



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 22

Año VII

feaearagon@gmail.com

noviembre 2017

Otras pedagogías: alternativas o transformadoras

Entrevista a una familia que opta por *Homeschooling*, la educación en casa

Experiencias escolares transformadoras o alternativas

Entrevista a los promotores de *EducaTribu*



Fórum Aragón núm. 22

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

Zaragoza, noviembre de
2017

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Pedro Molina Herranz
Vicepresidenta: Pilar Cortina
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, Pilar Cortina,
M^a José Sierras, José Luis Cas-
tán, Juan Salamé, M^a José For-
cén y M^a Teresa Fernández de
la Vega.

Fórum Aragón no comparte nece-
sariamente los criterios y opiniones
expresados por los autores de los
artículos ni se compromete a man-
tener correspondencia sobre los
artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital,
envía un e-mail a
feae-aragon@gmail.com

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

Se puede utilizar el contenido
de esta publicación citando
expresamente su autor y
procedencia.

ISSN 2174-1077

SUMARIO

Editorial	3
Jornadas de FEAE	4
Otras pedagogías: alternativas o transformadoras	8
Una nueva Educación para el Desarrollo Sostenible es imprescindible ante un comprometido futuro	
Carmelo Marcén Albero	10
El sistema sexo-género en Formación Profesional	
Laura Gómez Terrer	16
Aprender a pensar a través de la filosofía para niños	
Clara E. Paniego Burillo	18
Una mirada a la realidad educativa desde la perspectiva de la Pedagogía Sistémica	
Pedro Ballarín Gómez	23
Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. <i>Pedagogías de la inclusión</i>	
Coral Elizondo	28
Las escuelas Waldorf. La Comunidad Educativa Activa, clave para una Educación Integral	
Antonio Malagón Golderos	32
R.I.E.S. Red de Innovación Educativa y Social	
Ana Santafé Borobio y Carmen Florentín Gimeno	35
Entrevista	
Una familia que ha optado por el <i>homeschooling</i> : "Hemos intentado conciliar con nuestro hijo lo que ha ido demandando con lo que correspondía a su edad y con lo que nosotros podíamos proporcionarle"	
Fernando Andrés Rubia	39
Experiencias	
La escuela Waldorf de Zaragoza	
Pilar Badía Lamana	45
El Aula Canguro de Mainar	
Sara Orduna Pérez	48
Dime lo que ves, dime lo que sientes	
Pepa Enrique Fernández	51
"En ojos de mujer", otra forma de ver la realidad	
Maribel Villanueva Baena	55
IES Picarral: trabajamos en equipo, aprendemos juntos	
Juan Pedro Serrano Sánchez	59
Human Technology FP-e. Formando Profesionales Desarrollando Emociones	
Departamento de la Familia Profesional de Electricidad-Electrónica del IES Pablo Serrano de Zaragoza	63
Peinando canas, recogiendo sonrisas	
Inma Curiel Álvaro	68
Entrevista: Dolo de Lama, Sergio Martínez y Virgilio Marco, promotores de la plataforma <i>Educatribu</i> : "El conocimiento necesario para socializar-te debe ser compartido, ese conocimiento no se puede cobrar"	
Fernando Andrés Rubia	73
Artículos y Colaboraciones	
Valoración de diversos aspectos de la función directiva en los centros de educación infantil y primaria en la comunidad autónoma de Aragón	
María González Álvarez	78
¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador?	
Fernando Andrés Rubia	85
A media voz: Centros de difícil desempeño	92
Noticias y eventos	93
Lecturas	94

Editorial

Meses de septiembre y octubre camuflados con temperaturas veraniegas, sequías e incendios que inciden en los aspectos preocupantes del clima, hacen remarcar la necesidad de una educación ambiental que permita analizar y entender los efectos humanos de sociedades con paradigmas económicos de crecimiento continuo. Crecimiento que entra en contradicción con los recursos limitados y la imposibilidad de un planeta que aguante a una especie, cuyos grupos avanzados o llamadas sociedades desarrolladas, tienen una huella ecológica que ocuparía varios planetas Tierra. Es preciso entender y aprender conceptos para afrontar esta crisis, que nos permitan decidir para poder definir una vida de calidad, que sea sostenible y lo más universal e intemporal hacia el futuro. Que la capacidad crítica no se quede solamente en los aspectos más superfluos sino en luchar por un desarrollo sostenible, solidario y justo.



También estamos en un decorado político convulso, donde valores fundamentales como el dialogar, escuchar, consensuar propios de sociedades democráticas son sustituidos por respuestas primarias, muy poco reflexivas, que hacen difícil educar en nuestras casas y centros escolares a niños, adolescentes y jóvenes en el respeto al otro, sobre todo si no es de la misma tribu, y en la utilización de valores esenciales entre ciudadanos.

Hay cierto arraigo en nuestra sociedad a comportamientos de exclusión que dan origen a la concentración de grupos socialmente homogéneos, que provocan en las familias que, según pertenezcan a un determinado grupo social o cultural, lleven a sus hijos con aquellos que consideran más afines. Esto da origen a la existencia, en los extremos, de centros educativos elitistas e incluso otros centros guetos. Las sociedades democráticas deben dotarse de recursos para luchar contra las actitudes discriminatorias y construir, mediante la educación, entornos más integradores y cohesionados. La educación inclusiva es imprescindible en nuestras sociedades democráticas para afianzar valores esenciales.

La vida es una experiencia única para toda persona. Tiene que desarrollar sus potencialidades desde el principio y ahí estamos las familias y unos profesionales que debemos ayudar a unos niños, niñas y jóvenes que crecen. Entendemos que hay muchas maneras de hacer bien ese papel de educadores para desarrollar las expectativas legítimas de la comunidad escolar: el trabajo colaborativo en los centros, fomentando la igualdad en derechos de mujeres y hombres, razas y etnias. En definitiva, respondiendo al derecho existente en nuestra sociedad a la educación.

La deseable y necesaria participación de todos en la educación debe ser gestionada desde las características del contexto para delimitar los campos propios de cada sector y consensuar las diversas actuaciones en los centros. La lógica de las diversas propuestas presentes en la literatura educativa ayuda a comprender y a aplicar respuestas distintas en los diferentes momentos y entornos. La administración educativa, en un estado democrático, debe asegurar el acceso de todos a unos mínimos suficientes que permitan el desarrollo de sus conciudadanos empleando los recursos disponibles necesarios.

Educar asumiendo que el centro es el alumno o alumna, considerándolos, queriéndolos, para lograr que salgan todas sus potencialidades. Cuestionar nuestro trabajo docente, compartir nuestras dudas, buscar apoyos, ayudar a encontrar respuestas y responder. Tener la mente abierta y siempre dispuesta a la sorpresa y al aprendizaje.

Hacerse notar en el entorno, abrir el centro, conocer el barrio o el pueblo, saber quiénes somos y a qué nos dedicamos, detectar carencias económicas, sociales, afectivas. Ayudar según las posibilidades de cada centro. Hacer proyectos de barrio incluyendo a distintas entidades educativas o de otros tipos. Facilitar, desde la experiencia, la labor activa de los profesionales educativos de primera línea. Ejemplos de todas estas ideas pueden verse en las siguientes páginas. Ser flexible y admitir siempre otras salidas. Una experiencia, docente o cualquier programa puede ser muy bueno pero a lo mejor no lo es para todos. Hay que disponer de alternativas.

Espero que esta ventana abierta de nuestra revista sirva de estímulo a la reflexión y de ánimos para compartir trabajo, proyectos e ilusiones. Como siempre os invitamos a participar tanto aquí, en estas páginas, como en nuestra asociación. Buen curso 2017/2018.

Pedro José Molina Herranz
Presidente de FEAE-Aragón

XXVII Jornadas del FEAE: Dirección y liderazgo en centros educativos.

Valencia, 6 y 7 de octubre

Pedro José Molina Herranz
Presidente de FEAE-Aragón

Jornadas desarrolladas en el Jardín Botánico de Valencia. Un espacio que alberga interesantes ejemplares de diversas especies vegetales, con árboles de gran tamaño y muy bonito. Jardín cultivado desde hace tiempo, en la actualidad, muy cuidado y emblemático, y que fue un sugerente marco para el desarrollo de estas jornadas sobre “dirección y liderazgo en centros educativos” organizadas por el FORUM-Valencia.

Comenzó Adela Cortina las sesiones de estas jornadas citando a Kant que hablaba de dos retos, el reto del gobierno y el de la educación y que este último es mucho más complejo, ya que la persona lo es por la educación, es lo que la educación le hace ser y ésta es la tarea más importante que tiene la sociedad. Así nos introdujo en su interesante conferencia sobre “Ética de las Organizaciones. Responsabilidad social corporativa aplicada a los centros”, pues *difundir valores éticos es una tarea fundamental*.

Frente al dilema educar para el presente o para el futuro, siguiendo las ideas de Kant, es mejor la visión lejana para lograr ciudadanos del mundo, desarrollar un cosmopolitismo, aunque no sepamos cual será el entorno social para el que educamos. Pero sí que podemos anticiparnos y crear el futuro.

Al igual que en otros sectores de la sociedad en educación hay que pensar el para qué, cuál es la meta que le da sentido, pues si no está bien definido no sirve para nada. Sería el desarrollo de bienes internos de las personas no tanto los bienes externos. Las personas y las organizaciones deben ser éticas. Es preciso desarrollar una “ética de la educación” en la que intervienen diferentes agentes - familias, profesionales de la educación, redes sociales, medios de comunicación...- por lo que hay que ponerse de acuerdo en unos mínimos de justicia para no caer en inhumanidad, en injusticia social. Desarrollar la ética de las organizaciones y de los profesionales se puede recoger en un código o comité ético, pero sobre todo en los “valores o clima” de la organización. Hay una responsabilidad social cooperativa o ética cooperativa que responde a las expectativas de los miembros de la organización. El profesorado, alumnado, familias, sociedad tienen expectativas legítimas. Hay que crear aliados en vez de adversarios, pero siempre que las expectativas sean legítimas para todos.

Adela Cortina define la “aporofobia” como rechazo al pobre. Tenemos tendencia de satisfacer a los que nos pueden dar algo –dinero, reconocimiento, votos...– por lo que hay que combatir la aporofobia y considerar que todos somos necesitados. El sentido de la inclusión, el ser compasivos tienen que ser prioritarios en educación, sin mirar quién puede ser el “aporo”, hay que satisfacer las expectativas legítimas. Las leyes deben incorporarse en las costumbres, ¿cómo se va a educar si la costumbre es que haya alianzas entre sectores de la educación excluyendo a otros! Hay que educar en expectativas legítimas.

Hizo un repaso de los valores de las organizaciones, como los centros educativos, considerando que son organismos, no máquinas. Hay un capital humano que debe incorporarse a un proyecto cooperativo. Establecer los mínimos. Es fundamental que la comunicación interna y externa sea transparente. La participación exige responsabilidad diferenciada. Contar con la capacidad de todos en la generación y desarrollo de iniciativas. Generar confianza. Satisfacer las expectativas de sus miembros. La inclusividad y la responsabilidad siempre.

Los ejes de la educación para Adela Cortina son:

1. Los conocimientos y habilidades, preparar para el futuro y evitar el engaño, así generar alternativas.
2. Educar para intentar buscar la felicidad: vida de calidad no de acumulación.
3. Las sociedades “bienestantes” son injustas. Educar en la justicia social y sabiduría moral. Atender y cultivar en el sentido de la justicia. Consuelo, cariño... en el sentido de la “gratuidad”. Abundancia del corazón, el sentido de la compasión, “alegrarse con el que se alegra y compadecer el sufrimiento”, empatía de compromiso para ayudarlo a superarlo. Educar en la cooperación y no en el conflicto. Justicia para que nadie se quede fuera del tablero.

Acabó la mañana con la mesa redonda, Antonio Bolívar, Alejandro Campo y José Antonio Martínez, que presentaron el marco de la buena dirección, un documento abierto que no desarrolla las tareas sino el marco para el desempeño de la Dirección en los centros escolares y que ha sido trabajado desde el FORUM, FEDADI y FEDEIP. Desde su percepción de que la dirección de los centros público en España languidece, estos expertos recordaron la importancia que en la literatura educativa se le da a ella, su influencia determinante en el proceso educativo, incluidos los resultados académicos del alumnado. Estas han sido las premisas que han estimulado el documento elaborado “Un marco español para la buena dirección escolar” que está a disposición pública. La dirección escolar como base de la autonomía de los centros, que responde al contexto donde se ubican, mediante un proyecto que debe cumplir con las necesidades de su comunidad educativa, no solo con el discurso. Destacaron la dirección pedagógica, fundamental en la educación, asumir un liderazgo centrado en el aprendizaje con un rol del director como agente de cambio. Todos los alumnos son capaces de aprender y son protagonistas de su aprendizaje. Recordaron que la calidad de la enseñanza depende de la calidad del profesorado. El marco estándar para la dirección sería clarificar los valores - el por qué-, las competencias -cómo hacer- y las tareas -qué hacer-.



