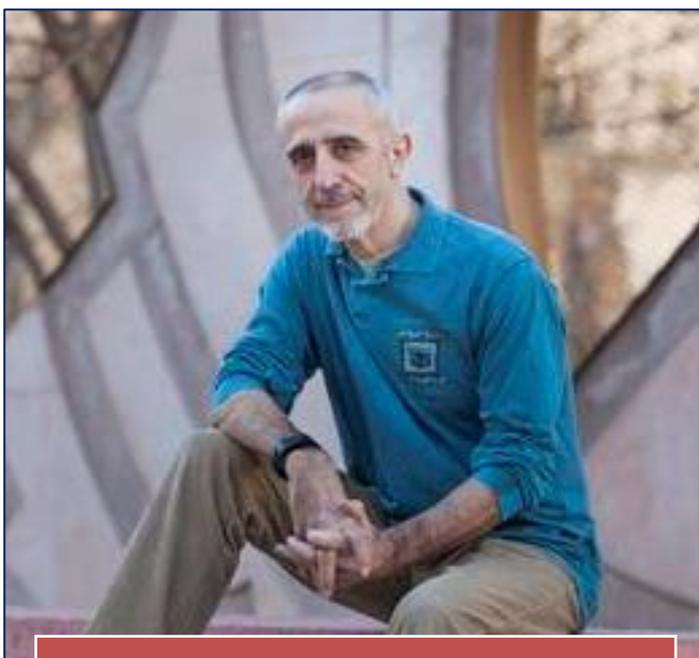
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires. Papers.
- Carbonell, J. (2000). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- Díaz Gibson, J. et al. (2018). *Projectes de innovació educativa comunitaria: ingredients d'èxit i reptes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época*. Madrid, Morata.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid, Akal.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid, Morata.
- Marcelo, C. (coord.) (2008). *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid, Centro de Información y Documentación Educativa (CIDE).
- Martínez-Celorrío, X. (2017). *Innovació i equitat educativa. El dret a aprendre com a prioritat transformadora*. Barcelona, Octaedro.



Mariano Fernández Enguita, catedrático de Sociología: “El profesor es el actor principal del cambio y de la resistencia, de las dos cosas”

Mariano Fernández Enguita estuvo en Zaragoza dando una conferencia sobre su último libro: *Más escuela y menos aula*. Quedamos en la estación de Delicias y pensamos que tendríamos tiempo suficiente para charlar antes de su intervención. Sin embargo, los primeros días de febrero nos sorprendieron con grandes nevadas por todo el territorio y su AVE llegó con casi una hora retraso. Un poco más y casi no llega a tiempo ni para la conferencia. Quedamos entonces en recuperar nuestra conversación una semana más tarde a través de la red. Enguita es de verbo fácil y seguro y la conversación se prolongó más allá de lo que puede recogerse aquí.

¿Para hablar de innovación es necesario hacer un recorrido por el pasado de la escuela? ¿Crees que la escuela tiene un problema de memoria?



Mariano Fernández Enguita nació en Zaragoza. Es catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid. Dirige la Sección de Sociología en la Facultad de Educación. Ha sido profesor o investigador invitado en las universidades de Stanford, Wisconsin-Madison, Berkeley, el London Institute of Education, la London School of Economics, Lumère-Lyon II y Sophia (Tokio). Es autor de más de veinte libros, entre ellos: La educación en la encrucijada, Fracaso y abandono escolar en España (en colaboración), La larga y compleja marcha del clip al clic o Más escuela y menos aula. Muy presente en las redes, podemos seguirlo en: <https://sites.google.com/view/mfenguita>

Depende de lo que entendamos por innovación, porque la innovación puede ser desde nada a todo. Es importante captar y entender la historicidad de la escuela. Me acuerdo siempre de una cosa que decía Marx, me parece que era en *La miseria de la filosofía*, para los economistas ha habido historia, pero ya no la hay. La humanidad ha venido cambiando, por fin ya tenemos una economía de mercado y ya no va a haber más historia. Se podría discutir porque luego la economía ha tenido un recorrido después de Marx pero yo tengo un poco esa sensación cuando hablo de la escuela. Hubo un tiempo sin escuela, un tiempo en el que no se pensaba la escuela en términos de equidad y de igualdad y ahora de repente todo consiste en perfeccionarla y nadie cuestiona que deba existir esa institución como la conocemos. Creo que no es así, si miramos la historia real de la escuela vemos cuando se ha generalizado, cuando ha sufrido grandes transformaciones y eso

nos ayuda a entender que hay cosas que parecen eternas, pero podrían ser efímeras, efímeras en la perspectiva de la historia. Cosas que parecen incambiables pueden no serlo tanto.

Podemos hablar de varias velocidades en la incorporación de nuevos modelos escolares ¿Qué hace que la escuela inicie procesos de cambio o se mantenga en una línea más tradicional? Hasta hace poco la innovación parecía que era patrimonio de la escuela pública...

Si la innovación fuera viable en el aula seguiría siendo patrimonio de la escuela pública y lo sería casi para siempre porque en la escuela pública el profesor tiene mucha autonomía, es prácticamente independiente, impune, inmune, puede hacer prácticamente lo que quiera, para bien o para mal. Si el escenario fuera el aula... pero hoy en día ya no lo es y no lo es por dos motivos obvios. Primero, porque la vida escolar ya no se reduce al aula, en el caso en el que el alumnado está más tiempo en el aula con su tutor, en primaria (olvidemos el momento de infantil que es otra cosa), no está más de la mitad del tiempo escolar; están los especialistas, puede salir con algún apoyo, está el comedor, están las extraescolares, excursiones... Eso sin contar con los cambios de profesor tutor que son muchos porque el porcentaje de interinos es muy alto. El aula se ha quedado pequeña en ese aspecto. Y segundo porque si hay que introducir cambios en equipamiento hay un problema de economías de escala, si hay que distribuir el riesgo hay también un problema de escala, si hay que tener habilidades o competencias especiales por parte del

educador hay un problema de escala porque no va a tenerlas todas, el mismo educador.

Esto hace que el ámbito se desplace del aula a algo más amplio. La forma más básica es el centro, a veces es algo más pequeño, grupos clase, de profesores, y a veces es más amplio, una red, pero lo esencial es el centro.

El profesor tiene mucha autonomía en el aula, pero el centro no tiene autonomía, la tiene frente a la administración más de lo que se cree, aunque quizá no tanta como necesite en muchos casos, pero la derrocha, por así decirlo, porque quien la consume es el profesor individualmente en el aula y eso es lo que no sucede en la escuela privada.

En la escuela privada, cada escuela es un centro, la dirección dirige. Hay un proyecto que empapa toda la escuela y además generalmente son redes, son grupos de colegios.

Eso es algo que la escuela pública tendría muy fácil: constituir grupos de colegios que además estarían próximos territorialmente y unidos por la presencia en una comunidad territorial. De modo que ahí le vería ventaja de nuevo a la escuela pública, pero toda la autonomía respecto de la administración, cuando la hay (a veces las administraciones autonómicas son más centralistas que lo que fue años atrás el Ministerio) la consume el profesor en el aula, así no puede haber proyecto de centro, ni mucho menos de red.

¿Qué provoca que un centro se decida a cambiar? ¿Cómo se da ese paso hacia otra escuela menos tradicional?

Yo creo que hay dos tipos de motivos. Los intrínsecos son el

descontento del propio profesorado, la insatisfacción, la sensación de que los alumnos se te van... Están ahí, no se pueden marchar, pero su cabeza está en otro sitio. Eso impulsa a cambiar. También la propia inquietud profesional.

Pero hay otro que viene del contexto que puede llegar de dos o tres vías. Una sería que el público, los padres demandasen eso. Eso no ocurre, hay demanda a veces, pero no es articulable frente al profesorado, no alcanza a tener cuerpo. Otra es una vía que se subestima, pero a veces ocurre que es una situación desastrosa. Los centros de riesgo, en entornos especialmente difíciles, provocan que el profesorado reaccione con fuerza. Es como la diferencia de comportamiento ante una catástrofe o ante el pobre de todos los días de la esquina. Digamos que la pobreza a la que estamos acostumbrados no nos mueve, pero una situación que percibimos de gran necesidad puede sacar otras cosas de nosotros.

El tercer elemento es el mercado, el hecho de que los alumnos se te puedan ir efectivamente, que puedas sentir el rechazo de las familias, incluso que pueda afectar la viabilidad del centro. Ese elemento lo tienen siempre presente las escuelas privadas o concertadas y a veces las públicas. Hay algún caso en que las escuelas públicas reaccionan, por ejemplo, las escuelas del centro de las ciudades cuando se quedan sin alumnos o se quedan solo con alumnado inmigrante en condiciones de extrema pobreza, hacinados. Estos centros, cuya existencia peligra y con ella el destino de los profesores, a veces, reaccionan.

¿Qué políticas crees que favorecerían este cambio?

Las políticas tienen una capacidad de producir efectos inmediatos muy limitada. Las políticas lo que tienen que hacer es favorecer los proyectos de centro, el funcionamiento de las direcciones, la constitución de redes, la rendición de cuentas en un sentido no cuantitativo, una mayor transparencia del centro hacia la comunidad... Eso en el corto plazo.

¿Qué cosas pueden hacer que tengan más efectos a largo plazo? Una, la que está en boca de todos, es la formación del profesorado: una formación más sólida y más exigente. Yo creo que hay que transformar las condiciones de trabajo, este no es un tema popular pero la institución no puede funcionar sobre la base de que el profesor viene, da sus clases y se va. Si le reduces las clases se va antes. Eso puede funcionar si suponemos que el centro de la enseñanza es la clase y la lección que imparte y que la manera de prepararlo es el profesor estudiando con los codos sobre la mesa o el iPad. Claro si va a ser eso, que lo haga en su casa que está mejor. Pero si no va a ser eso, y creemos en el trabajo de equipo, en la cooperación entre los profesores, en otras actividades y funciones institucionales de la escuela que no son simplemente impartir enseñanza en clase y las redes, los contactos, la colaboración informal, etc. Entonces en gran medida se alimenta con la proximidad pues hay que estar ahí, con mucha libertad para ir a trabajar a otra institución, para ir al ayuntamiento, a ver a una familia, a un curso de formación, pero eso después, no antes. Primero, el centro es tu lugar de trabajo.

Yo creo en la idea de romper el grupo-aula, creo que la manera

más sencilla es coger las dos líneas y fundirlas, hay otras, no tiene por qué ser niveles de curso. Puede ser en una línea fundir los dos niveles de un ciclo, puede hacerse a través de proyectos de diverso tipo, puedes tirar las paredes interiores o no tirarlas. Ahí es donde cada centro debe hacer su proyecto distinto. Lo que sí creo es que no podemos seguir ceñidos a la idea de un profesor con 26 alumnos en primaria o 30 en secundaria, intentado reducir el grupo, por ahí no vamos a ninguna parte, es un pozo sin fondo. Paradójicamente cuanto más personalice el profesor con algunos alumnos, menos lo hace con otros, cuanto más personaliza más dividido queda el tiempo, es una espiral, una pescadilla que se muerde la cola. Por ahí no vamos a ningún sitio. Debemos combinar los grandes grupos con la colaboración en pequeños grupos, el trabajo individual, las herramientas interactivas que la tecnología proporciona y una mayor apertura a la comunidad. Tenemos instrumentos más que suficientes y medios, aunque puede haber más, para abordar ese tipo de innovación.

Te lo preguntaba también porque una parte de la sociedad ha puesto sus esperanzas en el Pacto Educativo

Yo del Pacto Educativo lo que esperaba sobre todo es que pacificara la educación. Es decir, que no nos pasáramos los siguientes años otra vez discutiendo si pública o privada, laica o confesional, comprensiva o diferenciada, si me evalúan o no me evalúan; la media docena de discusiones que polarizan todo y después de las cuales en lo único que la gente se pone de acuerdo es que quiere más dinero, más recursos, más

presupuesto, más porcentaje del PIB... Es lo que me gustaría a mí de un pacto, yo no soy de los que creen que no hay estabilidad, no la hay y hay demasiada. No la hay en cuanto que se ha cambiado la ordenación varias veces, pero no siete, porque hay leyes pares e impares, las pares cambian unas cosas y las impares otras, con lo cual los cambios se reducen a la mitad y algunas leyes no han llegado a entrar en vigor. Es verdad que esto ha podido producir nervios. En cambio, por otro lado, cualquiera sabe que un profesor puede empeñarse o enrocarse y decir que hagan leyes que yo voy a seguir haciendo exactamente las mismas cosas. Estoy seguro que podemos encontrar sin dificultad profesores que en los últimos 30 años han hecho exactamente lo mismo en su aula.

Ni lo uno ni lo otro, yo creo que hay que generar un horizonte de certidumbre, no sé si de estabilidad, saber cómo va a ser el sistema... pero las cosas tienen que cambiar. No puede ser una institución en la que nos pasamos los días diciendo que el mundo está cambiando, pero nosotros debemos permanecer absolutamente estancos. Eso no es viable.

Vivimos también tiempos de gran revuelo educativo: el aumento de las desigualdades económicas, de la segregación escolar, la reducción de la inversión pública, el miedo a la privatización...

Podemos detectar todas las ofensivas, ataques, iniciativas, mareas, contramareas que queremos, pero la escuela pública son dos tercios del alumnado y la escuela privada y concertada un tercio, y esto es exactamente lo que era hace 30 años. Prácticamente

desde la democracia se han mantenido las mismas proporciones. A mí me cuesta un poco entender tanta alarma si todo sigue igual en términos de proporciones. Ya sé lo de Murdoch y el billón de dólares y Bill Gates y Google, esto lo sabemos todos. Lo que nunca conseguiré entender es por qué se supone que una parte tiene intereses económicos y la otra, valores. Yo sé que Murdoch tiene intereses económicos, no sé si Gates cuando mete dinero en su fundación lo hace más por dinero, que ya le sobra, o por valores, o por mezcla de los dos y los confunde. Ya sé que los docentes suelen tener valores, pero cuando defiendes el aumento del sector público, estás diciendo que aumente el número de funcionarios, por tanto, los sueldos de funcionarios. El sector público es tan económico como el otro, de manera que no está en un lado la democracia y en el otro la economía. Son maneras de entender la democracia y maneras de entender la economía.

Eso no quiere decir que sean iguales. Efectivamente el mercado presenta más riesgos de desigualdad en la provisión. El estado ofreció igualdad en la provisión y ¿qué dio eso? una absoluta desigualdad de resultados, una absoluta incapacidad de responder a las distintas necesidades de los distintos tipos de alumnos. El mismo maestro, el mismo edificio, el mismo currículo en todas partes y eso es lo que produce un 30% de fracaso, que tenemos hace 10 años, ahora estará por el 20, un poco menos y un 40% de abandono que era lo que teníamos hace 10 años y ahora anda por el veintitantos. Eso es lo que ha hecho la escuela pública. La

respuesta “es que no es lo bastante pública”, “es que no tiene bastante dinero”, así se puede seguir mil años más, tu puesto de trabajo es seguro, te jubilas, dices que mal lo han hecho, otra reforma por favor, pero eso no soluciona nada.

Me gusta decir una cosa que le oí una vez a François Dubet, “el neoliberalismo no es el problema, es la respuesta”. Lo que quiere decir es que como usted no para de decir que necesita más y volvemos a estar igual, como usted nunca da la solución, yo me marchó. Esa es la respuesta, no la solución. La gente se va a la escuela privada, en parte porque la pública no le da respuesta.

Como te decía, las proporcio-



nes son iguales, aunque no son los mismos porque la clase media se va marchando y se va ampliando la escolarización en Infantil y en otros sectores... es decir, que esos dos tercios no son siempre los mismos, hay un flujo, solo los stocks son iguales. Me llama la atención que la gente que ve llegar el cataclismo a continuación lo que dice es ni un euro público para la escuela privada. ¿y sin euros sí? Si se lo pueden pagar no hay problema, es que un 10% de la pobla-

ción ya se paga la escuela. Si mañana se lograra realmente someter la concertada a criterios de pública o como se ofrece ahora, a absorber una parte de la concertada, simplemente una parte más importante se iría a la privada. Es como decir, usted puede escaparse si se lo paga. No me conmueven esos llamamientos porque sé que el 90% del profesorado va a la sanidad privada, esos que tienen tantos principios ¿por qué van ahí?

Creo que hay que producir resultados igualitarios, creo que no vamos a abordar 40 o 100 años de historia, creo que nadie va a acabar en el próximo periodo con un tercio de la escuela, privada y concertada que además es el tercio al que va la ciudad en vez del campo, al que van las clases medias, altas, educadas. Entre otros una buena proporción de los hijos de los profesores, un secreto a voces. Ojalá toda la escuela fuera pública, pero para eso vamos a mejorar la escuela pública, que la gente deje de huir y empiece a venir.

En tu último libro hablas de tres posibles escenarios, uno de privatización, otro de desescolarización y un tercero comunitario. Háblanos de este tercer modelo.

No es tanto un modelo comunitario... no tengo ningún modelo idealizado, aquello de que no es ni pública ni privada sino comunitaria. Yo simplemente creo que la gente haga bien su trabajo y la escuela sea más transparente. ¿Por qué se va la gente a la escuela privada? El argumento habitual es que huyen de los inmigrantes, de los pobres; eso es verdad si lo permites. En vez de decir que vas a estatizar toda la escuela, arbitra una ley que asegure que haya una

composición parecida en las escuelas. Todos conocemos a gente que ha tenido la duda de dónde mandar a su hijo, la gente no quiere huir porque sí, igual que la gente no quiere defraudar a hacienda porque sí, pero si tus tres vecinos defraudan a hacienda, entonces dices que hago yo pagando. Si tú quiere ir a la escuela pública y otros se van a la privada y España tiene un 10% de inmigración. Supongamos que un 5% es problemática en términos escolares, pero si tú vas a un centro donde es un 30%, dices yo estoy dispuesto a aportar mi grano de arena, asumo el coste que me toque, pero porque me lo dejan todo a mí. Si no se atacan esos problemas colectivamente, lo que hay es fugas individuales

¿Qué tenemos que hacer para que la gente no se vaya? Tratar de equilibrar el reclutamiento de las escuelas y yo te diría el de las públicas, el de las concertadas y el de las privadas. El único inconveniente que le veo es que algunas privadas están en os montes, están muy lejos pero bueno que carguen con su cuota de solidaridad o de responsabilidad.

Segundo, no solo se va por eso, la gente se va porque está harta de que le cambien el profesor, de que nadie quiera saber nada de los niños antes de las nueve, de que no se vigilan los pasillos... La privada y concertada, da una imagen, no un servicio, da una imagen de que se ocupa, desde que el niño asoma hasta que se lo llevan. Mientras que en la pública todo son dificultades sobre el horario, la jornada, a qué hora ponemos la tutoría, si salimos o no salimos de excursión... todo son problemas. Si la pública ofreciera un servicio más integral la gente se sentirá menos tentada

a marcharse. Yo creo que es ese conjunto de cosas lo que hay que cambiar, la pública puede competir con la privada tranquilamente y tiene ventajas que ofrecer. De hecho, partía con ventaja, si ha perdido algo ha tenido que hacer hecho mal.

¿Crees que la escuela del futuro será más justa?

Si seguimos en la inercia actual no será más justa, porque si para salir con el mínimo del sistema educativo hay que aguantar cada vez más años, con este tipo de escuela se hace cada vez más difícil. Cuanto menos claro veas que es imprescindible, más difícil se te hace. Si papá es abogado y mamá es bióloga, lo ves más claro; pero si papá es albañil y mamá es limpiadora lo ves menos claro. De manera que el abandono, el rechazo de la escuela es más probable entre los que tienen peores condiciones en el entorno familiar y comunitario para ver lo importante que es.

Con esta inercia la escuela va a producir más desigualdad en términos de resultados académicos. Y lo que sabemos por la distribución de la renta, del empleo es que a la desigualdad escolar se asocia hoy mayor desigualdad económica de destino, no de origen. Es decir, la diferencia entre lo que gana un titulado básico o con estudios superiores es mayor, va creciendo. Aumenta la separación entre la pobreza y la riqueza en nuestras sociedades. A escala mundial no aumenta la pobreza, se reduce espectacularmente, pero en las sociedades ricas que se habían acostumbrado a vivir sin pobreza, está aumentando.

Háblame de este concepto tan diferente del actual, lo que has llamado en tu libro las *hiperaulas*.

Lo más diferente sería una no-aula. Yo no sé latín, pero ando buscando el origen o la etimología de la palabra aula. Puede ser el atrio, el patio, luego he ido encontrando otros usos, por ejemplo, el corral, el aprisco, donde delante de la casa se tiene el ganado, o incluso la jaula en un escrito de Peironio. No hay nada que defender en el aula. El aula funcionó en su momento, era la respuesta porque se trataba de disciplinar a los alumnos, en una escuela basada en el modelo de la lección, en el que el profesor lee, debe verlos o vigilarlos a todos al mismo tiempo (eran muchos, a veces 100 alumnos en un aula). Lo encontramos en los jesuitas, los escolapios, Comenio, una obsesión por cómo un profesor puede controlar a un grupo entero.

La imagen del aula de hoy, del aula clásica, o el aula desde el siglo XIX es similar a la de un taller de la revolución industrial o a una gran oficina o a un templo, es un lugar en el que espacio, tiempo y actividad se organiza para anticipar lo que va a ser el trabajo en el taller. Hemos heredado ese modelo que se perpetua; en ese contexto el aula se valida a sí misma, si das la vuelta a las mesas no los ves igual, si pones un ordenador no los ves, si dejas que se muevan dejas de controlarlos, si no hacen lo mismo al mismo tiempo no sabes lo que están haciendo.

Esto tiene que terminar porque los alumnos ya no ven ventajas, antes podía haber una asociación espuria, el único sitio donde aprendo a leer es aquí, luego será verdad que la manera de aprender a leer es esta y hay que aceptarlo. Pero es una asociación espuria porque la gente aprende cosas a pesar del aula. Hoy en día los ni-

ños y adolescentes están aprendiendo toda clase de cosas fuera del aula. Pueden aprender lo que quieran fuera del aula, cosas muy complejas que entrañan mucha información, algoritmos, tecnología, pensamiento abstracto, concreto, datos, narraciones, incluido lo que se les ofrece en el aula. No se puede comparar una clase de geografía con el libro de texto con un documental de *National Geographic* o un simulador de vuelo, es incomparable. Ya no aceptan el aula.

Al mismo tiempo disponemos de una tecnología que permite que los alumnos cuenten con objetos interactivos, la tableta, el ordenador, permite interactuar más allá en términos de información, todo se vuelve interactivo pero el aula sigue aferrada al libro de texto. Todo eso podemos romperlo. Cuando hablo de *hiperaula*, digo *hiper* porque puede ser grande, *superaula*, permite trabajar en grupos e individualmente, pero permite también un mejor aprovechamiento del espacio; la fusión de grupos, elimina la necesidad de espacio de comunicación entre los grupos, amplía el espacio, cuando juntas dos aula normalmente ganas el pasillo; permite reunir a dos o tres profesores, un trabajo en equipo más diversificado, sus cualificaciones pueden ser más diversas; es una manera de introducir a los profesores más jóvenes; es más relajante para los profesores y permite diversificar mucho más.

Ya no es el aula atrio. Puedes combinar gran grupo con pequeño grupo, lo real con lo virtual, lo presencial y a distancia, puedes trabajar en línea o con tus compañeros de pupitre. Si puedes hacer todas esas combinaciones, pue-

des además colaborar con la comunidad sin necesidad de que esta venga, puede venir de vez en cuando... Todo esto es lo que quiero decir con hiper: grande, real y virtual, presencial y distal, en línea y en proximidad, que no hay que ceñirse al programa, podemos saltar como los hiperenlaces de una cosa a otra.

Cómo se concrete en un lugar o en otro, es trabajo de los centros de acuerdo con qué alumnos tiene, qué edades, en qué comunidad está, qué recursos tiene fuera, qué recursos tiene el centro, qué saben hacer los profesores, qué orientación tiene el proyecto.

Pero sí veo que romper la vieja organización del espacio y del tiempo, de la seriación, de la correspondencia de tantos alumnos por profesor, que los alumnos tengan que avanzar todos conjuntamente a través del programa tal como está secuenciado en el libro de texto, será positivo.

Es verdad que gran parte de la innovación pone el acento en las tecnologías, pero tú lo combinas con otro elemento que es el organizativo, que es muy resistente en la escuela.

Podemos ponerlo en términos marxianos, las tecnologías son las fuerzas productivas, y el viejo marxismo pensaba que las fuerzas productivas llegaban y transformaban las relaciones de producción. Pero el estudio de las condiciones de trabajo y la teoría de la organización y la psicología del trabajo, autores como Braverman, empezaron a estudiar a Tylor, el fordismo, el stajanovismo. Y dijeron que las relaciones de producción son capaces de domar las fuerzas productivas. Eso es lo que ha hecho la escuela, la escuela

que es de la época pre-Gutenberg, dijo que el libro no ¿Qué nos van a llenar la escuela de libros? Para nada, queremos un libro de texto que se parece en el formato, pero nada más. Lo que se hizo es domesticar una tecnología. Vino la radio y la televisión, pero nunca han terminado de entrar porque la escuela no tenía manera de encajarlos dentro del horario escolar, aunque ha habido experimentos donde no había profesores como en Hawái. Lo que entró fue el video, porque el profesor puede hacer con el video lo que quiera, lo puede domesticar.

Llegó la informática y ¿qué entró? Entró la PDI que es la pizarra, pero sin polvo, se puede usar mejor, pero la puedes usar estrictamente como una pizarra. Lo que se hace es introducir la tecnología si se adapta a las viejas relaciones de producción, en este caso relaciones de educación. Fuerzas productivas dominadas por relaciones de producción o tecnología dominada por el modo de enseñar.

La gran diferencia es que, en el mundo económico en general, quien quiso hacer eso fueron los gremios y fueron barridos por el mercado, el capital y los propios trabajadores, sin embargo, en el mundo de la enseñanza el gremio lo ha podido todo. Domesticar el libro fue fácil, dejar la radio y la televisión fuera fue fácil, domesticar el video fue fácil, pero domesticar los ordenadores es imposible.

Estos años, en SIMO me llamaba la atención cuando iba a ver las novedades que lo que más atraía, fuera de las curiosidades, eran las aulas inteligentes, esos sistemas en los que el profesor tiene todo el control, en cualquier momento ve lo que está haciendo el alumno y puede fulminarle la

pantalla en un momento dado. Esto es el libro de texto en pantalla. Pero eso no es posible, los profesores saben que por muy restrictivos que sean, los alumnos terminan teniendo acceso a lo que quieren. Por eso hay que plantearse de otro modo.

Dedicas el último capítulo de tu libro al profesorado. Crees que su papel es más de agente de cambio o de resistencia al cambio.

Yo creo que el profesor es el principal actor. Es lo propio de una institución, una fábrica no funciona así, puede estar llena de obreros o de robots, pero quien decide cómo funciona es el consejo de administración y los directivos. Una institución no es así, un hospital, un cuartel o una iglesia no es así. Las instituciones tienen siempre una profesión, un gran cuerpo, porque es muy numeroso, y aunque hay directores, rectores, quien más peso tiene es la profesión. El público, que no puede marcharse, no puede elegir no estar en una escuela, y las administraciones tienen un poder muy limitado.

El profesor es el actor principal, del cambio y de la resistencia, de las dos cosas. Los que estamos fuera, a una cierta distancia, lo que nos corresponde, es ver qué fuerzas hay que favorecen más el cambio o la resistencia.

Por ejemplo, yo creo que la elevadísima politización del debate educativo favorece la resistencia porque se acaba convirtiendo todo en una batalla entre el bien y el mal, en el que es muy fácil instrumentalizar cualquier discurso para mantener lo que hay o para desmontarlo. Creo que la excesiva autonomía del profesorado individualmente en su aula hace imposible el trabajo en

equipo y el cambio. Creo que la organización del espacio y del tiempo o que los profesores no tengan un lugar más apropiado donde trabajar en buenas condiciones no favorece el cambio. Creo, en sentido contrario, que la tecnología favorece el cambio. No quiero decir que cualquier uso de la tecnología, ni cualquier tecnología, pero de manera general no está mal que impulsemos que se introduzca. Creo que las redes de profesores favorecen el cambio. Por eso a mí me gustaría que los profesores comieran en la escuela y que la administración favoreciera todo lo posible los encuentros entre profesores de distintas escuelas.

Yo creo que lo que se puede hacer desde fuera es dar un empujón, favorecer que sea más fácil colaborar, que sea menos arriesgado experimentar y cambiar, y que no sea tan gratificante no hacerlo.

¿Habrá un perfil del profesor del futuro?

Gente que se desenvuelva bien digitalmente, que sea capaz de colaborar, que sea creativa, que tenga cierta resiliencia o capacidad de sobreponerse a los problemas, a los pequeños batacazos, errores, etc.

Creo que hemos organizado la profesión de manera que es muy fácil acceder, la parte difícil del acceso no creo que sea precisamente la selección adecuada. Entrar en las facultades de Educación es muy fácil, yo no digo que la gente que entra sea mala, la nota de corte es la nota del último y no sabemos si en esa nota está el 90% o el 1% pero efectivamente lo hemos puesto muy fácil. Creo que hace falta una formación más exigente porque hay fuertes carencias, no por ponerlo difícil.

Creo que hay fuertes carencia en la relación del profesorado con la ciencia, la cantidad de bulos y supersticiones que circulan entre el profesorado me parece alucinante. Las cosas que se oyen decir a los profesores es muy preocupante. Y si alguien debería ser prudente en lo que dice, piensa, lo que es seguro, que está demostrado son los profesores. Creo que falta formación científica.

No estoy pensando en la neurociencia, que es la última moda, me parece que también, pero pienso más en estadística y en la concepción general de lo que es la ciencia.

Por otra parte, creo que las condiciones de trabajo han evolucionado de un modo que atraen lo que las compañías de seguros llaman los limones. El tipo de gente que no quiere salir. Si pones vacaciones largas, jornadas cortas y un trabajo seguro, los que tenían vocación e iban a venir sin vacaciones, con salarios más bajos van a seguir viniendo. Pero viene también otra gente que no es la que tú querías y eso está pasando. Es uno de los motivos para elegir la profesión. Por otra parte, creo que deberíamos ofrecer a la profesión más reconocimiento al trabajo bien hecho. Que la carrera sea menos plana. Los profesores descontentos no son porque ganan poco sino porque han intentado hacer algo y no han tenido apoyo o ha salido algo mal y se han cebado con ellos. Reconocimiento que puede tener incentivos asociados que yo prefería que fueran más de tipo profesional: formador de la gente que entra, tener la oportunidad de incorporarse a un proyecto de investigación, de formarse un tiempo fuera.

Fernando Andrés Rubia

Reflexiones sobre la vida profesional docente

Maestros de escuela para una buena educación

Alfonso Cortés Alegre
Maestro de Escuela

Siempre he tenido a gala ser maestro: un maestro de escuela que ha procurado acompañar, guiar, inspirar, motivar, ayudar, excitar, descubrir, provocar, orientar, emocionar... para poner en marcha el motor mental del aprendizaje y la compleja maquinaria del conocimiento con significado.

Nací en los años 50, en el seno de una familia rural típica del prepirineo aragonés. Mi madre valoraba mucho la escuela porque ella quiso estudiar, pero no pudo porque, desde muy pequeña la mandaron de niñera y a servir: “Estudia, hijo mío, que el saber no ocupa lugar. Estudia para que seas un hombre de provecho”.

Parafraseando a Tomás Bulat: “Cuando se nace pobre, estudiar es el mayor acto de rebeldía contra el sistema. El saber rompe las cadenas de la esclavitud”.

Con cinco o seis años, mi madre me llevó al colegio de las monjas porque a las escuelas nacionales no iban los parvulitos. Ahí vi por primera vez un libro, un dibujo, un mural... La hermana Asunción nos enseñó a leer con dibujos en la pizarra y una cartilla para todos. El Parvulito fue mi primer libro. La monja

sabía mucho y nos contaba historias fantásticas, leía en voz alta con mucho énfasis cuentos y fábulas que nos entusiasmaban, cantaba canciones, dramatizábamos teatrillos, recitaba poemas sencillos... y en el colegio descubrí que el mundo era muy grande y que no se acababa en Luesia y sus montes. En mi infancia, ni existió la radio, ni la televisión, ni juguetes mecánicos, ni cines, ni centros comerciales, ni ordenadores, ni bañera con agua caliente, ni móvil, ni chuches, ni habitación individual, ni cuentos... pero el colegio era una ventana al mundo y la monja me asomaba a la ventana. Me gustaba el colegio, me gustaba la cercanía de aquella hermana y su interés para que aprendiéramos. Íbamos contentos al colegio: como debe ser.

En los años 60, con siete u ocho años, pasé a la Escuela Nacional de niños: clases viejas y muy numerosas, pupitres con tinteros, estufa de leña, la Enciclopedia, la era como recreo, rigor disciplinario, lejanía emocional, inseguridad, miedo a “los corros de las preguntas” ... Era la escuela de mover y mover la muñeca para “copiar y memorizar” entendiendo o sin entender. Han pasado más de 50 años, pero...

Una mañana, cuando ya tenía diez u once años, vino a la escuela un fraile salesiano. Preguntó: “¿Quién quiere venir a estudiar al seminario de Sádaba para ser fraile?” “Yooooo...” dije mientras mi mano se levantó como un resorte. Sólo se levantó mi mano. El fraile me advirtió: “Tendrás que levantarte a las siete, limpiar el colegio, ir a misa, estudiar mucho, portarte muy bien, servir y recoger el comedor, fregar los platos...”. “De acuerdo”, fue mi respuesta. De inmediato, quedó con mis padres en que



tendría que ir en agosto, un mes de pruebas al colegio salesiano de Zaragoza: era mi primer campamento.

Y mi abuela empezó a marcar la ropa con mis iniciales A.C.A. El día de coger el autobús de línea para marchar a Zaragoza se ahorcó el macho. Eso era un duro golpe para la economía familiar, porque ahora le resultaría más difícil labrar, sembrar y segar las tierras a mi padre. Mis padres decidieron que no podía marchar, que debía quedarme en casa porque era el hijo mayor de 4 hermanos. Iba a ser que no. Mi ilusión era tremenda. Yo me quería ir. Mi madre convenció a mi padre: madres no hay más que una y me acompañó a Zaragoza. Atrás quedaban los animales, el campo, hacer leña, la nieve...