La profesionalización de la dirección estaba aceptada por los ponentes, pero para nada definida, y lo único que rechazaban es el modelo burocrático-administrativo en el que estamos y que siguen otros países, de forma más definida, que la tienen establecida mediante un cuerpo de directores.

Como propuesta conceptual de marco para la dirección no abordaron un aspecto que me parece interesante resaltar: el control para que **toda** la ciudadanía tenga acceso a una educación suficiente que no coarte su futuro desarrollo por cuestiones económicas, de ubicación de su domicilio o culturales de las familias o guetos. La respuesta de una dirección acorde con el entorno del centro necesita de objetividad y compensación, para no ser fruto determinante del contexto del profesorado, del contexto de élites familiares con capacidad de influir, de los precios o costos del servicio o de contextos culturales favorecidos. Recordar y asumir que la educación debe ser un derecho universal.

Las experiencias de éxito mostradas el día siguiente, sábado 7 de octubre, en la conferencia “Liderazgo en centros educativos” por Eduard Vallory, Coral Regí y Neus Lorenzo son eficientes en esos entornos que responden a un componente familiar, que elige con motivaciones educativas para sus hijos, o a un contexto de directora y profesorado que cooperan definiendo un proyecto de dirección. Neus, en los escasos minutos de debate que se desarrolló, se quejaba como la nueva dirección y profesorado que se dio en el centro cuando ella dejó la dirección ha habido un cambio drástico de modelo. La reflexión que me surge si este cambio obedece al sistema o a la falta de definición asumida en ese centro por todos los agentes de la educación o al cambio del contexto del profesorado o de las familias influyentes o al gobierno. De forma similar cabría esa reflexión de las direcciones en los centros concertados, que suelen ser más duraderas, pero que además de los condicionantes señalados anteriormente, la propiedad y sus vaivenes económicos o ideológicos puede determinar cambios profundos.

La educación requiere consensos y esto fue desgranando Ángel Gabilondo en su conferencia “Diálogo y consenso en las organizaciones educativas”. Las reflexiones iniciales fueron motivadoras ya que dijo que para ponerse de acuerdo con alguien no hace falta que piense como yo, los acuerdos hay que tenerlos con quienes no se coincide y, además, no hay por qué sospechar de quienes no coinciden. Consenso es tener un “senso común”. Diálogo no es intercambiar posiciones. Consenso es sumergirse con alguien en algo, pero no hay recetas para llegar a acuerdos porque cada uno de nosotros somos un acuerdo. Un acuerdo hecho de decisiones, dudas, sentidos, contrasentidos... Citó a Plutarco que decía que las conferencias hay que prepararlas no por parte de quien la da sino del que va, para pensar si se está dispuesto a pensar de otra manera y ser de otro modo.



Con la duda permanente tenemos que aprender a tomar decisiones en un mundo de controversia, en un mundo de incertidumbres y generar espacios de decisión compartida. Solo a través de las discusiones se pueden tomar decisiones con “con senso”. Tenemos que preferir elegir y debatir de manera compartida para tomar acuerdos. La arrogancia y el engreimiento son los peores enemigos para el entendimiento. Ante ellos hay que ser rigurosos. Los acuerdos hay que construirlos, forjarlos, labrarlos, cultivarlos...verbos que implican trabajo, esfuerzo.

Pasando revista a los sectores, agrupaciones y personas que intervienen en la educación llegar a acuerdos requiere diálogo y el consenso, sobre todo con los que de entrada no se coincide e incluso están en las antípodas. Requiere voluntad de acuerdo, pero sobretudo que no haya indiferencia. No se puede llegar a acuerdos educativos sin la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. El acuerdo es ir juntos tras algo, y cuando trabajas con alguien por algo, el vínculo que se crea es muy fuerte. Ser riguroso en el sistema educativo es ser flexible. Acordar es comprender, objetivo de la educación, comprender otros modos de ver la vida, otras religiones, pensar en la inserción en un mundo donde se creen espacios éticos de convivencia y, por ello, se necesitan los acuerdos porque la autoridad del consenso es superior a otras. Si una propuesta está hecha con resentimiento, no suele triunfar y hay peritos en desanimar, en echar las cosas por tierra, en remarcar la negatividad...

El objeto de la educación es una sociedad diversa en todos los sentidos. El marco necesario son los derechos humanos con todos sus desarrollos que eviten actuaciones indeseables por el consenso establecido en nuestras sociedades democráticas.

Su análisis invitó a la reflexión continua y que dejó su impronta para desarrollar una actitud de universalidad que responda al establecimiento de consensos en los que se esté de acuerdo en todos los equipos, agentes y niveles educativos, que incluye administraciones autonómicas y estatales. Pactos revisables pero que dure su esencia de marco consensuado, que debe ser sencillo y fácil de desarrollar su aplicación.

Ángel Gabilondo finalizó recordando que una de las cosas más innovadoras de educación es comprender que hay muchas maneras de hacer bien las cosas y que es fundamental querer mucho al alumnado ya que si no se espera nada de una persona, ésta fracasará.



Monográfico: Otras pedagogías, alternativas o transformadoras

Detrás de este encabezamiento queremos situar aquellas pedagogías y prácticas educativas que, por un lado, consideramos alternativas porque pretenden sustituir las tradicionales, o por otro, transformadoras cuando partiendo del modelo tradicional se plantean su modificación, actualización o mejora.

En este sentido hemos introducido un doble enfoque, en primer lugar, empezamos con reflexiones que parten de ciertos sectores muy activos de la sociedad que reclaman cambios esenciales también en la escuela desde planteamientos como el Desarrollo sostenible y la educación ambiental; el feminismo y la coeducación; o la filosofía para niños. A continuación, hemos situado otros discursos que han elaborado ya modelos pedagógicos y que se han hecho hueco en las prácticas escolares actuales, como la pedagogía sistémica, inclusiva o Waldorf. Incluimos también al grupo RIES, Reinventando el IES, porque aúnan reflexión y práctica.

A continuación, os presentamos brevemente a los colaboradores del monográfico:

Carmelo Marcén es maestro y geógrafo. Antes de su jubilación fue profesor de Ciencias Naturales en el IES “Miguel Catalán” de Zaragoza. Ha sido Premio Nacional “Educación y Sociedad 1993” por su trabajo *El río vivido*, una aproximación al ecosistema fluvial. Ha elaborado materiales didácticos sobre el agua para diferentes instituciones y ha sido coautor de varios libros sobre el agua. Tiene su propio blog: <http://www.ecosdeceltiberia.es/> y otro en El Diario de la Educación sobre educación ambiental <http://eldiariodelaeducacion.com/blog/author/carmelo/>

Laura Gómez es licenciada en Pedagogía por la Universidad de Salamanca, ha cursado el Máster Universitario de profesorado, el ciclo Técnico en Integración Social y el Certificado de profesionalidad en Promoción para la igualdad de género. Es feminista. Profesora de la especialidad de formación profesional de intervención sociocomunitaria. En la actualidad imparte docencia en el ciclo de grado medio de Técnico en Atención a personas en situación de dependencia y jefa del Departamento de

Servicios socioculturales y a la comunidad en el IES Leonardo de Chabacier en Calatayud.

Clara E. Paniego es desde 2003 profesora de Enseñanza Secundaria, actualmente es jefa del Departamento de Filosofía del IES Torre de los Espejos de Utebo (Zaragoza). Entre 2015 y 2016, realizó el máster *Filosofía para niños* en la Universidad de Girona.

Pedro Ballarín es maestro de Educación Infantil y Primaria. Licenciado en Historia, psicomotricista, máster en Pedagogía Sistémica y terapeuta en Constelaciones Familiares. Ha compaginado la docencia durante 37 años con otras actividades relacionadas con lo educativo, siendo encargado de la implantación de las aulas de tres años en Zaragoza como Coordinador Provincial de la Reforma Educativa, responsable del equipo que inició la elaboración del Currículum de Educación Infantil de Aragón y Asesor de Formación de Educación Infantil en el CPR Juan de Lanuza. Impartiendo formación para docentes en España y México y actualmente es vicepresidente de la Asociación A12 y Coordinador de la Comisión Pedagógica que se ocupa de la formación de Pedagogía Sistémica en Zaragoza.

Coral Elizondo es maestra y licenciada en psicología. Ha dirigido el Centro Aragonés de Recursos de Educación Inclusiva (CAREI). Es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza en el área de Didáctica y Organización Escolar y orientadora en el EOEIP 4 de Zaragoza. Su blog se llama *Mon petit coin d'éducation*: <https://coralelizondo.wordpress.com/>

Antonio Malagón es licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid. Es presidente de la Asociación de Centros Educativos Waldorf de España y director del Centro de Formación de Pedagogía Waldorf. Profesor de Ciencias Sociales en la Escuela Libre Micael-Waldorf de Madrid. www.colegioswaldorf.org

Ana María Santafé es licenciada en Psicología y Psicopedagogía. Orientadora en el EOEIP 2 de Zaragoza. Inmersa en un profundo proceso de investigación, formación y transformación personal a través de la búsqueda de nuevas formas de entender la

educación. Fundadora (junto a otras personas) de un proyecto de crianza y educación respetuosa en Zaragoza. Cofundadora del equipo RÍES

Carmen Florentín es Licenciada en Filología hispánica, máster de literatura y crítica literaria por la Universidad de Zaragoza y máster de literatura Hispanoamericana por la Universidad de Toulouse Le Mirail. Diversas publicaciones y conferencias sobre crítica poética y práctica pedagógica. Promotora de asociaciones literarias y culturales como Súcubo o Tarará Que Leí. Miembro de la Asociación de Pedagogía Waldorf de Zaragoza. Cofundadora del equipo RÍES.

Hemos incluido también una entrevista anónima, para respetar los deseos de los entrevistados, en torno a la práctica de **homeschooling** que aunque está poco extendida en nuestro territorio, está reconocida en la mayoría de los países de nuestro entorno.

En la sección de experiencias comenzamos con:

- **La escuela Waldorf de Zaragoza** de la asociación O Farol, un centro que pone en práctica el modelo educativo desarrollado por el austriaco Rudolf Steiner. Esta colaboración se complementa con el artículo de Antonio Malagón, teoría y práctica de la pedagogía Waldorf.
- **El aula canguro de Mainar**, un pueblecito de la comarca de Daroca, atiende al alumnado más pequeño. Su educadora, con años de experiencia en el mundo rural, desarrolla actividades entre las que predominan prácticas basadas en Montessori y Reggio Emilia.
- **Pepa Educación y Arte**. Hemos incluido también una experiencia que se enmarcaría en las actividades complementarias de los centros escolares. La educación no formal o informal, en el tiempo libre, la educación para el ocio... se han convertido poco a poco en un referente para las familias y los docentes. Han demostrado que el tiempo no escolar es también tiempo educativo. La experiencia que nos cuenta Pepa combina la creatividad y las emo-

ciones, el Arte y la expresividad.

- “En ojos de mujer” es un programa desarrollado en el **IES Martínez Vargas de Barbastro** que promueve la igualdad de género. Como dice Maribel Villanueva, la coordinadora, en este artículo: “Queremos pluralidad y equidad, esto es, que la mirada del hombre conviva con la de la mujer en igualdad. Queremos plantear nuevos modelos de mujer no sexistas ni machistas, modelos que contrarresten con los consumidos habitualmente, y queremos plantearlos a nuestros jóvenes, a ellos porque los van a demandar y a ellas porque los van a seguir”. Se trata de una de las experiencias de igualdad de género más interesante de nuestra comunidad autónoma.
- El **IES Picarral de Zaragoza** es un instituto relativamente nuevo que ha puesto en marcha una experiencia basada en el aprendizaje a través de las T.A.C. y eliminando los libros de texto; el aprendizaje basado en proyectos; grupos interactivos; el trabajo cooperativo entre el alumnado y entre el profesorado; y la evaluación colaborativa.
- Incluimos dos experiencias muy interesantes de Aprendizaje-servicio, la del Departamento de Electricidad-electrónica del **IES Pablo Serrano** y la del Departamento de Imagen Personal del **IES Santiago Hernández de Zaragoza**. En la primera, trabajan de forma coordinada con centros de Educación Especial, llevando a cabo el mantenimiento de equipos específicos, realización de adaptaciones y creación de equipos. En la segunda, en colaboración con una residencia de la

Fundación Ozanam dan servicio de corte, peinado, cambio de color o manicura a las señoras; y de corte y afeitado a los hombres.

Por último, la entrevista a los promotores de **EducaTribu** también está relacionada con el monográfico. Se trata de un portal con numerosas propuestas educativas, aunque destaca el repositorio de materiales que pretende ser una alternativa a las editoriales.



Una nueva Educación para el Desarrollo Sostenible es imprescindible ante un comprometido futuro

Carmelo Marcén Albero
www.ecosteceltiberia.es

De deseo de unos pocos a necesidad de todos

La vida es cada vez más compleja; nos trae incógnitas globales de difícil comprensión. Algunas afectan a la sociedad, otras a la naturaleza. Los medios de comunicación recogen diariamente episodios de catástrofes; recordemos la cascada de tormentas y huracanes del último mes de septiembre, o los récords de temperaturas que superamos mes tras mes. En la mayor parte de ellas, sociedad y naturaleza están implicadas, generando situaciones problemáticas. Los estudiosos de estos temas afirman que la incertidumbre generalizada sobre el devenir mundial del medio ambiente es una consecuencia de las características e implicaciones del modelo económico actual, que no repara en gastos. Hemos entrado en el Antropoceno, una nueva era en donde los humanos cambian casi todo, y no están exentos de verse salpicados, de provocar algún colapso global¹. El asunto del medio ambiente y el desarrollo sostenible empieza a preocuparnos; no falta en nuestras conversaciones, también en las escuelas e institutos. ¿Quién no ha hablado recientemente sobre el cambio climático y cómo este está alterando su vida, o de la relación entre contaminación y salud? ¿Habrán un colegio o instituto en toda España donde no se haya dicho nada sobre esta cuestión? Entender la vida es una tarea cada vez más compleja; hay que conseguir que la educación ayude.

La idea de la Educación Ambiental (EA) irrumpió en el último tercio del siglo pasado queriendo ser la libertadora de las incógnitas que ya se adivinaban. Estas quedaron explícitas en aquel optimista informe “Nuestro futuro común” que coordinó Burtland

en 1987². En él se defendía que la apuesta educativa, imprescindible para un futuro común, debería estar sustentada en análisis serios; así aportaría objetividad, rigor científico, inteligibilidad y visión de futuro; haría más inteligentes a los humanos. Pero esa buena intención no siempre ha funcionado como axioma. Siendo atrevidos, se diría que la sostenibilidad universal, deseo de esas y otras formulaciones ambientalistas, es una metáfora permanente, incierta, de la vida compartida en objetivos. Con el tiempo, aquella primitiva EA –demasiado escorada hacia los animales y las plantas– se ha ido dotando de caracteres diferentes. Entre ellos cabe citar el empeño por considerar que los intereses sociales y ambientales cuentan parecido moralmente, que hay que evitar el antropocentrismo, que el consumo y la salud forman parte del ambiente, y que el entorno tiene cada vez una dimensión más compleja, multi-forme y biodiversa; lo que lo hace bastante indeterminado en su comprensión completa o instantánea. Hoy, lo que empezó siendo un deseo educativo de unos cuantos iluminados ambientalistas ha pasado a ser una necesidad universal, el Planeta en su conjunto lo demanda. Ese deseo ha sido tipificado en forma de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), un buen planteamiento, aunque no resultará sencillo hacerlo realidad. Ni siquiera en las aulas, pues estas no son sino el reflejo de una sociedad marcadamente antropocéntrica (Gutiérrez, 2009)³. Además, la educación en general ha olvidado

¹ Bermejo, R. (2014). Del desarrollo sostenible según Brundtland a la sostenibilidad como biomimesis. UPV/EU. <http://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0686956.pdf>

² Informe de la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo.

<http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/42/427>

³ Gutiérrez Pérez, J. (2009). “Educaciones en trance en una sociedad antropocéntrica”, en *Treinta años de Educación Ambiental. Una revisión colectiva desde el territorio y los contextos*. Ecodes.

<http://ecodes.org/archivo/proyectos/archivo-eco->

do los intereses transformadores de esa sociedad y se contenta con formar tranquilos ciudadanos y buenos consumidores⁴.

La escuela va casi siempre a trompicones; en la cuestión ambiental y de la sostenibilidad también

La preocupación ambiental llegó a la escuela hace casi 40 años, de la mano de los Movimientos de Renovación Pedagógica. En aquellos inicios el entorno, así lo llamábamos, era más que nada un ilustrador de conocimientos, una fuente de recursos educativos, un lugar al que nos sentíamos unidos -como lo habían hecho las escuelas en la República- y, por qué no, un objeto de estudio, una excusa para la investigación y casi una obsesión para unos pocos ambientalistas. Las intervenciones pedagógicas eran más que nada activistas y no tenían explícitos los objetivos; se trataba de echar abajo los muros de las

medio adquirió la significación de un ámbito donde tenía lugar el proceso de desarrollo personal. Tanto era así que el objetivo primero de las acciones educativas era “promover el mejoramiento ético para la comprensión de las relaciones y dar respuesta de forma solidaria a las situaciones problemáticas socio-ambientales”. Las primitivas prácticas educativas puntuales y episódicas debían ser sustituidas por el tratamiento global de las cuestiones llamadas transversales. El objetivo enunciado pareció grandioso; incorporaba un desafío educativo sugestivo, que tuvo efectos en la percepción global del medio ambiente por parte de los escolares⁵, pero al que todavía no hemos llegado a configurar tal como la problemática global exigiría.

La LOGSE consideraba, exigía, la evaluación de los contenidos de actitud por parte del profesorado, lo cual complicó el diseño de propuestas didácticas serias y originó controversias cuando se trataba de calificar a los escolares. El profesorado, a pesar de su buena fe, encontró dificultades a la hora de diseñar Proyectos Educativos para sus centros acordes con estas nuevas dimensiones. Las sucesivas leyes educativas -en particular la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) y la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa)- poco aportaron al mantenimiento del

La educación en general ha olvidado los intereses transformadores de la sociedad y se contenta con formar tranquilos ciudadanos y buenos consumidores

aulas. Coexistían dos caracterizaciones del entorno, una más naturalística y otra más social, que poco a poco han ido convergiendo. Con el tiempo el medio ambiente se identificó como el lugar de vida a conocer, preservar y mejorar; así lo había definido la Unesco a mediados de los 70, pero a pesar de los esfuerzos de unos y otros los avances metodológicos eran escasos y se diluían los deseos. La preocupación ambiental irrumpió en nuestra escuela de forma más organizada de la mano de los nuevos postulados de la LOGSE (Ley Orgánica para la Gestión del Sistema Educativo de 1990) puesta en marcha en 1992. En ella se definía el medio ambiente como un conjunto de elementos, sucesos, factores y/o procesos. Fue entonces cuando se concretaron los Temas Transversales y la Educación en Valores; el

interés por imaginar un mundo diferente. Aun con todo, costaría encontrar un centro escolar que no haya intentado llevar a cabo más de una decena de celebraciones sobre cuestiones del entorno, proyectos ambientalistas (García y Sampedro, 2006)⁶ y de consumo responsable, sobre todo. Aunque lo haya hecho a trompicones, y el futuro educativo y social queda con bastantes incógnitas (Meira, 2009)⁷, el

[des/pages/especial/revision_educacion_ambiental/Jose_Gutierrez.html](http://www.eldiario.es/sociedad/ecologia-educacion-educacion_sostenible_0_694330975.html)

⁴ Ver la entrevista a Erik Assadurian, investigador del Worldwatch Institute, en “eldiario.es” http://www.eldiario.es/sociedad/ecologia-educacion-educacion_sostenible_0_694330975.html

⁵ Marcén, C., Molina, P. (2006) *La percepción del medio ambiente por parte de los escolares. Una visión retrospectiva de 1980 a 2005*. Actas de las III Jornadas de Educación Ambiental de la Comunidad Autónoma de Aragón. <https://www.aragon.es/estaticos/celia/1PERCEPCION.PDF>

⁶ García, J. y Sampedro, Y. (2006). *Un viaje por la Educación Ambiental en España*. Ministerio de Medio Ambiente. Ceneam. http://www.mapama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/viaje-educambiental-espana_tcm7-13605.pdf

⁷ Meira, P. (2009). “Apuntes sobre los futuros de la Educación Ambiental en España, en *Treinta años de Educa-*

balance global no puede calificarse como tiempo perdido (Marcén et al, 2009)⁸.

Tras varios intentos renovadores de nuestras escuelas, todavía quedan muchas cuestiones por resolver: asuntos como la función social/socializadora de la escuela y sus contradicciones, los desacuerdos entre el profesorado acerca de la visión crítica que esta debería tener, la concepción de la escuela como lugar de conflictos para favorecer el cambio social, o la necesaria gestión ambiental de los centros y el fomento de la participación del alumnado en acciones de sostenibilidad, entre otros.



La esperanza se podría llamar EDS (Educación para el Desarrollo Sostenible)

Quizás se ha fallado en el cómo porque nunca se ha entendido el qué. El medio tiene un carácter multivariable (contiene tanto elementos como relaciones), su dimensión es global (espacios y tiempos) y se estructura por cambiantes niveles y jerarquías que

ción Ambiental. Una revisión colectiva desde el territorio y los contextos. Ecodes.

http://ecodes.org/archivo/proyectos/archivo-eco-des/pages/especial/revision_educacion_ambiental/PA_Meira.html

⁸ Marcén et al., (2009) *Treinta años de Educación Ambiental. Una revisión colectiva desde el territorio y los contextos. Ecodes.*

http://ecodes.org/archivo/proyectos/archivo-eco-des/pages/especial/revision_educacion_ambiental/index.html

tienen una enorme complejidad. Aquella EA que empezó como una educación en la naturaleza quedó enseguida desfasada, pero no lo fue a los ojos de mucha gente que dirige la administración o educa, poco proclive a cambios. Así no es de extrañar que pasase sin pena ni gloria el Informe “La educación entraña un tesoro” coordinado por Jacques Delors (1996)⁹ que entendía la educación como una utopía necesaria que transitaba desde la comunidad de base a la sociedad mundial, para hacerla más cohesionada y democrática. Además, abogaba por el abandono del aprender a conocer y a hacer por el aprender a

vivir junto con los demás. La opción sigue siendo válida porque en estos tiempos de grandes y graves incógnitas planetarias no caben posturas dubitativas e intermedias. Un nuevo sistema conceptual de referencia, que incluye la sostenibilidad, debe abrirse paso ya para abarcar las interacciones entre medio ambiente, sociedad y economía, pues su mal acompasamiento nos han llevado hasta aquí y condiciona el futuro. El consiguiente proyecto educativo no es cerrado; se encuentra en un proceso de

cambio constante del que no podemos excluirnos. Así queda recogido en recientes postulados de globalidad positiva que flotan en la cultura universal, como pueden ser los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), recientemente comprometidos por muchos países, que son las metas globales, también las particulares para España y su sistema educativo. Los ODS constituyen una agenda ambiciosa y universal para transformar nuestro mundo, para cuya aproximación es clave la educación. Definen las competencias clave para la sostenibilidad y desgranar los objetivos de aprendizaje cognitivos, socioemocionales y conductuales para cada uno de los 17 ODS¹⁰; además proponen los contenidos que se podrían trabajar en cada caso.

⁹ Delors et al. (1996). *La educación encierra un tesoro.* http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

¹⁰ <http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> (en inglés).

Por eso no debe extrañar que ahora la UNESCO se empeñe en promover una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), lo que se ha dado en llamar la Agenda 2030 en su versión educativa. Hay que leerlo en clave de futuro, pero con dimensión de urgencia. A comienzo del documento, escribe Irina Bokova, todavía Directora General de UNESCO: "Se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro planeta...Ahora más que nunca, la educación tiene la responsabilidad de estar a la par de los desafíos y las aspiraciones del siglo XXI, y de promover los tipos correctos de valores y habilidades que llevarán al crecimiento sostenible e inclusivo y a una vida pacífica juntos".¹¹ Sobre estos de-seos, ya se habían avanzado algunas iniciativas en 2014 en el GAP (Programa de Acción Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible) del que incluso hay una hoja de ruta¹² que aborda cuestiones de tanta actualidad como: el futuro empieza hoy, cómo se puede hacer el tránsito hacia un programa de acción mundial, qué deberían contener las políticas de los gobiernos, la urgencia en crear capacidades en el profesorado o la necesidad de acelerar las soluciones sostenibles en el plano local.

En ese contexto, la EDS se puede enseñar, y aprender. Pero para eso hay que vivirla. No cabe hacerlo mediante el aprendizaje de determinados conceptos sino enfrentándose colectivamente a situaciones problemáticas en las que quede evidente la interacción entre sociedad y ambiente, su diálogo permanente, su marcado carácter emergente y su urgencia por intervenir. Ocasiones hay muchas en el día a día, están presentes en los medios de comunicación, Internet es una fuente inagotable de



escenarios críticos, de ejemplos vivos. Pero hay que señalar que las diferentes estrategias, aunque traten de cuestiones separadas por su entidad e importancia para el contexto donde se trabajan, no deben perder nunca la visión globalizadora que da valor a la EDS como metáfora de la vida, para ahora mismo y en el futuro. Cada vez cobra más protagonismo, no por ser una moda sino una necesidad, la educación ecosocial, que intenta educar frente a la crisis ecológica y se apoya en una nueva visión comprensiva, eminentemente sistémica, del funcionamiento de la naturaleza, de aspectos sociales y emocionales y de pedagogías que se apoyan en la participación.¹³

Escenarios imprescindibles, interconectados, para hacer realidad una verdadera EDS en las aulas de la educación no universitaria

La educación es una inteligencia social que se hace visible de manera especial en colegios e institutos. La Educación para el Desarrollo Sostenible, como experiencia colectiva que es, debe llegar a todos los centros; algunos ya se han aproximado a ella y han sido capaces de elaborar proyectos, de participar en redes, de construir capacidades en su comunidad educativa e incluso expandirla en su entorno y enviar mensajes de trascendencia para el Planeta. Pero no es suficiente; hay que lanzar la alarma educativa. Nos encontramos, dicho sin paliativos, en una situación de emergencia planetaria. Por eso, debemos reconocer que son necesarios cambios para lograr que tanto las pequeñas actuaciones de

¹¹ UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje* se puede descargar en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>

¹² UNESCO (2014). *Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible.*

<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514s.pdf>

¹³ Assadourian, E. (Coord.) (2017). *Educación Ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica.* La Situación del Mundo 2017. Informe Anual del Worldwatch Institute, Barcelona: FUHEM Ecosocial, Icaria.