Pocas cosas en la vida me han impresionado más que el cambio de la escuela de mi pueblo de los años 50, en "blanco y negro", al colegio "en color" de la capital: clases amplias y luminosas, inmensos pasillos, mesas y sillas nuevas, bolígrafos de colores, duchas, biblioteca, cine, televisión, salón de actos, comedor... y unas pistas deportivas asfaltadas donde jugaban equipos equipados en competiciones oficiales con árbitro... Alucinaba. No volvería a Luesia: tenía que estudiar. Si estudiaba, no volvería al campo. Si estudiaba, viviría mejor y trabajaría a cubierto. Necesitaba estudiar, quería estudiar. ¿Qué mayor motivación?

Pasado el mes de prueba, los frailes dieron el visto bueno y me enviaron al seminario de Sádaba, después a Campello en Alicante... y aquellos jóvenes frailes ejercieron sobre mí una tremenda admiración: yo quería ser como ellos, yo quería dar clase a niños. Creo que así nació mi deseo o vocación de dedicarme a la enseñanza. Me gustaba ser maestro. Sería maestro.

Volví al pueblo a los 16 años para seguir estudiando el Bachillerato Superior y COU en el Instituto de Enseñanzas Medias de Ejea. Recuerdo el lema del frontispicio: "Pocos pueblos cultos fueron pobres". Después a la Escuela Universitaria del Profesorado de Zaragoza, donde haría Magisterio, sin hacer caso a los consejos de quienes me recomendaban: "Apuntar un poco más alto que ser maestro porque valía para más". Ejerciendo de maestro, he escuchado a más de alguna madre decir que esperaba que su hija fuese "al menos" maestra.

En aquella Universidad de final del franquismo aprendí muy poco. Por mi buen expediente, me convertí en funcionario de carrera por acceso directo. Salí de Magisterio sin estar preparado para asumir la

docencia: obtuve el título de maestro con escasísimas capacidades profesionales docentes y total desconocimiento de la realidad escolar.

La formación inicial del profesorado necesita una profunda reforma para conectar la teoría de la Universidad con la práctica de la Escuela. Los nuevos maestros deberán asumir una profunda revolución pedagógica que vaya haciendo posible una nueva escuela. Es necesaria una institución mucho más útil y actualizada desde las evidencias científicas para mejorar la formación de los nuevos ciudadanos del siglo XXI. ¿Interesará esto?

Mi primer destino fue la Escuela Unitaria de Sancho Abarca con catorce niños de cuatro niveles. Prueba de fuego. Vivía y trabajaba en el pueblo. Estaba de patrona. Era el maestro del pueblo. En Sancho Abarca, empecé a ejercer "dando clase". Por ser joven, las familias pensaron que sus hijos iban a aprender más: error. Eso sí, venían más contentos. No sabía cómo empezar. Yo trabajaba mucho explicando y explicando las lecciones de los libros de los libros de texto que seguía "de pe a pa". Mis niños trabajaban poco y entendían menos. Explicaba, mandaba ejercicios, deberes y hacía exámenes. Enseñaba igual que me habían enseñado a mí porque si yo había aprendido así, ellos también lo harían. Repetía el modelo de mis maestros conmigo porque no sabía hacer otra cosa. Pronto me di cuenta de que los chicos aprobaban los exámenes, pero se les olvidaba todo enseguida, llegando a la conclusión lógica y evidente, de que así realmente no aprendían. No me sentía bien conmigo mismo. No sabía dar clase a distintos niveles. No había oído nada de eso en la Universidad. No sabía prácticamente nada que me fuera de utilidad en mi trabajo como maestro. En aquel momento pensé que quizás no valía para la docencia, pensando hasta en dimitir y renunciar al puesto de trabajo. Al comentarle mi intención a la veterana maestra del pueblo de al lado, lo evitó de inmediato. Lo que me pasaba era normal: no sabía ser maestro porque nadie me había enseñado a serlo. Es parecido a lo que actualmente nos pasa cuando decimos del alumnado que no saben estudiar, ni hacer resúmenes, ni mapas conceptuales, ni trabajos... ¿Es que esas técnicas, habilidades y procedimientos se aprenden por ciencia infusa?, ¿Quién y cuando les hemos enseñado?... Y acudí varios días a la Escuela de Santa Engracia para que la compañera Carmen Alayeto me empezara a enseñar a "ser maestro de escuela": "Deja un poco de lado los libros de texto, enséñales lo fundamental, parte la pizarra en cuatro partes,

mientras explicas a los de segundo que los de cuarto den de leer a los de primero, quita algunas cosas de los libros, dales ejemplo, revisa los cuadernos, pregúntales la lección, repasa cada quince días, ama a los chicos, esfuérate, prepárate bien las clases, sé bondadoso juzgando...”

Siguiendo sus recomendaciones empecé a aprender a ser maestro. Pasado el primer año, en Navidades, mi nuevo R5 llegaba a Luesia cargado de productos del campo y del corral. Fui mejorando año tras año intentando siempre aplicar con mi zagalería lo que se contaba en la EVA (Escuela de Verano de Aragón) y después, en los Centros de Profesores, fundamentales en mi mejora profesional. El encuentro con otros compañeros me posibilitaba participar en grupos y seminarios de innovación, en programas como el de integración escolar, comprobar que todos necesitábamos mejorar, que nos fallaban las metodologías.... aceptando que padecía “librodependen-

Mejorar las capacidades de inclusión y colegialidad de la mayoría de los centros serían dos grandes retos para los planes de mejora e innovación

cia”. Gracias a la formación permanente, iba siendo capaz de hacer otras propuestas de trabajo mucho más interesantes que me conducía a sentirme mejor dentro del aula, trabajando de forma exigente pero más relajada, en un clima más sereno y seguro, con actividades para todos, valorando el esfuerzo diario y dejando bien enterrado y para siempre, aquel desafortunado dicho de que “la letra con sangre entra”.

Aunque todavía no me había preguntado qué tipo de alumnado quería ayudar a formar, ni siquiera si como docente asumía una función transformadora... sí estaba claro la necesidad de que mi zagalería aprendiera más y mejor y que eso requería: enseñarles a aprender a estudiar y a trabajar, ordenar sus cabezas practicando diversos procesos mentales mejor que a llenarlas memorizando datos descontextualizados, sacar lo mejor de cada uno siempre desde las máximas expectativas, apoyar y animar a todos, asumir al evaluar que el chico o chica que hace todo lo que puede ya no está obligado a hacer más y nunca debería ser ni suspendido ni desalentado, ayudarles a saltar las vallas más que a ponérselas con exámenes

referidos a contenidos irrelevantes y “olvidadizos”, ofrecer propuestas didácticas como las tareas competenciales prácticas, memorizar comprensivamente los conceptos clave de cada área o materia referidos a los aprendizajes imprescindibles, disfrutar y aprender con la lectura, manejar las tecnologías, respetarse, comportarse desde el binomio de libertad/responsabilidad y valores cívicos, resolver los conflictos desde la mediación, practicar la solidaridad ayudándonos a aprender juntos y haciendo de tutores los unos de los otros, ser buenas personas, ser competentes como ciudadanos democráticos, aplicar el derecho y el deber de trabajar para aprender... teniendo siempre presente que la emoción es la llave que abre el cerebro para aprender significativamente. Esto implica venir contentos y con ilusión a una escuela donde cada día habrá alguna sorpresa, novedad, reto, motivación, opinión, curiosidad, nuevas propuestas... y es posible que así vaya surgiendo

el gusto por el conocimiento y aprendan más, al fusionarse las técnicas de pensamiento con los contenidos curriculares.

Este concepto de escuela, coincide con una gran experiencia profesional, intentando comprender la “pedagogía” de las competencias básicas -en las antípodas de las competencias empresariales- de la mano del Profesor de la Universidad de Las Palmas José Moya Otero. Él me indujo a saber disfrutar con

el conocimiento desde la lectura y la reflexión profesional, incorporándome al Movimiento de Renovación Pedagógica: Proyecto Atlántida. Una docena de años dentro de la Red de Formación del Profesorado de Aragón ha facilitado mucho crecer en este concepto de escuela y de profesión. La inclusión de las competencias básicas/clave en el currículum ha significado encontrar el marco pedagógico que siempre he buscado para que mi concepto de educar tuviese una rigurosa fundamentación científica y soporte legal.

Los últimos años de docente he podido disfrutar en la escuela concibiendo mi profesión como un arte, una emoción permanente y una ciencia. En mi escuela, busqué una buena educación para la vida y para seguir aprendiendo. Creo que llegó a ser posible aprender mucho todos juntos: trabajando y disfrutando. Y esa satisfacción profesional es impagable y la mejor despedida en mi jubilación.

Reflexiones finales:

1.- Es necesaria otra Escuela. La progresión geométrica con la que crecen los conocimientos día a día, la irrupción de las tecnologías, redes e internet, la evidencia de la nueva sociedad del conocimiento, la necesidad de reaprender constantemente, el cambio acelerado, la era de la globalización, los retos del trabajo en equipo, los datos de los resultados escolares... “obligan YA a la escuela actual y a todo lo que la rodea” a abordar una profunda transformación en sus fines u objetivos, en los contenidos, procedimientos y procesos para acercarnos a una escuela/instituto/universidad inclusivos donde se aprenda para la vida y para ser capaces de seguir aprendiendo permanentemente como ciudadanos libres, responsables, democráticos, solidarios y capaces de trabajar en equipo.

2.- Hacia la Escuela inclusiva. El sociólogo de la Universidad de Zaragoza, Pau Marí-Klose, apoyándose en PISA 2015, afirma refiriéndose a España que **el 53,5% de los estudiantes en situación de desventaja socioeconómica han repetido cuando tienen 15 años**. El 8,7% de los estudiantes de familias acomodadas. Los datos son inaceptables y sonrojantes. El rumbo ha de cambiar y mucho, si defendemos una escuela compensadora de las desigualdades sociales. Lo argumenta bien el profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca José Luis Corzo Toral, desde la filosofía de la Escuela de Barbiana: “La escuela obligatoria es para la igualdad, no para la selectividad y la exclusión. No hay mayor injusticia que tratar con igualdad a los que son desiguales. Necesitamos una escuela mejor para los últimos, no igual para todos”.

El derecho a la educación va mucho más allá que el derecho a una plaza escolar con su mesa y su silla en un aula. Mejorar las capacidades de inclusión y colegialidad de la mayoría de los centros serían dos grandes retos para los planes de mejora e innovación.

3.- Hacia una nueva visión de centros docentes como Comunidades de Profesionales que transmiten y crean conocimiento. Esto implica en el profesorado consensuar y aceptar la pertenencia a un equipo con valores compartidos, compartir la responsabilidad colectiva ante el aprendizaje de todos, colaborar en el diseño de tareas contextualizadas y globalizadas en ambientes estimulantes, respetarse, apoyarse, demostrar la confianza... adecuadamente formados, orientados, liderados y apoyados por los equipos directivos, por todos los apoyos externos a la Escuela y por la Administración Educativa.

Aunque la revolución educativa seguramente esté muy lejana, necesitamos la fuerza de la utopía para orientar nuestra senda: centros educativos que avancen hacia comunidades profesionales de docentes en las que aprendamos juntos, partiendo de una visión compartida sobre qué ciudadanía y qué educación es necesaria actualmente como principios clave del proyecto educativo y curricular del centro. Desarrollarlo e implementarlo en cada realidad, implica de forma inequívoca un trabajo conjunto y colegiado desde los principios del aprendizaje organizativo.

¿Qué sentido tiene educar? ¿Qué es una buena Educación? Para el MRP Atlántida, educar significa contribuir activamente al desarrollo humano mediante la transformación de la cultura relevante recogida en el currículo en competencias útiles que capacite a todas las personas para vivir dignamente. Educar implica participar en la construcción de una sociedad más justa

¿Cómo se hace esto? Creando entornos educativos inclusivos en el aula que sean seguros, saludables y estimulantes en los que se podrán trabajar tareas competenciales prácticas con las que se puedan vivenciar experiencias valiosas de la vida. Esto requiere la aplicación de un “currículo bimodal”. Pere Marqués propone trabajar en clase con dos ópticas complementarias: la definición y memorización comprensiva de los conceptos clave de una materia y la realización de actividades para aplicarlos. (El saber hacer competencial)

El MRP “Proyecto Atlántida”, con la participación de decenas de centros en Extremadura, profesorado de varias Universidades y el apoyo de la Fundación Estatal para la innovación COTEC, ha empezado a desarrollar en España el proyecto de investigación CPD: la mejora de la Capacidad Profesional Docente. Se trata de una propuesta de innovación en centros aplicando los principios del aprendizaje organizativo. Es cuestión de ser capaces de ir construyendo prácticas educativas colegiadas basadas en el conocimiento compartido que tenemos individualmente el profesorado.

El verdadero techo de cristal de un centro no es sólo la calidad del Claustro. Es el resultado de alinear lo mejor posible estos cuatro componentes: el desarrollo las competencias individuales asignadas al profesorado + desarrollo de las competencias institucionales asignadas al centro + el conocimiento profesional compartido + cultura escolar en colegialidad e inclusión.

El Proyecto Atlántida insiste en que la mejora de la capacidad profesional docente de un centro requiere un proceso formativo para transformar “el amplio conocimiento teórico disponible” en nuevas prácticas educativas reflexivas. Esto obliga a asumir: el respeto profesional, la comunicación fluida, el conocimiento científico-didáctico compartido, la comprensión intelectual individual de la dimensión del cambio, el compromiso emocional, la constancia en la acción, la aplicación y cumplimiento de las mejoras propuestas... con el objetivo final de intentar educar mejor a ese nuevo tipo de alumnado multi-rol, para que sean capaces de desarrollar intelectualmente y en la práctica cotidiana, los principales procesos cognitivos del saber, del saber hacer y del ser.

Muchos profesionales docentes necesitamos pensar, aunque sea utópicamente, que desde la educación podría cambiarse el mundo o por lo menos, mejorarse. Si eso es así, los educadores habremos de ser la piedra angular para el cambio desde el compromiso profesional

La investigación CPD de Atlántida, dispone de un amplio cuestionario para ser cumplimentado por el Claustro y conocer la capacidad profesional docente de un centro que permita diseñar un plan de mejora a medio plazo. Los indicadores se refieren al desarrollo de las competencias institucionales, el desarrollo de la cultura escolar inclusiva, la colegialidad del centro, la gestión del conocimiento profesional y el nivel de competencia personal del profesorado. Acceso al cuestionario: atlantidaaragon@gmail.com y <http://atlantida-aragon.blogspot.com.es/>

4.- Nada es fácil en la Educación. Todo resulta muy complicado. Los poderes ocultos que siempre ganan y mandan, preferirán que la Escuela siga igual y no permitirán que el mundo se pueda ir cambiando desde la Educación. No querrán. Nos dejarán jugar a la innovación, pero nada más. ¿Es necesaria una revolución cultural colectiva?

En educación, los procesos de innovación, renovación, cambio y mejora son especialmente complejos y poliédricos. Compartiendo el mismo claustro y

el mismo grupo-clase, convive un profesorado acomodado en su zona de confort, otro profesorado que sueña con la mejora y que hasta vive el vértigo del cambio y otro porcentaje que puede inclinarse a un lado o al otro...

El profesorado que reflexiona y siente inquietud por la innovación habrá de actuar desde el “voluntariado profesional” porque “tácitamente se permite seguir haciendo la escuela memorística que siempre se ha hecho”. Seguir un programa cerrado impuesto por el libro de texto se sigue considerando “políticamente correcto”. El que quiera innovar puede hacerlo, pero frecuentemente desde la soledad y el nulo reconocimiento real. Las buenas innovaciones ni se validan ni se procura su generalización más allá de

su exposición en un blog o en unas jornadas de buenas prácticas docentes. En este sistema educativo suele permitirse cualquier tipo de intervención educativa. Desde la Administración, “nadie” valora ni reconoce el trabajo profesional que está bien hecho y aquel otro que pudiera ser mejorable. Y pasan los años...y se mueren loables proyectos transformadores porque cambia el equipo directivo, se va el coordinador, se jubila un profesor, los nuevos no aceptan los proyectos del centro, los de siempre se

cansan de tirar del carro... pero volverá a surgir la ilusión en otro lugar, en otro tiempo... aunque sobrevuele esa impresión de volver a empezar, de estar siempre empezando de nuevo.

En nuestra utopía, y en el supuesto plan de mejora de la capacidad profesional docente de un centro, surgirá un nuevo tipo de docente capaz de saber transitar en equipo desde las prácticas escolares tradicionales, individualizadas, fragmentadas, balcanizadas, atomizadas, descontextualizadas... a nuevas tareas contextualizadas, globalizadas y útiles para la vida y para seguir aprendiendo.

Muchos profesionales docentes necesitamos pensar, aunque sea utópicamente, que desde la educación podría cambiarse el mundo o por lo menos, mejorarse. Si eso es así, los educadores habremos de ser la piedra angular para el cambio desde el compromiso profesional. Y eso será posible mirando detenidamente cada día a la infancia y convirtiéndola en el eje real de las decisiones educativas. Gracias.

Aprender de ellos, de y desde ellos, para ellos

Pilar Cortina Lacambra

Docente y Coordinadora de formación de Escuelas Católicas de Aragón

Si hay una palabra que expresa la totalidad de mi trayectoria como docente, esa es “pasión”, pasión por la educación. Su significado ha ido tomando distintos matices a lo largo de los años, matices enriquecedores.

Recuerdo como si fuera hoy mis dos primeros años como de docente. Fui pasando progresivamente del “yo lo sé todo y voy a enseñárselo a estas niñas” (años 70, educación diferenciada) a verme envuelta en un mar de dudas e inseguridad. Comencé a caer en la cuenta de que cada alumno era distinto, tenía su propio ritmo de aprendizaje, sus necesidades eran diversas... Y ahí descubrí que “Quien se atreve a enseñar, nunca debe dejar de aprender” (John Cotton Dana). Por aquellos años, la oferta de formación era muy escasa, por no decir inexistente, y el trabajo en equipo apenas se contemplaba en el horizonte educativo. Decidí ampliar mi formación en la recientemente inaugurada Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), matriculándome en Ciencias de la Educación. Busqué también trabajar al unísono con mis compañeras de ciclo (Ciclo medio de EGB), más intensamente con mi compañera de nivel. Todo esto me llevó a descubrir nuevas posibilidades para desarrollar mi labor y a afianzar mi entusiasmo y pasión por lo que llevaba entre manos.

Inicié una nueva etapa trabajando en un Liceo de Costa de Marfil dando clase de español. Allí aprendí a escuchar y mirar antes de hablar, experimenté que quien enseña aprende siempre y que la persona, cualquier persona es el único valor no negociable... Descubrí, en definitiva, que el alumno es el centro de la educación y todo ha de girar en torno a él, a sus necesidades, contexto, capacidad, tiempo de aprendizaje... No es el

alumno el que se ha de adaptar a lo programado, sino que lo programado ha de ser en función del alumno, en singular, personalizado, significativo para él...

De regreso a España, trabajé en la etapa de Preescolar. Vuelta a empezar o casi... Encuentro con una clase de 46 niños (comenzaba la educación mixta), sin apenas recursos materiales y sin formación específica. Durante el primer curso, apliqué lo que ya había aprendido: ponerme en el lugar de mis alumnos, detectar sus demandas, buscar y elaborar esos recursos que no teníamos al alcance de la mano, leer todo lo que encontraba acerca de esta etapa educativa... Durante el verano hice un curso en la Escuela “Rosa Sensat”; ahí se me abrieron nuevos horizontes. Fue un antes y un después de mis años en Preescolar. La pasión inicial se iba reforzando.

Pasé de Preescolar al Ciclo Superior de EGB... Y vuelta a empezar... Mientras, seguía formándome, estudiando, aprendiendo de mis compañeros, buscando respuesta a las mil y una preguntas que se me planteaban... Cada vez tenía más claro que la Educación era uno de “mis lugares en el mundo”. Y una nueva certeza se abría paso: la imprescindible relación con las familias, nuestra tarea de colaboración en la educación de sus hijos. Descubrir la acción tutorial fue para mí un nuevo reto y una nueva exigencia de formación.

Las leyes Orgánicas de Educación se iban sucediendo: de la Ley del 70 (Ley General de Educación), a la LOECE (1980), la LODE (1985) y la LOGSE (1990)... Esto unido a los profundos cambios políticos, económicos, sociales y culturales en nuestro país, que todos conocemos. Entrá-

bamos en el tiempo de la complejidad, del cambio continuo, de nuevos retos para los Centros educativos y para los docentes, de una



búsqueda evidente de lo que siempre había estado latente en determinados sectores educativos: llevar la vida a la Escuela y la Escuela a la vida. Nuevos retos que afrontar, exigencia continua de puesta al día, de formación... ¡Siempre la necesidad de seguir aprendiendo para ser capaces de enseñar a aprender!

Por cierre de aulas en el Centro en el que trabajaba, tuve que reiniciar mi labor educativa en otro Centro, acogiéndome al primer acuerdo de recolocación. Un Centro totalmente distinto en su contexto y en el tipo de población escolar a los que hasta ese momento había trabajado. Situado en la Margen Izquierda de nuestra ciudad, Zaragoza, en un barrio con carencias de todo tipo: socioeconómicas, culturales, de servicios... Fue como empezar de nuevo. Se me asignó un grupo de alumnos con necesidad de apoyo educativo y pertenecientes a familias de bajo nivel económico y cultural. Dedicarme a ellos fue un aprendizaje y reajuste continuo en todos los sentidos. Eran los tiempos de la integración escolar (LOGSE: Escuela comprensiva, integradora y abierta a la diversidad); se hablaba de alumnos con necesidades educativas especiales (ANEE). Experiencia dura y enriquecedora a la vez que contribuyó a acrecentar mi pasión por la educación desde el convencimiento adquirido de que todo alumno, si se responde adecuadamente a sus necesidades individuales, progresa en su aprendizaje y desarrolla sus talentos más allá de lo previsible.

Con el paso del tiempo, un nuevo desafío: desarrollar mi labor docente en la ESO, una vez terminados los estudios pertinentes, a la par que se promulgaba una nueva Ley Orgánica, la LOCE (2002) y que iba aumentando en nuestro Centro el número de alumnos inmigrantes de distintos países. El concepto de diversidad se iba aclarando: cada vez teníamos más claro que dicho concepto abarcaba a la totalidad de alumnos, no solo a los que presentaban dificultades de aprendizaje de diversa índole y a los que destacaban por sus altas capacidades. Cada alumno, único. Ciertamente que las ratios eran y siguen siendo un hándicap tremendo para una adecuada atención a la diversidad cada vez más patente. Pero había que intentarlo y en ello pusimos todo nuestro afán. Tarea difícil, pero apasionante. El trabajo en equipo se hacía cada vez más imprescindible. La formación continua, absolutamente necesaria. Y seguir persiguiendo ser un Centro abierto a todos y al entorno, inclusivo, de calidad y con calidez.

En 2004 se me propuso asumir la dirección del Centro. Aún con todo el camino recorrido desde el

comienzo de mi tarea docente, sentía que este era el mayor reto al que me había enfrentado. Acepté con total disponibilidad y con mucha humildad, consciente de mis carencias para desempeñar correctamente la función directiva. La misión era clara, pero tenía que cambiar mi visión: de mi trabajo en el aula, de mi papel como tutora..., a considerar el Centro en su conjunto, a mirar y escuchar a toda la Comunidad educativa. alumnos, profesores, familias, personal de administración y servicios, colaboradores externos... ¡Formación y trabajo en equipo, imprescindible! Conté con la inestimable colaboración de mi Institución, de nuestro Inspector de educación, del equipo directivo, de mis compañeros, de las familias. Cada error era una oportunidad de aprendizaje, de superación, como ocurre en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

A la par se aprobaron dos nuevas Leyes de educación: La LOE (2006) y su modificación, la LOMCE (2013). Fue como poner el Centro "patas arriba" en aspectos clave: el trabajo por competencias exigía nuevas metodologías, por otra parte ya demandadas implícitamente por los alumnos; considerar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, como oportunidad para avanzar en el mismo y como instrumento imprescindible para responder a las necesidades de los alumnos. La irrupción de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC), las del aprendizaje y comunicación (TAC), la digitalización en las aulas, un nuevo paso hacia adelante. Y a la vez, el convencimiento creciente de irnos instalando en un cambio continuo, como continuo era y sigue siendo el cambio social. El hoy de nuestra tarea docente no puede dejar de mirar al futuro en el que nuestros alumnos van a vivir y a desarrollar su vida personal y profesional.

Hoy, vislumbrando el final de mi carrera profesional, retomo esa palabra que la resume, "pasión", enriquecido su significado con todo lo vivido y experimentado. Sigo apasionada de mi profesión. Y siguen entusiasmándome, sin ignorar la dificultad que entrañan, los nuevos retos que hay que afrontar en Educación. Pensando en los alumnos, y desde mi experiencia, creo que no hay que perder de vista esto: aprender con ellos, aprender de y desde ellos, aprender para ellos y enseñarles a seguir aprendiendo durante toda su vida. Y considero imprescindible aunar esfuerzos con las familias, en ese empeño común de lograr que sus hijos, nuestros alumnos, lleguen a ser personas competentes, capaces de tomar su vida en sus manos y felices.

“Si el alumno no supera al maestro...”

Paco Bailo Lampérez
Maestro

...ni es bueno el alumno ni es bueno el maestro”. Este adagio¹ me da la idea para compartir lo que amablemente Fernando me ha invitado a reflexionar: desde la lectura de los posos de mi trayectoria profesional cómo creo que debería situarse una o un docente del siglo 21. Allá voy.

Soy maestro, tirando a rural. Yo pensaba que era por venganza. Me haría maestro por venganza. Qué puñetas de vocación ni llamada. Pasé tan malos ratos, tanto miedo, a menudo vergüenza, dolores de tripas, en aquellas aulas de los años sesenta que decidí que me haría maestro porque seguro que había otras maneras de funcionar en una escuela. Además, era una “carrerica corta”, que era a lo que aspiraban o se podían permitir -siempre cuidando la nota para mantener la beca, ay- los obreros o labradores recién llegados a la ciudad para sus hijos e hijas.

Mi infancia son recuerdos²... de una habitación realquilada con derecho a cocina en el casco viejo de Zaragoza. Y menos mal que me nacieron en 1957 porque era cegato de mi ojo izquierdo, un poco sordo y feo. El único de la clase con gafas desde los seis años, esquivando balones cada recreo y totalmente desnortado en los últimos pupitres de la clase. Esto hoy me hubiera supuesto ser *acnee* o *acneae*-- empapelado entre informes y orientaciones de psicólogos, ortopedas, servicios sociales de base y altura y demás apoyaturas-- y crecer con ese sambenito, torear la adolescencia, esta vez con *acné*, escuchando reguetón en la clandestinidad y leyendo mangas góticas.

Pues sí, amigos, compañeras, quería vengarme de tantos rosarios, raíces cuadradas, flores a maría³, sistemas de ecuaciones, si madrugan los arqueros⁴, las comarcas de Zamora, la formación del espíritu nacional, la *spes et gaudium*⁵, los afluentes del Tajo, en

tus llagas escóndeme⁶, lupus, lupi, lupum, a cubrirse ¡yaaa!, el potro y el plinto, hace una semana que no me he confesado y he desobedecido a mis papás, el área del rombododecaedro, pase al final del corro, joven, me lo copiará cien veces, ¡de rodiiiiillas!, ... Vale, no era así todo el rato, dos veces al año nos ponían filminas (RAE: cada una de las diapositivas de una serie organizada con propósitos pedagógicos).

A la altura del recién inventado COU una tenue apertura de excursiones, monitores y lecturas no recomendadas me hacen atisbar que hay otro mundo, un poquito oculto a la fuerza: sindicatos, asociaciones de vecinos, colectivos de iglesia izquierdosos, cuya labor aún no ha sido valorada, donde aprendimos algunos fundamentos que orientaron lo que nos iba alentando y construyendo.

Magisterio, 1974-77: haciendo las prácticas, decide morirse por fin el dictador, se invade el Sahara, se legaliza el PCE (que no era un ordenador personal), grises por el campus, recitales prohibidos, cine de arte y ensayo, cassettes de Pink Floyd y Allan Parsons, primer vinilo de Labordeta, el Pollo Urbano, copias a máquina con tres calcos de versos de Lorca, Neruda y Cardenal, ...

Apareció en el 75 “Cuadernos de Pedagogía” — ahora en manos de una multinacional neoliberal-- que dedicó su primer número a Freire e Ivan Illich. Todo un mazazo que ensanchó nuestro horizonte por ambos lados.

Tras la mili, donde descubro y doy clase a compañeros que sólo hablaban euskera o cheli, me estreno en Caspe. Increíbles ocasos sobre el pantano, cerezas casi tan sabrosas como las de Bolea. Vivo de

¹ Del italiano “ad-agio”: despacito. Nada que ver con Luis Fonsi.

² Antonio Machado, referencia imprescindible para la docencia y el disfrute.

³ *Para las y los jóvenes*: unas liturgias que durante el mes de mayo se hacían en algunas escuelas hasta bien entrados los ochenta. Los mayores no disimuléis.

⁴ Uno de los tantos e hiperbólicos cánticos del himnario falangista y de la OJE

⁵ Moderna y “atrevida” encíclica del Concilio Vaticano II

⁶ Séptima frase de la oración de San Ignacio de Loyola

patrona con una señora que tiene la cocina empapelada de pegatinas de Adolfo Suárez y me nutre cada noche con judías de la huerta.

Lo primero que decidí con aquellos tres octavos de EGB, previa complicidad con las familias, fue que en lugar de comprar 35 libros repetidos de lengua optaríamos por adquirir una docena, pero de diferentes editoriales para documentarnos en grupo y trabajar con las diferentes opciones. A partir de esa experiencia ya no volví a usar libros de texto (ligados



casi todos a editoriales eclesiásticas católicas, con flagrantes ausencias, con ilustraciones sexistas, urbanos) hasta que me tocó dar Carné de conducir a personas adultas, qué remedio, el código tiene su crípica jerga.

El zaragozano Lázaro Carreter⁷ se trae de Toulouse la nueva manera de comentar textos—que aplicamos a las canciones de moda y a nuestros textos libres—e incorpora el estructuralismo a través de los formalistas rusos, muy especialmente de R. Jakobson (por cierto, ferviente seguidor de The Doors y Queen). Y le empezamos a dar a la Gramática Generativa y a dibujar árboles.

Lo segundo fue reunirme con el profesor de lengua del instituto y ponernos de acuerdo, entre otras cosas, en la nomenclatura porque en 1979 la palabra “un” podía ser artículo indeterminado, modificador directo, determinante artículo, numeral, indefinido, cuantificador... Menudo debate nos llevaría ahora el salto de la chavalería de primaria a secundaria, aunque reconozco que entonces era más fácil, si había voluntad.

Y lo tercero fue reconocer la formación en los bares, entre cañas y a falta de ices, cprs o cifes, se comentaba el anecdotario y surgían las propuestas. No hace falta el alcohol para ello, pero no negaré que ayudaba.

⁷ Entre otras muchas cosas autor de “*La ciudad no es para mí*”, que llevara al éxito Paco Martínez Soria

⁸ Muchachos, en romaní. La palabra “chaval” también viene del idioma caló.

⁹ José Luis Jiménez Marqués, a quien tanto debemos tantos en renovación pedagógica.

En el “Compromiso de Caspe” tuve mi primer encuentro formal con alumnado gitano, una docena de chavorrillos⁸, una especie de unitaria en un cuartucho, donde aprendimos que no había que resolver problemas sino plantearlos. Como nos invitaría años después nuestro añorado Ángel Ramírez lo primero y esencial ante un problema no es comprender el enunciado sino querer o necesitar resolverlo. En el “Compromiso” adquirí mi compromiso con lo vulnerable, lo que puede ser herido.

Allí buscamos el precio de una mina antipersona, dónde las fabrican y cuánto cuesta desminar un campo donde la chiquillería pierde sus miembros, como Gervasio Sánchez nos muestra. O los kilómetros hasta Barcelona a buscar género, el precio del gasoil, el consumo de la furgoneta, los días de mercadillo por los pueblos de la comarca o los kilos de olivas recogidos en ese frío noviembre, a cómo pagaban la hora y a qué precio se vende el aceite.

Joselo⁹ nos convocaba al Colectivo de los Martes y las Escuelas de Verano nos proporcionaban pistas, alegrías y colegas con experiencias que nos compartían con pasión. Simplemente lo más opuesto a la actual formación en línea¹⁰. En grupo, cara a cara, sudados y cansados tras acabar las clases, compartiendo cada intuición y cada metedura de pata, comentándonos lo último leído: la Biblioteca de la Escuela Moderna de Freinet, que publicó Laia, la Carta a una Maestra—que acaba de cumplir sus cincuenta años y sigue más viva que nunca—del alumnado de Lorenzo Milani y... Vigotsky, el “Mozart de la psicología”, de quien con cinco décadas de retraso se publicaba su obra.

No dábamos abasto con tan nutricias provisiones. Poníamos en común semanalmente lo previamente repartido y con cualquier excusa sacábamos

¹⁰ Ahora dicen on line, blog, podcasts, mail, gamificación, masterclass, como si nuestra lengua materna fuera deficiente en vocablos: virtual, bitácora, grabación, correo, ludificación, lección magistral. Ay, amigo Cervantes.

un panfletillo: día de la paz, del libro, del árbol, del agua, juguetes ni bélicos ni sexistas.

Luego llegó la LOECE en 1980, la LOGSE en 1990, la Reforma—no la de Lutero, que aquí aún está pendiente—, con cuya experimentación tanto aprendimos y disfrutamos, la LOCE en 2002, la LOE en 2006, la LOMCE de 2013 y... entramos al trapo de todas sin acabar de ver que por ahí merodeaban el FMI, el BCE, el Ibex35. Como recuerda Raimundo Cuesta: *“la historia de las reformas educativas se conjuga con el verbo “fracasar”. La innegable expansión estandarizada y uniformista de la educación por todo el mundo, y la globalización, ha devenido en mercantilización de los sistemas educativos nacionales, en retrocesos de su financiación pública, en desregulación de los centros y en control férreo del currículo (mediante evaluaciones uniformes y/o programas de estudios centralizados por el poder político de turno)”*¹¹.

Y en estas, me llegó la jubilación. Sí, claro, no me olvido de que por el camino anduve por varias escuelas rurales oscenses, por la compensatoria, en la acogida de alumnado de origen extranjero y sus familias, predicando por los ceperres, por la dirección del CAREI¹² (cuya hermosa i latina ha pasado de ser Intercultural a Inclusiva, a Innovadora, tal vez acabe siendo Intensa, Inmensa, Interplanetaria, Inefable). Y como decía Hanna Arendt “lo que decidimos olvidar también es un relato”. Pero ya he dedicado tres páginas a la prehistoria y me gustaría resaltar las dos o tres certezas que me quedan tras estos cuarenta años por las aulas, nombrar agradecido a mis maestras y maestros, e invitaros a cuidar del pábilo vacilante de la esperanza.

“En Barbiana había aprendido que las reglas de la escritura son: tener algo importante que decir y que sea útil para todos o para muchos. Saber a quién se escribe. Eliminar toda palabra inútil. No ponerse límites de tiempo”.¹³ Las experiencias de Lorenzo Milani en Barbiana y las técnicas de Freinet han sido brújula fiel en mis faenas y decisiones. El trabajo con la prensa, la noticia del día, usar datos reales, los precios de la propaganda buzoneada, el diario de clase, la correspondencia, las visitas, los mapas de los diarios, la didáctica de las lenguas (la psicopsicolingüística que, con Pilar Morterero, experimentamos en el

colegio de La Jota), la historia del pueblo o del barrio, por aquello de no volver a repetirla, documentarnos con las y los abuelos (excelso capital humano arrinconado), aprender a mirar y a escuchar, la pintura, la escultura, la arquitectura, Bach, Beethoven, los Beatles, Kate Bush, Bob Marley, Sting,... La semana siempre comenzaba con diez minutos de música, que nos sugería el tiempo y el paisaje en el que desarrollar nuestros textos en bruto que en grupo mejoraríamos y terminaba con la asamblea del felicitico, critico y propongo.

Todo nos llega por los agujeros: dos ojos, dos oídos, nariz, boca y poros¹⁴. En esas nuestras puertas y ventanas comienza el sentido, la sensación, los sentimientos. En la escuela de Litera, con los infantiles¹⁵, contemplábamos en silencio el paisaje, discriminábamos los ruidos, disfrutábamos de la brisa que acariciaba las cañas del arroz, de los jilgueros, sentíamos el ritmo del chapoteo de la llovizna sobre el charco para más tarde llegar a Chopin, Liszt o Messiaen.

*“Al principio no se lee. En los albores de la vida, en la aurora de los ojos. Uno engulle la vida por la boca, por las manos, pero no se mancha todavía los ojos con tinta...La lectura es un misterio. Un día reconocemos la palabra en la página, la decimos en voz alta, y es una parte de dios que se va, una primera fractura del paraíso...Los que nunca leen forman un pueblo taciturno. Los objetos ocupan el lugar de las palabras... Escribimos para ir de los unos hacia los demás. Para acabar con la parcelación del mundo, para acabar con el sistema de castas y por fin tocar a los intocables”*¹⁶.

En la escuela de Fraga, con un proyector de opacos proyectábamos ilustraciones de los cuentos, obras de Klee, de Kandinsky, de Goya, de Miró o de Velázquez porque en las bibliotecas escolares siempre ha estado casi todo, latiendo suavemente, invitándonos a recorrer sus arterias en forma de vídeos, libros y vinilos, de colección Doncel, Altea Benjamin o Vela Mayor. La biblio del cole tenía otra música, no era la “monotonía de lluvia tras los cristales”¹⁷ sino sinfonías por las estanterías, libertad para elegir entre G. Rodari y Guillermo, Roald Dahl y Gloria Fuertes, atlas y enciclopedias. Hoy, ante una pantalla perdemos toda la sensorialidad, sólo trabajan dos agujeros.

¹¹ <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2017/04/Hist.Educaci%C3%B3nNebraska-en-Andorra.pdf>

¹² Centro Aragonés de Recursos para la Educación I...

¹³ Carta a una maestra. Alumnos de la escuela de Barbiana. Ed Nova Terra, 1970.

¹⁴ Del griego “poros”: paso, hueco, orificio. María Moliner

¹⁵ Del latín “infans”: sin palabra, incapaz de hablar. María Moliner

¹⁶ Un simple vestido de fiesta. Christian Bobin. Ardora, 2011

¹⁷ Recuerdo infantil. Don Antonio Machado.

Ante y entre el libro hay olor a bosque y a madera, palabra compartida y recreada, susurro, textura, sabiduría (del lat. “sápere”, saborear, uhhmm).

Y cuando en mayo del 90 llegaron las primeras compañeras magrebís a Fraga ampliamos el entrenamiento de la cortesía añadiendo al “*lachó divés*” gitano y al “*a reveure*” el “*sabaj al jeir*” y el “*beslema*” de su dāriŷa materno¹⁸. Antes lo intuíamos y ahora la investigación científica nos lo corrobora: lo cognitivo y lo emocional siempre han ido de la mano y no sólo dentro del aula.

Para ser educador hay que ser educado. Condición sine qua non. El saludo, la amabilidad, la despedida, la cercanía al alumnado y a sus familias--de quienes cobramos a fin de mes--, al conserje, a la señora de la limpieza, siempre me han resultado imprescindibles. Recuerdo cuando se hablaba sinceramente del protagonismo de la comunidad educativa.

La palabra “consideración” lleva en su seno “sidus”, estrella, astro. Somos polvo de estrellas, trillones de electrones girando alrededor de sus núcleos, carbono, hierro (del griego: sideros). Ser considerados, atender, examinar¹⁹, respetar a quienes con nosotros van sigue siendo válido en el siglo 21.

Esa apuesta siempre me ha exigido actualizar y profundizar en los análisis de la realidad en la que se ha desarrollado nuestra faena, dejarme iluminar por la antropología de, entre otros, Marc Augé²⁰, la sociología de G. Lipovetsky²¹ o U. Beck²² o Z. Bauman²³, la socioecología de nuestro compañero Carmelo Marcén²⁴, la filosofía de Byung-Chul Han²⁵, adobadas, sin cesar, de la mejor poesía²⁶ y de fondo, a ratos, ¿por qué no?, las Variaciones Goldberg de Bach desde el piano de Glenn Gould, versión del 55 o del 82, fantásticas ambas.

Deducirás, amable lector, estimada lectora, si hasta aquí has llegado (gracias) que ya no creo en la revolución tecnológica, ni en la inclusiva, ni en las de eufemísticas, lisérgicos y sajones enunciados. Mantengo mi esperanza en la que cantan Georges Moustaki o Tracy Chapman: la revolución permanente. La

revolución cotidiana, que cada mañana recoge el testigo de la memoria, de las y los colegas que me precedieron, que me han facilitado trabajar de esta guisa, de la semilla de las Misiones Pedagógicas republicanas, de tanta experiencia discreta y callada, y que cada noche descansa imaginando que las cosas pueden ir mejor. Ahí mantengo la esperanza, y con la sonrisa la revuelta. Otra escuela, otra educación, siempre han sido posibles y hacia ellas, cogidos del brazo, del cerebro y del corazón, madres, padres, bibliotecarias, vecindario, profesorado, asociaciones, abuelas, concejales, trabajadores sociales... hemos dirigido acción, reflexión y más acción y más reflexión y más de una celebración. Otra cosa es quién tiene la sartén por el mango.

Esta esperanza no es tan ingenua como para olvidar, por ejemplo, que nuestro afable actual ministro, barón de Claret, es nieto de la novelista Carmen de Icaza, creadora del Auxilio Social falangista, hermana de Sonsoles, la amante de Serrano Súñer, cuñadísimo del dictador. Esta esperanza no desconoce que su esposa es prima de Pedro Morenés, exministro de defensa, que aumentó la exportación de armamento, que tuvo intereses en la zaragozana Instalaza y es actual embajador en EEUU. Primos son de Borja Prado, presidente de Endesa, que ganó 3,06 millones de euros en 2016, año en el que pidió el fin del bono social y se negó a financiarlo. Sin acritud, desde el transformador sendero de la pedagogía crítica, no me digáis que con estos datos no elaboraríamos un proyecto donde trabajar las matemáticas, la historia, la literatura, la economía, la ética, la geografía y ponerle música de J. Lennon, Manu Chao o I. Serrano.

Quedo a vuestra disposición con una cita de Freire: “La pasión con que conozco, hablo o escribo no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio” y otra de Borges: “Hay derrotas que tienen más dignidad que la victoria.”

¹⁸ Madre, del lat. vulgar “matre”. Palabra que aparece hace 9500 años en el protohindeuropeo: matriz, materia, madera. Cuidado y respeto con las lenguas maternas que nos dan identidad. Cuidado, un poquito menos, con las del vecindario. No sólo con inglés accede a un trabajo precario el ser humano.

¹⁹ Del latín “exagmen”, de “agere”: llevar, conducir, ensayar.

²⁰ Los no lugares. Gedisa, 2004

²¹ La era del vacío. Anagrama, 1986

²² ¿Qué es la globalización? Paidós, 1998

²³ Identidad. Losada, 2005

²⁴ Socioecología y algo más. Sibirana, 2013

²⁵ La sociedad del cansancio. Herder, 2012

²⁶ Equipo básico de primeros auxilios: Juan de la Cruz, A. Machado, Amalia Bautista, G. Belli, Gil de Biedma, Cernuda, Lorca, Prados, L. A. de Cuenca, K. C. Iribarren, J. R. Jiménez, Clara Janés, Bergamín, A. Susanna, Corredor-Matheos, M. Hernández, J. Munárriz, J. Hierro, G. Celaya, P. E. Gómez, ...

Veinticuatro años de semejanzas y divergencias. Somos los mismos pero distintos

Raúl Gracia Escriche

Profesor de Secundaria de Inglés y director del IES Miguel de Molinos de Zaragoza

En estos momentos en los que tanta soberbia-del-experto-innovador está acaparando los medios e incluso la formación, me apetece apartarme del abrumador ruido para analizar la transformación de las aulas con algo de perspectiva. Siempre he estado en el convencimiento de que, para tomarle el pulso a nuestro sistema educativo, hay que escuchar a sus profesionales. Recibimos poca cancha mediática y sí muchos palos. Casi siempre se nos presenta como parte del problema y en contadas ocasiones se nos tiene en cuenta a la hora de hablar de soluciones. En este último cuarto de siglo, los docentes aragoneses hemos experimentado y participado en toda una serie de profundos cambios a nivel laboral, académico y normativo, lo cual paralelamente ha conllevado una profunda transformación de nuestros centros de trabajo. Ciertamente, la aplicación de las diversas leyes de educación por las distintas administraciones educativas ha ido modulando los espacios, los recursos, los currículos e incluso los perfiles profesionales de los educadores.

Indudablemente, el entorno escolar de 1994, que es desde donde parte mi experiencia profesional, presentaba notables divergencias con el modelo

actual, especialmente en cuanto a medios, recursos y formas de entender la profesión. En estos casi veinticuatro años como profesor de secundaria, he visto que se han introducido mejoras y modernizaciones, se han producido innovaciones y se ha actualizado el concepto de educador. No obstante, aunque llevamos casi veinticinco años innovando en educación, creo que somos muchos los que tenemos esa percepción de que las aulas son otras, mejor dotadas, menos saturadas, más dinámicas y reflexivas, pero no tan diferentes al mismo tiempo. Desde algunos sectores esto comienza a convertirse en el nuevo ariete contra la profesión de educador, puesto que se nos tacha de inmovilistas y responsables de que se no produzca el “Big Bang” innovador; en mi humilde opinión se equivocan de ariete y de objetivo.

Naturalmente, un repaso a mi carrera como profesor de secundaria en Aragón podría servir para dibujar como los vetustos modelos LOGSE se han ido transformando hasta llegar a los vertiginosos formatos innovadores y competenciales amparados por la LOMCE. No obstante, cuando la nostalgia se transforma en mirada crítica, rebuscando en mi propia

memoria emocional, me inunda cierto escepticismo y no termino de ver tan claro (nada es blanco o negro hablando de educación) hasta qué punto los cambios han sido tan significativos como para poder hablar de una vieja secundaria LOGSE y una moderna secundaria LOMCE, ni si esto es el verdadero debate que nos debería ocupar.

Si bien es cierto que algunos principios han



ido calando en las prácticas docentes, se me antoja que ni todo lo pasado fue peor, ni todo lo nuevo es mejor, ni siquiera tan diferente. Todos somos conscientes de que muchas de las cambiantes propuestas legislativas se han quedado por el camino como meros procesos de reetiquetado y, a su vez, muchos de los centros y profesionales tan apenas han incorporado cambios críticos de puertas para adentro. Es más, creo que es evidente que no debemos confundir los nuevos medios y recursos que actualmente disponemos en los centros, que han ido alcanzando un protagonismo relevante en el día a día de muchas de las aulas aragonesas, con un verdadero cambio

Tras haber inundado los centros con equipos multimedia y pizarras digitales, los propios expertos en docencia que impulsaron esta avalancha tecnológica como la nueva panacea para solucionar los problemas educativos resoplan ahora al comprobar que las nuevas herramientas no han propiciado su anhelada revolución metodológica

metodológico basado en prácticas innovadoras y competenciales, que a mi juicio todavía está poco explicado, especialmente en cuanto a su aplicación real.

Tampoco creo que vaya a desvelar ningún secreto si afirmo que todo lo que se habla, y a veces se vocifera, actualmente sobre la imperiosa necesidad de modernizar las aulas, a muchos nos suena como un runrún cansino, un manido discurso que tan apenas viene a aportar modernidad. Tras haber inundado los centros con equipos multimedia y pizarras digitales, los propios expertos en docencia que impulsaron esta avalancha tecnológica como la nueva panacea para solucionar los problemas educativos resoplan ahora al comprobar que las nuevas herramientas no han propiciado su anhelada revolución metodológica. En algún momento, los expertos die-

ron por supuesto que esta se produciría de forma espontánea ante la deslumbrante presencia de los “tablets” y los materiales digitales. Ahora, apagado el brillo digital, en una nueva vuelta de tuerca al discurso de la innovación, los mismos expertos se han dado cuenta que la clave no son los medios, sino el uso que de ellos se haga; menuda novedad. Nos dicen a los docentes que debemos renovar los métodos para mejorar la calidad de las enseñanzas; otra novedad. Estoy convencido de que cualquier enseñante que haya participado activamente en la implementación de las TIC en estos últimos años podría haber

llegado a las mismas conclusiones sin ser muy experto, simplemente observando lo que ha ido ocurriendo en las clases en estos últimos veinticinco años, algo que los expertos no suelen hacer.

Un hecho tan evidente como el que acabo de apuntar, me sirve para ilustrar mi verdadero punto de vista sobre el alcance del cambio de las aulas aragonesas en este último cuarto de siglo. A lo largo de todos estos cursos escolares, he ido adquiriendo un bagaje docente sobre el que asentar mi propia perspectiva de la evolución de este oficio. En ese sentido, aún a riesgo de caer en la retórica nostálgica, he ido albergando cierta sensación de que las clases se han ido modernizando, multiculturalizando y llenándose de las TIC, pero en definitiva el día a día sigue discurriendo con su normalidad continuada que se sustenta en la labor pedagógica. Incluso puede que a veces el día a día mantenga cierto enfoque magistral apoyado en un texto, por muy digital que este sea; y dicho así, puede dar la impresión de que verdaderamente el profesorado poco ha innovado.

Sin embargo, no hay duda de que nuestras aulas son otras, menos vetustas, más funcionales, incluso más abiertas, y que casi todas disponen además de esa enigmática ventana al mundo de la información, la Web. Las herramientas digitales que han acompañado al despliegue de las TIC se han multiplicado y finalmente se han desterrado los carritos con televisor y video y los malsonantes equipos reproductores de música portátiles. Estas novedades y otras se han

ido incorporando como un goteo constante que ha permitido disponer de un abanico de recursos actualizados con el que introducir nuevas prácticas que complementen o reemplacen las más tradicionales. Normalmente, ha sido el profesorado el que ha liderado las prácticas innovadoras, abrazando alegre y diligentemente este abanico de recursos como un “gadget” que le ayudase a facilitar su labor de transmisor de conocimientos, a dinamizar sus explicaciones con cierta amenidad y a retocar con momentos innovadores la clase magistral.

Lo que ocurre es que el profesorado ha estado siempre en constante evolución, de una manera continua pero pausada y coherente y por tanto quizá el concepto de cambio ha perdido su esencia novedosa. Siempre nos hemos visto bajo la presión de tener que dar una pronta y certera respuesta a las demandas sociales en materia educativa y formativa. Tan acuciante se ha podido percibir esta presión real que ni siquiera en los momentos más íntimos de nuestra formación permanente nos hemos podido desligar de ese espíritu innovador y emprendedor. De hecho, todos aquellos que sí nos hemos volcado en estar al día y actualizar nuestra mochila, podemos incluso tener la percepción de que la novedad, el cambio y la innovación han llegado a formar parte de nuestra rutina didáctica, convirtiéndose en una extraña mezcla de estrés permanente por no perder comba y de desazón por no poder pausarnos un momento a reflexionar hacia donde nos lleva todo esto, si es que nos lleva en alguna dirección concreta. En definitiva, la evolución didáctica, entendida como motor de cambio y adaptación, parece haber sido fagocitada por la propia necesidad de su presencia constante y en consecuencia se ha diluido entre una más de nuestras prácticas habituales, perdiendo la chispa de la relevancia, pero no por ello no perdiendo su presencia.

Como educadores, se nos presupone una capacidad casi innata de observación y análisis de la realidad que nos rodea y de adaptar nuestras enseñanzas a la cambiante sociedad y sus necesidades. Incluso legislativamente hablando, los profesionales de la educación han sido siempre considerados como los valedores de los cambios y avances sociales y los responsables de plasmarlos en aulas modernas. En el desarrollo de nuestra práctica docente, constantemente se ha presupuesto una labor de ajuste a la modernidad de los tiempos y los cambios sociales que ha ido acompañada con más o menos éxito de otras novedades: trabajo por proyectos, medios informáticos,

nuevos textos, nuevas herramientas, varios modelos de bilingüismo, trabajo cooperativo, aprendizaje colaborativo, gamificación, “art thinking”, innovación educativa. La necesidad de la actualización siempre ha estado ahí y por tanto las clases siempre han estado impregnadas de nuevas experiencias, métodos e incluso experimentos. Sin embargo, cuando contemplo como se ha ido trabajando en las clases, cada vez estoy más convencido de que las aulas, pese a haber estado siempre cambiando, no parecen haber cambiado tanto porque los docentes hemos trabajado como pensábamos que era más conveniente: hasta la innovación hay que contextualizarla. Día tras día nos atrevemos a mancharnos un poco las manos con pinceladas de innovación, a probar experiencias nuevas y a jugar con las TIC y los idiomas, pero siempre apuntando en la misma dirección, siempre desarrollando los principios básicos de la enseñanza y el aprendizaje. Los numerosos avances no han conseguido desviarnos de esa idea primigenia y en realidad lo que se ha hecho es ir aglutinando recursos en torno a lo que constituye una verdadera misión profesional.

Antes de haber sido capaces de instaurar un modelo funcional de enseñanza bilingüe, ya se está empezando a apostar por otro nuevo. Paralelamente, el empuje en innovación anuncia todo un paquete innovador que deberá inundar los centros escolares y que se constituirá, según los expertos, en la necesaria solución para nuestros males endémicos. Una vez más, se nos dice que los trabajadores de la educación estamos viviendo y protagonizando un renovado “Big Bang educativo”, que las aulas se van a transformar y todo será mejor y habrá menos problemas. Muchos de nosotros lo observamos con cierto recelo y no dejamos de pensar que no deja de ser un cambio más, uno entre tantos y no el último. Pese al recelo, queremos creer y participar de él y nuevamente nos aventuramos a incorporar pequeñas briznas innovadoras a lo que sabemos nos funciona y con lo que nos sentimos seguros. Una vez más introducimos cambios en nuestras prácticas, incorporamos novedades, pero seguimos manteniendo la coherencia y la continuidad necesaria, también porque sabemos que pasado mañana los argumentos serán otros y no nos parece ni serio ni positivo deshacer y empezar de cero una y otra vez al son de los expertos. Este parece ser el quid de la cuestión. A pesar de que la innovación forma parte de nuestro ADN de educadores, no termina de convencer como concepto revolucionario, puesto que es un “no parar” y un “no terminar”;

no terminamos de ver tan claro que sea ni tan nuevo ni tan relevante y mucho menos que se deba implantar con destemplanzas. Desde la propia administración se nos invita a protagonizar el cambio, pero con la boca pequeña, ya que se nos sigue insistiendo de forma sólida que nuestro deber es enseñar y hacer aprender y de que debemos impartir un programa para que nuestros alumnos alcancen unos objetivos educativos y desarrollen unas competencias.

Si algo se ha perpetuado verdaderamente en el tiempo es el ejercicio de coherencia y ética profesional del profesorado que ha trabajado siempre procurando cumplir con sus funciones y atender solícitos a lo que la sociedad les ha demandado. Nos hemos convertido en verdaderos equilibristas innovadores de las programaciones didácticas. A partir de ahí, afortunadamente, pocas alteraciones inopinadas se

Me parece esencial destacar que, aunque las clases continúan transformándose con las TIC, el bilingüismo y la gamificación, han mantenido su integridad formativa gracias al inalterable rol del profesor, que sigue siendo clave en el desarrollo del aprendizaje porque es quien lo guía

pueden esperar más allá de las que la coherencia y el saber hacer den cabida. Actualmente, los centros de secundaria se han convertido en terrenos pantanosos en los que resulta muy complicado desempeñar nuestras funciones educadoras y mantener esa cohesión didáctica. Muchos compañeros nos encontramos en la encrucijada de tener que enseñar nuestra materia y educar en valores, desde un enfoque innovador y a veces en una lengua vehicular distinta al español. Sí que creo que, si en algo se ha ido avanzando y modernizando dentro de las aulas, ha sido gracias a nuestra labor pedagógica, que nunca se ha sentido cómoda entre el corsé legislativo y los dogmas metodológicos. Me parece esencial destacar que, aunque las clases continúan transformándose con las TIC, el

bilingüismo y la gamificación, han mantenido su integridad formativa gracias al inalterable rol del profesor, que sigue siendo clave en el desarrollo del aprendizaje porque es quien lo guía, independiente de que este sea a través de una clase magistral, de un grupo de trabajo colaborativo, en inglés o francés, o con el apoyo de una plataforma educativa. Desde esa solidez, el papel del profesorado ha sido siempre clave para garantizar la aplicación coherente de las reformas y salvaguardar la integridad de las aulas, asumiendo el coste de no poder abandonar cierto continuismo metodológico, que algunos tanto lamentan y quieren desterrar sin saber muy bien por qué se puede reemplazar.

Nuestras aulas no son las de 1994, ya no damos clases como en el siglo XX. Todos los días veo a muchos de mis compañeros y compañeras esforzarse en

hacer bien su trabajo y convertir sus clases en espacios más reflexivos, democráticos, abiertos al debate y al descubrimiento. Es en ese día a día donde podemos apreciar el verdadero cambio, un cambio continuado en el tiempo, que a la vez no es tal, puesto que siempre ha estado ahí. A través de esa práctica docente, donde la innovación encuentra sus momentos y espacios, pero en convivencia con la actividad habitual, los profesores van moldeando su actividad calladamente, sin ruido, asumiendo las críticas y contemporizando su actuación, sabiendo que la renova-

ción está ahí, siempre ha estado, pero sabiendo que no todo debe cambiar y menos abruptamente. Ciertamente nuestras aulas son otras y a la vez no muy diferentes, ni mejores ni peores, son las que los trabajadores de la educación hemos ido innovando paulatinamente y las que entendemos que mejor funcionan y mejor respuesta dan a nuestro alumnado. Posiblemente, algunos expertos entiendan que esto no ha supuesto una transformación real o suficiente, simplemente puede que no perciban estas innovaciones y por eso mismo nos las demanden con tanta insistencia. Quizá deberían hablar con nosotros o sencillamente visitar nuestros centros.

Ser docente hoy

Juan Antonio Pérez Bello

Maestro

Salí por la puerta de aquel colegio después de un par de días como oyente en sus aulas con la decisión tomada: sería maestro. Me pregunté, me preguntasteis, me preguntaron “¿por qué?” y creo que respondí: “porque siendo maestro será más fácil entenderme a mí mismo”.

Estudié, accedí a la profesión y comencé una carrera laboral cuyo final veo cada vez más cerca. Desde el primer día quise seguir aprendiendo y en seguida decidí que lo más importante son los proyectos colectivos. En aquellas tardes riojanas mis mayores me transmitieron el amor por el compromiso y junto a esos excelentes compañeros, muchos ya amigos, ayudé a introducir cambios en la escuela que han contribuido modestamente a transformar la escuela.

Sí, también me he formado, he estudiado y he adquirido destrezas necesarias para comprender el mundo en que vivimos. Así pude encontrar mis lugares en el mundo, ahora que nos falta Luppi. En ellos arraigué y desarrollé proyectos profesionales y personales a los que me entregué junto a compañeros y compañeras cuya huella guardo para siempre.

Sin embargo, ¿estos pasos más o menos reconocibles sirven para explicar el significado de ser docente hoy? Seguramente no, pues la figura del docente hoy es tan poliédrica como la propia sociedad a la que sirve. Por eso, vamos a tratar de escribir el retrato de esa figura tantas veces disminuida como en tantas ocasiones elogiada. Vamos, estimado lector, a acercarnos a la mirada de los maestros y maestras que cada mañana abren con el corazón las aulas de nuestra comunidad. En tres ideas apoyamos nuestro lienzo. En tres ideas soportamos nuestro relato.



La formación inicial del profesorado

Empecemos por el principio. Empecemos por abrir la puerta de entrada a la formación de los futuros docentes.

La incorporación de planes de estudios de universitarios que den respuesta a las necesidades de la sociedad es un desafío que aún no ha superado la categoría de debate y reflexión. En la actualidad vivimos envueltos en un gran desconcierto educativo del que vamos a tardar un tiempo en salir. Y en medio de semejante desasosiego, la Universidad anda buscando respuestas, aunque no siempre cuenta con la colaboración de ámbitos como la escuela-institución, la familia-institución, el municipio-institución.

Existe un gran consenso en torno a la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado, pero para que ello sea así también las Facultades de Educación deben dar un salto cualitativo que les permita erigirse en líderes del cambio y les ayude a formar parte protagonista de la sociedad del aprendizaje.

Ahora mismo se precisa una universidad referencial, con profesorado prestigioso y alumnado dispuesto a convertirse en vanguardia del cambio. Aún más: vértice de la evolución.

Para que ello sea posible proponemos acciones que acerquen a los colectivos cuya incidencia en la educación es principal. Y necesitamos, además, una universidad que equilibre los vectores de investigación y docencia. Mientras sigamos pensando que solo es importante investigar; mientras mantengamos la idea de que únicamente tenemos que enseñar, estaremos propiciando universidades alejadas de la idea

de que no hay buena investigación sin buena docencia previa.

Afortunadamente ya se aprecian movimientos muy interesantes en sectores de las facultades de Educación que tienden puentes hacia la sociedad a la que sirven. Movimientos que tienen protagonistas con nombres y apellidos cuyo trabajo comienza a recoger frutos. Sigamos su estela.

Prueba de que la formación inicial es un asunto de relieve nos lo indica el reciente debate suscitado en torno al llamado “MIR educativo”. Sin tener todavía una opinión formada al respecto, no despreciamos sin reflexión ninguna iniciativa que tenga por objeto una mejor preparación de los futuros docentes.

Ser docente es vivir en común

Fui alumno de la primera promoción de EGB. Aquella que estrenó la Ley General de Educación en el curso 1971-1972. Algunas de las mágicas iniciativas que viví en primera persona fue que trabajábamos por equipos, que no teníamos libros de texto como alumnos y que nuestra tarea consistía, fundamentalmente, en investigar en grupo asuntos que el maestro nos planteaba. Sí, era 1971 y los Pop-Tops triunfaban con “Mammy Blue”. Equipos, libros de texto compartidos, investigaciones... Ciertamente, uno mira atrás y a veces descubre que la rueda ya era redonda hace casi cincuenta años.

Y felizmente volvemos a estar en ese punto. Aunque aún nos encontramos con docentes acostumbrados a programar y gestionar el aula con pocas injerencias, aunque aún existe el docente que se siente incómodo cuando se le propone compartir, también es cierto que el profesorado necesita más espacios y tiempos donde tomar decisiones conjuntas sobre el desarrollo de su práctica educativa.

Ser docente hoy exige un mayor esfuerzo para trabajar como islas de un archipiélago unidas por puentes en constante construcción. También para formar proyectos coordinados de enseñanza-aprendizaje o aprender de la labor y experiencia de los compañeros.

Iniciativas como “Measures of Effective Teaching” tienen como objetivo hallar respuestas sobre la buena docencia e identificar las claves para mejorar la educación. En el proyecto participaron alrededor de 3.000 docentes que colaboraron identificando las mejores metodologías a través de visitas y grabaciones de clases y sesiones con el fin de llegar a conclusiones.

La comunicación interna debe ser una constante y un esfuerzo a realizar con mayor frecuencia, aunque a veces sea costoso. Nos enriquece salir del aula, con y sin alumnado, física y virtualmente, para compartir experiencias y otros puntos de vista. El programa “Mira y actúa” es, en ese sentido, un razonable primer paso.

Ser maestros, ser maestras hoy significa estar conectados entre sí, porque eso ayuda a un alumnado que se va a enfrentar a una realidad cambiante. El alumno percibe nuestro crecimiento profesional, nuestras actitudes y nuestras formas de trabajo y si queremos ser comunidad son los centros quienes deben liderar esta forma de estar en el mundo. El trabajo en equipo, la vida profesional en comunidad no es una moda, es una necesidad si se desea progresar como escuela y como educador. También es preciso visibilizar y compartir, con todo nuestro entorno social, el trabajo docente que realizamos. La comunicación, en todas sus acepciones, debe ser considerada de una forma nueva y transformadora en las escuelas.

El maestro, actor de la transformación

Todos hemos tenido un maestro, una profesora que nos dejó una huella profunda que aún hoy reconocemos. Ese detalle, el hecho de recordar más a las personas más que al centro, distancia el hecho docente de hace un tiempo a lo que ahora consideramos como factor diferenciador.

Se puede ser maestro, incluso docente comprometido con la evolución actuando únicamente en el aula propia. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el agente educativo principal es el propio centro y que una competencia intrínseca en la labor del educador es colaborar con sus iguales. De este modo lograremos hacer que la escuela sea una organización inteligente que aprenda.

Ser maestro hoy es conjugar la primera persona del plural. Si el centro entero emprende una misma idea somos más eficaces, pues se convierte en el verdadero protagonista del hecho educativo. Incluso del cambio educativo. Para ello hay que llegar al compromiso de convertirse en una institución inteligente, con talento, pues una organización fértil es aquella en que un grupo de personas, sean o no extraordinarias, cuando son capaces de colaborar en una misma idea pueden alcanzar resultados relevantes, pues aumentan las capacidades de los individuos.

Y en este sencillo espacio de opinión aportamos dos ideas que nos definen y que, en cierto modo, pueden servir para entendernos a nosotros mismos. Una: el amor por las cosas bien hechas. Dos: el sentido estricto del deber.

En todos estos años he conocido a decenas de docentes que se esmeran en hacer muy bien su trabajo, poniendo empeño y tenacidad en su tarea. Me han enseñado que hay razones para dejarse el alma en el camino y no conformarse nunca.

En segundo lugar, he aprendido que dar ejemplo de trabajo, esfuerzo y generosidad es el norte de muchos docentes. Dar lo máximo de nosotros mismos y hacer un elogio del deber, que tiene valor de valor. A él le doy toda la importancia porque creo en su verdad y porque considero que es algo que nos dignifica y nos significa.

Posicionarse ante las oposiciones

El acceso a la profesión es un asunto muy delicado y todavía no se le ha dado una respuesta que satisfaga a quien se acerca al proceso de selección conocido como “oposiciones”. Con todo y eso, sí creemos que hay dos aspectos que deberían tenerse en cuenta a la hora de activar el procedimiento, sabiendo que resulta muy compleja su puesta en práctica.

En primer lugar, un candidato a docente debe poder aportar su experiencia humana en términos de sensibilidad social. Si un ciudadano opta a formar parte del staff educativo de un país debe tener la posibilidad de demostrar su aportación a empresas solidarias y de interés común. Es una muestra de su compromiso con la comunidad.

En segundo lugar, destacamos la necesidad de poder demostrar la capacidad de comunicación y de empatía. No sólo ante un grupo de alumnos sino también en situaciones de trabajo en equipo entre iguales. Este aspecto se descuida y quienes trabajamos en un centro sabemos de la importancia de saber trabajar y convivir en positivo en un claustro. Es algo esencial en la tarea educativa.

Entonces, ¿dónde queda la voz del profesorado?

Parece un poema al revés. A veces puede parecer que los profesores no hablan, que son como un verso dirigido a una sociedad que escucha poco y vive de espaldas a la palabra de unos profesionales que lo somos porque aún creemos en la vocación y en nosotros mismos. ¿Los profesores hablan? En realidad, no. O muy poco. Quizás porque les han puesto entre la dificultad y la necesidad. Quizás porque trabajan

para lograr que las escuelas crezcan completas de amor. Quizás porque viven para que este sistema educativo mire de frente a los ojos de la gente.

Cuando el maestro de hoy habla cuenta que le gustaría un sistema de acceso a la carrera que valorase también valores. Quiere decir que cree en otra distribución de los tiempos, otra organización de los espacios y un nuevo diseño de los equipos didácticos. Desea hablar de que le parece muy necesario que los equipos directivos lo sean porque quieren, saben y pueden. Y pretende que se le crea cuando se refiere a las familias como esos cómplices incondicionales cuyo apoyo tanto bien hace. ¡Ah! Y que confíen en ellos. Por eso hablamos de lo necesario que es que les conozca de verdad, que sepan cómo son, por qué son y, muy importante, con quién son. Que hace falta más verdad y menos titulares de prensa, de la que la escuela es muchas veces presa.

¿Los profesores hablan poco? Pues entonces es preciso que sean mensajeros de su vida. Que compartan su trabajo, opiniones e ideas a través de artículos, blogs, publicaciones. La sociedad tiene que conocerles y eso depende de ellos, de ti y de mí. Es una asignatura pendiente.