Educación Ambiental como las más completas de EDS se basen más en el desarrollo de habilidades y competencias que en la transmisión de contenidos. Para lograrlo hace falta una metodología que favorezca la conexión colaborativa entre disciplinas, en el fomento del aprendizaje por proyectos y por retos; que priorice enfoques pedagógicos orientados a la acción y el aprendizaje transformador, en el cual el alumnado podría llegar a ser un importante agente de cambio fundamental del entorno en el que vive.

Para conseguir este escenario se requiere un profesorado formado en la cultura de la sostenibi-

Un nuevo sistema conceptual de referencia, que incluye la sostenibilidad, debe abrirse paso ya para abarcar las interacciones entre medio ambiente, sociedad y economía

lidad. De ella son partes imprescindibles aspectos teóricos como la misma sostenibilidad, el manejo fluido de los ODS, la comprensión de la complejidad, la apreciación de la dimensión de la crisis ecosocial. Los profesores y sus alumnos ya saben algo, o mucho, de temas ambientales tradicionales (agua, residuos, papel...), pero deben acercarse a otros más amplios y complejos (cambio climático, huella ecológica, consumo responsable y sostenible, ética ambiental, deuda ecológica, equidad y sostenibilidad con dimensión global...). El profesorado debe ampliar su formación sobre estas problemáticas socio-ambientales, pero sobre todo debe dotarse de recursos metodológicos que sustenten innovaciones organizativas y curriculares, que favorezcan dinámicas participativas reales, que logren integrar la actividad escolar en el medio local, que permitan su evaluación.

Podrían poner en práctica su formación mejorando la gobernanza de los centros educativos, tanto en lo que se refiere a la gestión humana como la de los recursos materiales. La imprescindible administración sostenible en los consumos (papel, agua, energía...) debería gozar del apoyo y asesoramiento del departamento de Educación y de otras consejerías. También vendría bien una gestión participada y democrática de los centros que lograra implicar a toda la comunidad educativa en la toma

de decisiones y en la asunción de compromisos. Esta apuesta colectiva sería más eficaz dentro de las comisiones ambientales de cada Centro; figura que ya existe en algunos. Todas las escuelas deben proyectar su Agenda 2030, pues así hacen realidad aquello de que nuestros centros pueden ser un laboratorio social de cultura de la sostenibilidad, que por ahora vaga por muchos papeles oficiales.

Se necesitan metodologías diferentes con currículos mucho más abiertos

Mal que nos pese, debemos afirmar que la actual estructura organizativa y curricular es una rémora casi insalvable para una verdadera EDS, a no ser que una comunidad educativa concreta, que las hay, con el profesorado al frente, crea firmemente en estos postulados y los practique. Por eso, es urgente pasar a la acción, no sirven ya las celebraciones del día del medio ambiente y similares, o el acogimiento de problemas de lavado de imagen ambiental que llegan desde fuera a las escuelas. Es necesario abrir

de inmediato los currículos tanto de Educación Primaria como de Secundaria. Para conseguirlo, es responsabilidad de la administración educativa liberarlos de muchos contenidos, darles un sentido integrado, con áreas interconectadas, y centrarlos en el desarrollo de competencias individuales y sociales que preparen a todos para desarrollar y garantizar la sostenibilidad de la vida en el Planeta. Esos currículos deben presentar la crisis civilizatoria que padece la Biosfera y acercar los problemas ambientales, recoger los postulados de la EDS y eliminar el currículo explícito u oculto que los contradice, que de este hay mucho en la mayor parte de los libros de texto. Si así sucede, será más fácil el impulso, incluso dentro de muchas materias, de una cultura de la sostenibilidad en los centros educativos, de una aproximación ecosocial como la que promueve FUHEM¹⁴.

Convendría potenciar el valor de proyectos educativos de centro que busquen el aprender a aprender del alumnado, que trabajen e integren en su práctica diaria la complejidad de la trama de la vida, el enfoque sistémico de todas nuestras actuaciones y su globalidad; en suma, la recuperación de la pérdida ética universal como referencia de vida y

¹⁴ Expuesta en *I Jornadas educación ecosocial*. <https://www.youtube.com/watch?v=PB1fhBguJRE&t=32s>

la sostenibilidad como valor de futuro, etc. Este postulado queda recogido en el Informe *Educación para la Sostenibilidad. Reflexiones y propuestas* publicado recientemente por la Fundación Alternativas¹⁵. Necesitarán que se les hagan visibles valores como solidaridad, libertad, equidad, justicia social, economía solidaria, democracia, paz, etc. Así será más fácil que el necesario empoderamiento de los estudiantes les haga sentirse útiles en espacios reales de participación y de realización de acciones transformadoras. Los Proyectos de Centro deberían ser complementados con proyectos de trabajo en Educación Primaria y los primeros cursos de Secundaria acogidos en varias materias adaptados a las problemáticas ambientales más visibles o más sentidas, con una dimensión progresiva. Los centros educativos deben abrir sus puertas a estudiar la riqueza de la biodiversidad, el inexorable cambio climático, las progresivas deforestación y desertificación, la relación entre migración y guerras, el crecimiento económico y su causalidad en la crisis planetaria, la problemática local y global del agua, la vigencia de nuestro modelo de consumo y sus consecuencias, la feminización de la pobreza aquí cerca y lejos, la necesidad de congeniar educación y salud, la desigualdad de oportunidades de otros niños y niñas como ellos en otras partes del Planeta, etc.

Todo este conjunto de propuestas necesita un escenario escolar diferente. Habría que cambiar sustancialmente, sin miedo, la organización escolar (estructuras, funcionamiento, agrupaciones, tiempos y espacios). Es necesario favorecer e impulsar agrupaciones de niveles y horarios flexibles que permitan trabajar tanto entre iguales como entre diferentes y en diversos espacios. Sobran materias en Educación Primaria y faltan escenarios de trabajo colaborativo, talleres para el análisis del futuro y el fomento de la participación pues los escolares son principalmente personas que interactúan en un mundo global. Sugerimos plantear con urgencia la incorporación de una nueva materia "Ciudadanía

para la Sostenibilidad" en la Educación Secundaria y en Bachillerato y Formación Profesional. No hace falta ponerle educación delante, pues todos los estudiantes deben sentirse ciudadanos activos en una aldea global llamada "Sostenibilidad". Sus contenidos serán abiertos, flexibles, progresivos, contruidos en trabajos colaborativos, esenciales para restañar las profundas heridas ambientales y sociales, comprensivos con el territorio y sus elementos, críticos con los modelos de vida, y más cosas. Su intención debe encaminarse a aquello que decía la responsable de Unesco: "Se necesita un cambio fundamental en la forma en que pensamos sobre el rol de la educación en el desarrollo mundial, porque tiene un efecto catalizador en el bienestar de los individuos y el futuro de nuestro



planeta". Habrá que tener cuidado para estructurarla en torno a competencias, formular bien las tareas que propone y despojarla de los contenidos no necesarios. No hace falta buscar mucho los objetivos. Quedan explícitos en la Meta 4.7 de los ODS acordados en asamblea por las Naciones Unidas que postula que de aquí a 2030 se debería "asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible y estilos de vida acordes, entre otras cosas mediante la EDS, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al proyecto global". Este es el reto para nuestros colegios e institutos, sobre él hay consenso mundial de que ese es el único camino para hacer frente a la actual crisis planetaria.

¹⁵ Se puede acceder al informe completo en <http://www.fundacionalternativas.org/observatorio-de-politica-exterior-opex/documentos/documentos-de-trabajo/educacion-para-la-sostenibilidad-en-espana-reflexiones-y-propuestas>

El sistema sexo-género en Formación Profesional

Laura Gómez Terrer

Jefa del Departamento de Servicios Socioculturales y a la Comunidad
IES Leonardo de Chabacier de Calatayud

El tema no es nuevo, aparece de forma recurrente cada inicio de curso entre quienes impartimos docencia en la formación para el empleo. Enseñar habilidades para la adquisición de *competencias profesionales*, animar al emprendimiento, asegurarnos de capacitar según las tendencias o más bien exigencias de mercado, observarlo y así “educar para empleos que todavía no existen”, uno de los retos educativos como señala, entre otros, el filósofo de la educación *José Antonio Marina*, es gran parte de nuestra apasionante labor.

Esta mirada permite asomarse a un mundo laboral tecnológico, cambiante e innovador que es incluso sostenible, a veces, y sin embargo presenta resistencias a modificar la forma en que se organizan los empleos y categorías laborales ejercidas de forma mayoritaria o por mujeres o por hombres.

Sorprende que en un momento en que existe una oferta laboral amplia donde, en principio, las personas pueden elegir libremente además de su ocupación, el ámbito desde donde crecer individual y socialmente, la elección sobre donde quiero trabajar siga determinada por una educación basada en lo que se espera del sexo biológico (mujer u hombre, dejando fuera categorías alternativas) o de las expectativas atribuidas al género asignado, también binario, con el que la sociedad identifica o hace identificarse.

Convivimos cotidianamente de forma segregada según diversas categorías que aluden a la raza, la edad o el sexo, entre otras. En este sentido, los oficios parecen tener nombre de mujer o de hombre dependiendo de las tareas o funciones asociadas. Esta observación nos permite hacer una doble valoración que, aún evidente, nos interesa recalcar: si existen empleos “feminizados” o “masculinizados” sujetos a si los desempeña una mayoría de mujeres o de hombres; entonces existe una mayoría de alumnas y una mayoría de alumnos que vienen a aprender una profesión diferenciada, en un aula

dividida según la función social atribuida a cada sexo.

La organización actual de nuestro sistema educativo también permite, en principio, elegir qué materias cursar entre las propuestas por la administración y las sugerencias de las familias y los profesionales de la orientación de los centros escolares. Al razonar la decisión que sitúa hacia una modalidad de bachillerato con vistas a una carrera universitaria o bien hacia un ciclo formativo especializado en una rama profesional, el alumnado suele argumentar su elección en algo que tenemos tan escuchado en la presentación inicial del curso; la “vocación profesional”.

Tras esa elección que por una parte se identifica con los gustos y los intereses laborales, por otra parte, justifica en muchos casos la discriminación hacia la mujer, y queda escondida la verdadera razón que condiciona tantas elecciones, no sólo los estudios o el empleo; esa razón es la variable “sexo-género” que se hace más visible en los estudios de formación profesional. Al ser un nivel educativo que capacita de forma terminal para el desempeño cualificado de un empleo técnico, la formación profesional, se convierte en paradigma de la diferenciación por sexos en el aula, repartidos entre las posibilidades de las veintiséis familias profesionales que la componen.

Encontramos familias profesionales *masculinizadas* por su vinculación a un carácter práctico de uso de la maquinaria, el motor, el campo, los electrodomésticos, las nuevas tecnologías... a ámbitos de la utilización de la fuerza, es decir, a los hombres y su visibilidad, como: Agraria; Madera, mueble y corcho; Transporte y mantenimiento de vehículos; Fabricación mecánica; Electricidad y electrónica; Instalación y mantenimiento; Informática y comunicaciones, entre otras. Y, por el contrario, otras familias profesionales *feminizadas* vinculadas a un amor incondicional a la infancia, al trato con las personas

mayores, la comprensión, la escucha, la empatía y el apoyo familiar, amor a los animales, gusto por la moda, la belleza o la salud ámbitos relacionados con el “cuidado especializado” tanto a las y los demás como a sí mismas: Servicios socioculturales y a la comunidad; Sanidad; Imagen personal; Textil, confección y piel; Hostelería y turismo, entre otras.

Un aula ocupada mayoritariamente por mujeres o por hombres no es un aspecto irrelevante ni inocuo, significa que los currículos en su lenguaje, los materiales didácticos en sus ejemplos y fotografías, incluso los tiempos y los espacios en su organización, se diseñan para mantener estos estereotipos de género que marcan el modo de actuar y de ser de las personas, condicionan el comportamiento, las tomas de decisiones y por supuesto la elección, no casual, de sentir esa vocación por unos u otros empleos del que no se escapa ni el sexo del profesorado.

Tal y como se refleja, el sistema educativo está satisfaciendo las necesidades formativas y laborales de forma desigual, no cumple con el principio educativo de atención a la diversidad e igualdad de oportunidades. Prepara de forma desigual para competir en la sociedad de las nuevas tecnologías, de la información y el conocimiento, limitando la actuación de las mujeres a espacios socialmente irrelevantes, quedando fuera de los cargos estratégicos de poder, de responsabilidad pública o de participación política y económica que contribuyan al avance de una sociedad democrática que tampoco se cumple. Ellas, únicamente, se forman en competencias por un trabajo remunerado en modalidades derivadas de las funciones asociadas tradicionalmente a su género, familia y hogar; y, por el contrario, ellos tienen la posibilidad de un empleo mejor valorado, mejor pagado y con mayor prestigio social.

Esta división sexista, al parecer natural por acostumbrada, no deja ver la discriminación tradicional escondida tras una vocación dirigida que esconde responsabilidades asociadas a los géneros y que

son aprendidas en la familia, en la escuela, apoyadas por *juguetes diferenciales* en la infancia y que culmina en un proceso de socialización de las expectativas laborales de las mujeres hacia sectores más precarios y desprestigiados, y por el contrario reserva a los hombres puestos mejor valorados. Estamos ante un hecho evidente, la devaluación del trabajo realizado por mujeres y de su formación. Un ejemplo clásico podría ser la tarea de cocinar o coser, que en el caso de ser realizada por mujeres se considera un simple quehacer doméstico sin valor añadido y cuando forma parte del dominio masculino se revaloriza.

Sería interesante, del mismo modo, considerar qué razones llevan a algunas mujeres y a algunos hombres a transgredir, de alguna manera, esas normas del sistema sexo-género y que les hace interesarse por actividades asignadas socioculturalmente al sexo opuesto. Y sería necesario y determinante apreciar y destacar esa barrera invisible que separa a mujeres de hombres.

Sin duda el sistema educativo también ha avanzado y somos muchas y muchos docentes de todas las etapas educativas quienes seguimos movilizándolo nuestros recursos para conseguir un cambio de paradigma que sea co-educativo y permita encaminarse hacia una igualdad real, con el compromiso de mostrar a la sociedad que el trabajo asignado tradicionalmente al género femenino es imprescindible para el sostenimiento de la vida, acabar con su desvalorización y todo lo que conlleva: vulnerabilidad económica, precariedad laboral, empleos a tiempo parcial y sin oportunidades de promoción, entre otros.

Así pues, es necesario desde el aula contribuir al desarrollo personal, social y profesional de las personas sin sesgo de género. Pero esto sin duda es complejo y como expresa la pedagoga y profesora de antropología Dolores Juliano; *“abandonar el ámbito de las ideas recibidas requiere un esfuerzo, y además puede ser entendido como una provocación”*.



Aprender a pensar a través de la filosofía para niños

Clara E. Paniego Burillo

Profesora de Filosofía del IES Torre de los Espejos de Utebo (Zaragoza)

Al escuchar por primera vez el concepto de Filosofía para niños, puede causar cierto desconcierto ya que relacionamos la filosofía como una actividad casi exclusiva de una persona adulta. Creemos que la filosofía implica una reflexión aparentemente compleja que utiliza conceptos abstractos y poco cercanos a nuestra realidad cotidiana. Sin embargo, si indagamos en lo que es la filosofía en sí, dejando a un lado estos prejuicios, nos damos cuenta de que este saber se basa en una búsqueda de respuestas ante cuestiones de nuestra realidad, siendo algo que realiza el hombre de manera natural por el hecho de ser racional. Tal y como dice Lledó: “Es un error muy común creer que la filosofía es una disciplina que está fuera o al margen de la realidad, cuando se trata precisamente de lo contrario: de comprender que la filosofía es la realidad misma...”¹. La filosofía es, por tanto, una **actividad reflexiva** más que un conjunto de conocimientos, convirtiéndose en un instrumento que nos ayuda a comprender la realidad y a orientarnos. Esta reflexión propia de la filosofía surge fundamentalmente de la **admiración** y la **curiosidad** ante lo desconocido, pero también ante lo cotidiano, siendo éstas actitudes constituyentes del ser humano desde su niñez, convirtiendo a los niños en *filósofos* al intentar comprender su realidad y actuar en ella. La filosofía no es sólo una actividad sino también una **actitud** de mirada atenta y crítica ante lo obvio y cotidiano. Para Lipman, “la filosofía nos ofrece un camino para arrojar luz sobre aquello que casi todos nos conformamos con dar como algo establecido”².

Por otro lado, la filosofía se define a menudo como un saber que trata de la totalidad de las experiencias humanas mediante el ejercicio de la razón. Cuestiones generales que abarca la filosofía como pueden ser la belleza, la verdad, la justicia, la felicidad,

la libertad e incluso el sentido de la vida y la muerte, son los temas que podemos trasladar a las sesiones de FpN³. Pensar en estos conceptos, conlleva poder definirlos, y esa búsqueda conceptual se convertirá en uno de los objetivos de la FpN. “La filosofía, por encima de todo, es una **actividad clarificadora**, acerca de los componentes teóricos y prácticos, en los que nos movemos”⁴.

Sin embargo, tal y como afirma Terricabras, “no todos los sonidos que salen de nuestra boca son palabras ni todos los garabatos que hacemos con un lápiz son dibujos”, por la misma razón “no todo lo que pensamos son pensamientos”⁵. El pensar, como cualquier otra actividad, debe ser aprendido. De esta forma, **enseñar a pensar** se convierte en el fundamento de la FpN. Para Irene de Puig⁶ aprender a pensar implica la adquisición de la capacidad de comprender y analizar cualquier tipo de conocimiento e información de manera rigurosa y precisa de forma que nos ayude a desarrollar una actitud fundamentalmente crítica. En consecuencia, la FpN tiene un doble objetivo, por un lado, la búsqueda de esa conceptualización necesaria para comprender nuestra realidad y actuar en ella, pero por otro, enseñar a pensar mediante la adquisición y desarrollo de ciertas **habilidades de pensamiento**, proporcionando de esta forma unas herramientas que ayuden a pensar de forma autónoma y crítica.

³ A lo largo del texto, para referirme al *Filosofía para Niños* lo haré en su forma abreviada: FpN

⁴ Javier Sádaba *La filosofía contada con sencillez*.

⁵ Véase http://www.masterfilosofia3-18.com/udg/mdm-cast/Terricabras_cast

⁶ Irene de Puig es cofundadora y directora del Grupo IREF (Innovación e investigación en la enseñanza de la filosofía) que adaptó y divulgó los libros del proyecto internacional *Philosophy for children* del filósofo Mathew Lipman. Actualmente también coordina el Máster en Filosofía 3/18 de la Universidad de Girona.

¹ Lledó, E. y Cruz, M. *Pensar es conversar, diálogo entre dos filósofos*. Barcelona, 2015, pág. 54.

² Lipman, M. *Escribir: cómo y por qué* (Manual). Madrid, 2016, pág. 27.



El programa iniciado y desarrollado por M. Lipman, “es un programa dirigido hacia el desarrollo de la destreza del pensamiento, y una de las cosas que ello implica es ayudar a los alumnos a generar ideas nuevas, así también ayudarlos a ser más críticos. También implica ayudar a descubrir significados”.⁷ Si queremos enseñar a nuestros alumnos a pensar, debemos instruirles en la adquisición de habilidades de pensamiento consistentes en un conjunto de destrezas cognitivas de comprensión, razonamiento y resolución de problemas. Habilidades que pueden y deben aplicarse a acciones educativas básicas como leer, escribir, escuchar y hablar convirtiéndose en hábitos adquiridos. Al tratarse de habilidades y no de capacidades, pueden aprenderse y perfeccionarse una vez adquiridas.

Mathew Lipman las clasifica en su obra *Natasha*⁸ en cuatro familias, a saber, habilidades de investigación o “examen de un asunto problemático”, de conceptualización “que implican organización de informaciones difusas en conjuntos manejables”, de razonamiento “que no tienen que ver con la adquisición de conocimientos, pero sí con la extensión y justificación” y por último habilidades de traducción o formulación “que representan una manera importante de pensar”⁹, incluyéndose posteriormente tras su investigación¹⁰ las habilidades de percepción que

“recogen impresiones y sensaciones de la realidad que, conectadas con nuestras capacidades interiores, generan percepciones del mundo”¹¹.

- Algunas habilidades de percepción son: observar, escuchar atentamente, oler, saborear, tocar, percibir movimientos y conectar sensaciones.

- Algunas habilidades de investigación son: formular hipótesis, reconocer

evidencias, observar, formular cuestiones, describir, narrar, buscar y descubrir alternativas, verificar, predecir, hacer estimaciones y medir, seleccionar posibilidades, hacer consideraciones pertinentes, y generar nuevas ideas y soluciones.

- Algunas habilidades de conceptualización son: ejemplificar, relacionar conceptos, hacer conexiones, hacer distinciones, establecer diferencias, formular cuestiones, hacer distinciones, establecer diferencias, formular cuestiones, formular conceptos precisos, clasificar, clarificar, definir, seriar, reconocer palabras vagas y ambiguas, y tolerar o evitar ambigüedades.

- Algunas habilidades de razonamiento son: justificar hipótesis, hacer inferencias (inductivas, deductivas, analógicas, no verbales, etc.), aplicar reglas, generalizar, universalizar, buscar y dar razones, argumentar, reconocer consistencias y contradicciones, reconocer consideraciones pertinentes, establecer relaciones entre causas y efectos, entre partes y todo, entre fines y medios, identificar y usar criterios, reconocer supuestos, etc.

- Algunas habilidades de traducción son: reformular, transformar, explicitar, relacionar, conectar, improvisar, considerar diferentes perspectivas teniendo en cuenta el contexto, pasar del lenguaje oral al escrito y viceversa, pasar del dibujo al lenguaje oral, etc.¹²

Estas habilidades de pensamiento tienen que ser cuidadosamente coordinadas en el aula por el profesor. En consecuencia, la clase se convierte en

⁷ Lipman, M. *Investigación filosófica* (Manual) Madrid, 1988 pág.15.

⁸ Lipman, M. *Natasha, aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona, 2009.

⁹ Lipman, M. Op.cit.

¹⁰ Investigación fruto del trabajo de una propuesta educativa para niños de 3 a 11 años denominada *Proyecto Noria* en la que unen esfuerzos sus autoras Irene de Puig y Angélica Sátiro. Este proyecto tiene como referente el currículo Filosofía para niños creado por Lipman.

¹¹ De Puig, I. y Sátiro, A. *Jugar a pensar*. Barcelona, 2011, pág. 29.

¹² De Puig, I. y Sátiro, A. Op. Cit Barcelona, 2011, pág. 29.

un espacio de reflexión, favoreciendo la formación de la capacidad de juzgar y de prevenir la irreflexión.

Ahora bien, este pensar no se realiza de manera individual sino con la aportación de los otros. El pensamiento crítico se forma a partir de puntos de vista y perspectivas diferentes. Para Vigotsky construimos nuestro conocimiento interactuando con los otros. Al exponer y constatar un pensamiento con otras personas, hace que entendamos y comprendamos otras perspectivas, enriqueciendo con matices el pensamiento propio. Adquirir la capacidad de aprender a pensar implica adquirir **la capacidad de dialogar** (pensar con los demás) y la capacidad de defender con razones nuestro pensamiento (argumentar). Nuestros pensamientos no deben quedarse con una visión parcial y simplificada de la realidad, sino conectar conceptos y establecer relaciones con las matizaciones surgidas con los pensamientos de los otros. De esta forma, evitaremos juicios simples y superficiales y formaremos juicios reflexivos y críticos. Al compartir nuestros pensamientos con otras personas se intercambian conocimientos, pensamientos, opiniones y dudas llevando a cabo una **reflexión colectiva**. Y no sólo eso, al compartir estas reflexiones, el alumno debe prestar atención a lo que dice, cómo lo dice para que su pensamiento sea comprendido por el otro. Consecuentemente, cuando la dinámica del diálogo ha sido comprendida, se evitará hablar de forma impulsiva y poco reflexiva, prestando primero atención a lo que pensamos para después prestar atención a cómo lo expresamos. El diálogo posibilita la construcción de un aprendizaje colectivo. En este sentido, el alumno en el aula debe expresar las propias ideas y argumentos de la forma más clara posible, por un lado, y por otro debe escuchar, respetar y criticar las contribuciones de los otros. Expresar las propias ideas y argumentos, implica el desarrollo de un pensamiento lógicamente estructurado, al tiempo que autocorrectivo por lo que por medio del diálogo el alumno desarrolla el pensamiento crítico.

“La neurociencia está viendo que también existe una inteligencia colectiva, que si sumamos y trabajamos en cooperación, mejoramos el conocimiento y la convivencia”¹³. Esta afirmación de Jaume Carbonell respalda la teoría defendida por Lipman para quien el diálogo debe ser el medio eficaz para desarrollar el aprendizaje en el aula. Para lograrlo, el medio propuesto por el programa Filosofía para niños, es convertir el aula en una **comunidad de**

investigación cuyo instrumento de desarrollo sea el diálogo. En este nuevo escenario, el pensar se convierte en un inter-pensar, en el que los alumnos construyen de forma cooperativa el conocimiento. La comunidad de investigación posibilita el desarrollo del pensamiento creativo desarrollado a partir de la adquisición de las habilidades de pensamiento (al imaginar alternativas, explorar posibilidades y límites, formular hipótesis), crítico (correctivo y autocorrectivo) y cuidadoso¹⁴ (afectivo, valorativo, activo y normativo). La comunidad de investigación se convierte de este modo en un ensayo de sociedad dialogante, cooperativa, respetuosa con la opinión diferente y en una sociedad activa. Para Lipman, el conocimiento se adquiere y se modifica en el marco de comunidades de aprendizaje.