El docente, en fin, debe mancharse de sociedad

Después de todo lo escrito, encontramos que no hay mejor argumento para encontrarle sentido a nuestra tarea que escuchar la voz del alumnado. Y ahí empieza y termina el misterio. Porque en realidad no lo hay.

Al calor de los vaivenes legislativos que sacuden, vemos necesario compartir la idea que mejor refleja lo que para mí significa ser maestro: la verdadera innovación en la escuela es el amor.

Soy capaz de escribirlo y procuro hacerlo con la sencillez que a veces me falta o nos falta y que nos vendría muy bien para explicar nuestra vida profesional. Amar lo que uno hace y amarlo con tranquilidad y con el deseo de crecer junto a tus compañeros, tus alumnos, tus familias. Amar cada día que cruzamos el umbral de nuestras escuelas y ser capaces de entender que, aunque aún queda en mí algo de aquel joven que empezó su carrera en Calahorra, lo único que hoy puedo mostrar al mundo es la certeza de no tener ninguna certeza.

Amar y sentir que cada gesto común es un homenaje a la vida que hemos construido juntos. Así entiendo esto de ser maestro.

Los profesores principiantes y su inserción profesional en los centros

Ángel Lorente Sancho

Maestro del Colegio Santo Domingo de Silos de Zaragoza

1.- Objetivos del artículo

Como la revista *Fórum* dedica este número al profesorado, me ha parecido interesante presentar mi experiencia y mi reflexión como profesor principiante en el colegio concertado Santo Domingo de Silos, en el barrio de Las Fuentes de Zaragoza, tras dos años como tutor en el primer ciclo de E. Primaria. Creo que para mí ha sido una etapa de transición entre la formación inicial recibida y el comienzo del desarrollo profesional como docente. En estos dos primeros años se nos ayuda y aprendemos mucho de los colegas y de los mismos alumnos, pero también nos encontramos con dificultades no imputables a los centros educativos, sino al sistema establecido de cómo suelen insertarse los maestros en la docencia.

2.- ¿Qué nos dicen los teóricos sobre el profesorado principiante y su inserción profesional?

Preguntando a expertos y buscando en la red publicaciones que han tratado los problemas de los docentes que se incorporan a la profesión y las ayudas que necesitan, destaca un monográfico de la revista electrónica *Profesorado*, que publicó las ponencias del I Congreso sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia, celebrado en la universidad de Sevilla en 2008 (se puede consultar en: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev131.html>). Por otro lado, Carlos Marcelo en su libro de 2009 concluye que la formación inicial que hemos recibido los profesores principiantes en la Facultad es insuficiente (yo estoy de acuerdo y sobre ella escribimos un artículo en esta revista mi compañero Miguel Bailón y yo en 2012). Pero esta es una problemática bastante común al sistema educativo español y a otros y de América Latina. Y, sin embargo, esta etapa de formación inicial y de inserción y desarrollo profesional tiene “una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un profesor, ya sea en un principiante frustrado o, por el contrario, en un profesor adaptativo” (capítulo 1 del libro de Carlos Marcelo). A continuación, resumiré en qué consiste el periodo

de inserción profesional en la docencia y qué tipo de programas se han llevado a cabo para ayudar a esa inserción. Me voy a basar en contenidos de un artículo también del mismo autor, publicado en la revista *Profesorado* (se puede consultar en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>), titulado “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios” de 2009, que me ha servido para hacer mi reflexión personal sobre mi propia experiencia, como maestro principiante de Primaria.

2.1. La importancia del periodo de inserción profesional en la docencia

Los estudiosos del tema coinciden en definir “la inserción profesional” en la docencia, como un periodo de tiempo muy importante para llegar a ser profesor, diferenciado de otras etapas, con sus propias características, que abarca los primeros años de docencia (entre uno y dos generalmente), en los cuales los docentes noveles tenemos que abandonar nuestra mentalidad de estudiantes de Magisterio para convertirnos en profesores de verdad. Parece una obviedad, pero nos advierten que en este periodo se sobrevive como se puede, generalmente en soledad en el primer año y a veces, algunos docentes abandonan la profesión, como ocurre en países como EE.UU. (ver el informe de la OCDE de 2005). Creo que esto no se produce en España, porque hay demanda de esos puestos de trabajo y, por otro lado, bastante paro entre los estudiantes de Magisterio y la mayoría queremos trabajar.

Y ¿cuánto dura este periodo de inserción? Carlos Marcelo en su citado artículo nos dice que “la inserción en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos” (p. 5), que se organiza de distintas formas en muchos países, mientras que, en otros, apenas se apoya a los principiantes. ¿Por qué? Los principiantes tenemos la peculiar situación de que debemos “enseñar a

nuestros alumnos” y al mismo tiempo, tenemos que “aprender a enseñarles”, porque no fueron suficientes para nosotros las prácticas de Magisterio, como ya he dicho. El primer año es de choque con la realidad, de “supervivencia” dice Carlos Marcelo (él utiliza la expresión “aterriza como puedas”), pero también de descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Los profesores “son principiantes y, en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional” (p.6). Añade que en esos primeros años nos agarramos como un clavo ardiendo a los aspectos más prácticos y que aprendemos a veces con el método de ensayo-error en soledad y por eso dice que podemos sobrevivir o no a este periodo de inserción profesional.

Otra idea interesante de este artículo es que “el periodo de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante” (p. 7), es decir, que en ese momento nos socializamos en la cultura escolar y en la cultura y proyecto del centro educativo donde hemos comenzado a trabajar, sea público o concertado. También hay que aprender la cultura profesional de los maestros, diferente a la de los de Secundaria. Asistí hace poco a la presentación del libro Jesús Jiménez (2018) en Zaragoza, titulado *¿Qué es la Primaria?* En él habla de las “singularidades culturales de los maestros” (p. 102) y nos dice que “los maestros tienen su propia cultura docente, diferenciada de la de otros colectivos de profesores”, que incorpora tres ingredientes fundamentales: la vocación, la formación y la cultura de la escuela primaria. De la formación que recibimos en la universidad, él destaca que sea “generalista” y que eso “configura en el maestro una determinada manera de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 103).

2.2. Hay que ayudar a los profesores principiantes con tutores y otras medidas

Carlos Marcelo nos explica qué son los programas de ayuda para la inserción profesional en un colegio. Nos expone que en algunos países se han puesto en marcha “programas de inserción profesional para principiantes”



de, al menos un año de duración, y que estos varían mucho: desde unas reuniones a principio de curso, como posiblemente ocurre en España, a programas muy estructurados con muchas actividades en otros países extranjeros. En algunos de ellos el periodo de inserción puede coincidir con el periodo de prueba. Se narran experiencias más amplias de otros lugares como Inglaterra, EE.UU., Australia y Chile. El planteamiento ideal debería ser que esos programas “ayuden al principiante a cómo aprender de la práctica del aula, porque la enseñanza exige improvisación, conjetura, experimentación y valoración” (p. 11). Estoy de acuerdo con ello, porque el maestro novel necesita ejemplos prácticos, materiales, sobre todo para atender a la diversidad, uso de las TIC, observar a otros compañeros, comentar con ellos “tú cómo lo haces”, etc. Los expertos nos dicen también algo que enseguida descubrimos los principiantes: la importancia del trabajo en equipo. Pero conforme adquieres experiencia, ves que es muy bonito, pero difícil de hacerlo, porque aprecias dificultades también entre maestros más expertos cuando trabajan en equipo.

Otro aspecto importante en estos programas de ayuda es la figura clave del docente tutor o mentor que ayude y asesore a un principiante y que es el recurso humano más utilizado en estos programas de inserción. Esto nos resulta más familiar, porque ya tuvimos tutores en el periodo de prácticas de Magisterio y está previsto en nuestro país, cuando se ingresa en la función pública y se asigna un tutor; experiencia que a veces también se hace en colegios concertados.

Carlos Marcelo cree que no basta con un tutor que apoye y responda únicamente a las preguntas más inmediatas de sus compañeros tutelados, aunque es lo que más nos interesa a los que empezamos a trabajar. Él y otros estudiosos del tema hacen algunas propuestas bastante idealistas. Por ejemplo, proponen reducir el horario lectivo del principiante y encomendarle grupos menos numerosos o problemáticos (pero eso no es posible cuando vas a hacer una sustitución, ya que coges lo que te toca y en general, horario completo), proporcionarles materiales y formación continua, ofrecer trabajo

docente en colaboración y apoyo de la Dirección (esto sí que es más posible hacerlo en nuestros colegios). También proponen valorar a los novatos en el sentido de observarlos cuando enseñan, para detectar sus fortalezas y debilidades, que el principiante pueda aprender a innovar con otros colegas expertos y que se atiendan las necesidades personales de cada principiante, acompañándole en: sus necesidades emocionales (autoestima, seguridad, dar ánimo, etc.), sociales (relaciones, compañerismo, etc.), intelectuales (actualización didáctica y educativa) y como miembro del claustro (cómo participar, conseguir recursos, innovar, etc.). Sería muy deseable, dicen los teóricos, que en el periodo de inserción haya oportunidades de que haya intercambios con otros docentes principiantes, de aprender a innovar para que este periodo de inserción fuera también “un periodo de indagación, crecimiento, innovación y reflexión” (C. Marcelo, p. 21). Algunas de estas propuestas son algo utópicas en estos momentos, pero si se aplicaran, habría que dotar a todos los centros sostenidos con fondos públicos con más profesorado del que tienen.

3.- El colegio Santo Domingo de Silos donde he comenzado como maestro principiante

La formación teórica en la universidad va bien, pero creo que, para dar clases en el aula a alumnos de carne y hueso, me ha servido poco en general, como he comentado antes. Donde aprendí más fue en el periodo de prácticas, en particular, en el colegio público bilingüe Tenerías de Zaragoza, con una gran diversidad de alumnado, destacando el papel de las maestras que me tutorizaron en Inglés y más tarde en la especialidad de PT. Ellas fueron, como dicen los expertos “agentes del proceso de inserción docente”, para que yo pudiera tener experiencias cercanas a la vida real del aula y del centro y experimentar incluso la dureza de algunas situaciones. Pero realmente es en mi actual centro donde he aprendido día a día a ser maestro durante los dos primeros años de contrato y donde he llevado a cabo mi inserción profesional. Se trata del colegio concertado Santo Domingo de Silos de Zaragoza, por lo que a continuación me toca darlo a conocer.

¿Cómo es mi colegio? Se llama “Obra diocesana Santo Domingo de Silos” y, como su nombre indica, es un colegio católico, diocesano y de barrio, que escolariza y atiende a todo tipo de alumnado, con independencia de su origen social, nacionalidad o religión. Es un centro muy arraigado en el barrio de Las

Fuentes de Zaragoza, desde el año 1959, con casi 60 años de presencia en el mismo. En la actualidad su oferta educativa es la siguiente: Ed. Infantil y Primaria, Ed. Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior, y Formación Profesional Básica. Así mismo, imparten cursos el Centro de Formación para el Empleo y la Escuela de Tiempo Libre. Desde siempre, en la propuesta educativa del centro está presente la interpretación cristiana del hombre y de la vida, que se expresa en su Carácter Propio y se concreta en su Proyecto Educativo y en su Proyecto Pastoral (consultar para su historia en <http://www.colegiosantodomingodesilos.com/web/el-colegio/historia/>). Como soy maestro, me limitaré al centro de Primaria donde trabajamos unos 45 docentes y contamos con una Directora y un Jefe de Estudios, una orientadora, profesores especialistas y cinco tutores en cada curso de Primaria, si bien la sorprendente supresión de una unidad este curso en E. Infantil, ha creado mucha preocupación entre nosotros, los profesores, y la titularidad del colegio, ya que nos vemos abocados a convertirnos en un centro de cuatro vías, por lo que se va reducir la oferta para la elección de centro de las familias y además, vamos a sobrar profesores.

El colegio desarrolla proyectos de innovación muy interesantes, como el programa bilingüe en Inglés, en el que participo, dado el perfil internacional que se le ha dado a todas las etapas educativas (aconsejo consultar la web del colegio en: <http://www.colegiosantodomingodesilos.com/web/perfil-internacional/>). En el 2003 la sección de Formación Profesional consiguió el Certificado de Calidad ISO-9001 y en 2006 el colegio recibió la Medalla extraordinaria de la Educación Aragonesa.

4.- Los principiantes aprendemos de los compañeros y de la comunidad educativa

Las funciones que desarrolla un maestro principiante son las que establece la Ley Orgánica de la Educación para todos los profesores (artículo 91) y en la enseñanza concertada, además, tenemos en cuenta nuestro convenio laboral. Hace dos cursos me enfrenté por primera vez a dar clases en 1º de Primaria en este centro a un grupo bastante heterogéneo, con alumnos extranjeros y entre ellos, uno que no había estado nunca escolarizado. Recordé eso de que entre E. Infantil y Primaria, solo hay un verano, porque costó al principio que los alumnos y yo mismo como novato nos adaptáramos a una nueva etapa educativa para ellos y curiosamente para mí como docente.

Me encontré con un currículo reformado con la LOMCE, del que oía hablar mucho de los estándares de evaluación y en los que el colegio ya trabajaba. Las tareas que desarrollé, muchas de ellas realizadas en común con mis compañeros de nivel (cinco tutores por nivel y un coordinador de nivel más el Jefe de Estudios de la etapa) fueron: ante todo educar desde los valores del proyecto del centro y su carácter propio y al mismo tiempo, desempeñar funciones docentes como programar, enseñar, evaluar, hacer sustituciones, ser tutor de los alumnos, atender a sus familias, desarrollar las actividades complementarias y extraescolares, participar en las jornadas de puertas abiertas del colegio, tan importantes en un concertado, etc.

¿Qué he aprendido en estos dos años de inserción profesional en mi colegio? Como decían los expertos, los principiantes tenemos dos tareas que cumplir: debemos enseñar desde el primer día y a la vez, debemos aprender a enseñar. Me encontré al principio con dificultades propias de quien comienza en un centro con cinco vías, con un claustro grande, por lo que cuesta más conocernos (somos 45). Otra dificultad fue cómo programar en septiembre, pensando ya en el grupo concreto de alumnos de 1º que me habían encomendado; luego, en cómo dar respuesta a la diversidad de niveles de competencia curricular de los alumnos dentro de la clase, sobre todo en cuanto a lectoescritura (y eso que, como he dicho, había hecho las prácticas de Magisterio en un colegio con diversidad cultural y étnica) y también, manejar el uso de los tiempos dentro de las áreas de la tutoría. También veo ahora, con esta reflexión que estoy haciendo, que la coordinación entre compañeros ha sido y es suficiente y está diversificada: por áreas, por cursos, por ciclos... Pero con un tutor principiante de 1º de E. Primaria haría falta más tiempo de coordinación docente, porque son niños pequeños, más inseguros, necesitan más ayuda y pasan de otra etapa, aunque solemos reunirnos con las maestras de infantil de 5 años para que nos den información de sus alumnos que pasan a Primaria.

Quiero destacar que para mi inserción profesional en la Primaria y en el colegio, he encontrado apoyo en mis compañeros de nivel, apoyo tanto anímico, como profesional. En el primer año compartíamos materiales y me dieron menos cargas/responsabilidades en cuanto a preparar excursiones, diseñar exámenes, porque yo no tenía experiencia y lo hicieron sincera y espontáneamente... De la coordi-

nadora de nivel de 1º de EP, solo puedo hablar en positivo, ya que fue una especie de tutora o mentora, que me asesoró cómo manejar las clases, las tutorías con padres, las salidas con alumnos a actividades. Estaba al lado de mi clase y era muy fluida la comunicación con ella. Mis compañeros me han aportado su experiencia, orientaciones para utilizar materiales, cómo resolver conflictos, preparar las juntas de evaluación, atender a los padres y cómo desenvolverme con ellos en las entrevistas de tutoría. Valoro mucho el buen ambiente de compañeros, profesional y personal (como somos jóvenes, podemos quedar para cenar y salir alguna vez) y si hay buen compañerismo, eso repercute positivamente a la hora del trabajo. Recuerdo los comentarios hechos entre nosotros en el recreo sobre alumnos con problemas o consultas sobre el tipo de recursos didácticos y actividades, etc. Era fácil hacerlo en momentos menos formales que en los de una reunión semanal, como en el comedor y en entradas y salidas con los niños. A un principiante le da seguridad que te contesten a tus dudas de forma inmediata, que sea fácil el trato entre compañeros o que resulte muy fácil hablar o reunirse con ellos, porque somos cinco de nivel y están muy próximas las aulas... Aunque es un colegio de Infantil y Primaria grande de tamaño y con muchas vías, la gente hace lo posible por facilitar la integración de los nuevos profesores y el equipo directivo, también.

Del equipo directivo de Primaria, subrayaré la confianza y comprensión cuando empecé, ante mi inexperiencia, a la vez que me indicaban lo que tenía que hacer y me aclararon las dudas que no me podían resolver mis compañeros de nivel o mi coordinadora de curso. La Dirección de Primaria facilita que nos coordinemos con un horario semanal de hora y media para tratar temas como: elaborar controles y exámenes, preparar salidas, informarnos de temas de la CCP (carnaval, día de la paz) y de temas de pastoral del colegio (por ejemplo, en Adviento y Cuaresma). Otra ayuda recibida fue la relativa a la formación continua. La Dirección general del centro (de todas las etapas) nos dio la oportunidad de manifestar cuáles eran nuestras necesidades de formación, para a partir de ellas, hacer actividades de formación en el centro. Con las ideas que dimos, hemos hecho formación en el centro estos dos años.

De los niños de primer ciclo de los que fui tutor he aprendido a saber detectar los problemas que tenían, cómo tratarlos, cómo mejorar la lectoescritura. También uno aprende a que le respeten como maestro, pero también aprendes a quererlos, aspecto tan

importante en Primaria, en particular en los primeros cursos. Siempre me acordaré de la primera promoción de alumnos de los que fui tutor en 1º y 2º de E. Primaria el curso pasado; de hecho, en mi casa tengo una foto enmarcada con ellos.

Para aprender a enseñar, me he dado cuenta en estos dos años de que es necesario partir de la experiencia propia y de la reflexión sobre mi práctica docente. Esa reflexión dependerá de cada momento, por ejemplo, tras corregir exámenes y analizar los resultados obtenidos, después de una junta de evaluación, de una reunión de coordinación de nivel o ciclo... El contraste y el diálogo profesional con otros compañeros es fundamental en las reuniones, pero como decía antes, también el principiante aprende en momentos informales, hablando en la vigilancia de recreo, tomando un café en la sala de profesores... Yo le he dado mucha importancia a esa comunicación.

También aprendes a integrarte y adaptarte en tu nuevo cole. Cada centro docente, nos explicaban en la Facultad, es diferente, por su historia, por su proyecto educativo, etc. Aprendes a identificarte con el proyecto educativo del colegio, con un claustro y con una Dirección que creo que son más estables en los centros concertados que en los públicos, por la gran movilidad que se produce entre los funcionarios docentes (concurtillos y concurso de traslados).

¿Es necesario un curso o dos para que un maestro novato diga que ya se ha insertado en la profesión de maestro? Depende de cada caso. Mi respuesta es que yo he necesitado dos años, al haber sido tutor dos años, porque he podido acabar un ciclo completo de Primaria con alumnos de 1º y 2º y ahora tengo una visión global de ciclo. En este tercer año, ya no me siento principiante, sino bien adaptado al colegio.

También expresaré un deseo, que le vendría bien a cualquier principiante, que sería formarse con otros novatos. Con el sistema actual, creo que cada docente se busca la vida con sus colegas, en la red, preguntando mucho.... Vendría bien hacer grupos de trabajo de maestros principiantes en un CIFE, con gente de otros centros, porque es más enriquecedor, para compartir experiencias del día a día.

5.- ¿Qué nos aconsejan los docentes expertos a los maestros que comenzamos?

En un libro de Francisco Imbernón (2017), titulado *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*, se recogen testimonios de varios profesores (la mayoría son maestros con más de 30 años

de servicios y algunos ya jubilados), a los que el autor les ha preguntado: “¿Qué le dirías a un docente que empieza?”. Una síntesis de las respuestas, que me han llevado a reflexionar, podría ser esta:

- No importa la inseguridad del que empieza, porque nadie nace aprendido, se trata de ir aprendiendo a ser maestro. “La autosuficiencia en el aula es un mecanismo de defensa que todos los profesores hemos practicado para superar la propia inseguridad cuando asumimos este rol por vez primera (...) Al profesor novel le diría entonces que nadie nace aprendido o que la universidad nos ayuda a superar los primeros peldaños de la profesión, pero que es necesario seguir ascendiendo” (Alberto Revenga, en la p. 94).
- La enseñanza es un compromiso profesional. La mayoría de los entrevistados coinciden en la importancia de la vocación, pero para convertirse luego en “profesionalidad”, en ser profesionales, lo cual indica que debemos prepararnos continuamente, tomándose el trabajo como “una investigación en la acción” (Inmaculada Barra, p. 102).
- El maestro principiante debe saber que la docencia es un aprendizaje para toda la vida, hasta la jubilación. Los maestros expertos nos aconsejan que no dejemos nunca de aprender a lo largo de toda nuestra vida como docentes. Esta profesión se debe aprender a lo largo de toda la vida y también hay que “desaprender” aquellos aspectos que dejan de ser útiles en el aula y para los propios alumnos, aunque “desaprender” no sea tan fácil (Sacramento López, maestra, con una experiencia de 30 años, p. 34). “No perder nunca la capacidad de sorprenderse y de aprender” (Vicente Oset, maestro jubilado, p. 68), “que no dejen nunca de aprender, que no se conformen con lo que saben” (p. 52, Teresa Gómez, maestra de Infantil, con 30 años de experiencia) y que nos apoyemos en la experiencia propia, la observación y el aprendizaje de las experiencias de otros compañeros maestros
- Trabajar en equipo. Valoran como medio la formación permanente y sus modalidades, pero también destacan la reflexión en equipo con los compañeros del centro, así, por ejemplo, lo ve una de ellos: la mejor manera de aprender a ser profesor es “reflexionar sobre las decisiones que tome en el proceso y lo que ocurra en el aula con las decisiones tomadas. Y que esa reflexión la haga el maestro con otros compañeros.” (Inmaculada Barra, p. 103). El trabajo docente “exige creatividad y arte para acometer contingencias y vicisitudes, ya que no siempre

encontramos la respuesta más adecuada a cada caso: luego hay que mejorar el trabajo desde la humildad”, dice el profesor Revenga.

- El alumno es lo único que importa. El docente novel debe “empatizar con el alumno, que se acerque a él, que conozca sus necesidades y problemas, que sea justo con ellos, que sea respetuoso con todos y cada uno y, lo que es más importante, que se sientan queridos por su maestro” (Rafael Zamorano, maestro de Primaria, con 39 años de experiencia, p. 79). Hasta los más pequeños nos enseñan a los profesores, dice una maestra de infantil (Teresa Gómez, p. 52).
- Descubrirás que el trabajo del docente aporta crecimiento personal. “Le diría al profesor novel que esta profesión también le otorga grandes beneficios personales (...) permite un crecimiento constante en el saber, pero también en el ser. Integrar la profesión en la propia vida de manera que uno “no haga” de profesor, sino que “sea profesor” Revenga). Ese es el gran reto para los novatos que vamos buscando nuestra identidad docente y nos recuerda eso de formar el carácter de los maestros, como propone el libro de Francisco Esteban (2016): La formación del carácter de los maestros.

Cuando reflexiono sobre estos consejos que nos dan los docentes expertos a los novatos, primero veo que hay algunas coincidencias con lo que nos ha aportado Carlos Marcelo y otros teóricos y luego, me sirven para reforzarme en lo que yo voy haciendo bien y en cuánto me queda todavía por aprender, como diré a continuación.

6.- Balance: lo que he aprendido y lo que me queda por aprender

He aprendido mucho en estos dos cursos en mi colegio y podría decir que ya he superado las etapas de formación inicial y de inserción docente con dos años de tutor de primer ciclo con los mismos alumnos (si hubiera estado solo de especialista de Inglés, creo que con un año hubiera bastado). Al empezar este tercer curso, me siento adaptado a mi colegio. Estoy de acuerdo con esos maestros entrevistados por Imbernón de que nuestra formación tendrá que ser permanente, porque “convertirse en profesor es un largo proceso”, del cual el periodo de inserción es una etapa más, para seguir formándome y responder a los retos de la Ed. Primaria (J. Jiménez, 2018), diferente a la que cursé a mitad de los años 90. Mi modesta experiencia es la de un maestro más que aterrizó como pudo y que ha salido a flote, con la ayuda

de sus compañeros que me acogieron muy bien, sobre todo los del primer ciclo, y del equipo directivo de la etapa de E. Primaria. El tipo del centro educativo donde te inicias determina mucho cómo adquieres tu experiencia. En mi caso, he aprendido a ser maestro en un colegio de Infantil y Primaria sostenido con fondos públicos, con ideario cristiano, urbano, grande por el tamaño, el número de unidades y el de profesores, donde se imparten otras etapas educativas y que tiene 60 años de historia. Como decimos los profesores de los alumnos, vamos alcanzando los objetivos, pero estamos todavía en proceso de alcanzar otros con más tiempo y más experiencia. Por tanto, seguiré aprendiendo, siguiendo esos consejos de los maestros expertos, para seguir formando el carácter de maestro (F. Esteban, 2016) y adquirir del todo la identidad de docente de Primaria.

Para terminar, doy las gracias desde aquí a mis compañeros y alumnos del primer ciclo por todo lo que me han enseñado estos dos años y también a mi familia, porque mis padres y mi tía también han sido docentes y me han animado a serlo. He crecido personal y profesionalmente y por eso nunca olvidaré en mi biografía profesional que el colegio “Santo Domingo de Silos”, fue el centro donde aprendí a ser maestro de Primaria.

Bibliografía

- Bailón, Miguel y Lorente Sancho, A. (2012): “La formación inicial de los maestros noveles, especialistas en inglés”, revista Fórum Aragón, nº 6, octubre, pp. 15-18. Disponible en: <http://feae.eu/wp-content/uploads/2014/03/Forum-Aragón-6.pdf>
- Esteban, Francisco (ed.) (2016): La formación del carácter de los maestros, Barcelona Universidad de Barcelona, Col. Pedagogía UB
- Imbernón, Francisco (2017): Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar, Barcelona, Graó
- Jiménez Sánchez, J. (2018): ¿Qué es La Primaria?, Barcelona, Octaedro
- Marcelo, Carlos (coord.) (2009): El profesorado principiante: inserción a la docencia, Barcelona, Octaedro
- Marcelo, Carlos (2009): “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”, en Revista Profesorado, Vol. 13, nº 1, 2009. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>

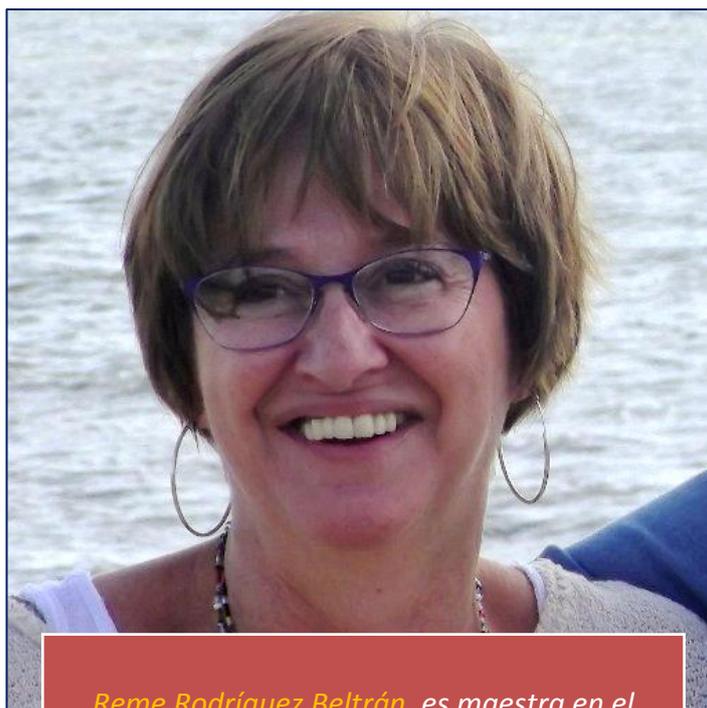
Reme Rodríguez Beltrán, maestra del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza: “Soy feliz trabajando en la escuela”

En el marco de un trabajo universitario sobre la diversidad en las aulas, pronto me pasó por la mente contactar con Reme Rodríguez, maestra en el CEIP Ramiro Soláns, del barrio Oliver de Zaragoza, ya que es un centro de referencia en Aragón en educación inclusiva y trabajo comunitario.

Ella, accedió a la entrevista (costó muy poco convencerla, más bien, nada), y con ella, la oportunidad de compartir experiencias, prácticas, visiones y humanidad, cuestiones tan esenciales en nuestra profesión docente como la actitud, el entusiasmo o el compromiso. En junio de 2017 tuvimos el encuentro en su propia casa, en una atmósfera tranquila, cercana y cómplice. Hoy la compartimos en este monográfico dedicado al oficio docente.

Cuéntanos un poco sobre tu trayectoria profesional ¿Cuál ha sido tu recorrido?

Comencé como maestra interina en Cataluña, hace 30 años. Allí aprendí a cambiar, a amoldarme a diferentes centros. Fue



Reme Rodríguez Beltrán, es maestra en el CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza, tutora y especialista en pedagogía terapéutica. Ha sido maestra en la escuela rural, tanto de la provincia de Barcelona como de Zaragoza. Entre 2001 y 2005 fue Coordinadora del Programa Acceder de Zaragoza de la Fundación Secretariado Gitano. Entre 1995 y 2000 fue educadora social y coordinadora pedagógica del Centro Socio-Laboral Casco Viejo-Magdalena.

una época muy interesante, en donde me encontré grupos de trabajo muy ricos e interesantes. Estuve nueve años. Cuando volví a Zaragoza dejé la escuela pública y estuve en la educación no formal durante 10 años, en los que dirigí

equipos educativos con proyectos de intervención global hacia alumnos que habían sido expulsados del sistema; en los que combiné la labor docente, la de educadora social y la de coordinación de equipos

¿Piensas que esta experiencia en la educación no formal y en la intervención global te permite tener una visión diferente hoy en día?

Totalmente. Hizo que tuviera una visión más amplia de la vida y del mundo. Observé qué dificultades habían tenido los chavales excluidos del sistema, y cómo el sistema no estaba dando respuesta real a sus necesidades, y dificultades, que no eran precisamente, dificultades de aprendizaje o físicas, sino que su problema, tenía que ver con la exclusión social.

¿Qué te trajo de nuevo a la escuela pública?

Echaba de menos los chicos más pequeños y echaba en falta estar en la escuela, el aula... En el periodo de educación no formal me dediqué más a la dirección de

equipos. También fue una experiencia satisfactoria y aprendí muchísimo. Eran equipos de trabajo que no he vuelto a encontrarme, ya que la gente que los componía tenía una responsabilidad social y educativa muy importante. De ellos aprendí muchísimo, pero echaba de menos la escuela y volví en el año 2005.

¿Qué destinos tuviste?

Empecé en Mequinzenza, después Magallón, y ya, por último, Zaragoza. Actualmente estoy en el CEIP Ramiro Soláns, en el barrio Oliver de Zaragoza.

¿Y cómo es el CEIP Ramiro Soláns?

Es un centro con unas características muy singulares, en el que se requiere un trabajo más concienzudo y con más sentido social, para el que me ha venido muy bien mi experiencia previa: el trabajo con las familias y con alumnado con dificultades diferentes.

Es un centro en un barrio obrero de inmigrantes, en un principio. Cuando se desmanteló la Quinta Julieta en La Paz, trasladaron en bloque la población gitana al barrio Oliver, y empezaron a acudir al Ramiro Soláns. En aquel momento, el Ramiro Soláns era un centro de familias trabajadoras, y al llegar esta población, muchos se fueron. Con lo que se llegó a escolarizar población exclusivamente gitana. La situación era problemática, el profesorado no podía hacerse con la situación, llegando a conformarse con que los niños se mantuvieran sin generar conflictos.

Somos un equipo educativo implicado y comprometido con el proyecto y con un fuerte liderazgo por parte del equipo directivo.

¿Qué sucedió para que la situación cambiara?

Hace 12-14 años hubo un grupo de profesores que vio que su alumnado tenía derecho a recibir una educación de calidad, siendo la educación una herramienta de transformación social y de lucha contra la marginalidad. Se formaron en comunidades de aprendizaje, pero no acabaron de ver la fórmula, aunque tomaron muchas ideas para construir su propio proyecto. De ahí nació el proyecto “Entre todos/as” llegando a construir una gran comunidad educativa.

Entonces, ¿cómo describirías el tratamiento de la educación inclusiva en tu colegio?

Estamos logrando que sea un centro para todos, aunque estamos escolarizando población vulnerable. Lo que hemos conseguido es bajar la ratio de población gitana y compartir la escuela con población de origen inmigrante que llegaba nueva al barrio, principalmente subsahariana y magrebí. El trabajo lo hemos centrado en que las diferentes comunidades convivan, dentro de nuestro proyecto “Entre todos”, que es un proyecto global: de convivencia, de aprendizaje, de salud, de transformación social; lo que nos permite que todos trabajemos por una convivencia positiva que permita empoderar al alumnado y sus familias. También se ha iniciado el proceso de atraer otro tipo de población.

Hemos conseguido elevar niveles de aprendizaje, convencer a nuestras familias de que la educación es importante y que es la clave para que sus hijos construyan su futuro, un futuro mejor. Ahora, estamos preparados para intentar recibir a otro tipo de población y abrir el centro a una diversidad necesaria para crecer y desarrollarse en plenitud.

¿De qué manera general enfocáis la enseñanza con los alumnos con discapacidad?

Tenemos pocos alumnos con una discapacidad importante, aunque sí contamos con distintas necesidades a las que atender.

En el equipo educativo contamos con una importante representación de maestras/os especialistas de Pedagogía Terapéutica. Fue una apuesta del equipo inicial. Los PT tenían una formación más adecuada para atender a esta población en general y al alumnado con más dificultades educativas. Muchos tutores somos PT y eso es una ventaja; porque la mirada del PT hacia su aula es muy diferente a la que tienen otros especialistas, o los generalistas. El generalista pide ayuda porque no ha sido formado en esas dificultades de aprendizaje y no sabe cómo responder ante ellas. La segunda cuestión importante es que los alumnos nunca salen del aula. Todos los apoyos se hacen dentro del aula. Es un principio del centro que cumple todo el profesorado.