La comunidad de investigación se convierte en el contexto en el que profesores y alumnos construyen el aprendizaje entre todos, además, la comunidad de investigación como herramienta metodológica y elemento integrante del hecho de pensar, es al tiempo el escenario de un diálogo democrático en el que se ejerce la libertad de expresión, la diversidad de experiencias y la posibilidad de contrastarlas. El hecho de participar significa tomar parte, involucrarse, adoptar una decisión, argumentar, dialogar, aprender a escuchar y a saber decir. Para M^a Isabel Pomar¹⁵, la enseñanza debe tener un talante cooperativo, solidario y democrático siendo éste el modelo que se propone llevar al aula.

Para facilitar el diálogo en clase, ésta debe disponerse de forma que invite a dialogar. Los alumnos se sientan en círculo, para poder mirarse durante la conversación, y con sus libretas delante para poder ir tomando notas de la sesión. Es responsabilidad de todos crear un ambiente de confianza y respeto mutuo, un espacio que resulte acogedor ya que ello propiciará un entorno de serenidad favoreciendo el pensamiento. Al inicio de cada sesión, que se reali-

¹⁴ Para Lipman, el pensamiento no debe ser considerado sólo como un medio para procesar la información sino también para posibilitar la conexión y la relación de experiencias. El pensamiento se convierte en pensamiento cuidadoso cuando lleva a cabo operaciones cognitivas relacionadas con la preocupación y el interés que se manifiestan en acciones empáticas, amorosas y respetuosas; es decir, actuando en beneficio de lo que se valora.

¹⁵ Doctora en pedagogía y miembro del grupo de investigación *Educación y ciudadanía* de la UIB, su línea de trabajo gira en torno a cuestiones como la ciudadanía democrática en la escuela, la comunicación en el aula y los nuevos retos de la escuela.

¹³ Carbonell, J. Heraldo de Aragón, 27/02/2015.

zará al menos una vez por semana, se recuerdan las normas que regirán la sesión y que habrán sido anteriormente acordadas por todos. Cada clase tiene que partir de lo trabajado en la sesión anterior para dar coherencia al contenido propuesto que se quiera profundizar. La estrategia que utilizaremos para el desarrollo de la sesión dependerá del objetivo que hayamos programado y puede ser variado, desde la lectura de un texto, una actividad o una imagen escogida para invitar a pensar. Una vez seleccionado el tema debe iniciarse el diálogo que deberá estar moderado hábilmente por el profesor. Como moderador, deberá reconducir el diálogo (cortar o recuestionar), dar la palabra, resumir, aclarar significados, proponer nuevas alternativas, pero, sobre todo, facilitar la escucha. Es importante la ayuda del adulto que sirva de guía para el aprendizaje, por ello existen distintas estrategias docentes que hacen posible un diálogo constructivo. M^a Isabel Pomar diferencia entre las **estrategias de orientación**; consistentes en una serie de afirmaciones y preguntas que el docente hace al alumno para reelaborar lo que ha dicho, o intervenciones que favorezcan que los alumnos establezcan relaciones. En segundo lugar, **estrategias de facilitación** (preguntas que lleven a una autocorrección, intervenciones que reconduzcan las respuestas, etc.), En tercer lugar,



estrategias de apoyo; estas estrategias son las que animan el diálogo reforzando la elaboración de argumentos para conseguir una mayor confianza. Esto se consigue, por ejemplo, repitiendo lo que han dicho uno o varios alumnos para evidenciar las conclusiones a las que se han llegado. Entre estas estrategias deben contemplarse también todas aquellas que favorezcan la intervención de más alumnos, preguntándoles directamente su parecer sobre alguna cuestión o incluso adaptando las preguntas a aquellos alumnos que no las han comprendido. Estas estrategias son fundamentales para evidenciar el progreso del alumno en sus intervenciones puesto que al ser comprendido por los otros significa que la forma que ha utilizado para exponer de forma oral un pensamiento ha sido la adecuada. Y por último, **estrategias de pertenencia al grupo**, siendo éstas fundamentales para explicitar la construcción conjunta del conocimiento y evidenciar la formación del aula como comunidad de aprendizaje.

Estas estrategias no sólo favorecen el diálogo sino también la **metacognición**. Sólo cuando somos conscientes de cómo pensamos, podemos progresar en nuestro pensamiento. No podemos esperar que nuestros alumnos aprendan a pensar mejor cuando no les estamos indicando en qué momento lo están consiguiendo, por ello es importante que siempre les indiquemos la habilidad de pensamiento que está utilizando para su argumentación, cómo se llega a ciertas conclusiones, etc. Facilitando así un pensamiento autónomo.

Otro aspecto sobre el que es importante profundizar es la evaluación. Si cambiamos la metodología de aprendizaje para lograr que el aprendizaje sea significativo, debemos cambiar del mismo modo el concepto de la evaluación. **La evaluación** debe ser entendida en este nuevo paradigma, como un proceso más en el ámbito del pensar. Para Angélica Sátiro¹⁶, evaluar se convierte en una forma de pensar críticamente al tiempo que genera un cierto perfeccionamiento cognitivo y metacognitivo. Evaluar no es sólo evaluar cómo piensan los alumnos sino también evaluar el proceso, el grado de adquisición de las habilidades de pensamiento, la labor del profesor como mediador, el interés por la actividad, por el tema, la dinámica de la clase, la disposición del aula, los medios utilizados, las emociones...

¹⁶ Sátiro, A. "Evaluación figuroanalógica. Una propuesta ética y creativa" en *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona, 2005. Pág. 15-22

Por tanto, la evaluación debe ser entendida como una evaluación basada en el aprendizaje y no en la nota. Una evaluación fundamentada en la cooperación y no en la competitividad. Una evaluación entendida como ayuda y herramienta para el aprendizaje y no como arma. Una evaluación que posibilite el aprendizaje y no que sea su freno. Una evaluación que utilice métodos cualitativos y no cuantitativos ya que en el aprendizaje hay muchos aspectos incuantificables. “Lo que aprende cualquiera de nuestros estudiantes jamás podrá ser representado solo por un número. Un proceso tan complejo, rico, rizomático como aprender, merece ser representado de otra forma”¹⁷. Siguiendo a María Acaso el diseño de un nuevo paradigma educacional pasará de calificar a relacionar, interpretar y narrar la información que obtenemos como producto de la reflexión sobre las diversas dinámicas del proceso de aprendizaje. En ellas debemos contemplar todos los agentes que configuran la comunidad de investigación, convirtiendo la evaluación en una competencia grupal y no unidireccional profesor/alumnos. Para Irene de Puig¹⁸, la evaluación debe estar integrada en el ejercicio educativo para que ayude a regular el aprendizaje y la acción docente. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte a su vez en una autoevaluación, ya que permite autoconocerse y autorregularse como consecuencia de ese ejercicio de análisis y de reflexión. En este sentido, para Neus Sanmartí¹⁹ para que el aprendizaje sea significativo, los alumnos deben responsabilizarse de su proceso de aprendizaje, esto es, ser capaces de explicitar qué y cómo pueden mejorar. De esta forma, el estudiante puede corregir sus errores, dándose cuenta del porqué se equivoca y tomando decisiones de cambio adecuadas. Para esta autora, lo más importante en el aprendizaje es que el alumnado aprenda a autoevaluarse, para ello será necesario que se apropien de los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, así como de las estrategias de pensamiento y de acción durante el proceso; de ahí la importancia de incluir la metacognición en la sesión.

¹⁷ Acaso, M. *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid, 2012, pág. 196.

¹⁸ De Puig, I. “Por qué evaluar” *Reevaluar. La evaluación reflexiva en la escuela*. Barcelona, 2005.

Pág. 33-50

¹⁹ Sanmartí, N. *10 Ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona, 2012.

Una herramienta para evaluar desde la perspectiva del aprendizaje y no de la enseñanza y que ha desarrollado el programa de FpN es la **Evaluación figuroanalógica**²⁰. Consiste en utilizar imágenes para producir el pensamiento analógico. Este pensamiento es un tipo de razonamiento consistente en establecer comparaciones, relaciones, establecer semejanzas y diferencias, etc. Esta evaluación permite evaluar distintos aspectos del aprendizaje como las habilidades de pensamiento, la comunidad de aprendizaje, actitudes y sentimientos entre otros. A través de una imagen o varias se pide a los alumnos que la relacionen con una pregunta que les haremos dependiendo de lo que queramos evaluar²¹.

Tras lo expuesto, podemos considerar, por último, la filosofía para niños como un ejemplo de educación inclusiva ya que da respuesta a la diversidad social posibilitando la autonomía y participación en el aprendizaje de nuestros alumnos, siendo el profesorado mediador de esta transformación. La Filosofía para Niños posibilita este cambio ya que propone un modelo de enseñanza y aprendizaje que potencia el desarrollo del pensamiento mediante el diálogo. Diálogo que constata que el aprendizaje no es cosa de uno, sino de los unos con los otros.

²⁰ La evaluación figuroanalógica fue propuesta a finales de los años ochenta en Brasil como herramienta en las actividades de formación del profesorado.

²¹ Así, por ejemplo, les pediremos que mediante una imagen establezcan la relación sobre cómo se han sentido. A continuación, se ejemplifican dos imágenes con dos objetivos distintos. En el primer caso, las opciones propuestas están más condicionadas que en el segundo ejemplo que es más abierto. En un primer ejemplo mostraremos la imagen de cuatro lápices de colores distintos y de diferentes tamaños y les pediremos a los alumnos que expresen cómo se han sentido en esa sesión en concreto. De este modo, un alumno puede decir que elige el lápiz amarillo porque el amarillo es un color que relaciona con la claridad y como la sesión le ha resultado esclarecedora, lo elige por ese criterio. En un segundo ejemplo, se muestra cómo podemos evaluar la sesión en sí. En este caso, recurriremos por ejemplo a una imagen que represente una maleta abierta, pidiendo a los alumnos que indiquen qué es lo que meterían y no meterían en la maleta relacionándola con la sesión realizada. Al dejar las opciones abiertas, un alumno puede relacionarla con algún contenido en particular o con una actitud, por ejemplo. Como en todas las sesiones, es importante que el alumno justifique su elección.

Una mirada a la realidad educativa desde la perspectiva de la Pedagogía Sistémica

Pedro Ballarín Gómez

Maestro de Educación Infantil y Primaria

No hay más que un camino para el progreso en la educación, como en todas las cosas humanas, y es el de la ciencia guiada por el amor. Sin ciencia, el amor es impotente; sin amor, la ciencia es destructiva.
Bertrand Russell

Si miramos la educación con perspectiva vemos cómo, a lo largo de su historia, van apareciendo cambios que sirven para intentar dar respuesta a las necesidades que plantea la evolución humana. Por otra parte, los avances en las diferentes ramas de las ciencias nos ayudan a poder observar lo que sucede desde ángulos diferentes para poder ver con claridad la realidad de un momento histórico y que esa actuación pueda ser lo más ajustada posible a dichas necesidades. Cuando esos avances son notables, la realidad cambia a nuestros ojos porque el prisma a través del que la miramos es distinto, sentimos que los antiguos esquemas ya no nos sirven y es cuando se requiere una transformación.

Estamos ante un cambio de paradigma educativo que la Pedagogía Sistémica aborda respetando e incluyendo lo anterior, porque tuvo sentido cuando surgió, y dando un paso más al incorporar los descubrimientos que nos han aportado estos últimos años disciplinas como la Biología, la Sociología, la Pedagogía, la Psicología y la misma Filosofía para ponerlas, de una manera holística, al servicio de la educación y de la vida.

La Pedagogía Sistémica supone en esencia un cambio de actitud y, para ello, debemos reeducar nuestra mirada prescindiendo de lo que nos limita y condiciona en estos tiempos de cambios profundos y de incertidumbre que nos ha tocado vivir.

Han pasado muchos años desde que la transmisión de conocimientos se hacía oralmente; bastantes desde que la aparición de la imprenta propició que cada uno pudiese tener acceso a esos conocimientos individualmente y algunos desde que, con la llegada de la revolución industrial, se comenzasen

a regular los sistemas educativos. Principios pedagógicos, diferentes corrientes, métodos, movimientos de renovación pedagógica, innovación, introducción de las tecnologías de la información y comunicación...

Y aquí estamos, adentrados en el siglo XXI, esperando el siguiente paso, porque parece ser que los resultados no nos complacen.