¿Qué ventajas le veis?

Muchas. Fundamentalmente que el alumno no se ve excluido, está inmerso dentro de su grupo. Además, está demostrado que en muy pocas ocasiones la misma actividad no pueda adecuarse a ese alumnado. Normalmente los alumnos hacen todos, las mismas actividades en mayor o en menor grado, con lo cual, el niño/a no se siente distinto/a. También, la persona de apoyo incide en el resto de alumnos. Por otra parte, es optimización de los recursos humanos. Nos hemos acostumbrado a tener un trabajo muy compartido entre dos docentes, aunque no tenemos recursos humanos suficientes para estar dos profesores.

Intentamos no clasificar a los alumnos por sus niveles curriculares. El cambio metodológico que hicimos fue muy importante: la interacción de los alumnos era fundamental para el aprendizaje. Se trataba de quitar el protagonismo al profesorado para dárselo a la interacción entre los alumnos. En los últimos tres años, estamos comprobando cómo los niños crecen personalmente y mejoran sus aprendizajes.

Al comienzo nos dio miedo. El principio era no adaptar nada. Nos pareció que organizar una serie de actividades sin adaptación para que el grupo resolviera la tarea con la participación de todos sus miembros no iba a tener éxito, pero, sin embargo, nos hemos dado cuenta que es posible. Nuestro objetivo es desarrollar al máximo las potencialidades de cada niño/a.

Piensa en un alumno concreto con discapacidad que hayas tenido, cuéntanos qué tipo de dificultades tenía en su aprendizaje.

Como PT he tenido varios. He tenido la suerte de ser tutora y PT a la vez. En ese contexto tuve a Cristóbal (nombre ficticio). Ese alumno tenía Síndrome de Down, y una actitud disruptiva, dificultades de socialización y de aceptación por parte del alumnado y del profesorado. Cuando llegué pensé que la mirada tenía que ser distinta. El primer paso para cambiar es cambiar la mirada del propio profesor. Si tú crees que tu alumno/a tiene posibilidades de aprender y crees en él/ella, todo cambia; y el niño/a lo ve, lo nota y lo sabe; aunque no es fácil.

En ese sentido, ¿tuviste algún problema de comunicación entre el alumno y el docente?

En un principio sí. La costumbre era hacer lo que quería: Se comía la goma, se comía el material, llamaba continuamente la atención de sus compañeros...

¿Y cómo conseguías que la comunicación fluyera?

Empecé a decirle que podía leer y le empecé a llevar cuentos. No le presionaba con las letras, atendíamos a las imágenes. Después empecé a dibujarle yo. Muchas veces daba la clase al resto de sus compañeros desde su mesa. Llegó un momento en el que los compañeros entendieron tan bien mi intervención que seguían perfectamente. Ahí empezó a cambiar de actitud y comenzó a decirme que “quería conocer las letras”. Tenía el apoyo de la PT. Conjuntamente buscábamos técnicas, herramientas y recursos. También hablé con los padres. Me confesaron que era la primera vez que alguien confiaba en que su hijo/a podía aprender.

¿Cómo fue la comunicación con su familia?

Fantástica. Tenía una relación con todas las familias muy buena. Con mis compañeros también, sobre todo cuando vieron que el alumno tenía posibilidades. Les pedí a los padres que confiaran en mí, era un riesgo, pero los padres a partir de ese momento apoyaron el proceso totalmente.

¿Y Cristóbal era aceptado en el grupo?

Bueno, no lo rechazaban, pero tampoco estaba integrado. Las dificultades provenían tanto del grupo como de Cristóbal. Era una rueda que había que romperla. En el momento que se rompió, la relación mejoró y lo ayudaban conmigo.

¿Cómo lo conseguiste?

Diciéndoles que el éxito del grupo incluía a todos. Y que si dejábamos atrás a alguien... O todos tiramos o lo que nos perdemos es mucho. Esto lo sigo haciendo en mis grupos actuales. Podemos aprender muchas matemáticas, pero dejamos de aprender otras cosas mucho más importantes. Los padres me ayudaron muchísimo. Vieron que tenía muchas ganas de trabajar y de implicarme con los alumnos. El primer trimestre fue duro de ganarme a todo el mundo: la clase, al niño... pero llegó el momento en el que el grupo me lo ponía tan fácil, que ya no era mérito mío.

Ahora te vamos a invitar a hacer un pequeño viaje. Vamos a intentar que la imaginación vuele y te sitúe en el primer día que entras en esta clase, y en ese primer vistazo y encuentro cuando ves a Cristóbal ¿qué emoción tienes?

Me asusté por no estar lo suficientemente preparada para poder ayudar a C. Era la primera vez que iba a trabajar con un síndrome de Down, y eso me imponía. Llegué a casa y me puse a estudiar inmediatamente, a buscar recursos, a leer, a conocer las características de este tipo de niños; aunque me di cuenta que cada niño es un mundo. Pedí ayuda a orientadores, a otros compañeros que habían trabajado... Me puse en marcha.

Unido a la confianza en ellos, ¿qué otros aspectos clave crees que existen para alcanzar el aprendizaje en estos alumnos?

El grupo es fundamental. Situarlo con compañeros/as que puedan ayudarle, y que les valoren. Eso lo consiguen conforme los niños se van dando cuenta de que todos aprendemos de diferentes maneras: hay niños que no pueden repetir lo aprendido, pero

pueden realizar un dibujo en el que plasmen claramente el contenido aprendido. Tener el respeto de sus compañeros y su confianza, es muy importante.

Volviendo a los compañeros, desde el punto de vista del docente de cara al grupo, no al alumno/a con discapacidad, sino hacia sus compañeros, ¿qué intervención recomendarías?

Lo primero es conocerlos muy bien y que se conozcan: trabajar el grupo. Los primeros días de curso, está todo el mundo venga a hacer exámenes, la evaluación inicial... Creo que eso puede ser anecdótico, lo importante es conocer a tu grupo. Que ellos se conozcan, que hagan piña.

¿Y cómo se consigue que hagan piña?

Haciendo muchas cosas juntos. Haciéndoles partícipes de todo, y haciéndoles ver que, si no lo hacemos juntos, igual tú has aprendido pero la persona a tu lado igual no ha aprendido nada. Y que es mucho más divertido y cómodo para todos. A parte de las dinámicas grupales que siempre hago al principio... Además, mucha tutoría, planteándoles problemas, modelaje... El modelo del profesor es muy importante. Tú puedes soltar muchos discursos, pero si tu actitud no se corresponde con tu discurso, si no tratas bien a todos tus alumnos... Cuando ellos ven esos modelos, hay un momento en el que cambian el chip. Es verdad que mis alumnos fuera de clase pueden olvidarse de como funcionamos en el aula. Ése es el siguiente paso: Que todo lo que vivimos dentro del aula, lo sepan sacar, extrapolar y generalizar a cualquier situación.

Antes has nombrado las dinámicas de interacción en

el aula como estrategia de socialización. ¿Qué otro tipo de estrategia nos recomendarías para alcanzar esa socialización?

Por ejemplo: plantearles proyectos que les interesen a ellos, en los que se involucren y que tengan que ver con su vida diaria, es una manera de hacer piña y de unirse para conseguir el objetivo. Les planteé que el Parque Oliver era un lugar importante en el barrio, y que, como niños, deberíamos conocerlo, aprender a respetarlo y cuidarlo, y a la vez, aportar a la comunidad (les hablas de comunidad) nuestro aprendizaje. Ellos dijeron... ¡qué bien! Empezamos con una actividad de motivación y se engancharon de tal manera que ahora están metidos en un gran trabajo porque tienen que sacar su guía del Parque Oliver. Es decir: cosas que ellos realmente sientan como suyo, sientan que es importante y que, además, unidos puedan conseguirlo.

Y en esta atmósfera de colaboración conjunta, ¿qué tipo de dificultades en el aprendizaje os encontráis con el alumno con discapacidad?

El cambio de Rebeca (nombre ficticio) ha sido radical. En el proyecto atendemos las inteligencias múltiples. En el grupo cada uno tiene su rol. Hay alumnos que se les da muy bien la expresión



oral (trabajada por todos), pero hay algunos con más facilidad para expresarse de forma oral, otros para expresarlos por escrito, otros dibujan de maravilla, como Rebeca, que además conoce el mundo de los animales de una forma impresionante. Tiene a todos con la boca abierta. Los ha conquistado. Cada día se pasa por el parque y nos cuenta cosas que le han pasado, de tal manera que ha enseñado a sus compañeros a diferenciar algunos cantos de pájaro. El proyecto ha contribuido a que todo el alumnado esté motivado y se sienta parte importante del mismo.

Estamos hablando de un alumno con dificultades de aprendizaje... ¿En otro centro, probablemente saldría del aula a ser apoyado?

Y tendría un trabajo aparte preparado, de estos que pone "2º de primaria" estando en cuarto. Esto no quiere decir que no se trabajen sus dificultades, pero ganar en autoestima y confianza en sí misma está comprobado que mejora los aprendizajes.

¿No tenéis adaptaciones curriculares?

Yo hago una adaptación curricular de contenidos, pero este alumno hace lo mismo que sus compañeros, de una forma más lenta, más acompañada. No hacemos trabajo de libro, de copio y contexto, copio y contexto. Hacemos mucho trabajo oral, en la pizarra digital, mucho con las tabletas buscando información. ¿Cómo se llama de verdad el pájaro que ella llama "tordo"? Está leyendo, está escribiendo, está buscando información, se la expresa a los demás. Participa como

nunca ha participado. Levanta la mano constantemente y en muchas ocasiones dirige a su equipo.

¿Y qué les dirías a los incrédulos y a los escépticos que te estén escuchando?

La gente que no cree en los niños son los que no tendrían que estar en el aula. Nunca. Con esto se muestra que a veces no tenemos una expectativa de éxito de esos chavales, y simplemente los aparcamos. Les damos un trabajo para que no molesten. Y van perdiendo cada vez más, cada vez más. Hasta que realmente pierden el interés y desconectan o adoptan actitudes disruptivas.

Antes comentabas el aprendizaje servicio, los grupos interactivos... Nos gustaría mucho que nos contaras en qué metodologías de aprendizaje observáis más éxito.

Yo lo combino, proyectos literarios, aprendizaje servicio, grupos interactivos, retos, preguntas. El primer trimestre trabajé un proyecto sobre *El Principito*: un proyecto basado en una obra literaria. La lectura en el aula es fundamental. Es una lectura complicada para unos niños de 4º, pero el entusiasmo con el que lo presenté hizo que se quedaron enganchados desde el primer día. Ese enganche me sirvió para trabajar todo: matemáticas, lengua, sociales, naturales, inteligencia emocional e incluso filosofía...

Todo vinculado al proyecto.

Todo. Nosotros llevamos en el centro un proyecto de emociones: "Redes emocionales", desde infantil a sexto. Ahí incluimos también las fortalezas personales (Programa Aulas Felices), imagínate lo que daba de sí el Principito. Todo eso forjó una gran motivación hacia el aprendizaje y cohesionó el grupo.

¿De alguna manera individualizáis el trabajo en el aula?

Sí. Normalmente no uso libros, los usamos en un momento dado, pero no es nuestra rutina. Lleva mucho trabajo preparar todo. A raíz de *El Principito* iba haciéndoles propuestas y ellos a mí, entonces lo que hicimos fue un Portfolio, rudimentario, en un cuaderno. Ahí tenía el seguimiento individualizado de cada uno, más luego cada uno realizaba su autoevaluación y la coevaluación. Cuando alguien del grupo no tiraba, el grupo se lo demandaba.

Es una transferencia de la responsabilidad del aprendizaje a los alumnos.

Claro. Eso es. Es difícil porque al principio los alumnos se sienten perdidos, cuesta. Y aprender a decirse a uno mismo: "no he hecho lo que tenía que hacer". Al principio todos lo hacíamos todo muy bien. Hay que aprender. A los mayores nos pasa igual. Tenemos que aprender. Como los maestros estamos siempre con "tengo que acabar los cinco temas de cada trimestre", "tengo que evaluar, tengo que hacer exámenes". Al principio te sientes un poco coja, pero conforme te vas acostumbrando te sientes más libre. Y sientes que los niños son más libres también.

Lo que me estoy dando cuenta es que en ningún momento haces ninguna mención especial a un tratamiento distinto, ni alusión a Rebeca.

No. Rebeca es una más. Rebeca empezó que no sabía restar y ahora divide por dos cifras. Le han enseñado sus compañeros. Y hay varios alumnos así. Alumnos que tienen algo de retraso escolar. Hay otra alumna que va por delante y ayuda a sus compañeros/as. Hay que tener en cuenta

que no todos los alumnos aprenden igual ni al mismo ritmo. Es importante fomentar un aprendizaje competencial y respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno.

Alguna vez he oído que hay personas que dicen que los alumnos que ayudan a otros compañeros que van más rezagados, dejan de aprender y pierden.

No, creo que eso no es real. Cuando un alumno es capaz de enseñar a otro alumno, verbalizando los contenidos, ha hecho un proceso de aprendizaje completo. Está en un estadio superior.

Entonces, ¿en qué lugar queda esa gente que dice que hay que juntar a los que saben porque así aprenden más, y a los que no saben porque se les atiende mejor?

Desde mi punto de vista, no es verdad. Primero, porque en un aula, aunque divides el grupo en dos, los que saben y los que no saben, y cada profesor atiende a un grupo, ni tan siquiera en esa situación podrás atender individualmente a cada alumno. Nunca podrás llegar a tanto, a no ser que te cojas de uno en uno y des clases particulares. Pero no es real. Además, los subgrupos seguirán siendo diversos. La homogeneidad no existe.

Y la alternativa que propones de intervención del docente, ¿cómo la describirías?

Un rol de guía-acompañante, con un trabajo importante de tutoría, porque, sobre todo, en los inicios, tienes que trabajar mucho el grupo. Además, eres el responsable del diseño de las secuencias de aprendizaje. Una vez tienes eso ganado, tu papel empieza a estar en un segundo plano; pero siempre vigilante, siempre reconduciendo y acompañando.

Ángel Navarro Vicente

Docentes jubilados colaboradores y Red de la Experiencia

Mónica Gómez Gonzalvo

Asesora de la Dirección General de Personal y Formación del Profesorado

Muchos son los docentes que, tras su jubilación, deciden seguir colaborando en sus centros educativos realizando diferentes actividades que contribuyen a enriquecer la vida escolar. Consciente de esta valiosa labor, el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón publicó en el mes de junio del pasado año la Orden ECD/986/2017 presentada por Tomás Guajardo, Director General de Personal y Formación del Profesorado en el CIFE Juan de Lanuza de Zaragoza en la actividad “Jueves de Buenas Prácticas: Red de la Experiencia” celebrada el 8 de junio de 2017. Esta Orden, de un lado, regula la colaboración voluntaria de los docentes jubilados en los centros educativos no universitarios de carácter público; de otro lado, promueve la creación de la Red de la Experiencia; y, por último, favorece la creación de asociaciones de docentes jubilados que tengan como fines realizar actividades de carácter cultural o lúdico para toda la comunidad educativa.

La Orden tiene el objetivo de abrir cauces de participación de los docentes jubilados en los centros educativos, pero, sobre todo, de reconocer y prestigiar la tarea que siguen desempeñando sus antiguos trabajadores. Y es que este documento surgió del deseo de poder seguir contando con los conocimientos y la experiencia que otorgan toda una vida dedicada a la enseñanza y la formación académica que les dio acceso a la función docente y que han seguido desarrollando a lo largo de toda su trayectoria laboral.

Para ofrecerse a colaborar con los centros educativos tal y como se establece en la Orden, a lo largo del mes de septiembre los docentes jubilados que así lo desearon completaron el anexo que aparece en dicha orden indicando la forma en la que querían colaborar, bien con un centro educativo concreto bien a través de la Red de la Experiencia, y lo remitieron a la Dirección General de Personal y Formación del Profesorado, responsable de esta iniciativa. Más de ochenta docentes de todas las etapas educativas y de

todos los puntos de Aragón se ofrecieron para ayudar en un centro educativo concreto con el que habían tenido vinculación para desempeñar distintas tareas: conducir foros literarios o científicos; colaborar en el diseño y ejecución de actividades extraescolares o complementarias; realizar actividades de fomento de la lectura; ayudar en la organización de la biblioteca escolar; participar en revistas o publicaciones del centro; colaborar en las escuelas de padres y madres; organizar certámenes, concursos o encuentros; realizar actividades que contribuyan a dinamizar y enriquecer la escuela rural; etc. Muchos de estos docentes ya eran colaboradores habituales en sus propios centros, pero de esta forma la colaboración se reconoce de manera oficial y se pueden acoger a los compromisos y derechos recogidos en la orden.

Para formar parte de la Red de la Experiencia se han ofrecido más de treinta docentes. Pero, ¿qué es la Red de la Experiencia? Es un grupo de docentes jubilados que se ofrece a colaborar en cualquier centro educativo aragonés de carácter público impartiendo talleres, charlas o conferencias sobre la materia en la que son expertos en actividades relacionadas con la formación del profesorado; no obstante, algunas de estas actividades están dirigidas al alumnado.

El catálogo de actividades ofertado por los docentes de la Red de la Experiencia ha resultado, además de interesantísimo, muy diverso. Así, pues, se incluyen actividades relacionadas con la Historia: “Evolución del papel de la mujer a lo largo de la historia” impartida por Carmina Melendo; “Guerra de la Independencia”, “Metodología de las fuentes orales”, “República española. Guerra Civil” a cargo de Hermínio Lafoz; “Segunda República, Guerra Civil y franquismo” con José María Maldonado; “Arqueología”, “Taller de cerámica prehistórica”, “Los jeroglíficos egipcios y taller de escritura jeroglífica” o “La historia desde la repostería tradicional” con Carmen Ferrer; “Etnología, ciudadanía y encuentro (educar la mirada

etnográfica)" a cargo de Enrique Satué; o la "Visita explicativa del casco histórico de Zaragoza" que realiza Jesús Peña.

Otras guardan relación con el ámbito científico: "Astronomía: observación astronómica, astrofotografía planetaria y meteoros" impartida por Antonio Lasala; "Ajedrez", "Matemáticas recreativas y juegos inteligentes" con Enrique Sánchez; o "Matemáticas en tu mundo", "Matemáticas en el cine", "Zaragoza matemática", "Geometría en la ciudad" ofrecidas por José María Sorando.

En el área de Lengua y Literatura se hallan actividades como "Teatro en las aulas" de Charo Ferré; una actividad de "Cuentacuentos" con Concepción Pueyo; "El catalán oriental de Aragón" por Merche Llop quien, asimismo, imparte talleres de "Relajación docente a través de la respiración"; y, por último, las obras dramáticas En un lugar del Quijote de Gerónimo López Mozos, Terror y miseria en el primer franquismo de Sanchís Sinisterra, Aquí no paga nadie de Dario Fo y El voto de la mujer, de creación propia, a cargo del Grupo de teatro escolar Avempace integrado por Eusebio Rodríguez, Ana Pola, José Berné, Simeón Martín, Tomás Ortiz, Enrique Cambra, Rubén Enciso, Antonio Muñoz, José Manuel Vitoria y Félix Matute, estos dos últimos profesores también ofrecen la ponencia "Muerte digna. Testamento vital".

Julio Galdámez imparte formación sobre "Didáctica de la Educación Musical: método procesual", "Técnica vocal a través de la fononimia" y "Dirección Coral". María Teresa Casasnovas ofrece formación relacionada con "Pedagogía Terapéutica". María José Lacleta se encarga de "Proyectos europeos" y explica no sólo en qué consiste cada uno de ellos, sino también cómo realizar correctamente los trámites para solicitarlos. Joaquín Mediavilla explica cómo poner en marcha "El huerto y la granja escolar". Ángel Lorente imparte formación sobre "Equipos directivos de centros docentes" y "Organización y funcionamiento de centros y programaciones didácticas".

Por último, otros docentes de la Red de la Experiencia ofrecen formación en cuestiones relacionadas con la gestión de la convivencia y desarrollo personal. Así, pues, Jesús Prieto ofrece formación sobre "Convivencia: ayuda entre iguales, ciberayudantes" y "Desarrollo de capacidades"; Pilar Ciutat imparte las actividades "Relación familia-escuela", "Blogs y redes sociales" o "Convivencia"; por último, Quino Villa comparte su experiencia en los talleres de "Educación emocional", "Educación sexual" o "Escuelas de

padres y madres" y ofrece charlas sobre "Neurociencia y neuroaprendizaje", "Psicología comunitaria" o "Atención psicológica a refugiados y beneficiarios de protección internacional", entre otras actividades.

¿Cómo se puede disfrutar de estas actividades en un centro educativo? El procedimiento es muy sencillo. Tras concluir el período de recepción de los anexos en los que los docentes jubilados proponían las actividades formativas de la Red de la Experiencia, toda la información se publicó a través de una noticia en Educaragón; pero, además, los centros educativos recibieron a través de correo electrónico unas instrucciones de la Dirección General de Personal y Formación del Profesorado difundidas gracias a la colaboración de los Servicios Provinciales de las tres provincias y los Centros de Profesorado de toda la Comunidad. Este documento incluía el listado de la Red de la Experiencia y la solicitud que el equipo directivo del centro debía cumplimentar, previo acuerdo del claustro, indicando hasta un máximo de seis actividades de dicho listado. La solicitud se remitió, a través de correo electrónico, al Servicio de Formación del Profesorado, encargado de comunicarles a los docentes de la Red de la Experiencia qué centros educativos los habían reclamado y, posteriormente, de informar a dichos centros de que la colaboración se iba a producir y que debían contactar con los docentes de la Red para concretar la fecha, el horario y cualquier otro aspecto necesario para llevar a cabo la actividad. Solicitar estas actividades de la Red de la Experiencia no supone ningún tipo de perjuicio en el Plan de Formación de Centro, sino todo lo contrario, es decir, lo enriquece ya que los centros pueden contar con más actividades formativas.

Más de treinta centros educativos de todo el territorio aragonés se han interesado por esta novedosa iniciativa, algunos de los cuales ya han recibido la formación impartida por los docentes de la Red de la Experiencia. Hasta el momento, la experiencia está resultando muy enriquecedora para los centros educativos que valoran muy positivamente la Red de la Experiencia y están expresando su gratitud a estos docentes jubilados que tan generosamente están compartiendo sus conocimientos con el profesorado más joven y con el alumnado. Los docentes que integran la Red de la Experiencia también están contentos con la puesta en marcha de esta iniciativa, tal y como manifestaron en la reunión que tuvieron en el mes de enero con Tomás Guajardo, Director General de Personal y Formación del Profesorado.

En esta reunión, a la que asistieron tanto docentes jubilados colaboradores como docentes de la Red de la Experiencia, Tomás Guajardo expresó el agradecimiento del Departamento de Educación, Cultura y Deporte a todos los que han querido participar en esta iniciativa y, además, se hizo balance de todo lo que se había hecho hasta el momento para implantar este proyecto. Este encuentro resultó muy provechoso porque, además de servir para que todos los participantes se conocieran personalmente, sirvió para escuchar a los verdaderos protagonistas de esta iniciativa: los docentes jubilados. Es un proyecto que acaba de nacer y, aunque en general se mostró satisfacción por que el Departamento haya puesto en marcha una iniciativa como esta en la que se valora la experiencia como un elemento esencial del que no se debe prescindir en la escuela aragonesa, se analizaron algunos aspectos que pueden mejorarse el próximo curso tales como la difusión del programa, algunas cuestiones organizativas y económicas o la información de cada una de las actividades, para conseguir que este proyecto, pionero en España, vaya creciendo y consolidándose poco a poco.

Además, fructificó la idea de llevar a los Centros de Profesorado las actividades de la Red de la Experiencia en unas jornadas, previstas para el tercer trimestre del presente curso y el mes de septiembre del próximo, que, aunque estarán dirigidas a la formación del profesorado, también estarán abiertas a la participación de toda la comunidad educativa. Constituirán un espacio de aprendizaje y de encuentro personal y profesional y servirán, además de para compartir experiencias, para visibilizar el excelente trabajo que los docentes jubilados están llevando a cabo en los centros educativos de toda la Comunidad Autónoma. Y es que estos docentes no solo están

desempeñando una importante labor en los colegios y los institutos, sino que, además, colaboran activamente en las actividades de formación de los Centros de Profesorado y en algunos proyectos de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Para difundir estas actividades se están utilizando todas las herramientas de comunicación de la red de formación del profesorado: el Portal de Formación, Facebook, Twitter con el hashtag #redde-la-experiencia, o el blog de Formación del Profesorado (Compartiendo experiencias de aula) <http://dgafprofesorado.blogspot.com.es/> en el que los docentes jubilados pueden compartir las buenas prácticas que están realizando en los centros educativos. Asimismo, cuentan con el apoyo del Servicio de Formación del Profesorado y pueden utilizar los Centros de Profesorado para poder realizar actividades, reuniones, grupos de trabajo, etc.

Antes de que finalice el presente curso escolar, está previsto organizar un encuentro entre todos los docentes jubilados colaboradores con el Servicio de Formación del Profesorado y el Director General de Personal y Formación del Profesorado. La reunión tendrá varios fines: analizar cómo se ha desarrollado lo establecido en la Orden ECD/986/2017 a lo largo del presente curso; reflexionar sobre cómo va a continuar el proyecto en el próximo curso introduciendo los cambios acordados en la reunión con los docentes jubilados y, sobretodo, agradecer su participación activa en esta iniciativa. Durante esta reunión se entregará un diploma a cada docente jubilado colaborador como reconocimiento a su generosa contribución a la formación del profesorado y a la escuela aragonesa.

En el mes de septiembre se volverá a abrir el plazo para que los docentes jubilados puedan ofrecer

su colaboración y se iniciará de nuevo todo el proceso. Se espera que la red integrada por los docentes jubilados colaboradores continúe creciendo, y es que contar con la experiencia y el saber hacer de quienes han dedicado su vida a la enseñanza es un valioso recurso para la escuela actual y del mañana.



El Proyecto educativo “Clásicos Luna” cumple 15 años

José Ángel Alegre
Esther López

Profesores coordinadores de Clásicos Luna

<http://www.iespedrodeluna.es/tag/clasicos-luna/>

El Proyecto educativo “Clásicos Luna”, del IES Pedro de Luna de Zaragoza, ha cumplido 15 años en este curso escolar. Por eso la invitación de la revista *Fórum Aragón* para contaros nuestras experiencias es, para nosotros, un motivo de alegría.

Pensamos que vosotros, los amables lectores, podéis tener interés en saber *qué es* Clásicos Luna, desde la curiosidad de conocer un proyecto en el que el ingrediente teatral es muy importante. Pero también es posible que os interesen las líneas teóricas que han guiado nuestro trabajo durante estos años.

Por eso os presentaremos en primer lugar la descripción de algunos aspectos significativos, que hagan posible una comprensión panorámica de Clásicos Luna, y al final expondremos algunas reflexiones, por si pueden ser útiles para otros proyectos.

Clásicos luna: a modo de presentación

Desde el punto de vista de sus actividades *más conocidas*, especialmente las teatrales, “Clásicos Luna” es una compañía y un Proyecto educativo colectivo de la comunidad educativa del IES Pedro de Luna de Zaragoza. Nació en el año 2002, para fomentar los valores educativos del teatro, difundir el gusto por las artes escénicas, potenciar la creatividad en el mundo de los jóvenes, y, simultáneamente, abrir otras vías a las relaciones humanas y de convivencia de los alumnos, entre si y con los profesores, contribuyendo de ese modo a dar mayor vida a algunas actividades educativas de aula (y viceversa), y aportar su granito de arena en la formación integral de los alumnos.

Se ha especializado en obras del teatro clásico grecolatino y, a lo largo de sus 15 años de historia, ha puesto en escena las comedias “Pséudolo”, “Truculentus-El Cascarrabias”, “Los Gemelos-Menecmos”, “Miles gloriosus” y “La comedia de las apariciones”, del comediógrafo latino Plauto, “La Odisea” y “La Ilíada” de Homero (con la participación de más de 100 actores en ambos casos), la tragedia de Eurípides

“Medea”, y varios espectáculos grecolatinos de creación propia, que ha representado en teatros, como espectáculos de calle, o en pabellones escolares y en las aulas.

Clásicos Luna ha mostrado sus obras a públicos de todas las edades, especialmente a alumnos de enseñanza primaria y secundaria, en pueblos y ciudades de la Comunidad autónoma de Aragón, y en gran parte de la geografía española.

En sus representaciones han participado, como actores, danzantes y músicos, un número aproximado de 1.500 personas, alumnos, profesores y antiguos alumnos del instituto. Y son más de 30.000 los espectadores que han asistido a alguna de sus puestas en escena.

Aunque los premios no son un objetivo primordial de Clásicos Luna, este proyecto ha sido galardonado en varias ocasiones por sus actividades educativas o/y teatrales. Entre ellos podemos citar algunos premios autonómicos “Buero Vallejo de teatro joven”. La “Sociedad de Estudios Clásicos de Aragón” nos concedió el año 2008 el “Premio a la Promoción y difusión de los Estudios y la Cultura Clásica en Aragón”. En dos ocasiones nos han honrado con el primer “Premio nacional de teatro no universitario” del Ministerio de Educación (“Medea” en 2012 y “Miles gloriosus” en 2014). El año 2016 fue muy afortunado, puesto que en el mes de mayo el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón nos concedió una “Mención a la labor en innovación educativa” por la trayectoria educativa de “Clásicos Luna”; y en el mes de julio, recibió el “Primer premio nacional Buero de Teatro Joven” por su adaptación de la Ilíada.

El Proyecto Educativo “Clásicos Luna” está coordinado por José Ángel Alegre y Esther López, profesores del instituto, y la compañía teatral está dirigida por Juan Luis Pérez y M^a Ángeles Parroqué de Teatro La Clac, y antiguos alumnos de nuestro instituto.

¿Cómo surgió Clásicos Luna?

Clásicos Luna comenzó su andadura en la primavera del año 2002, cuando un grupo de profesores, que acudíamos como espectadores con los alumnos a las representaciones de los “Festivales juveniles de teatro grecolatino Prósopon” en Zaragoza, nos planteamos que era una bonita idea, y un reto importante, intentar participar en ellos, como actores, con una compañía teatral formada por alumnos y profesores de nuestro instituto.

Inmediatamente pensamos en un grupo de antiguos alumnos, Hécate-Teatro La Clac, para que tomaran las riendas de la dirección técnica-teatral del proyecto, puesto que poseían una gran y larga experiencia profesional en el campo del teatro, la docencia y la animación sociocultural. Se habían iniciado en las artes escénicas, en las actividades extraescolares del instituto, y su vinculación humana y educativa con el centro había sido siempre muy viva. Les ilusionó el proyecto y todos juntos nos pusimos manos a la obra.

De alguna manera los astros favorables se conjugaron, puesto que, además de la magnífica dirección teatral de Juan Luis Pérez, M^a Ángeles Parroqué, Inmaculada Carné y Jorge Gregorio, el apoyo del Equipo directivo de nuestro instituto fue completo, el claustro de profesores y las familias lo miraron con muy buenos ojos, los alumnos lo acogieron con entusiasmo, un grupo de profesores comprometidos tomó las riendas del proyecto, que se pudo integrar en los “Proyectos de innovación pedagógica” del Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, y la Unidad didáctica de los Museos y el Teatro Principal de Zaragoza facilitaron las representaciones teatrales de la compañía. “Prósopon Zaragoza” con el profesor Cristóbal Barea, y la “Obra cultural de la CAI”, con Antonio González y Antonio Abad a la cabeza como responsables, nos incluyeron en los ciclos de teatro para jóvenes, en los que nuestra compañía y nuestro proyecto maduraron desde todas las perspectivas.

Pero, como explicaremos más tarde, el elemento fundamental para comprender su nacimiento, también su historia y su presente, es *el factor humano*: “Clásicos Luna” fue posible porque el elemento más valioso de todos los centros escolares, su



comunidad educativa, tomó la firme decisión de sacar adelante, con su compromiso y su trabajo, este proyecto que llenaba de alegría e ilusión la vida cotidiana del IES Pedro de Luna.

¿Por qué hacemos teatro grecolatino?

Clásicos Luna se ha especializado en obras del teatro clásico grecolatino, porque los únicos festivales de teatro escolar que, anualmente, permiten representar comedias y tragedias, en Aragón y en toda España, son los que organiza la Asociación Prósopon de teatro grecolatino. No nos quedaba otra opción. Pero como nosotros tenemos como planteamiento que *hay que hacer de la necesidad virtud*, vimos enseguida que este teatro clásico nos permitía poner en valor el patrimonio del Casco Histórico en el que está situado nuestro instituto.

Enseguida empezamos a colaborar con la Unidad didáctica de los museos arqueológicos de Zaragoza para representar nuestras obras y nuestros espectáculos en los museos del Teatro Romano y del Foro. Marga Vela y Eva Pallarés -de los museos- y el profesor Cristóbal Barea -de los festivales Prósopon- apoyaron nuestro proyecto desde el principio.

Además de las comedias, tragedias y poemas épicos citados anteriormente, con las que hemos recorrido, durante estos 15 años, los teatros romanos de Sagunto, Mérida, el Campo de Marte de Tarragona, y diversos teatros de Bilbao, Alicante, Tarragona, Hospitalet de Llobregat, Huesca y Zaragoza, nuestros museos del “Teatro romano” y el “Provincial” de Zaragoza han sido el escenario de espectáculos grecolatinos de creación propia, como una “Pompa o Procesión Grecolatina” llamada “El Despertar de las Musas” (con la participación de 200 actores), “El Carro de Tespis” en la conmemoración de

nuestro décimo aniversario, “Buscando a la princesa Julia Livila”, “Los personajes de Medea se han perdido”, “Sucedió hace 2.000 años”, “Actores para un bimilenario” (estas dos últimas en la conmemoración de la muerte de Augusto), y “Los héroes y dioses del Olimpo visitan Zaragoza”.

¿A qué públicos nos dirigimos?

El tipo de teatro que hacemos está pensado para todos los públicos. Diseñamos las obras como espectáculos que atrapen al espectador con un ritmo vivo, con el cuidado del texto, con las coreografías en los movimientos de los actores y grupos corales, con el diseño de luces, la música, las canciones y la puesta en escena en general.