¿Qué es lo que ha sucedido en todo este tiempo para que no hayamos conseguido que la escuela pueda satisfacer las necesidades de los más jóvenes? ¿Qué ha ocurrido para que la palabra fracaso se asocie constantemente a educación? ¿Vemos la evolución de nuestros niños y jóvenes en todas sus dimensiones, como partes de un todo o lo hacemos de forma fraccionada, priorizando determinados aspectos? ¿Qué tipo de individuo imaginamos al final del proceso cuando nos entregamos a la compleja tarea de educar?

Si viajamos hacia atrás en el tiempo, podemos ver que se ha puesto el acento durante muchos años en la enseñanza (cómo enseñamos, qué enseñamos, cuándo lo enseñamos...) y nos hemos olvidado de mirar cómo aprendemos, qué es esencial aprender y qué condiciones necesitamos para avanzar en el aprendizaje.

Por otra parte, el extraordinario desarrollo de la ciencia, la tecnología y los procesos económicos a nivel mundial -que hemos vivido a partir de la segunda mitad del siglo XX- han tenido un impacto desigual en el planeta, acrecentando los desequilibrios entre países, generando éxodos masivos, conflictos bélicos y produciendo un innegable y creciente deterioro medioambiental.

¿Podría ser éste el resultado de haber priorizado los aspectos cognitivos en una educación que fomenta la competitividad y el individualismo, relegando los aspectos emocionales y sociales a un segundo plano? ¿Podría ser que no tengamos conciencia de nuestra interdependencia, que no haya-

mos sabido ver lo que nos une y sí solo lo que nos separa? ¿Qué se podría hacer desde el mundo educativo para cambiar esta situación?

Me vienen a la memoria las palabras de Edgar Morin cuando habla de la complejidad y multidimensionalidad del ser humano, apuntando la idea de que para que el conocimiento sea pertinente debe contemplar lo biológico, psíquico, social, afectivo y racional que nos caracteriza como aspectos inseparables e interdependientes de un todo. Solamente así, desde una perspectiva global e integradora, podemos enseñar y aprender con garantías de éxito.

Es innegable que todos aprendemos a lo largo de nuestra vida, dentro y fuera del ámbito escolar. Aprender es una necesidad vital y los niños van a

Se podría decir que el aprendizaje es un conocimiento y una integración cada vez más profundos de la realidad para vivir de una manera eficaz, consciente y plena.

Para poder realizar esos aprendizajes y desarrollar al máximo las capacidades que ya vienen inscritas en las células de nuestros alumnos, nuestra primera función como docentes es crear un clima en el que eso se pueda dar.

Esto supone pensar en la clase como un **SISTEMA**, dentro de un sistema mayor que es el centro educativo, donde cada alumno sienta que tiene su lugar y al que nosotros, los docentes, también pertenecemos. Lo que allí sucede no es ajeno a nosotros, sino que depende en gran parte de nuestra actitud y de las prioridades que establezcamos; de nuestra fuerza y delicadeza al abordar la tarea.

Lograr en el aula un ambiente de calma psicológica que permita a los alumnos sentirse seguros y relajados, fomentando el sentimiento de pertenencia, el respeto y la vinculación, es fundamental y previo a cualquier otra cuestión. Tengamos en cuenta que estamos ayudándoles a que se formen como personas y no solo instruyéndoles. Para eso hemos de valorar su esfuerzo y sus logros, describir individual y colectivamente aquello en lo que son competentes

sin centrarnos en sus carencias, aunque tengamos presentes los aspectos en los que deben mejorar y les demos pautas para avanzar en ellos.

Esto a grandes rasgos porque, a ciencia cierta, no sabemos lo que van a necesitar en el futuro ya que el mundo cambia vertiginosamente, aunque intuimos que la capacidad para adaptarse y cambiar sus esquemas mentales y la **COOPERACIÓN** con otros individuos pueden ser los pilares que sustenten sus avances.

Gracias a que, hace unos 700 millones de años, los organismos unicelulares comenzaron a agruparse en colonias multicelulares y a que, con el tiempo, se fueron especializando en diferentes funciones y adaptándose a los cambios del entorno, estamos nosotros hoy aquí. Y todo porque la conciencia es un factor básico en la supervivencia de los organismos y la conciencia colectiva de una comunidad es, lógicamente, mayor que la de un individuo y au-

Se ha puesto el acento durante muchos años en la enseñanza (cómo enseñamos, qué enseñamos, cuándo lo enseñamos...) y nos hemos olvidado de mirar cómo aprendemos, qué es esencial aprender y qué condiciones necesitamos para avanzar en el aprendizaje

hacerlo nos lo propongamos o no, pero como primer paso para comenzar a tomar decisiones coordinadas que orienten nuestra tarea estaría bien preguntarnos: ¿Para qué aprendemos los niños y los adultos?

Si pensamos en respuestas que puedan ser universales (que sirvan para cualquier país y época) podríamos decir que aprendemos para:

- Ser más competentes y responsables, para poder ampliar nuestra capacidad de dar respuestas ajustadas a las situaciones que nos surjan a lo largo de la vida.
- Desprogramar creencias que nos limitan y estar abiertos a nuevas ideas y posibilidades.
- Conocernos mejor, conocer a los demás y poder convivir en armonía.
- Transformarnos y transformar el mundo, mediante la cooperación, haciéndolo mejor para nosotros y las nuevas generaciones, aunando conservación y evolución

menta las posibilidades de adaptación, desarrollo y reproducción.

Este hecho, que es válido para las comunidades de células, lo es también para las comunidades humanas, por lo que es pertinente afirmar que lo que sirvió durante millones de años nos va a seguir siendo de utilidad en el futuro. La cooperación es consustancial a la evolución de los seres vivos y está, al contrario que la competitividad, al servicio de la vida.

En esa cooperación nos vamos influyendo unos a otros y esas vivencias que compartimos contribuyen a nuestra construcción como seres humanos ayudándonos a descubrir y poner de manifiesto nuestras posibilidades como individuos, en interacción con los demás, en un proceso que dura toda nuestra existencia.

El biólogo chileno Humberto Maturana dice que “cada historia individual humana está formada por una estructura inicial, igual que la de una célula, que va cambiando en función de una serie de interacciones que se dan a lo largo de su vida y que producen algunos de los cambios que eran posibles según su estructura. Cada cambio surge de la transformación del organismo en ese instante de la interacción con el otro”

De esto se deduce que el futuro de un organismo no está nunca determinado en su origen y que la atmósfera que lo envuelve y las interacciones con otros son fundamentales para su desarrollo.

Así pues, el éxito lo construimos y el fracaso también.

Es por eso que la Pedagogía Sistémica pone el acento en la **VINCULACIÓN**.

Los vínculos son los hilos que forman la red que nos sostiene emocionalmente a lo largo de la vida. Actúan consciente e inconscientemente y de ellos surge la fuerza necesaria para sobrevivir. Los primeros vínculos surgen en el seno de nuestra familia y es por ello esencial que los docentes sepamos conectar con las familias de nuestros alumnos ya que son los más importantes en la vida y en la educación de sus hijos.

Necesitamos que sientan que respetamos su historia, lo que hacen y cómo lo hacen, porque solo si los miramos así se puede generar algo positivo. Todos los padres y madres de nuestros alumnos actúan de la mejor manera posible en las circunstancias que les ha tocado vivir, aunque nos cueste entenderlo porque sus valores, creencias y formas de actuar pueden ser muy diferentes a los nuestros.

En todo caso no nos corresponde juzgarles; en vez de eso podemos conversar con ellos para conocer los hechos, a veces dolorosos, que son el origen de su forma de vida y sus relaciones. Seguramente con algunas familias será fácil, porque se asemejan a la nuestra; el reto para nosotros será cuando se alejan del modelo que conocemos, pero, precisamente en esta dificultad, será cuando tengamos que buscar recursos que nos harán avanzar como profesionales y como personas.

Si conseguimos esa conexión con sus padres el alumno vendrá confiado a la escuela, lo que ampliará sus posibilidades de aprender.

Para hacer esto es necesaria una buena dosis de **HUMILDAD**.

Quitémonos importancia. Solo somos un elemento más en ese proceso que es la educación de un niño: antes de nosotros ha habido unas personas y después vendrán otras que ayudarán a sostenerle, incluso si las circunstancias que atraviesa son difíciles porque, si está acompañado por un adulto que le escucha, esas dificultades se pueden convertir en ocasiones para aprender y salir fortalecido. Estamos de paso en la vida de nuestros alumnos, pero podemos dejar una profunda huella de resiliencia en ellos si actuamos amorosamente.

Si los docentes tenemos en cuenta estos tres aspectos (vinculación, cooperación y humildad) cuando trabajamos conjuntamente podremos beneficiarnos de la riqueza que supone hacerlo en equipo personas de distintas generaciones, con diferentes capacidades y con miradas sobre la educación que no son antagónicas sino complementarias. Partiendo de una buena vinculación esas diferencias pueden generar infinitas posibilidades cuando compartimos proyectos porque no competimos entre nosotros, sino que aportamos cada uno a ese proyecto aquello que nos hace especiales y nos completamos. No consiste en hacer más cosas sino en hacerlas mejor, con un sentido, una dirección y una intencionalidad, en adaptarlas al contexto en el que nos desenvolvemos, consiste en eliminar lo superfluo y centrarnos en lo profundo porque nadie sabe mejor que nosotros lo que necesitan nuestros alumnos. Se trata de prescindir algo de la individualidad en aras de la colectividad para evitar el desgaste y ganar fuerza mientras somos un buen modelo para el alumnado, al que todo esto no le pasa desapercibido.

Es recuperar la ilusión y la magia de la educación, perdida entre montañas de papeles y exigen-

cias y volver a mirar a los niños reales que tenemos delante porque, para que se sientan seguros, necesitan la **MIRADA Y PRESENCIA** del adulto. Esto supone nuestra aceptación tal y como son y la garantía de que sepan que son queridos incondicionalmente, que el serlo no depende de sus triunfos o de su conducta, aunque nos veamos obligados a poner los límites necesarios si es preciso.

Los niños que son “mirados” por sus padres tienen mayores posibilidades de obtener el resultado que se espera de ellos. La escuela les resulta fácil y a nosotros trabajar con estos alumnos. Pero en ocasiones las familias no están en condiciones de sostenerles por diferentes circunstancias que les preocupan y les impiden estar presentes y atentos a las necesidades de sus hijos: conflictos o separación de la pareja, pérdidas o enfermedad grave de otros hijos o abuelos, problemas económicos o laborales, dificultades derivadas de la adaptación en familias inmigrantes...pueden ser causas que produzcan un efecto en los más pequeños, que manifiestan por medio de distintos síntomas, tanto físicos como emocionales o de conducta. Si los docentes prestamos atención a estas señales podemos descubrir su origen, en un trabajo conjunto con sus progenitores, para poder intervenir de forma ajustada. A veces, éste tiene que ver con hechos dolorosos o no resueltos que sucedieron en la familia con anterioridad y que influyen como una herencia emocional en el presente.

La práctica nos muestra que, en la mayoría de los casos, la clave del éxito o fracaso de un niño está pues en su **CONTEXTO** familiar. No se trata en ningún modo de buscar culpables, si a éste no le va bien en la escuela, sino de averiguar el origen de lo que le perturba para incidir en él en vez de poner una etiqueta a su malestar, presionarle con ejercicios y tareas que le superan o comenzar a medicarle.

Me parece necesario hacer hincapié en esto porque, aunque habitualmente no nos llega esa información, es alarmante el ingente número de escolares que toman fármacos para dormir, para la ansiedad, para la depresión, para la hiperactividad...

A nadie nos gusta sentirnos culpables, pero quizá sea necesario analizar si esa fragilidad de los niños no está poniendo en evidencia la incom-

petencia de los adultos en lo emocional.

De todo esto se deriva la necesidad de hacer un **ACOMPAÑAMIENTO** adecuado de estos pequeños que les fortalezca y les ayude a estar en las mejores condiciones para aprender.

Me gusta la palabra acompañar porque si miramos algunas de sus acepciones encontramos: “Estar o ir en compañía de otro” pero también “Coincidir o existir simultáneamente” o “Participar en los sentimientos de otro” y creo que esa es la clave. Acompañar no es dirigir ni dejarse dirigir. Es un trabajo de acompasamiento que se da cuando miramos y sentimos al otro, que sucede cuando trabajamos de corazón a corazón.

Se trata de aprovechar sus capacidades, ayudarles a que crezcan, las puedan diversificar y transformar para su beneficio y el de los demás; ser su apoyo en la experiencia y disfrutarla al máximo. Somos sus adultos de referencia y tenemos un currículum que cumplir, pero el cómo lo desarrollamos lo elegimos nosotros y en ese proceso nos corresponde ser los líderes, entendiendo el término liderar como inspirar. Un buen líder no impone, sino que atrae y para eso hemos de alinear cerebro y corazón. Podemos ser un dechado de inteligencia, pero sin duda lo que más necesitan nuestros alumnos en este momento es que lo seamos de humanidad.