Nuestras representaciones pretenden que el público disfrute de las artes escénicas y salga del teatro con ganas de volver. Nuestros directores de Teatro La Clac han impreso este estilo, como sello de marca de nuestra compañía, desde que el año 2003 la “Obra cultural de la CAI” confió en nosotros para participar en las campañas de teatro escolar en los pueblos de Aragón. Desde aquel emocionante 2003, en que iniciamos nuestro camino con la comedia “Pséudolo”, Clásicos Luna ha mostrado estas obras a públicos de todas las edades, especialmente a alumnos de enseñanza secundaria, en pueblos y ciudades de la comunidad autónoma de Aragón (teatros y pabellones de Alagón, Alcorisa, Borja, Casetas, Caspe, Ejea de los Caballeros, Sabiñánigo y Tauste, en el marco de las campañas de la CAI de teatro joven), y en gran parte de la geografía española, como ya os hemos descrito.

En el momento presente, desde el curso 2015-2016, también estamos trabajando en colaboración con el PICH-PIBO, Plan Integral del Casco Histórico y del Barrio Oliver de Zaragoza, y con los Colegios de

Infantil y Primaria para llevar el teatro a los niños en sus propios pabellones escolares. Hemos representado para ellos tres espectáculos teatrales “La Ilíada”, “La Odisea” y “Aquí me Plauto” con una duración de 30 minutos y un planteamiento interactivo con participación musical de los espectadores. En los tres casos han sido más de 1.000 los niños y niñas que han asistido a este *teatro cercano*.

Clásicos Luna en las actividades de aula y en las extraescolares. La importancia del factor humano

En general, Clásicos Luna es conocido por esas representaciones teatrales de las que os acabamos de hablar. Los que hayáis podido asistir a nuestras puestas en escena de “Miles gloriosus” (en clave de comedia musical), o de nuestra “Ilíada” (desde las claves de la comedia y la tragedia) en los teatros Principal y de Las Esquinas en Zaragoza o en el Auditorio de Huesca, con unas compañías de 100 alumnos y profesores, habréis podido comprobar que el teatro es el elemento más visible y más vistoso de nuestro proyecto. Es fundamental, porque en estas obras teatrales la comunidad educativa del IES Pedro de Luna, los espectadores jóvenes de colegios e institutos y el público en general (que son muy importantes en este proyecto) visualizan el resultado del trabajo de todos en cada curso escolar. Pretendemos hacer un teatro escolar de calidad para todos los públicos, que solo es posible, en nuestro caso, gracias a la dirección teatral de Juan Luis y Mari Ángeles de Teatro La Clac.

La preparación y los ensayos de estas obras forman parte de una actividad extraescolar, que en nuestro Instituto realizamos los lunes por la tarde, de *forma tradicional* para que los alumnos interesados por el teatro puedan organizar su agenda personal. Pueden participar todos los alumnos del instituto que

se hayan presentado previamente a un *casting* de actores que hacemos en el mes de octubre, que sirve como inicio del curso teatral, como elemento importante para la dinamización del proyecto, y en el que es fundamental el papel de los tutores de cada grupo.

Estas actividades solo son la punta de un gran iceberg en el que





trabajan muchas personas y que en su mayor parte está oculto. Clásicos Luna es un proyecto colectivo de todo el IES Pedro de Luna, o como decimos nosotros “de todos y para todos”.

Como el objetivo *primero* y *último* de Clásicos Luna es contribuir a dinamizar la vida cotidiana de nuestro centro en su dimensión educativa, humana y escolar, cada curso es una aventura, o una *odisea*, para crear un clima envolvente y un caldo de cultivo que favorezca el trabajo en las aulas de los temas que, directa o indirectamente, se puedan relacionar con elementos o aspectos que, de un modo u otro, están presentes en las obras teatrales que estamos representando.

Para conseguirlo, al comienzo de cada curso, los profesores y los coordinadores analizamos los contenidos temáticos directos o indirectos de las obras que vamos a preparar y representar, y vemos el modo en que se pueden integrar, trabajar y preparar en el currículum de las diversas asignaturas y materias de ESO y Bachillerato. Analizamos las posibilidades desde todas las perspectivas, desde todos los ámbitos: el lingüístico con sus *lenguas vivas* y sus *lenguas clásicas*, el científico desde las cuestiones naturales hasta las matemáticas, el económico, el plástico, el musical, la dimensiones sociales e históricas, y por supuesto desde el mundo humanístico de la cultura grecolatina.

De ese modo diseñamos las actividades, para incluirlas en la Programación General Anual y en el Calendario de actividades anuales. En esos momentos el trabajo de los profesores coordinadores es muy importante, pero lo es más el de los Departamentos

didácticos y sus profesores, que proponen las posibles líneas de trabajo en el aula para integrar las actividades escolares, complementarias y extraescolares en un proyecto en torno a unos objetivos comunes.

Por eso afirmamos que, para nosotros, el factor más determinante en la buena marcha de este “Proyecto educativo colectivo” son las personas, *el factor humano*. Son los profesores y alumnos los que en el día a día, con una organización flexible, van dando forma al

espíritu de nuestras actividades y lo convierten con su compromiso en una seña de identidad de nuestro instituto. Constituyen *los intangibles* de Clásicos Luna que lo llenan de energía y hacen que los alumnos se sientan vinculados a esta aventura colectiva.

Nuestros lemas son “toda aportación es valiosa” y “sumar sí, restar no”. Partimos del principio de que todos los profesores hacen muchas cosas valiosas, que en ocasiones no son conocidas por los demás. Pensamos que bastantes de ellas pueden ser enfocadas para que tengan cabida en el proyecto colectivo. Todos somos necesarios para crear ese clima envolvente que generan las sinergias colectivas, mucho más potentes que las acciones individuales. Es importante y valioso el compromiso activo de unos, y lo es también el apoyo que otros dan siempre a las actividades que realizan los alumnos y otros profesores, cuando interfieren con las suyas.

Son muchas y variadas las actividades escolares, de aula, que se han realizado en el marco de “Clásicos Luna” a lo largo de estos 15 años y pensamos que no tiene mucho sentido hacer un listado exhaustivo. Han formado parte, durante muchos años, de los “Proyectos de Innovación e Investigación Educativa”, y en los últimos cursos se han organizado en torno a uno de los Seminarios coordinados por el CIFE Juan de Lanuza. Solamente, a modo de ejemplo, enumeramos algunas de ellas:

- Lecturas y trabajos en el aula sobre textos introductorios o/y sobre las obras que representa la compañía teatral, en las asignaturas del área lingüístico.

- Creación de cómics, carteles, y paneles expositivos, a partir de esas lecturas.
- Preparación de fichas sobre personajes, héroes, dioses, mitos, científicos del mundo grecolatino, en diversas materias de varios ámbitos.
- Elaboración de textos adaptados en inglés sobre los poemas homéricos, y representaciones teatrales de aula para alumnos del instituto y de los colegios adscritos.
- Fabricación de elementos escenográficos y de atrezzo en el ámbito tecnológico.
- Creación de carteles teatrales en las asignaturas de plástica.
- Diseño y elaboración de juegos de mesa e informáticos sobre el contenido de las obras y el mundo clásico, con la participación de “Departamentos didácticos” de los ámbitos humanísticos, tecnológicos y científicos.
- Fabricación de sencillas maquetas escenográficas para estudiar las proporciones matemáticas.
- Preparación de las canciones, que actores o/y espectadores entonan en las representaciones teatrales, en las asignaturas de música
- Creación y representación de sencillos “happenings teatrales de aula” como por ejemplo el llamado “La constelación de Hércules” para mostrar, en 1º de ESO, la relación del mundo clásico con los cuerpos celestes.
- Preparación y realización de “Lecturas poéticas en público” sobre textos y temas clásicos grecolatinos en varios idiomas, desde los departamentos de “Lenguas clásicas”.
- Cálculos numéricos sobre elementos cuantificables de los poemas homéricos, como el “Rescate que ofrece Príamo por el cadáver de su hijo”, o estudio de fractales a propósito de algunos mitos griegos, acompañados de exposiciones guiadas para todos los alumnos, desde las asignaturas de matemáticas.
- Elaboración de Guías didácticas sobre las obras que representa

Clásicos Luna, desde los “Departamentos de Latín y Griego”

- Estudio de las aventuras de Ulises y su plasmación en un mapa panorámico, desde las asignaturas de historia.
- Análisis de la psicología y la dimensión humana y moral de personajes de la Ilíada, o de Medea y Jasón en la Medea de Eurípides, desde el ámbito de la filosofía.

Como hemos dicho ya, estas actividades pueden ser muy sencillas o bastante sofisticadas. Para nosotros todas son valiosas. Pero, como su fuerza radica en su valor conjunto, consideramos muy importante el presentarlas a toda la comunidad escolar en unas *jornadas colectivas* o en *exposiciones didácticas*, en las que los profesores y alumnos las muestran a todos sus compañeros.

Por los mismos motivos, en el mundo de imágenes en el que vivimos y en el que lo que no se ve, no existe, damos mucha importancia a la información permanente sobre ellas en los tablones de anuncios, en la página web del instituto y en las redes sociales, manteniendo activos el Twitter y el Facebook de “Clásicos Luna”. La redundancia, que en ocasiones es negativa, en este caso actúa como elemento reactivador de la dinámica grupal.

Es un *Proyecto de todos y para todos*, que solo ha sido, y es posible, gracias al esfuerzo de todas las generaciones de alumnos y profesores que *han vivido* en nuestro instituto a lo largo de estos 15 años, y al apoyo decidido y constante que le han dado todos los



Equipos directivos, el Claustro, el Consejo escolar, el AMPA y el Personal no docente.

Algunas consideraciones sobre “Clásicos Luna” y otros proyectos

Todos aprendemos de todos. Los profesores que trabajamos en Clásicos Luna hemos aprendido mucho de otros profesores y de otros proyectos, que, con sus actividades y su espíritu, han procurado que la alegría, la colaboración, la ilusión y el contar con el trabajo de todos sean elementos importantes en la vida cotidiana de los centros escolares, tanto desde el punto de vista estrictamente educativo, como desde el punto de vista de las relaciones humanas y de la convivencia en el día a día.

Por eso nos preguntamos si nuestra experiencia, en alguna de sus características, objetivos, estrategias, o en su espíritu, puede tener alguna utilidad o resultar interesante para otras experiencias y proyectos.

Consideramos que “Clásicos Luna” es difícilmente transportable *tal cual*, porque es un proyecto de un centro escolar concreto, el IES Pedro de Luna de Zaragoza, que surge de unas necesidades de ese instituto, para desarrollar unas actividades con una temática teatral muy definida.

Pero sí que queremos compartir con vosotros algunos principios teóricos y generales, que a nosotros nos han sido muy útiles, y que pueden resultar eficaces para algunos proyectos o actividades (ya sean pequeños o grandes), en su punto de partida:

- Todos los profesores hacen actividades valiosas.
- Son muchos los temas que pueden ser el punto de partida.
- Lo inteligente es sumar fuerzas con otros compañeros (sumar y no restar) y no perderlos en el camino.
- Las actividades importantes son las más sencillas. O “lo pequeño” es tan importante como “lo grande”.
- Los proyectos y las actividades no deben incrementar mucho el trabajo diario de profesores y alumnos. Es mejor apoyarse en lo que ya hacemos, o perfeccionarlo.
- Los temas de las actividades tienen que *gustar-motivar* a los que las organizan y a los alumnos.
- Aglutinar las actividades en torno a una idea o proyecto común, las fortalece.
- Hay que darlas a conocer a los demás y, si se puede, convertirlas en *pequeños espectáculos* en el aula y fuera de ella.

- No conviene olvidar la importancia de las *liturgias colectivas* para los jóvenes (y para todas las edades), porque dan visibilidad a los proyectos y actividades, entrando a formar parte del imaginario colectivo.
- Los profesores y alumnos como protagonistas, cuidando mucho las relaciones humanas y la convivencia
- Formar pequeñas asociaciones con otros profesores
- Integrar las actividades en una dinámica creciente del centro escolar.
- No todo es negativo en el mundo de la imagen. No podemos olvidar sus reflexiones sobre la *imagen de marca*.
- Hay que asumir liderazgos con sencillez, pero transmitiendo seguridad.
- Es significativo que el centro escolar sea para alumnos y profesores un grupo de referencia y no solo de pertenencia. En la medida de lo posible hay que buscar señas de identidad
- Es importante tener proyectos u objetivos ilusionantes, porque profesores y alumnos solo ponen su corazón, y su trabajo, en aquello por lo que sienten algo.

Nuestras consideraciones son conocidas, pero no por ello dejan de parecernos importantes. El trabajo no siempre garantiza la llegada a Ítaca, porque en la vida los elementos aleatorios también tienen un papel importante, pero nosotros finalizamos nuestras reflexiones con una defensa de la alegría, que siempre es contagiosa, de la confianza en los compañeros (porque todos tenemos capacidades y habilidades valiosas), del esfuerzo que no sobrecargue el trabajo cotidiano, y de la capacidad de resistir en los momentos de flaqueza, imitando al hombre de muchos recursos, nuestro héroe Ulises.

Agradecimientos

Todo lo humano puede ser bello, pero todo lo humano es frágil. El IES Pedro de Luna sigue adelante con “Clásicos Luna”, pero lo hace siendo consciente de que este *Proyecto colectivo* ha caminado durante estos 15 años gracias al apoyo y la colaboración de, y con, muchas personas e instituciones cívicas, educativas y culturales. A lo largo de este artículo los hemos ido nombrando porque *es de justicia* reconocerlo. Pero también queremos recordar que el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón siempre nos ha estimulado y apoyado para

continuar nuestra labor. El Ayuntamiento de Zaragoza a través de la Unidad Didáctica de los Museos, del Teatro Principal o del Teatro del Mercado ha hecho lo que estaba en su mano para facilitar el desarrollo de nuestras actividades. La Universidad de Zaragoza hizo posible la representación de Medea en el *Aula magna* de Filosofía y Letras, y el SEMETA ha realizado grabaciones de nuestras representaciones. El teatro de Clásicos Luna se quedaría cojo sin el trabajo entusiasta de los profesores de colegios e institutos que animan a sus alumnos para asistir a nuestras representaciones. Y en estos últimos cursos escolares nuestro trabajo conjunto con el PICH-PIBO, Plan Integral del Casco Histórico y del Barrio Oliver, y su apuesta por difundir el teatro entre los niños de los colegios de estas zonas de Zaragoza, solo ha sido posible gracias a su apoyo y al de los Profesores y Equipos directivos de estos Colegios de Infantil y Primaria. No podemos despedirnos sin mencionar, otra vez y con afecto, a la Asociación Prósopon-Aragón de Teatro Grecolatino que realiza un trabajo callado y muy valioso, fomentando el teatro juvenil y con la que hemos sido compañeros de viaje durante todos estos años. ¡Gracias a todos, y gracias también a vosotros, amables lectores de nuestro artículo!

A continuación, podéis encontrar enlaces interesantes, entre ellos a algunas de las grabaciones de sus representaciones.

Enlace a la página web de Clásicos Luna (en la web del IES Pedro de Luna):

<http://www.iespedrodeluna.es/tag/clasicos-luna/>

Enlace a la grabación de “La Ilíada” en el Teatro Principal de Zaragoza (31 de enero de 2017):

<https://www.youtube.com/watch?v=BBBrC0uJSQk>

Enlace a la grabación de “Miles gloriosus” en el Teatro Principal de Zaragoza (13 de enero de 2015):

<https://www.youtube.com/watch?v=wZe4xlSww0>

Enlace a la grabación de “Medea”. “Aula magna” de la Facultad de “Filosofía y Letras de Zaragoza (7 de abril de 2014):

<https://www.youtube.com/watch?v=jlGfctojeOw>

Enlace a la grabación de “La Odisea” en el Teatro Principal de Zaragoza (7 de abril de 2008):

<https://www.youtube.com/watch?v=pvUNITgWtg>

Enlace en el que podéis encontrar grabaciones de obras representadas por Clásicos Luna:

<https://www.youtube.com/channel/UC0Ly2sH7LiAxsofKvesNBwg/featured>



IES Rodanas, una realidad singular

Fernando Pablo Urbano

Director del IS Rodanas de Épila (Zaragoza)

<http://iesrodanas.catedu.es/>

El IES Rodanas de Épila es un instituto pequeño, rural, que en este mismo curso cumple 25 años. Desde que se creó allá por el año 92, junto con un puñado de centros que adelantaban los estudios LOGSE, los cambios y las innovaciones se han instalado en su ADN. Se adelantó en la incorporación en los institutos de los primeros cursos de la ESO, 1º y 2º, se convirtió en un instituto en el que los estudios de ESO, Bachillerato y Formación Profesional comenzaban a convivir, por lo que tres culturas profesionales comenzaron también a compartir espacio y objetivos. Se luchó para que toda la comunidad educativa entendiera que la escolarización era obligatoria hasta los 16 años, se testaron los programas de diversificación, se instalaron programas de compensación educativa e integración en el instituto, se incorporaron al claustro profesoras técnicas de servicios a la comunidad, la garantía social, la UIEE... Llegaron un paso por delante de lo que más tarde sucedería en otros centros.

El IES Rodanas presenta características comunes a los demás institutos rurales de la comunidad aragonesa, pero tiene alguna singularidad que le imprime carácter. Atiende a una zona cerrada y no mantiene competencia directa con ningún otro centro por el alumnado, lo cual favorece que más del 94% de la población de la zona siga sus estudios en él. Esto significa que atiende a una población con una diversidad sociológica, económica, cultural y sobre todo de expectativas personales y familiares, extremas ante el estudio. Al igual que existe un número importante de familias con unas altas esperanzas depositadas en el estudio de sus hijos e hijas, también existen familias que viven en la marginalidad, o la bordean, y cuyas expectativas en el Instituto y el estudio de sus hijos e hijas son prácticamente nulas. En medio de estos extremos, toda suerte de realidades, reflejo casi perfecto del crisol social presente en nuestra comarca, Valdejalón. Pocas familias que viven de la agricultura, muchas empleadas en el sector industrial, y otro tanto en los servicios, pertenecientes a unas clases medias que han sido castigadas por la crisis. También da cobertura el IES Rodanas a un elevado número de alumnado cuyas familias llegaron de

otros países hace años pero que ellos ya han nacido aquí y se han escolarizado aquí sin ninguna dificultad destacable.

A este conglomerado social se unen la diversidad de estudios presentes en nuestro centro: Secundaria con todos los programas: PAI, PMAR, PPPSE, Bachillerato de humanidades y ciencias sociales y también de ciencia y tecnología, dos familias de formación Profesional Básica y ciclos de Grado medio y Superior de la familia de Administrativo.

La Diversidad, seña de identidad del Centro

Muchas veces cuando hablamos de diversidad parece que nos estamos refiriendo solo a la diversidad en el alumnado y en sus familias, pero no debemos olvidar que los propios estudios que alberga un centro de secundaria, con sus programas, bachillerato, formación profesional básica o los Ciclos Formativos, generan otra diversidad importantísima, tanto de expectativas y de edades como de experiencias vitales que convierten el microcosmos del instituto en un ecosistema francamente variado. A esta gran diversidad sumaremos la propia del profesorado. A nosotros, el profesorado, nadie nos perfila afortunadamente, ni por sesgo de edad, ni de ideología o género. Nuestras edades son dispares y nuestras fórmulas vitales, la mayor parte de las veces, muy diferentes. Si nos imaginamos la diversidad social de alumnado, sus familias, la del profesorado y entonces, y las sumamos a la singularidad intrínseca de cualquier persona, con sus ideologías, actitudes, aptitudes, historia, género, talentos, pasiones, etc. y si además tenemos en cuenta la diversidad de la oferta educativa en nuestro centro, podemos concluir que educamos en una diversidad extrema y enriquecedora.

Podría dar la sensación por tanto que la diversidad en nuestro centro es inabarcable, sin embargo, todo se simplifica si cambiamos la mirada y esta la dirigimos hacia las personas. Personas que con nuestra individualidad nos relacionamos y establecemos unos códigos para enseñar y aprender a la vez, para convivir y crecer juntas.



Por lo tanto, el esfuerzo que hace el centro para atender a todos y a todas, en esta diversidad extrema es el de intentar tenerlos presentes. Y así desde hace años la tendencia del IES ha sido ir diversificando programas, proyectos, grupos, actividades, seminarios, etc. con la intención de que el mayor número posible de alumnos y alumnas, profesores, profesoras y de familias se sintieran de algún modo y en algún momento parte activa y protagonista de la vida del centro, atendidos en sus necesidades, en sus motivaciones o en sus posibilidades. Muchos de estos programas son oficiales y otros son acciones y propuestas más informales que también entran a formar parte del currículo no escrito del centro.

Es evidente que para un centro pequeño y rural como el nuestro es muy difícil mantener los proyectos a lo largo del tiempo, pero a pesar de ello gran parte de estos se mantienen. Para que exista semejante oferta no debemos ser muy exigentes ni en las formalidades, ni en los consensos, más bien son los *inputs* personales, las emociones, las que ponen en marcha los proyectos. Eso sí, siempre que se cumplan al menos estos requisitos:

- No pueden desbordar la propia capacidad organizativa del centro.
- No pueden sobrepasar nuestra propia capacidad de trabajo individual ni colectiva.
- Una o dos personas responsables del mismo son suficientes para ponerlos en marcha.
- Alumnado, profesorado y padres o madres pueden ocupar la responsabilidad de la actividad.

Como en muchos centros rurales de Aragón padecemos un problema estructural de calado, el cambio en el claustro puede representar algunos años el

60%. Esto podría suponer que los programas se acaban con las personas que los han puesto en marcha cuando estas dejan el centro por el motivo que sea y aunque es cierto que algunos desaparecen con las personas, otros muchos superan la presión evolutiva y permanecen en el tiempo porque otros responsables toman el relevo. La propia fuerza de la acción parece reclamar a alguien que se haga cargo de ellos. Así por ejemplo las *gymkhanas*, comercio justo, intercambio de saberes, el club de lectura, los encuentros en Rodanas, desarrollo de capacidades, impresión 3D, concier-

tos solidarios, escuela de familias, entre otros, van perdurando a pesar de que sus impulsores hace poco tiempo o muchos lustros que abandonaron el centro. Otros se mantienen porque sus responsables iniciales continúan, el cine, ajedrez, radio, zumba, etc. y también muchos otros han desaparecido por propia evolución: viernes de comida, la magia, locuras, etc. En cualquier caso, sabemos que la propia dinámica del centro traerá otros nuevos.

La Convivencia un eje vertebrador

Podría dar la sensación de que tanta diversidad de acción genera una gran dispersión. Sin embargo, hemos encontrado una gran fuerza centrípeta que unifica la visión de tanto programa y proyecto, esta es la convivencia. Todo está bañado por la pátina de la convivencia. Todo está regido por la idea de que mejorar el clima del centro influye de manera definitiva en una mejora de la convivencia y del aprendizaje. En un centro tan diverso como el nuestro está claro que tenemos que tener la convivencia como uno de nuestros motores de acción, en él surge el conflicto de una manera constante, pero la regulación del mismo supone una gran oportunidad educativa, nos permite crecer juntos y atender a los cuidados. El instituto es el lugar ideal en el que se puede intervenir en los conflictos para aprender de ellos y acompañar. El clima se mejora entre otras cosas ofreciendo al mayor número posible de personas aquellas actividades que le proporcionan felicidad, satisfacción, enganches afectivos y emocionales, ... que cubren el deseo que tenemos todos y todas de acudir al centro a trabajar o a estudiar a gusto. Quizás esto le permita a cada per-

sona visibilizarse en el centro y alcanzar mejor los logros que se ha fijado. Quizás alguna de estas actividades, aunque sea de una manera indirecta ayude a alguien a superar algún obstáculo que le pudiera impedir seguir en el sistema educativo.

Por otro lado, entre los cientos de factores y variables que pueden influir en una mejora del clima escolar, está también el sentido de pertenencia. Tanto familias, alumnado como profesorado, valora de manera efectiva el sentido positivo de pertenencia y este se puede desarrollar desde realidades muy dispares. Atender la diversidad individual dentro de un aula en la que hemos ubicado al alumnado por edades es mucho más complicado que hacerlo fuera de ella por afinidades, posibilidades o gustos, espacios estos en los que podemos encontrar personas de diferentes niveles, grupos, estudios, procedencias, situaciones laborales, etc.

Este clima de pertenencia lo buscamos de cuatro maneras distintas:

- Organizando actividades globales, conjuntamente todo el centro.
- Con proyectos que suponen una seña de identidad propia.
- Humanizando los espacios por medio del Arte.
- Con la participación de la Comunidad en la vida del centro.

Las actividades globales generan una sensación de pertenencia única. La idea de realizar todo el centro una actividad conjunta, es francamente potente para conseguir este fin. Quizás las dos más importantes son la Subida a Rodanas y la *Gymkana*. Rodanas es un espacio natural en el que se ubica el monasterio homónimo situado a 16 km de Épila y al que una vez al año subimos en bicicleta o andando todo el centro para pasar un día de convivencia al aire libre. La *Gymkana*, en la que durante una mañana se suspende la actividad para dedicarla al juego colectivo, en ella profesorado y alumnado en grupos heterogéneos participan en diversas pruebas que tienen un *leitmotiv* común relacionado con alguno de los valores por los que apostamos en el centro: el medio ambiente, la democracia, el planeta, la igualdad, entre otros. Además, muchos otros días son celebrados de manera colectiva sin romper la estructura horaria, como pueden ser el día de la Paz, el día de la mujer, el día contra la violencia de género o el día de los derechos humanos.

Cuando nos referimos a proyectos que suponen una identidad propia para el centro nos estamos refiriendo al Cine y a la Música. En ambos hemos encontrado hilos conductores que canalizan esa búsqueda de identidad del centro. El cine para nosotros es también importante por otros motivos. El responsable de sacar el proyecto adelante es el alumnado de programas, anteriormente Diversificación y actualmente PEMAR. Alumnado que a través del cine adquiere una serie de destrezas y competencias que de otra manera difícilmente adquiriría, también adquiere un protagonismo relevante en el centro y en toda la comunidad. Permite difundir mensajes de una manera mucho más directa que con otros canales, también más atractiva. Estos mensajes se transmiten con los argumentos de las películas, pero sobre todo con el proceso de creación. El reconocimiento exterior, del público de la comunidad, sobre todo, pero también externo, recibiendo premios o distinciones hace que se genere un clima de pertenencia importantísimo para el centro. La música está presente en casi cualquier actividad. Aprovechando la importante y variada formación musical de la población de la zona y la gran labor que ha realizado el profesorado de música que ha pasado por el centro, se ha conseguido que la música se asocie al centro. En la recepción de visitas, en los clubs de lectura, en todos los eventos de fin de curso, en los conciertos solidarios, en los días especiales, organizando conciertos pedagógicos, montando bandas de alumnado y profesorado, la música recorre toda la vida del centro, además nos da la oportunidad de mostrar de una manera muy diferente a personas que de otra manera podrían pasar desapercibidas o actividades que de otra forma no resultarían tan atractivas.



Nos preocupa que el espacio en el que convivimos, aprendemos y trabajamos, sea acogedor y humano. Para ello entendemos que el arte y la estética deben estar presentes en la transformación del espacio arquitectónico, construido inicialmente sin mucho interés educativo, individualizador e identitario. El arte personaliza el espacio y favorece que el centro sea más alegre y divertido y esté más acorde con la acción para la que debe servir, que cientos de personas interactúen en él continuamente de una manera más amable, más sosegada y más entusiasta también. Por medio del arte pretendemos crear un centro en el que la gran diversidad presente en él conviva de una manera saludable. Gran responsabilidad de la transformación que ha sufrido el instituto en los últimos años la tiene el profesorado del departamento de Plástica.

Y por último la participación es el cuarto pilar integrador que genera un clima inclusivo. Esta se puede dar de manera institucional con los cauces que legalmente están establecidos en la norma, junta de delegados y delegadas, representantes del alumnado en los consejos escolares, tanto del centro como de los pueblos o comarcas. Pero también se puede fomentar la participación de otras muchas maneras, con la escuela de familias, por ejemplo, organizando las familias el Viaje de Estudios, montando conjuntamente los Conciertos solidarios, en los espacios de comercio justo, en las jornadas de fin de trimestre, o participando en la realización de los cortometrajes. Además en el IES Rodanas hemos creado un programa especial para fomentar y canalizar la participación, Party-@cción, al albur del programa de alumnado ayudante y basándonos en su diseño de formación y actuación hemos unido en una propuesta de mayor rango todos aquellos programas que fomentan la participación del alumnado en la vida del centro y aprovechando nuestra reciente condición de centro bilingüe hemos denominado Friendly mates a este alumnado pero también se han generado grupos de participación que ayudan en la difusión de las noticias, Friendly News, en el autobús escolar, Friendly bus, en las actividades deportivas, Friendly sport, en la biblioteca, Friendly book y en la promoción de la igualdad, Friendly gender. En todos ellos participan



también de forma voluntaria profesores y profesoras que acompañan y facilitan.

Conclusiones

La tendencia del centro, poniendo la mirada en todas las personas del mismo, no responde sino a la búsqueda de la construcción de un centro inclusivo, en el que todos y todas quepan, sean tenidas en cuenta y puedan aprender a gestionar sus emociones y conflictos, así como encontrar sus espacios para poder alcanzar sus logros. Intenta responder a la necesidad de pensar no solo en el futuro al que estamos acostumbrados a acompañar a nuestro alumnado y sus familias sino también en el presente. Creemos que un presente dichoso y satisfactorio posibilita en gran medida alcanzar metas futuras y abrirnos a nuevas oportunidades. Como la nueva oportunidad que está surgiendo ahora, “Valdejalón por la educación”, un proyecto en el que la educación se pone en el centro del desarrollo, se convierte en motor de nuestra comarca, de la acción comunitaria, plenamente consecuente con nuestra idea de que la participación está íntimamente ligada a una educación de calidad.

Valdejalón por la educación. Un cambio educativo sistémico

Paloma Páez de la Cadena Tortosa
Coordinadora de RIE para España
Sergio Carneros Revuelta
Presidente de RIE

Introducción

Todos sabemos que, en la mayoría de los países, las estrategias educativas existentes no son suficientes para abordar los retos a los que se enfrenta la sociedad actual. El cambio necesario requiere recursos económicos y humanos que no siempre están a la altura de los problemas. La educación es un sistema muy complejo y los cambios no son fáciles, ni desde arriba ni desde la base. Está ampliamente aceptado que para que las transformaciones se produzcan es imprescindible trabajar desde los dos ámbitos. La cuestión es cómo se consigue que eso sea así. La organización sin ánimo de lucro Red Internacional de Educación pretende conjugar esos esfuerzos, conectar ambas partes para un cambio profundo y sostenible.

Por otro lado, la mejora de las escuelas no tiene sentido únicamente en sí misma. Nuestros estudiantes tienen que formarse para conseguir su desarrollo personal, pero también como ciudadanos y ciudadanas útiles y comprometidos con los problemas de la sociedad en que viven. En la comarca de Valdejalón, una de tantas comarcas españolas en riesgo de despoblación, encontramos una oportunidad para mejorar la vida rural a través de la educación.

Así, el equipo de RIE se encuentra trabajando, por encargo de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, para que la comarca fije e incluso aumente su población a través de la mejora de sus instituciones educativas, un ejemplo de actuación en las zonas rurales españolas y una muestra de que la educación puede ser un verdadero motor de cambio.

Qué es y para qué se creó RIE

La Red Internacional de Educación (RIE) fundada en 2013, es una entidad sin ánimo de lucro formada por personas que buscan la transformación y la renovación educativa y está presente en países de América,

Europa y África. Ofrece proyectos, publicaciones, cursos y programas de apoyo e intervención directa en las escuelas, con la pretensión de ser una herramienta eficaz al servicio de cualquier docente, familia, centro educativo o municipio que busque su renovación y mejora.

RIE trabaja por la consecución de una escuela en comunidad, democrática, transparente, bien organizada y en la que la comunidad y el entorno participen y convivan en armonía; una escuela del respeto hacia las diferencias, con un tratamiento justo del género, de la competición y de la diversidad familiar y cultural; una escuela libre para formar a ciudadanos y ciudadanas libres, activos y responsables, capaces de reflexionar y participar en la sociedad; una escuela con una perspectiva de futuro, que elimine el fracaso, que entienda que el aprendizaje se da toda la vida y en cualquier sitio y que sea capaz de adaptarse a las demandas y tendencias de la sociedad; una escuela que apueste por la formación y la actitud de compromiso del profesorado con la calidad y la eficacia; una transformación de las asignaturas que recoja, entre otras cosas, la renovación metodológica y de la evaluación para dar respuesta a las demandas del alumnado y de la sociedad, incorporando conceptos como el aprendizaje y servicio, el aprendizaje cooperativo, la inteligencia emocional, etc.; una escuela que salga fuera del aula, que use el entorno y otros espacios alternativos en el propio centro educativo para tener aprendizajes más significativos y reales, que sea innovadora en la organización del tiempo y de los espacios; una escuela verde que haga un tratamiento adecuado de la naturaleza y de la sostenibilidad en el centro.

La Comarca de Valdejalón

Valdejalón es una de tantas comarcas aragonesas que se está despoblando. El abandono rural en esta zona está agravado por la proximidad a la capital. La situación mejorable de algunos servicios, como la

educación, hace que las familias prefieran acercarse a la gran ciudad, aun trabajando en alguna localidad de la comarca. La próxima implantación de un polo de desarrollo industrial en la comarca ofrece una nueva oportunidad a sus habitantes. Sin embargo, sabemos que ofrecer empleo y servicios básicos de infraestructuras o sanitarios, no es suficiente para fijar la población. Si la oferta educativa pública o concertada en la zona no es atractiva, las familias preferirán enviar a sus hijos e hijas a estudiar en escuelas de Zaragoza. Y entonces será difícil que en el futuro quieran vivir en la comarca en lugar de hacerlo en la gran ciudad. Otro tanto se puede decir del profesorado que trabaja en las escuelas rurales. Los docentes proceden de otros lugares y pasados uno o dos años regresan, lo que trae consigo una gran inestabilidad en los claustros, que cambian de personas cada año. De este modo se hace difícil desarrollar programas innovadores, sostenibles y atractivos para docentes, estudiantes y familias.

En Valdejalón, como en otras comarcas, es necesaria una apuesta clara por la educación. Hoy más que nunca los municipios disponen de incontables posibilidades educadoras, pero también pueden incidir inercias “deseducadoras” que sean motivo para marcharse a vivir a otro lugar, como la escasa oferta educativa municipal para jóvenes, la desmotivación de los niños y niñas por los estudios, la falta de profesorado estable, el fracaso y el abandono escolar, la violencia, la dificultad de las familias para abordar las conductas de sus hijos e hijas, el machismo, la separación de la escuela y el entorno, la falta de innovación o la ausencia de participación de la infancia y la juventud en la toma de decisiones.

Las autoridades de la Comarca y el Gobierno de Aragón, son conscientes de esta situación, que además se replica en otras comarcas de las tres provincias aragonesas. La apuesta por una mejora profunda de las escuelas de todas las etapas requiere un tratamiento integral. Para ello es necesario contar con todos los agentes posibles, tanto educativos propiamente dichos como otros relacionados con ellos en mayor o menor medida.

La iniciativa del proyecto “Valdejalón por la Educación” vino de la mano de la presidenta de la comarca, Marta Gimeno, alcaldesa de la localidad de Alpartir, donde el colegio de infantil y primaria trabaja desde años de una forma diferente, en contacto permanente con la comunidad educativa y el vecindario. Su visión de desarrollar la comarca a través de la edu-

cación, propició el encuentro de RIE con las instituciones educativas aragonesas para que el proyecto naciera y se pudiera llevar a cabo.

La Educación como motor de cambio y estabilidad poblacional

Nada realmente importante se conseguirá educando si el objetivo no está orientado a mejorar el mundo en el que vive y vivirá nuestro alumnado. Para que las nuevas generaciones puedan en un futuro llevar a cabo este cambio, es imprescindible que conozcan su mundo próximo y los problemas de su entorno. Es necesario hacerles conscientes de que su papel como ciudadanos debe ser activo y puede empezar ya, mientras se están formando. Aprender colaborando con la comunidad les facilita una perspectiva crítica e inconformista que les predispone e inclina a mejorar el mundo.

Al mismo tiempo, las personas del entorno al que pertenecen los y las estudiantes de la comarca, pueden conocerles, aportarles su experiencia, saber cuáles son sus necesidades, sus esperanzas y sus aspiraciones. Facilitar la comunicación entre mayores y jóvenes, entre profesionales expertos y aprendices es también una tarea educativa necesaria.

El eje vertebrador del proyecto se sitúa en la creación de redes entre los diferentes agentes que conviertan a los municipios en espacios educativos donde niños y jóvenes se sientan protagonistas y los centros educativos sean motores de innovación y transformación social y ambiental. Las investigaciones recientes sugieren que focalizar la atención en los vínculos y las relaciones a través de las cuales se diseminan las reformas, es un elemento crítico para la mejora de la escuela (Daly, 2010; Johnson y Chrispeels, 2010; Penuel, Riel, Krause y Frank, 2009). Y asimismo, apuntan que la confianza es fundamental como elemento de apoyo a toda la comunidad para comprometerse con las acciones innovadoras, con los esfuerzos de reforma para un entorno seguro de aprendizaje, al tiempo que mejoran el entorno en todos los aspectos (Daly y Finnigan, 2012).

Si pretendemos un proyecto educativo para Valdejalón, debemos buscar la mejora global de la comarca con intervenciones en todos los centros educativos, asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPAs), municipios, espacios públicos y privados, asociaciones, empresas y con la ciudadanía en general. Las intervenciones en los centros educativos, en las AMPAs y en el municipio darán lugar a for-

maciones para el profesorado y familias, asesoramiento a equipos directivos y ayuntamientos, apoyo en actividades, dotación de nuevos recursos, propuestas para mejorar los espacios, creación de nuevas actividades en el municipio, fomento de la participación de los jóvenes, creación de un plan común en la comarca para solucionar dificultades, etc. Es importante señalar que el papel de RIE es el de acompañar la predisposición de mejora que han mostrado los centros educativos, AMPAs y municipios, apoyándoles con su experiencia, mediación y facilitación de recursos.

Así pues, el proyecto “Valdejalón por la Educación” se plantea dos retos: conseguir que la educación en la comarca responda a los desafíos del siglo XXI y luchar contra la despoblación rural. Para alcanzar estos objetivos se propone dotar de todo el protagonismo a la infancia y a la juventud, haciendo de la educación el motor de desarrollo de la comarca y convirtiéndose así en un atractivo para la población

El proyecto “Valdejalón por la Educación”

Queremos un proyecto que trate de involucrar a todas las partes y conseguir grandes consensos que hagan que los cambios sean estables. Cambios que deben tener en cuenta todos los ámbitos y por ello, es importante la visión integral de RIE, que tiene en cuenta y trabaja en aspectos educativos, sociales, ambientales, tecnológicos, espaciales, organizativos, de tratamiento de género, de la inmigración y de las distintas etnias, de respeto a las diferencias y de la participación de todos para conseguir una mejora completa, poniendo como protagonista la educación. Además, se realiza en coordinación con el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno

de Aragón, quien tiene la competencia en educación, respetando todo sus decretos, normas e instrucciones.

Objetivos del proyecto

Los logros que se pretenden alcanzar con la ejecución de este proyecto son:

- Consenso de la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado y personal no docente), de los ayuntamientos, de los partidos políticos y de los agentes sociales, por una apuesta por la educación.
- Renovación Educativa de los centros educativos de la comarca, aumentando su calidad, resolviendo sus dificultades y abordando los retos del siglo XXI.
- Repoblación y fijación de la población existente en la comarca de Valdejalón al encontrar municipios atractivos y de calidad en materia de educación.
- Consecución de la comarca de Valdejalón como referente nacional e internacional al impulsar la educación como motor de desarrollo.

Primeros pasos

Tras el primer contacto con los representantes del Gobierno de Aragón, se les presentó el proyecto y se sucedieron las reuniones técnicas encaminadas a suscribir un acuerdo de colaboración.

A finales del pasado mes de abril se instalaron las primeras cooperantes en la zona, profesionales de RIE formadas específicamente, que trabajan de forma totalmente voluntaria para apoyar a los distintos agentes que van a liderar los diferentes aspectos del proyecto. En mayo, recién iniciados los trabajos

de contacto y evaluación, se celebraron las primeras Jornadas de Valdejalón por la Educación que sirvieron de presentación pública del proyecto. En los meses siguientes se realizaron las evaluaciones previas de los centros educativos a todos los niveles, así como de los municipios. Estas evaluaciones sirvieron de base para la elaboración del Plan de Renovación Anual para cada tipo de institución,



con una intención globalizadora e integral, sin perder de vista las diferencias que se podían presentar en cada comunidad, tanto por las peculiaridades de su ciudadanía como por el momento en el que se encontraban.

El Proyecto en la actualidad

En los meses de septiembre y octubre se presentó una propuesta de Plan de Renovación a los centros educativos y demás instituciones, manteniendo reuniones con los equipos directivos, claustro y AMPAs, así como con las corporaciones municipales. Se recogieron sugerencias y mejoras y se les dio forma definitiva y temporalizada. Al mismo tiempo, se decidieron con los representantes de la Consejería de Educación, las distintas actividades formativas que solicitaban los colegios e institutos y que se llevarían a cabo en este primer año, su estructura, organización y los formadores o formadoras responsables.

El proyecto involucra a los 17 municipios de la comarca, 11 centros educativos públicos o concertados de primaria y secundaria, 9 escuelas infantiles, la Escuela Universitaria Politécnica de La Almunia, asociaciones de padres y madres de los centros educativos, asociaciones que trabajan por la integración de etnias o inmigración y otras entidades relacionadas.

El Plan de Renovación. La creación de redes

La magnitud de este proyecto comarcal nos obliga a ser estratégicos y avanzar con seguridad. Por ello, el Plan de Renovación comienza dando énfasis a la creación de estructuras de comunicación y cambio, a la unificación de la visión sobre la educación y sus metas, a la dotación de protagonismo a la infancia y al fortalecimiento de las instituciones más debilitadas históricamente y a aquellas ajenas a la educación.

Con este fin, se han realizado o están en curso actividades en varios sentidos:

- Formación para la mejora de canales comunicación intracentros e intercentros: Uso de las tecnologías de información y comunicación de forma profunda y eficaz.
- Reuniones periódicas de directores y directoras de centros educativos de la comarca: El impulso de los equipos directivos es fundamental para la mejora. Los cambios que requiere esta mejora necesitan de personas que los lideren y que, a su vez se sientan apoyadas asesoradas y en comunicación con sus colegas.
- Creación y puesta en funcionamiento de Consejos Infantiles y Juveniles de forma colaborativa

entre el alumnado, los centros educativos y las corporaciones municipales: Implicación de los más jóvenes en los acontecimientos de sus centros educativos, en sus pueblos y en la comarca.

Estas acciones tienen como objetivo inmediato la creación de interconexiones personales e institucionales. Como se ha señalado anteriormente, la creación de redes de confianza es fundamental para fortalecer enseñanzas y aprendizajes. Por esta razón se ha procurado fijar objetivos comunes o alineados en los diferentes niveles de actuación. Y se mantiene una comunicación e información exhaustiva y constante con las diferentes comunidades, actuando de nexo de unión entre las mismas.

Al mismo tiempo, en todos los centros educativos, así como en las asociaciones de madres y padres, tanto de primaria como de secundaria, se está llevando a cabo una formación exhaustiva en dos aspectos fundamentales:

- Inteligencia emocional: las habilidades para una mejor educación y aprendizaje, como el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la capacidad de motivarse a uno mismo están altamente comprobadas como beneficiosas en el mundo académico, profesional y social.
- Aprendizaje cooperativo: Nuevas formas de trabajar en el aula que subrayan valores que contrarrestan la competencia y ayudan a trabajar de forma colaborativa en el futuro.

Para estas tareas se cuenta con ponentes especializados y con un formador que se ha desplazado hasta la comarca para apoyar y hacer un seguimiento individualizado del proceso de formación. Las AMPAs, además, llevan a cabo una formación conjunta que habilite la conexión entre ellas y preparando sus formaciones específicas para el año próximo.

Por otro lado, en cada centro, se están desarrollando durante el presente curso escolar dos proyectos, a elegir entre “Proyecto de patios” y “Proyecto de radio”, en función de las necesidades y de las características de cada escuela. Estos proyectos servirán para contribuir a la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Y finalmente, se están preparando grupos de trabajo para la elaboración de un listado de entidades y vecindario dispuestos a ofrecer y desarrollar actividades conjuntas con los centros educativos. Se trata de vincular familias a las que les gustaría poder servir como recurso siempre que el profesorado lo estime.



Respuesta del entorno

Podemos decir que la respuesta encontrada ha superado todas nuestras expectativas. No se trata solamente de que los distintos agentes y asociaciones estén comenzando sus trabajos, sino que ya se percibe en todos ellos el sentimiento de que forman parte de un proyecto común importante para ellos mismos y para su entorno. Los centros educativos llevan a cabo sus actividades de formación y están poniendo en juego o mejorando los nuevos canales de comunicación. Los Consejos Infantiles y Juveniles están constituidos en su mayor parte, gracias a la colaboración entre las corporaciones municipales, el profesorado y el alumnado. La red comienza a ser visible además hacia el exterior. Otras organizaciones como ASHOKA o UNICEF se interesan por el proyecto y ofrecen su colaboración y acompañamiento. No estamos solos. En el aspecto de las relaciones personales hay que reseñar aquí la afectuosa acogida y la colaboración sin trabas que desde el inicio han dispensado las gentes de toda la comarca, en especial, la presidenta de la Comarca y la concejala de educación de Alpartir. El contacto entre todas las partes es permanente y las decisiones son conocidas y consensuadas.

El futuro próximo y no tan próximo. La sostenibilidad del proyecto

Las acciones que se están ejecutando durante el presente curso, cristalizarán, a finales del mes de mayo en la realización de las "II Jornadas de Valdejalón por la Educación" ya en preparación. Será un encuentro para compartir experiencias educativas innovadoras

desde Valdejalón hacia el exterior y desde otros grupos o escuelas exitosas que puedan nutrir nuestro proyecto

Somos conscientes de que se trata de un proyecto a largo plazo. Las acciones que lo desarrollarán se llevarán a cabo durante cuatro años, pero la renovación que pretende RIE es un proceso constante con vocación de sostenibilidad. De este modo, tanto los centros educativos como las comunidades de Valdejalón, seguirán trabajando de forma colaborativa una vez que RIE haya terminado el trabajo que se le ha encomendado. No obstante, el proyecto podrá pro-

rogarse si las partes lo consideran necesario. Se realizarán evaluaciones al final de cada curso escolar, que serán el punto de partida para cada Plan de Renovación Anual.

Tenemos ejemplos de centros educativos realizando un magnífico trabajo en la zona, una comarca predispuesta, la consejería de Educación del Gobierno de Aragón favoreciendo la innovación y una entidad, como la Red Internacional de Educación, con experiencia en procesos de renovación educativa de escuelas y municipios. Todo esto, sumado a la necesidad urgente de renovación educativa de la escuela y de apoyo en materia de infancia y juventud en los municipios, harán posible continuar y llevar a buen fin el proyecto "Valdejalón por la Educación".

Referencias

- Daly, A. y Finnigan, K. (2012). Exploring the Space Between: Social Networks, Trust, and Urban School District Leaders. *Journal of School Leadership*, 22, 493-529.
- Johnson, P. E. y Chrispeels, J. H. (2010). Linking the central office and its schools for reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 738-775.
- Daly, A. J. (2010). *Social network theory and educational change*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Penuel, W. R., Riel, M. R., Krause, A., y Frank, K. A. (2009). Analyzing teachers' professional interactions in a school as social capital: A social network approach. *Teachers College Record*, 111, 124-16

Funciones y competencias de los directores de los centros de educación infantil y primaria en la comunidad autónoma de Aragón

María González Álvarez

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, y Licenciada en Derecho
Profesora del IES La Quintana de Ciaño-Langreo (Asturias)

Introducción

Dada la importancia de la función directiva en la educación entendemos de interés analizar las valoraciones que sus responsables realizan en relación a la importancia que las funciones y competencias de la dirección tienen para el funcionamiento de los centros y la calidad de la enseñanza que ofrecen.

La función directiva y el liderazgo en los centros educativos, se consideran en numerosos estudios como pilares dicho buen funcionamiento y calidad de la enseñanza (Branch, Hanushek & Rivkin, 2012; Fernández, 2002; Gairín y Castro, 2010; Mulford, 2006; Ritacco y Bolívar, 2016; Vázquez, Liesa, y Gayán, 2013; Waters, Marzano & McNulty, 2003). Función directiva que ante las actuales demandas sociales debe llevar a cabo importantes tareas de difícil desempeño, lo cual genera incertidumbre en la decisión para asumirla e inestabilidad en su ejercicio (Álvarez, 2004; Gairín y Castro, 2010; Martín-Moreno, 2007)

El liderazgo se entiende hoy que ha de ser pedagógico (Calatayud, 2015). A dicha vertiente pedagógica, no obstante, se le restan posibilidades por la excesiva gestión administrativista (Bolívar y Cerrillo, 2015). Liderazgo que según García-Garnica, “debe estar distribuido entre diferentes miembros de la comunidad escolar” (2016, 15).

En nuestro caso (González, 2017a; González, 2017b) hemos analizado, en un estudio con directivos de todas las comunidades de España, tanto la formación respecto a la función directiva recibida en los

estudios previos al ejercicio profesional como la que las administraciones educativas les ofrecen en sus habituales tareas directivas,

Las funciones desempeñadas por los cargos directivos, según García, Poblete y Villa (2006), se consideran importantes y realizadas las relativas a la información, planificación, coordinación, representación y gestión de recursos.

Grissom y Loeb (2011) estudian la eficacia de los directivos y señalan que se sienten más eficaces en desarrollar relaciones con los estudiantes, comunicarse con los padres, asistir a actividades escolares, desarrollo de entornos escolares seguros, atención a las inquietudes del personal, administrar los horarios escolares y usar los datos para informar la instrucción.

Al analizar las actuaciones de directores/as según el modelo de dirección autopercebido, para Barrios, Camarero, Tierno-García e Iranzo-García (2015), sobresale el alto grado de realización (95% de los directores), teniendo en cuenta que son actuaciones señaladas en la normativa. Por otro lado, al analizar su desarrollo se observa que coinciden en la realización de las actividades referidas a presidir los órganos de gobierno y actos académicos, garantizar los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, así como a proponer la programación anual del centro.

Respecto al uso del tiempo por parte de directores y directoras, para Murillo y Hernández-Castilla (2015), estos dedican el 36.4% de su tiempo a tareas

relativas a la administración y la organización de su planificación, el 26,7% a las de liderazgo pedagógico, el 15,6% a las relaciones con las familias, el 14,95% al desarrollo personal y el 6,31%, a otras tareas.

Método

Muestra

Con objeto de conocer las valoraciones de los directores y directoras de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Aragón en relación con las funciones y competencias que tienen asignadas, para el funcionamiento del centro y la calidad que éste ofrece, hemos elaborado una prueba que fue enviada por correo electrónico a una muestra de centros de toda la Comunidad, seleccionados al azar. Respondieron a la misma 43 directores y directoras, siendo el 76.7% directoras y el 23.3.8% directores. Con una media de edad 46.3 años Su experiencia docente media es de 21.2 años. La experiencia media en la dirección en el centro en que ejercen actualmente sus funciones es de 6.0 años. El 76.7% dirigen centros públicos y el 18.6% privados concertados.

El conjunto de centros que dirigen los directores y directoras que responden a las cuestiones planteadas están constituidos por un total de 649 unidades, 14698 alumnos y alumnas y 1131 profesores y profesoras.

Variables e Instrumentos.

El coeficiente de Cronbach alcanza un valor de Alpha = 0,85 (en la escala de 0 a 1).

La prueba consta de los elementos siguientes: 1. Variables de clasificación. 2. Importancia de las funciones y competencias de la dirección para el funcionamiento de los centros y la calidad de la enseñanza que ofrecen.

Resultados

1. Importancia de las funciones y competencias de la dirección para el funcionamiento de los centros y la calidad de la enseñanza que ofrecen.

Hemos propuesto a los directores y directoras consultados de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Aragón, que valorasen la importancia que tienen para el funcionamiento del centro y la calidad de la enseñanza que ofrecen a su alumnado, las funciones y competencias que tienen atribuidas, en una escala de 0 a 10 puntos (siendo el 0 “nada importante” y el 10 “muy importante”).

Se valoran con 7.6 y 7.8 puntos las funciones y competencias de “Realizar las contrataciones de

obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro” (7.6 puntos) y “Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente” (7.8 puntos).

Puntuaciones entre ocho y nueve puntos se otorgan a: “Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el mismo” (8.3 puntos), “Ejercer la dirección pedagógica y promover la innovación educativa “ (8.8 puntos), “Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes y ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro” (8.7 puntos), “Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado” (8.2 puntos), “Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro así como ejecutar los acuerdos adoptados por los órganos colegiados, en el ámbito de sus competencias” (8.5 puntos), “Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, en su caso” (8.0 puntos) e “Impulsar la colaboración con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, así como fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos” (8.6 puntos).

Tienen una valoración de nueve o más puntos “Favorecer la convivencia en el centro e impulsar la colaboración con las familias” (9.1 puntos) y “Fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas” (9.0 puntos).

No se encuentra diferencias significativas al aplicar la prueba de contraste no paramétrica de la U de Mann-Whitney, respecto a las valoraciones que se realizan según las variables: director o directora, edad, tiempo de experiencia (docente, como director/a en el propio centro, en cargos directivos en otros centros) y titularidad del centro.

2. Análisis factorial de la importancia de las funciones y competencias de la dirección

Con objeto de conocer la estructura subyacente de la importancia de las competencias del director/a para

el funcionamiento de los centros y la calidad de la enseñanza que ofrecen utilizamos la técnica del análisis factorial.

El grupo de variables “Competencias de la dirección del centro” se compone de 11 ítems, cuyos estadísticos más significativos señalamos.

En la matriz de correlaciones no se define independencia entre las variables, por lo que procedemos a tener en cuenta los siguientes indicadores. Prueba de esfericidad de Bartlett, con un valor estadístico de 237.139, asociado a una significación de 0.0000. Un valor de Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0.722.

Según todo lo anterior resulta viable la aplicación del análisis factorial. Optamos por el método de extracción de Componentes Principales. Observamos

la matriz factorial rotada con el procedimiento Varimax. Después de 6 iteraciones se establecen 4 factores.

Propuesta resultante de categorías:

Factor 1: “Dirección pedagógica y convivencia”. Explica el 23.316% de la varianza.

Comprende tres variables: “Ejercer la dirección pedagógica y promover la innovación educativa”, “Favorecer la convivencia en el centro e impulsar la colaboración con las familias” y “Fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas”

Factor 2: “Representación y gestión del centro”. Explica el 23.259% de la varianza. Con el factor anterior acumulado explican el 46.574%.

Tabla 1. Importancia de las funciones y competencias de la dirección para el funcionamiento de los centros y la calidad de la enseñanza que ofrece

Escala de 0 a 10 puntos. Siendo el 0 el “nada importante” y el 10 “muy importante”			
	1 Direc- toras	2 Direc- tores	Total
1. Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el mismo.	8.3	8.5	8.3
2. Ejercer la dirección pedagógica y promover la innovación educativa.	9.0	8.4	8.8
3. Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes y ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.	8.7	8.6	8.7
4. Favorecer la convivencia en el centro e impulsar la colaboración con las familias.	9.1	9.2	9.1
5. Fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.	8.9	9.1	9.0
6. Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.	8.1	8.3	8.2
7. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro así como ejecutar los acuerdos adoptados por los órganos colegiados, en el ámbito de sus competencias.	8.6	8.3	8.5
8. Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro.	7.4	8.1	7.6
9. Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, en su caso.	7.9	8.1	8.0
10. Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.	8.1	7.1	7.8
11. Impulsar la colaboración con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, así como fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.	8.7	8.3	8.6

Tabla 2. Dimensiones análisis factorial importancia de las competencias de la dirección

Análisis factorial			
Factor		% Varianza	% Varianza acumulado
1	“Dirección pedagógica y convivencia”	23.316	23.316
2	“Representación y gestión del centro”	23.259	46.575
3	“Cumplimiento de normas”	17.796	64.371
4	“Evaluación”	15.517	79.888

Comprende cinco variables: “Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el mismo”, “Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro así como ejecutar los acuerdos adoptados por los órganos colegiados, en el ámbito de sus competencias”, “Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro”, “Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, en su caso” e “Impulsar la colaboración con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, así como fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos

Factor 3: “Cumplimiento de normas”. Explica el 17.796% de la varianza. Con el factor anterior acumu-

Comprende la variable “Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado

Discusión y conclusiones

Del total de 43 responsables de la dirección el 76.7% son directoras y el 23.3.8% directores. Tienen una media de edad 46.3 años. Su experiencia media docente es de 25.8 años y en la dirección del centro desde el que responden 6.1 años. El 85.8% dirigen centros públicos y el 14.2% privados concertados.

El conjunto de centros que dirigen los directores y directoras que responden a las cuestiones planteadas en la Comunidad de Aragón representan un total de 901 unidades, 17.899 alumnos y alumnas y 1.565 profesores y profesoras.

En el análisis de fiabilidad de la prueba elaborada para recoger las opiniones de los directores y directoras indicados, el coeficiente de Cronbach alcanza un valor de Alpha = 0,85.

Respecto a la importancia de las funciones y competencias de la dirección para el funcionamiento de los centros y la calidad de la enseñanza que ofrecen, se valoran con 7.6 puntos las referidas a la contratación de obras y servicios y con 7.8 puntos, aprobar la programación general anual.

Se otorgan valoraciones de ocho hasta nueve puntos respecto a: ostentar la representación del centro, ejercer la dirección pedagógica, garantizar el

cumplimiento de las normas, impulsar las evaluaciones, convocar y presidir los actos académicos y órganos de gobierno, proponer el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo y colaborar con otras instituciones.

Tienen una valoración de nueve o más puntos los aspectos relativos a favorecer la convivencia y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio.

Tienen una valoración de nueve o más puntos los aspectos relativos a favorecer la convivencia y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio

lado explican el 64.370%.

Comprende dos variables: “Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes y ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y “Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente”.

Factor 4: “Evaluación”. Explica el 15.517% de la varianza. Con el factor anterior acumulado explican el 79.887%.

Las valoraciones que se realizan respecto a la importancia de las funciones y competencia de los cargos directivos se pueden corresponder con lo señalado por García et al. (2006); así como con lo analizado por Barrios et al. (2015) respecto al grado de realización de las actuaciones señaladas en la normativa.

No se encuentra diferencias significativas al aplicar la prueba de contraste no paramétrica de la U de Mann-Whitney, respecto a las valoraciones que se realizan en función de las variables de clasificación: directores y directoras, edad, tiempo de experiencia (docente, en la dirección en el centro, función directiva en otros centros y titularidad del centro).

Referencias

- Álvarez, M. (2004). *Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar*. Enseñanza, 22, 77-102.
- Barrios-Arós, Ch.; Camarero-Figuerola, M.; Tierno-García, J.M. e Iranzo-García, P. (2015): Modelos y funciones de dirección escolar en España: El caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 89-106.
- Bolívar, A. y Cerrillo, R. (2015). Evaluación del liderazgo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(2), 11-14. Recuperado de <http://www.ri-nace.net/riee/numeros/vol8-num2.html>
- Branch, G.F., Hanushek, E.A. & Rivkin, S.G. (2012) *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: the case of school principals*. National Bureau of Economic Research.
- Calatayud, M.A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España. La voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 207-228
- Fernández, M.L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL2.pdf>
- Gairín, J. y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 401-416.
- García, A., Poblete, M. y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI Revista de Educación*, 8, 13-34.
- García-Garnica, M. (2016). La relevancia del liderazgo pedagógico para la mejora y la calidad de la educación. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1 (2). Recuperado de <http://www.redoe.com/index.php?journal=reido>
- González, M. (2017a). Formación inicial y permanente de directivos de Infantil y Primaria. *Magisterio*, Suplemento 28, 15-17.
- González, M. (2017b). La dirección de centros de Infantil y Primaria de Cataluña *Magisterio*, Suplemento 29, 15-16.
- Grisson, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Education Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Martín-Moreno, Q. (2007). *Desafíos persistentes y emergentes para las organizaciones educativas*. Bordón Revista de Pedagogía, 59 (2-3), 417-430.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). Recuperado en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1), art. 1. Recuperado en doi: 10.7203/relieve.21.1.5015 (Scopus)
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (119). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Vázquez, S., Liesa, M. y Gayán, R. (2013). Formación para la función directiva en Aragón. *Forum Aragón*, 9, 34-37.
- Waters, T., Marzano, R., & McNulty, B. (2003) *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

Visita del RIES al IES Sins Cardener de Sant Joan de Vilatorrada (Barcelona), enero 2018

Reinventando el Instituto de Educación Secundaria (RIES)

<https://sites.google.com/view/reinventandoies/nuestro-ideario?authuser=0>

Carmen

Gratificante, alentadora, ilusionante, motivadora. Son los adjetivos que acompañarían nuestra visita al IES Sins Cardener. Gracias a centros impulsores como el SINS, a su esfuerzo y trabajo diario, otros profesores cogemos fuerzas para innovar en nuestros centros.

Los viajes pedagógicos del grupo RÍES (Red de Innovación Educativa y Social) son necesarios para empaparnos de los proyectos de otros centros como inspiración para crear el nuestro propio. Hace dos cursos escuchamos en el Congreso de Utopías Educativas al director del SINS, David Atzet, posteriormente contactamos con él, pedimos al CIFE Juan de Lanuza que lo trajera para la formación de centro, con él estuvimos los IES Parque Goya y El Picarral. Y este año, por fin, concertamos la visita. Es el colofón de esta investigación. Nuestro trabajo lo prolongamos también en el viaje de ida y de vuelta. A la ida, comentando nuestras expectativas, sobre la toma de decisiones en asamblea con el alumnado, sobre la ruptura de los tiempos escolares, sobre cómo evitan el bilingüismo y su segregación, la evaluación por informes cualitativa y no cuantitativa... En el viaje de vuelta, las impresiones del alumnado, su madurez, su autonomía; las del claustro de profesores/as, felices pero estresados/as; las del equipo directivo, cuántas luchas y resistencias...

Agustina

Cuando llegamos al centro, después de ser recibidas por el director y el profesorado, cada una de nosotras nos distribuimos en las tutorías que se realizan los lunes a primera hora de la mañana. En estas tutorías, de una hora y media de

duración, el tutor o tutora trabaja a nivel individual dentro del grupo.

En mi caso, me tocó entrar de oyente a una tutoría formada por 15 alumnos y alumnas de 1.º de ESO y el profesor de Plástica, Marc. Al entrar, me llamó la atención ver a algunos/as alumnos/as trabajando con sus portátiles personales. Más tarde me explicaron que, al no llevar libros de texto, cada alumno/a dispone de un ordenador que utilizará a lo largo de toda la secundaria. En esta ocasión, tenían la entrega de notas del primer cuatrimestre y el tutor fue llamando a cada alumno/a para comentar sus calificaciones mientras los demás avanzaban un proyecto artístico que estaban desarrollando junto a otros centros. Mi presencia allí no les resultó extraña y fui muy bien recibida. Dos alumnas se acercaron sigilosamente a Marc y le preguntaron si podían presentarse y hablar conmigo. Tenían curiosidad por saber qué hacía yo allí y por qué los/as observaba. Fueron las grandes anfitrionas del día y me explicaron con todo detalle lo que para ellas era, sin duda, una gran experiencia. Por la manera en que me iban contando cómo funcionaba el centro, lo que hacían, las decisiones que tenían que tomar, la complejidad que les había supuesto adaptarse a todo ese cambio organizativo, percibí que estaban creciendo y madurando con esta forma de aprender y, además, lo hacían con ilusión.

Ana

¿Con qué me quedo de la visita al Sins Cardener? Con el respeto a la diferencia. Somos iguales. Somos diferentes.

Encontrar el equilibrio entre garantizar una educación para todos/as y para cada uno/a.



Proponer proyectos comunes para trabajar en equipo y esperar que los productos finales sean diferentes, no todos iguales. Hay diferentes formas de demostrar el conocimiento adquirido, no sólo mediante exámenes: vídeos, presentaciones, juegos de mesa...

Ser conscientes de la diversidad de intereses en el alumnado y facilitar un complejo entramado en el que, durante determinados tramos horarios, los chicos y chicas de 1.º a 3.º de la ESO se agrupan no por edad, sino por un interés común en determinada materia. Cada cinco semanas, al terminar cada proyecto, cambia la organización del alumnado de los tres cursos.

Garantizar la adquisición de determinadas competencias a través de diferentes propuestas: no todo el alumnado tiene que asistir a las mismas materias organizadas de la misma manera y evaluadas mediante una prueba estandarizada.

La gran oferta de talleres: circo, cocina, jardinería, mantenimiento, coro, orquesta... Cada uno/a poseemos una serie de dones y tan valioso es el de la agilidad en cálculo matemático como el de tocar un instrumento o saber reparar un mueble.

Los espacios de trabajo personal los martes, miércoles y jueves al comenzar la mañana para que cada uno/a vaya resolviendo las tareas que tiene asignadas esa semana. Unas veces de forma individual; otras, en parejas o en equipos

con alumnado de otros cursos. Cada uno/a se organiza y distribuye su tiempo para no tener tareas pendientes para casa.

Y, como colofón, la tutoría, en grupos reducidos de 15 chavales/as. Una hora y media al comenzar la semana y otra hora y media al finalizar.

Este espacio permite cuidar al alumnado, escuchar sus propuestas y dificultades, acompañarle en la realización de su proyecto personal de aprendizaje, elaborar y revisar las normas de centro, debatir sobre temas que le interesan, resolver conflictos del día a día...

Como base de todo ello, la confianza en cada persona que participa en la comunidad educativa.

Las familias son invitadas a participar activamente en la toma de decisiones sobre el plan de trabajo de sus hijos e hijas. Además, existen otros cauces de participación en la vida del centro.

El alumnado se hace responsable de su propio proceso de aprendizaje, hay libertad de movimiento por el centro, en un mismo equipo de trabajo cada uno/a desempeña una función, a veces junto a otros/as; otras veces, de forma individual.

El profesorado. La gran mayoría está en este centro por elección propia. Son concedores/as de la "entrega" que ello supone y han elegido es-

tar allí. Se quedan los lunes por la tarde en el centro para poder reunirse con los/as compañeros/as con los/as que comparten proyectos y con todo el claustro. Todas las semanas hay decisiones que tomar y trabajo pendiente para poder llevar a cabo un proyecto de semejante envergadura.

¡Muchas gracias a todo el centro por la cálida acogida con que nos recibieron! ¡Ha sido una visita muy enriquecedora! ¡Volvemos a casa con ganas de seguir renovando y creciendo! ¡¡GRACIAS!!

Laura

De entre el enjambre de impresiones con que salí del IES Sins Cardener, hay dos que me gustaría resaltar.

En primer lugar, la sensación de que (por fin) se ha aceptado el ingreso del *Homo* y la *Mulier habilis* en el templo académico. Más allá de las cuatro asignaturas (Educación Física, Música, Tecnología y Educación Plástica, Visual y Audiovisual) que, en los centros convencionales, trabajan -constreñidas por el currículo y los espacios escolares- otras inteligencias distintas al imperio del *logos*, todos los lunes y viernes los/as alumnos/as del Sins Cardener de 1.º, 2.º y 3.º de ESO abandonan las sillas y dedican el último tramo de la jornada lectiva a cultivar y aplicar sus habilidades fuera del aula a través de diferentes *talleres y lenguajes*.

Me emocioné viendo a unas chicas reparar los desconchados de las paredes, conversamos con varios alumnos mientras arreglaban sillas o preparaban grandes moldes de cartón para pintar las rayas de la zona de

juego con pelota, me admiré de que otros/as chicos/as estuviesen podando los setos del patio, observamos desde el cristal de la puerta a un grupo de alumnos/as haciendo yoga. No me dio tiempo a asomarme al taller de cocina de los barracones, presenciar los experimentos del laboratorio de ciencia práctica, escuchar a la SINS Band ensayando en el parque ni contemplar las progresiones de las piruetas circenses en el pabellón del pueblo. Qué riqueza de opciones para recuperar la atención al cuerpo.

Por otra parte, durante mi visita percibí una alivante constancia de imperfección. El edificio no es un espacio primorosamente diseñado para facilitar las interacciones, sino que el proyecto tiene que conformarse con un antiguo colegio reciclado a instituto. El profesorado tiene que lidiar con los típicos problemas de ruido e indisciplina de cualquier centro. Existe alumnado desmotivado y disruptivo que amenaza con romper la dinámica del grupo. Hay familias díscolas que presionan para frenar cualquier propuesta de innovación.

El IES Sins Cardener no es un paraíso ideal que garantice las condiciones necesarias para que se produzca la innovación en un ambiente de paz y armonía. Juegan con la misma realidad que cualquier otro centro. No lo tienen fácil. Y, a pesar de todo, la magia se produce. Es la prueba de que el cambio se puede hacer. De que hay que hacerlo.



Visitas formativas a Sadako y Amara Berri

Remedios Rodríguez Beltrán
Maestra del CEIP Ramiro Soláns

La formación del profesorado es un derecho y un deber de todo el profesorado. Es un elemento clave para el éxito educativo y fundamental para la innovación. Difícilmente puedes introducir en el centro procesos de cambio si previamente los docentes no se han formado. El equipo educativo del CEIP Ramiro Soláns está convencido de que la innovación educativa, el desarrollo profesional y la mejora de la calidad educativa de nuestro centro pasa por la formación permanente.

En la actualidad nos enfrentamos a unos cambios continuos de la realidad de las aulas que nos exigen nuevas competencias como docentes. Esta realidad cambiante requiere de nuevas respuestas para hacer frente a las nuevas necesidades de nuestro alumnado. Al mismo tiempo, debemos adquirir herramientas que nos ayuden a evaluar nuestro trabajo y por lo tanto mejorarlo día a día.

Los procesos de formación durante el ejercicio profesional tienen que estar diseñados y destinados a mejorar nuestras competencias docentes y potenciar nuestra motivación y creatividad profesional.

Para ello debemos contar con el interés individual, que, por supuesto es elemental, pero tan importante como éste, es el esfuerzo y la participación del colectivo de maestras y maestros del centro y del equipo directivo. Es necesario superar la concepción individualista de la enseñanza y como dice Carlos Magro “ahora la escuela debe dar respuestas individualizadas (personalizadas) desde el trabajo colectivo de equipos docentes” o “el reto de la escuela hoy es colaborar para personalizar”.

Los maestros y maestras aprendemos cada día observando a nuestros alumnos y alumnas, colaborando y compartiendo experiencias con nuestras colegas, leyendo y reflexionando sobre nuestra práctica educativa e identificando las dificultades, asistiendo a conferencias, charlas o jornadas, encuentros, seminarios y cursos de formación, formación en centro, estancias formativas en otros centros educativos y reflexionando colectivamente sobre lo observado.

En esta línea se está trabajando desde el CEIP Ramiro Soláns. Tenemos un proyecto común compartido por todo el equipo docente que pone en valor la diversidad de saberes y potencialidades de cada uno/a de los miembros del mismo. Este proyecto, vivo y dinámico, va enriqueciéndose día a día con el trabajo colaborativo y la formación conjunta y compartida. Quiero señalar que somos un equipo que no le cuesta nada pasar de lo teórico a la acción, poniendo en marcha todos aquellos elementos que pueden mejorar nuestro proyecto, que la implicación personal y profesional existente es fundamental para trabajar en equipo y mejorar nuestra escuela y que es importante que los equipos educativos planifiquen, desarrollen y evalúen su propia formación según su contexto y necesidades.

En los últimos años hemos hecho algunas visitas a centros educativos fuera de nuestra comunidad autónoma con el fin de conocer in situ otros proyectos educativos y estrategias metodológicas que puedan aportarnos nuevas ideas para nuestra escuela. También, recientemente, hemos participado en el programa de estancias formativas “Mira y actúa” puesto en marcha por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón el curso pasado, como centro observado y observador. La valoración de nuestra participación en el programa es muy positiva y enriquecedora tanto para nuestro desarrollo profesional docente como para la mejora de nuestro proyecto y por lo tanto, para favorecer los procesos de aprendizaje y educativos de nuestro alumnado.

Aprovechando las fiestas locales, una representación del equipo docente del centro, hemos hecho dos visitas muy interesantes sobre las que ya hemos comenzado a reflexionar. El día de San Valero viajamos a Barcelona para pasar la mañana en la Escola Sadako. En la *Cincomarzada*, pudimos visitar la escuela Amara Berri de San Sebastián.

La Escola Sadako se declara como una escuela activa, laica, inclusiva, participativa e innovadora. De su proyecto pedagógico podemos destacar la partici-

pación activa del alumnado y sus familias, la importancia del espacio de recreo como espacio educativo y de aprendizaje y la innovación educativa sustentada en tres pilares: la no utilización del libro de texto, la organización de los agrupamientos y el trabajo en equipos cooperativos.

Los contenidos no se presentan fragmentados por asignaturas, sino que se hace a través de Secuencias Didácticas globalizadas (SD) que siempre parten de una pregunta (Aprendizaje basado en preguntas y en retos), con ello pretenden alcanzar una mayor personalización del aprendizaje. El aprendizaje basado en preguntas se hace a través de las “nubes de preguntas” colocadas en un lugar visible de cada aula, donde el alumnado puede poner las preguntas que les va surgiendo, habilitando tiempos para encontrar las respuestas. Lo más interesante quizás no sea la respuesta, sino todo el proceso de investigación que se genera para encontrarla.

La organización de los agrupamientos se hace uniendo las dos aulas de cada nivel en una, con los dos tutores y una tercera persona, cotutora. Así pues, en cada aula hay entre 50 y 60 alumnos/as con tres equipos de tres maestros/as. Esta idea de la codocencia y multidocencia favorece la inclusión y la atención a la diversidad.

Para ayudar al alumnado a aprender a trabajar en equipo se adaptaron los espacios del centro, eliminando tabiques y poniendo ventanas en las aulas para que todos los procesos fueran más transparentes. Todas las aulas tienen estructuras de trabajo cooperativo. Los alumnos/as de todos los niveles se sientan en grupo. El alumno/a es protagonista de su

propio aprendizaje y lo gestiona ayudándose de sus compañeros.

El colegio Público Amara Berri forma parte de la red de diecinueve centros del mismo nombre. Esta escuela emplea desde los años 80 una metodología educativa basada en el desarrollo armónico del alumnado como un ser global. Se centra en la persona, su desarrollo emocional, social y cognitivo, sus intereses y motivaciones, haciendo del juego un elemento importante del aprendizaje.

Se concibe la diversidad como un elemento enriquecedor y no como un factor de discriminación. Se programa, interviene y evalúa a través de estructuras organizativas y de formación destinadas al desarrollo global de la persona.

Las características metodológicas son coherentes con la meta educativa que se proponen. Se programa a través de actividades juego con un enfoque globalizador. A estas actividades se les llama contextos sociales, basados en la interacción y el aprendizaje entre iguales, desarrollándose la identidad individual y grupal. Esta estructura organizativa por contextos estables a lo largo del ciclo por los que se rota periódica y sistemáticamente permite al alumnado el desarrollo de las competencias.

La mediateca es la fuente básica de información para llevar a cabo los diferentes contextos. El método de trabajo es la secuencia ordenada y sistemática de procedimientos para llevar a cabo una actividad siendo protagonista de su proceso de aprendizaje y adquiriendo una gran autonomía. Todas las actividades tienen una finalidad en sí mismas y además se

comparten a través de la radio, la prensa, la televisión, Internet, exposiciones o espectáculos. Hay un espacio específico en el que el alumnado trabaja cuatro medios: la redacción del periódico, el plató de televisión con la zona de edición de videos, el estudio de radio y la edición del blog escolar. El alumnado de quinto y sexto son responsables de su gestión por rotación y la producción es diaria.

La mezcla de edades posibilita en mayor medida la diversidad y la interacción social con programas que posibilitan a cada alumno avanzar a su nivel y ritmo de aprendizaje.



A media voz

Inclusión y diversidad

A punto de terminar el primer trimestre recibí la llamada de un asesor que trabaja en la Dirección General de Innovación que me invitaba a participar en la sección de video consejos de la página que el Departamento tiene habilitada. Me pedía que expresara mi opinión sobre temas tan relevantes como la inclusión y la diversidad en poco más de un minuto. Por supuesto, es muy poco tiempo para responder de forma argumentada a cuestiones tan trascendentes y que tienen tanta repercusión en el día a día del aula y de los centros.

A continuación, encontrareis lo que intenté decir y lo que me hubiera gustado añadir, con brevedad sí, pero con sentido.

Durante mucho tiempo hemos estado buscando las claves en las que debería basarse la educación del siglo XXI (equidad, calidad, justicia...) ahora parece claro que, con el aumento de las desigualdades sociales uno de los principios que van a regir la escuela y que va a completar la idea del derecho a la educación va a ser la INCLUSION.

La inclusión es el reconocimiento de la diversidad como riqueza, es manifestar que todos y todas no solo podemos aprender juntos, sino que además necesitamos aprender juntos. La escuela debe eliminar todas las barreras que lo impiden, los prejuicios, las etiquetas, pero especialmente cualquier tipo de discriminación. Además, la diversidad, que debe ser entendida en el sentido más amplio, es decir, una escuela que acoge la diversidad CULTURAL, personas de diferentes orígenes, la diversidad ETNICA, la diversidad SOCIAL que incluye niños y niñas de diferentes clases sociales, la diversidad RELIGIOSA, familias creyentes y no creyentes, la diversidad SEXUAL, pero también alumnado con CAPACIDADES diversas y con DIFICULTADES de aprendizaje por causas una vez más diversas...

La inclusión en la escuela, a mi modo de ver tiene varias dimensiones. El sistema educativo en su globalidad que debe favorecer la heterogeneidad del alumnado en todos los centros, principalmente en aquellos sostenidos con fondos públicos y dotarlos de los medios adecuados para realizar esta tarea (una tarea que no es sencilla); también a nivel de centro, con proyectos inclusivos que garanticen la diversidad en cada una de las aulas, que impida la segregación académica; y por último en todas las aulas donde los profesores llevan a la práctica metodologías inclusivas y diversas, basadas en la pluralidad, en el cuidado, la colaboración y la interacción que generan un clima escolar adecuado de convivencia y aprendizaje juntos.

Los centros deben cambiar su organización y dirigirla hacia el conocimiento del alumnado, hacia la promoción de los procesos de aprendizaje y la participación activa. Los docentes deben ser los principales agentes que con su ejemplo aportan valores de respeto, afecto, entusiasmo y responsabilidad.

Es importante la toma de conciencia de toda la sociedad, especialmente del profesorado y las familias con niños y niñas en edad escolar porque la inclusión es un principio que garantiza la cohesión social y que se opone a prácticas inaceptables de exclusión y segregación. La diversidad es la mayor riqueza que tenemos en nuestra sociedad y la inclusión el primer paso para contar con todos y todas; una ciudadanía responsable, participativa y comprometida en su mejora.

Por último, y lo más importante, la inclusión debe garantizar el éxito escolar de todas y todos.

Fernando Andrés Rubia

Noticias y eventos

El programa eTwinning concede 13 sellos de calidad nacional a docentes aragoneses

eTwinning nació en el año 2005 como una iniciativa del Programa de Aprendizaje eLearning de la Comisión Europea. Desde 2014 forma parte de [Erasmus+](#), el programa educativo de la Unión Europea. eTwinning tiene como objetivo fomentar la colaboración escolar europea utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además, apoya a los centros educativos aportándoles las herramientas y los servicios necesarios que faciliten su asociación y el desarrollo de un proyecto en común. eTwinning también ofrece oportunidades de desarrollo profesional continuo gratuito en línea para educadores.

eTwinning ofrece una plataforma a los equipos educativos (profesores, equipos directivos, bibliotecarios, etc.) de los centros escolares de los países europeos participantes, para comunicarse, colaborar, desarrollar proyectos.

Los sellos de calidad nacional son un reconocimiento al trabajo que desarrollan los docentes en los proyectos eTwinning. Estos sellos se conceden de manera individual a los profesores que se presentan y son evaluados por su contribución personal al proyecto.

En la convocatoria de 2017 se han concedido 13 sellos a docentes aragoneses, entre ellos a nuestra compañera Teresa Fernández de la Vega del IES Parque Goya de Zaragoza. Queremos transmitir a todos ellos nuestra felicitación y animarles a seguir trabajando con esta dedicación y empeño.

Podéis obtener más información sobre el programa y su repercusión en el siguiente enlace:

<https://www.etwinning.net/es/pub/highlights/etwinning-twelve-years-on--wh.htm>

Convocatoria del II Premio Crisis de artículos de opinión para estudiantes

Nueva convocatoria del Premio *Crisis* de artículos de opinión escritos por estudiantes de bachillerato y grados de FP. Este año cuenta con la colaboración del Grupo Anaya que patrocina los premios, aunque continúan siendo convocados, organizados y fallados por la asociación Erial ediciones.

El estudiante ganador recibirá un premio de 250 euros, un lote de libros de Anaya, un diploma certificando la concesión del premio y una lámina original de Pilar Catalán, destacada artista plástica y digital de nuestra tierra. El centro al que pertenezca el estudiante recibirá otro lote de libros.

Además, se concederán dos accésits que recibirán 100 euros cada uno más un lote de libros, diploma y lámina original. Se siguen manteniendo los diplomas y láminas para profesores y centros.

El plazo para la inscripción y envío de trabajos finaliza el 15 de mayo de 2018.

Los interesados podéis dirigiros a la dirección de correo, premiocrisis@erialediciones.com, en la que recibiréis toda la información necesaria.

II Jornadas de Psicomotricidad y Comunicación *Intervención Educativa en Trastornos del Espectro Autista*

ANDORRA (Teruel) 23 y 24 de Marzo de 2018



II Jornadas de Psicomotricidad y Comunicación: Intervención Educativa en Trastornos del Espectro Autista

El Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes de Andorra (Teruel) organiza las II Jornadas De Psicomotricidad y Comunicación, esta vez dedicadas al espectro autista, en Andorra los días 23 y 24 de marzo. Colaboran

la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español, la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, el Servicio Provincial de Educación de Teruel y el CIFE de Alcorisa.

Las plazas están limitadas a un máximo de 60. Para los profesionales educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón, las inscripciones se realizan a través de la plataforma DOCEO. Mientras que, para otros profesionales, toda la información, incluido formulario de inscripción y el formulario para la elección del menú del viernes, está disponible en la página web:

<http://www.colegiogloriafuertes.es>

I Congreso Mundial de Educación. Innovación e Investigación Educativa. EDUCA 2018

El I Congreso Mundial de Educación. Innovación e Investigación Educativa. EDUCA 2018, pretende ser un foro de intercambio de conocimiento y experiencias didácticas entre profesorado y alumnado de todas las etapas educativas y materias. Se desarrollará los días 22, 23 y 24 de febrero 2018, en la Facultad de Ciencias de la Educación de La Coruña.

El congreso será un foro donde docentes y estudiantes de diferentes áreas temáticas y etapas educativas establezcan sinergias y líneas de actuación para la mejora de la educación. Cualquier docente de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachiller, Formación Profesional o Universidad puede participar.

Se establecen las siguientes áreas temáticas: Matemáticas, Física y Química, Biología y Geología, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Idiomas, Valores, Religión, Tecnología, Música, Geografía e Historia, Filosofía, Economía, Griego/Latín, Dibujo, Informática, Educación Artística y Cultura Clásica.

Para más información, consultar el sitio web del Congreso:

<https://www.mundoeduca.org/i-congreso-mundial-de-educaci%C3%B3n/inscripciones/>

I Congreso Iberoamericano de Docentes

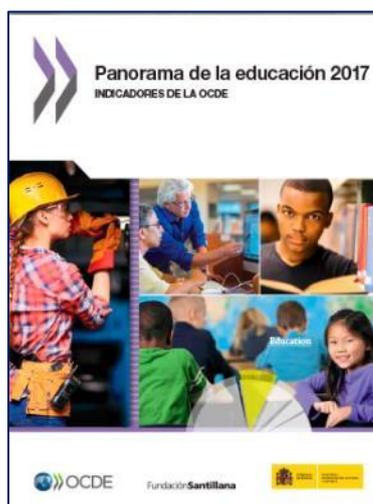
El Congreso ha salido de la Red Iberoamericana de Docentes que se creó a finales de abril de 2016 y que ya cuenta con 32.700 miembros. Se celebrará en Algeciras (Cádiz) entre el 6 y el 8 de diciembre de 2018. Lo convocan la Universidad de Cádiz, el Ayuntamiento de Algeciras, la Asociación *Diverciencia* y la Asociación Formación IB. El Congreso, además de la modalidad presencial tendrá una modalidad virtual para que todos aquellos que no puedan desplazarse. Habrá una llamada a contribuciones tanto de investigaciones como de experiencias en formatos oral o póster para los participantes presenciales y virtuales. En los primeros días de enero se abrirá la inscripción y se publicarán las cuotas definitivas de participación (se estima que para el formato presencial será alrededor de los 100 € y para el virtual de 50 € en sus precios reducidos). La llamada a contribuciones se abrirá el 15 de enero y se cerrará el 1 de julio.

Más información en:

<http://cooperacionib.org/icib.php>

Panorama de la Educación 2017. Indicadores de la OCDE

La Fundación Santillana junto al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte han editado un informe clásico de la OCDE, el famoso *Education at a Glance* de 2017. Esta publicación analiza la calidad de los resultados del aprendizaje, las herramientas políticas, los elementos del contexto que determinan los resultados y los beneficios que conlleva la inversión en educación. Se divide en cuatro partes, la primera muestra los resultados de las instituciones educativas y el impacto del aprendizaje; el segundo está dedicado a los recursos humanos y económicos invertidos en educación; el tercero aborda el acceso a la educación y la participación; y el cuarto está dedicado a la organización de los centros y a los entornos de aprendizaje.



El documento se puede descargar en el siguiente enlace:

<http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>

Nueva publicación de UNICEF sobre la brecha digital en España

UNICEF acaba de publicar un nuevo informe, en esta ocasión dedicado a la brecha digital de los niños y niñas españoles. Se trata de un documento de poco más de sesenta páginas en el que recoge información sobre el acceso y uso de internet entre la infancia española. El informe dedica un capítulo específico a la infancia de la comunidad gitana y otro a los niños y niñas de origen migrante. El informe detecta además en casi todos los colectivos analizados carencias en el acompañamiento de las familias en el uso de internet. Recomendamos, especialmente estos capítulos y los dedicados a las conclusiones y recomendaciones.

El informe se puede descargar en el siguiente link:

[https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ESTUDIO Infancia y TICs web.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ESTUDIO%20Infancia%20y%20TICs%20web.pdf)

Presentación del libro de Jesús Jiménez: ¿Qué es la Primaria?

El pasado miércoles 28 de febrero se presentó en la Biblioteca de Aragón de Zaragoza el libro de Jesús Jiménez *¿Qué es la Primaria? Una mirada crítica sobre la etapa básica del sistema educativo*. Editado por el Diario de la Educación (periodico educativo digital) y la editorial Octaedro, Jesús Jiménez estuvo acompañado por el rector de la Universidad de Zaragoza, José Antonio Mayoral y el director del Diario de la Educación, Pablo Gutiérrez.

El libro se dirige a las familias con hijos en esta edad escolar, a los estudiantes de las

facultades de Educación y a los maestros y maestras que trabajan en las aulas.

En la presentación insistieron en que la Primaria es el tiempo escolar por excelencia, una etapa en la que se asientan las bases de los conocimientos básicos como son la lectura, saber expresarse y el cálculo, pero también la convivencia. Jiménez entiende que su objetivo principal es “levantar sobre pilares sólidos un proyecto educativo en el que nadie se quede atrás”.



Revista Pedagogía y Sociedad

La revista internacional *Pedagogía y Sociedad* es una revista científica del ámbito latinoamericano editada por la Universidad Sancti Spiritus de Cuba que va a dedicar un número especial a la *Dirección de organizaciones educativas y liderazgo*.

Los temas que van a abordar son las reflexiones teóricas y metodológicas; la formación en liderazgo educativo e todos los niveles de la educación formal y no formal; análisis y propuestas de políticas educativas; propuestas para la intervención; y revisión del liderazgo y la dirección de organizaciones educativas en su relación con la sociedad. Esta abierto el plazo para la recepción de colaboraciones y esta prevista la publicación para los meses de junio o julio.



L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar.

Tarabini, Aina
Fundació Jaume Bofill
Barcelona, 2017

Aina Tarabini es profesora de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Forma parte de dos grupos de investigación: el Seminario de Análisis de Políticas Sociales y el Grupo Interdisciplinar de Políticas Educativas. Es autora de varios libros e investigaciones relacionadas con el abandono escolar. El libro que hoy comentamos sería el último informe en el que recoge los resultados y la reflexión de tres años de investigación, en el marco del proyecto ABJOVES, sobre el abandono escolar prematuro en España. Sin duda, se trata de una de las mayores especialistas del tema.

En esta ocasión, y en una primera parte, analiza las dinámicas escolares que conducen al alumnado a procesos de éxito, de fracaso y de abandono desde la mirada de la exclusión educativa. En una segunda parte, presenta los resultados desde la perspectiva de la segregación escolar, la atención a la diversidad y las expectativas del profesorado. Es decir, intenta reflejar el papel que

juegan los centros educativos, especialmente de educación secundaria, en todos los sentidos posibles, tanto por acción como por omisión, y los mecanismos que lo explican, concluyendo con una propuesta de líneas de actuación.

Somos muchos los que pensamos que el abandono escolar prematuro, como el índice de fracaso académico o las tasas de repetición, suelen formar parte del argumento en las políticas educativas pero no van acompañadas de verdaderas medidas que permitan su reducción. Incluso podemos decir que los centros educativos no se sienten vinculados en el objetivo de reducir estos valores.

Tarabini advierte que si ponemos el acento en los factores de atracción (pull factors) del mercado laboral de baja cualificación poco pueden hacer los institutos. Sin embargo, si ponemos el énfasis en los factores de expulsión (push factors), los centros educativos juegan entonces un papel fundamental. Si abordamos el fracaso escolar y el abandono desde la perspectiva de la exclusión educativa, entonces podemos cuestionarnos aspectos hasta ahora aceptados con escasa crítica como son: los marcos curriculares, pedagógicos y de evaluación a partir de los cuales se organizan los centros; las condiciones de escolarización en los diferentes centros; o las relacio-

nes cotidianas entre el profesorado y el alumnado y el clima de aula.

No debemos olvidar tampoco, como recoge el informe, que el riesgo de fracaso y abandono escolar no se distribuye de forma regular entre la población sino que por el contrario afecta mayoritariamente a los chicos de bajo estatus socioeconómico y cultural, y de origen migratorio.

Tarabini aboga por una igualdad de condiciones, ya que la igualdad de oportunidades es insuficiente, basada en cuatro grandes principios: la redistribución, el reconocimiento, la representación y el cuidado. Sus propuestas finales de medidas contra la exclusión escolar, están agrupadas precisamente alrededor de cada uno de estos principios y merecen una especial atención.

Para terminar me gustaría comentar un artículo reciente, publicado por Lucas Gortázar y Octavio Medina, complementario al tema que nos ocupa, en el que introducen en el concepto de abandono escolar la idea estructural (hasta ahora habríamos reducido el abandono escolar coyuntural) y en el que alertan del preocupante estancamiento de las tasas españolas alrededor del 18 o el 19%, muy lejos del compromiso para el 2020. Posiblemente ya no podamos demorar más, la toma de decisiones que reduzcan el abandono y nos acerquen a los niveles europeos.

Fernando Andrés Rubia



Innovació i equitat educativa.
Martínez-Celorrío, Xavier
Octaedro
Barcelona, 2017

El *Diari de l'Educació* ha publicado el último libro de Xavier Martínez-Celorrío dedicado a la innovación educativa y la equidad. El autor se ha especializado en los últimos años en temas educativos relacionados con las desigualdades, la movilidad social y la equidad. Aunque su análisis se centra en la realidad de Cataluña, gran parte de su trabajo hace referencia a la realidad educativa española y las conclusiones pueden transferirse al resto del territorio con pequeñas maticizaciones.

En la primera parte hace un análisis de los cambios sociales producidos en los últimos años y que suponen un reto a la innovación escolar. Para Martínez-Celorrío, la escuela debe asumir estos cambios e iniciar un proceso de deliberación entre sus profesionales para superar el agotamiento del modelo educativo tradicional.

Celorrío apuesta por la innovación y el cambio hacia un nuevo paradigma educativo. En la segunda parte analiza, como ya hizo en trabajos publicados anteriormente, las características de los diferentes movimientos innovadores. Para el autor, cuando hablamos de innovación nos referimos a procesos de cambio que van a “la matriz de la cultura pedagógica y escolar que afectan al qué, al cómo y al para qué se enseña y se aprende”.

Su análisis se centra en un primer momento en el ecosistema de innovaciones y cambios: la innovación tradicional, las TIC-TAC, las nuevas prácticas de referencia, los programas oficiales, los cambios prescritos, diseñados y genuinos; así como las plataformas educativas.

Celorrío advierte del riesgo de banalización de la innovación ante procesos que se han convertido en moda. Aunque entiende que la oleada de cambio actual se



corresponde con una iniciativa exploradora llevada a cabo por profesionales reflexivos que asumen retos, incertidumbres y complejidades.

Apuesta por una innovación que se apoye en las in-

vestigaciones y en las evidencias. Y unido a ello por una relación más horizontal y directa entre los investigadores y la escuela que genere “una base unificada de conocimiento sobre tres preguntas: ¿qué funciona? ¿cómo? Y ¿por qué?”

En la tercera parte aborda el tema de la equidad. Apuesta por un sistema innovador en el que el cambio debe ser universal, sistemático y organizado en red que garantice calidad y equidad de forma simultánea. Entiende la equidad como una combinación de igualdad de oportunidades (igualando las condiciones de partida y de trayectoria) y de inclusión (capacitadora y reactivadora). Para Celorrío, la idea de igualdad de oportunidades se fo-

caliza en la obtención de titulaciones, y la inclusión se centraría en la adquisición de competencias funcionales para la vida activa, cultural y ciudadana, superando las brechas de género, edad, extranjería, discapacidades o clase social.

Desde el punto de vista de la igualdad, un primer objetivo sería reducir el abandono escolar haciendo más atractivo el aprendizaje (especialmente en secundaria). Un segundo objetivo sería reducir la segregación escolar. Otros cambios deberían ir dirigidos a la equidad interna del sistema: desde una financiación más equitativa, al propio diseño del sistema y a la acción del profesorado. Todo ello está desarrollado y llega a concretarse en medidas como la universalización de las guarderías, la creación de una etapa intermedia entre primaria y ESO o la eliminación de las repeticiones y de las agrupaciones por niveles académicos.

En definitiva, se trata de un libro de gran interés y que intenta orientar o canalizar la innovación hacia objetivos más justos y universales.

Fernando Andrés Rubia

Más escuela y menos aula. La innovación en la perspectiva de un cambio de época.
Fernández Enguita, Mariano
Morata
Madrid, 2018

Mariano Fernández Enguita es probablemente uno de los autores de libros y artículos educativos más prolíficos y conocidos entre los docentes, aunque probablemente también por desacuerdo en temas polémicos que les afectan. Enguita es catedrático

de sociología en la Universidad Complutense de Madrid y responsable del doctorado de Educación.

En esta ocasión, Enguita resume perfectamente en el título su opinión sobre la institución escolar del futuro: más escuela y menos aula.

En la primera parte, encontramos una carga importante de erudición dirigida a la historia de la escuela, a sus destructores, al origen de las aulas, a la diferenciación por niveles y edades, al uso de las tecnologías de cada momento... Se trata de un ejercicio de memoria en una institución en la que nada parece cambiar pero que, sin embargo, nada es como ha sido. La experiencia profesional particular parece ser el principal determinante de las prácticas escolares (todo empieza con nuestra llegada al aula y al centro) y es verdad que con el tiempo descubrimos que la falta de memoria no solo caracteriza a los docentes, también a los centros.

Enseguida descubriremos que las críticas a una escuela demasiado tradicional, que le han caracterizado aparecerán, una tras otra, en un marco caracterizado por el razonamiento, el conocimiento y el compromiso por la transformación. Así nos encontramos con el libro de texto, principal "instrumento normalizador de la actividad escolar" que se identifica con las "formas más rutinarias y opresivas del aprendizaje". Con la memorización: "no



se debe llenar la cabeza de un escolar con lo que le podría servir en el futuro, sino lograr que aprenda a servirse por sí mismo cuando lo necesite". Con el sistema educativo: "Puede haber más pedagogía (efectiva) en un videojuego de éxito que en una escuela típica o en toda una facultad

del ramo"

A partir de un proyecto de la OCDE, *Schooling for Tomorrow*, nos habla de tres escenarios posibles de futuro: en el primero dominaría la privatización; en el tercero la desescolarización; y en el segundo la escuela como espacio comunitario. Por su puesto, el autor se alinea con este último, aunque avisa que "es el único escenario que en ningún caso caerá del cielo". Hará falta una acción consciente de los centros, del profesorado, de las administraciones y de las comunidades de su entorno. Se trata de abrir las aulas y los centros a la comunidad, incorporándola a la tarea educativa para no perder el pulso del cambio social. Pero advierte: "la debilidad de las direcciones de los centros públicos, que se proyecta adicionalmente en la inestabilidad de sus plantillas y en la dificultad de integrarse en redes efectivas más amplias" sitúa a la escuela pública en una situación de desventaja. La única ventaja es su integración en la comunidad local.

Enguita propone el estallido de la huevera (término con el que se refieren en inglés al aula convencional: *egg crate classroom*) y la puesta en marcha de la *hiper-aula*, un espacio en el que los

alumnos pueden disponer de sí mismos. Un espacio acogedor, confortable, multifuncional, personalizado en el que se diversifican las actividades, grupos, trayectorias, espacios y tiempos.

El último capítulo lo dedica al profesorado, ya sabemos de su actitud crítica. Para Enguita, el profesorado ha eliminado el control "tanto de la dirección del centro como de la inspección administrativa, sin que esto se haya visto compensado por un reforzamiento equiparable del control por la comunidad". Pero a medida que "se blindan en el aula contra la supervisión directa de su trabajo y contra la normalización del proceso de enseñanza, se abre paso en la sociedad la demanda de coordinación a través de la normalización de resultados". De ahí el peso cada vez mayor de las calificaciones académicas, de las pruebas externas y de los *rankings*.

En cuanto a la formación del profesorado, considera que el Máster de secundaria "ni ofrece la formación teórica prometida ni está en condiciones de garantizar rigor y calidad en las prácticas". En cuanto a la formación del profesorado de primaria considera que es poco selectiva y muy poco exigente. Enguita propone *reprofesionalizar* la función docente y apunta diez propuestas que apuestan por cambiar el acceso y la formación, y cambiar la carrera profesional propiamente dicha, ya en el ejercicio de su actividad docente. Además, la profesión docente requiere su digitalización, diversificación y cientificación.

En fin, una lectura necesaria, polémica pero enriquecedora.

Fernando Andrés Rubia

REVISTAS

Revista Convives. Núm. 20, diciembre 2017. Monográfico: (Re)construyendo convivencia.

Se trata de un número fruto de la conmoción que causó los atentados de agosto de Barcelona y Cambrils. Tras las condenas viene la reflexión y el cuestionamiento: ¿Qué había fallado a lo largo del proceso educativo para que nos alumnos que habían tenido una escolarización “normal” se radicalizan de forma que llegaran a cometer atentados que causaron tantas muertes?

Este número se plantea una aproximación a la violencia y a su superación a través de la construcción de la convivencia. La revista comienza con un interesante trabajo de Julio Rogero, maestro jubilado, referente de los movimientos de renovación pedagógica de la comunidad de Madrid, en el que nos habla de las violencias presentes en la sociedad y en la escuela. Víctor Martín, desde Colombia, habla de la mediación en la reconstrucción de la paz. Marta Ramos nos habla de la violencia de género y de sus efectos entre niños y niñas. La resiliencia es el tema elegido por José María Avilés, Natividad Alonso y Eloísa Teijeira. Por último, Pablo Gutiérrez, director del Diario de la Educación, nos habla del papel de los medios de comunicación en la prevención y la construcción de la convivencia.



Continúa el número con la sección de experiencias. Destacamos la de la Fundación El Llindar de Barcelona; la de Baikaola del País Vasco sobre víctimas educadoras; un trabajo sobre el impacto de los atentados de Barcelona y Cambrils; y otro del IES Villa de Vallecas de Madrid.

La entrevistada es Ingeborg Porcar Becker, directora de la Unidad de crisis, conflictos y traumas de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Revista Organización y Gestión Educativa (OGE). Núm. 1, enero-febrero 2018. Monográfico: ¿Educa solo la escuela?

Se trata de un número coordinado por Juan José Félez y Eulalia Ramírez en el que abordan la extensión de la educación a nuevos tiempos y espacios. *Educar sin escuela* es la opción *unschooler* de Laura Mascaró. José Lis Méndez no habla de educar desde la ciudad. Inmaculada López nos habla de las cooperativas como escuelas democráticas y comprometidas. También se abordan los deberes escolares, uno desde la experiencia de reflexión participativa que se lleva a cabo en



Aragón y otra en relación al rendimiento académico.

La entrevista es con la nueva presidenta de la CEAPA, Leticia Cardenal. Y las herramientas para la dirección tratan de “El aprendizaje profesional y la mejora en los centros educativos”, firmadas por Alejandro Campo y Elena Campo.

RASE, Revista de Sociología de la Educación. Vol. 11, Núm. 1, 2018.

Se trata de un número que aborda temas diversos y que recoge trabajos presentados en la II Conferencia Ibérica de Sociología de la Educación en el que podemos encontrar trabajos de España y Portugal. El encuentro se produjo en julio de 2017 en la ciudad de Córdoba y fue organizado por el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Córdoba. El tema elegido fue: “Fracturas sociales y educativas: desafíos para la Sociología de la Educación”.

Destacamos las siguientes colaboraciones: “Turma Alfa: a dilemática frontera entre prácticas educativas inclusivas e prácticas educativas exclusivas” de Virgíno Martins de Sá y Esmeraldina Velloso; “Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus comunidades autónomas y comparación con los países de la Unión Europea” de F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido.



Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del
**EUROPEAN FORUM ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**
Para seguir construyendo el FORUM
necesitamos tu valía profesional, tu forma
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

www.feae.es