Los avances de la Epigenética y la Neurociencia nos muestran los tres cerebros que tenemos unidos en una estructura: el reptiliano, caracterizado por la acción y garante de nuestra supervivencia, va a ritmo fijo y no se adapta a un mundo cambiante. En el otro extremo está el neocórtex, responsable de los procesos intelectuales superiores. Aquí se analiza,



se sintetiza, se asocia, se crea...se planifica y se anticipan los posibles efectos de nuestras acciones en un futuro y hoy se sabe que se puede desarrollar sin límite desde el nacimiento.

Pero la clave de este desarrollo está en el cerebro límbico donde reside la capacidad de sentir, de dejarnos influir por el entorno, de dar y recibir afecto, ternura, de empatizar...Es el cerebro de la **EMOCIÓN**.

¿Y por qué es tan importante este cerebro cuando nos referimos al aprendizaje?

Por dos razones:

- Sobre la primera se ha escrito más y tiene que ver con el cómo enseñamos, con la forma en la que el docente hace que el alumnado se aproxime a un conocimiento nuevo de forma sorprendente, lúdica, de cómo lo relaciona con lo cotidiano, de su propia curiosidad y creatividad, de lo interesantes que sean los materiales que utilicemos, de plantearlo en grupo, lo que genera niveles más elevados de neurotransmisores... Tiene que ver con la forma en que los aprendizajes se fijan cuando se viven intensamente, cuando nos impactan.
- De la segunda se habla menos, aunque, en mi opinión, es esencial: se trata de la habilidad de los docentes para conectar con los alumnos desde lo emocional, dándole espacio en el aula de forma permanente, impregnando todo lo que hacemos. Es dejar entrar sus historias personales para poder dar sentido a lo que muestran, conocerles mejor y poder intervenir de forma más ajustada. Se trata de implicarnos como los adultos que somos, rescatando las dificultades que tuvimos de niños o adolescentes para poder entenderles. Se trata de contenerles y sostenerles emocionalmente, de darles el impulso que necesitan para avanzar a todos y especialmente a aquellos que atraviesan situaciones delicadas porque es en ellas, y no en la escuela, donde estará su atención. Es conseguir que el cerebro límbico se relaje, se equilibre, se pacifique...para que se produzcan cambios fisiológicos que activen la memoria y encaucen la atención de modo que el neocórtex deje de estar secuestrado y pueda desarrollarse sin límites en múltiples aspectos.

Siento que la educación que tenemos en la actualidad adolece de un excesivo afán de controlarlo todo, de clasificarlo. Ejerce una presión excesiva sobre los docentes y agobia o bloquea a muchos

alumnos porque no se da el tiempo suficiente para que hagan su proceso individual, que es diferente para cada uno en la duración y en el modo de acceder al conocimiento.

No podemos controlar todas las dimensiones del ser humano, pero sí contribuir a armonizarlas y confiar. El miedo, la desconfianza, la exigencia...cierran el corazón y nos desgastan, nos separan, nos paralizan y obstaculizan la regeneración y el aprendizaje. La **CONFIANZA** y el agradecimiento unen y hacen que se vislumbre un futuro con optimismo.

Confiemos entonces en nuestras capacidades, en las de nuestros compañeros, en las de las familias, en las de los alumnos. Si lo hacemos así ellos lo van a percibir y algo importante va a cambiar.

Si a un niño le miramos a los ojos y conseguimos ilusionarle y transmitirle que creemos en él se multiplican sus posibilidades de tener éxito en la vida. Y es que, en eso, no se diferencia mucho de cualquiera de nosotros porque todos necesitamos que se nos entienda, se nos valore y que nos traten con afecto.

Así podrá alcanzar ese éxito, que quizá no sea el que reconoce nuestra sociedad (dinero, poder, fama, prestigio...) porque cada persona tiene derecho a decidir qué es para ella el éxito. Quizá tenga más que ver con el equilibrio, la satisfacción interna o algo que es o se parece bastante a la felicidad y que no es necesario buscar en el exterior, aunque tiene efectos positivos en todo lo que nos rodea.

BIBLIOGRAFÍA

- Traveset, Mercè (2007) **La Pedagogía Sistémica: fundamentos y práctica**. Barcelona: Graó
- Parellada, Carles, Traveset, Mercè (2016) **Las redes sutiles de la educación**. Barcelona: Octaedro.
- Morin, Edgar (2002) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Barcelona: Paidós.
- Cyrulnik, Boris (2002) **Los patitos feos**. Barcelona: Gedisa.
- Lipton, Bruce H. (2007) **La biología de la creencia**. Madrid: Palmyra.
- Traveset, Mercè (2014) **Pensar con el corazón, sentir con la mente**. Barcelona: Octaedro.
- Revista Cuadernos de Pedagogía. **Monográfico de Pedagogía Sistémica**. Núm. 360- septiembre 2006.
- Revista Aula de Innovación Educativa. **Monográfico de Pedagogía Sistémica**. Núm.158 - enero 2007.

Educación inclusiva. Un paradigma Transformador.

Pedagogías de la inclusión

Coral Elizondo

Orientadora en el EOEIP 4 de Zaragoza
Profesora asociada en la Facultad de Educación

En 1985 se introdujo por primera vez el principio de integración en educación con la entrada en vigor del Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, que contemplaba en su preámbulo que “la institución escolar ordinaria debía dotarse de unos servicios que incidiesen en su dinámica, con la finalidad de favorecer el proceso educativo, evitando la segregación y facilitando la integración del alumno disminuido en la escuela”. Desde entonces han pasado treinta años y la forma que tenemos de abordar la diversidad ha cambiado muy poco. Seguimos hablando de integración cuando debemos hacerlo de inclusión, seguimos tendiendo a la homogeneización como meta y camino, cuando deberíamos hablar de aula heterogénea con enseñanza multinivel y seguimos considerando a la pedagogía terapéutica la respuesta y el área de especialización de la educación para un alumnado muy concreto.

La normativa actual de educación ya no habla del principio de integración, como lo hizo la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica, de 3 de mayo de 2006, de Educación (LOE), se introdujo por primera el principio de inclusión en la educación, principio que sigue regulando todas las legislaciones educativas de todas las Comunidades Autónomas. Pero las prácticas que llevamos a cabo en los centros educativos siguen siendo integradoras. Después de tantos años todavía hay mucho camino por hacer.

La UNESCO (2006) define la educación inclusiva como *un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (...) relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos* y ésta es

la definición que se va a tomar como referencia en todo el artículo.

De esta definición se desprenden algunas ideas interesantes a tener en cuenta en nuestra intervención en el aula y que por esa razón es necesario destacar, tomadas del Plan de Atención a la Diversidad desde un enfoque inclusivo (Elizondo, 2017)

- *La educación inclusiva es un **proceso**.* No es por lo tanto una práctica aislada y concreta que se realiza en un momento puntual con un alumnado concreto. La educación inclusiva supone ir hacia adelante toda la Comunidad Educativa junta.
- *Permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de **TODOS los educandos** a través de una mayor **participación** en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias.* No habla de un alumnado concreto, sino de todo el alumnado. Todo el alumnado participa en el aprendizaje. Pero también en las actividades extraescolares y complementarias. Para participar, debe estar **presente**.
- *El objetivo de la inclusión es brindar **respuestas apropiadas** al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.* En el Plan de Atención a la Diversidad deben aparecer las respuestas apropiadas a las necesidades de TODO el alumnado con el fin de ofrecer una **educación de calidad**.

De la integración a la inclusión

A raíz del Real Decreto de ordenación de la Educación Especial de 1985 se puso en marcha el *Programa Experimental de Integración Escolar*, por el que alumnado escolarizado en centros específicos pudo acceder a centros ordinarios. Esto supuso un antes y un después en el tema de la discapacidad, pero con este programa solo se garantizó el acceso, no se

garantizó ni una educación de calidad ni equitativa, ya que este alumnado recibía los apoyos fuera del aula y cuando estaba físicamente en su aula de referencia apenas participaba en las actividades que hacía el resto de la clase, puesto que, a veces, ni siquiera llevaba los mismos materiales curriculares que sus compañeros y compañeras.

A partir de los años 90 se comenzó a hablar de educación para todos y es en la Conferencia Internacional de Educación de Dakar (2000), de seguimiento de la propuesta Educación para Todos, donde se habló por primera vez de educación inclusiva, en los compromisos del Marco de Acción¹. Posteriormente, en la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (2008) se considera que la educación inclusiva es el camino hacia el futuro. Y recientemente, en la Declaración de Incheon, celebrada en mayo de 2015, se establece la visión de la educación como transformadora de vida, de la vida de todas las personas sin dejar nunca a nadie rezagado; se aboga por el enfoque humanista de la educación y del desarrollo (se establecen 17 objetivos de desarrollo sostenible para la agenda 2030), por la inclusión y la equidad como piedras angulares y por un compromiso con una educación de calidad para todo el alumnado. En este mismo marco se apuesta por la promoción de oportunidades de aprendizaje de calidad para todo el alumnado a lo largo de la vida tanto en contextos formales como informales.

La realidad normativa actual en materia de educación se basa en la inclusión, la equidad y la

INTEGRACIÓN VERSUS INCLUSIÓN Una educación inclusiva. ES POSIBLE @coralelizondo	
Es aceptar la diferencia	Es acoger la diferencia
Habla de necesidades educativas	Habla de barreras a la participación, al progreso, al aprendizaje
Se centra en el déficit	Se fija en las capacidades de todo el alumnado para desarrollarlas en el aula
La respuesta educativa es segregadora. El alumno sale del aula y cuando está en ella hace otra tarea. Pocas veces participa en el aula.	La respuesta educativa es inclusiva. El alumno está presente en el aula, participando y progresando con todos sus compañeros.
Apoyo siempre fuera del aula.	Apoyo dentro del aula. Dos profesores para trabajar de forma cooperativa con todos los alumnos.
Individualización	Personalización

calidad, rechazando la discriminación en y desde la educación. La educación inclusiva no debe quedarse solamente como un principio orientativo que aparece legislado, la educación inclusiva es un derecho que viene contemplado en el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (200), que fue ratificado por España en el año 2008² y que desde entonces entra a formar parte del ordenamiento jurídico español.

Pero... si ya hace años que hablamos de inclusión, si el principio de inclusión aparece en todas las normativas e instrucciones educativas, si la educación inclusiva es un derecho, ¿por qué seguimos hablando de integración y realizando prácticas segregadoras en los centros educativos? Fundamentalmente porque nos falta formación e información.

Integración versus inclusión. Aclarando conceptos

La integración supone aceptar la diferencia, sin embargo, la inclusión supone acogerla,

aprender de ella y celebrarla. Se construyen entonces comunidades acogedoras y seguras donde todo el mundo es bienvenido.

La integración habla de necesidades educativas, poniendo por lo tanto el énfasis en el déficit, en la discapacidad, frente a la inclusión, que habla de eliminar barreras a la participación, al progreso, al aprendizaje. Con esta nueva concepción no son las personas las que son discapacitadas, sino los con-

¹ Ver Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Punto 5 de los compromisos del Marco de Acción

² Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006 (BOE núm. 96, lunes 21 de abril de 2008)

textos los que son discapacitantes. Es un cambio de paradigma que aboga por el modelo social, modelo en el que es la sociedad la que excluye, pone barreras y tiene prejuicios e incluso bajas expectativas para el alumnado más vulnerable: diversidad funcional, pobreza, diversidad cultural...

Ya se ha explicado al inicio que la respuesta educativa que acompaña a las prácticas integradoras habitualmente es una práctica segregadora: el alumnado sale del aula y entonces no puede participar de lo que allí se hace, pero tampoco puede hacerlo cuando está dentro, porque habitualmente lleva un currículum paralelo y hace otras actividades diferentes al resto de sus compañeros y compañeras de aula. En la inclusión, la respuesta educativa supone su presencia y su participación en la dinámica del aula, obteniendo logros junto a todo el alumnado puesto que permanece siempre en el aula.

La integración realiza los apoyos fuera del aula adaptando el currículum; se centra entonces en la enseñanza individualizada de todas las dificultades que tienen los alumnos. Son apoyos segregadores, excluyentes, que van a debilitar la autoestima y el autoconcepto del alumnado que debe salir del aula habitualmente.

La inclusión elimina las barreras a la presencia y a la participación con apoyos dentro del aula. Se personaliza entonces el aprendizaje, lo que supone ajustarse a las necesidades e intereses individuales de todo el alumnado. Se habla entonces de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), de enseñanza multinivel, en contraposición a las adaptaciones curriculares que se desarrollaban en el modelo integrador.

Frente al principio de integración que considera cómo integrar a ciertos estudiantes en la enseñanza convencional, la educación inclusiva representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. No es por lo tanto una educación centrada en un alumnado y un profesorado concreto, sino que es una educación para TODOS.

¿Qué supone una educación inclusiva? Potencial transformador

En primer lugar, la educación inclusiva supone un cambio de mirada, supone dejar de ver la discapacidad y ver a la persona, supone dejar de cometer injusticias, supone acogida y ética del cuidado. En el libro de *La lección de August*, el protagonista Won-

der dice “Creo que la única razón por la que no soy normal, es que nadie me ve como alguien normal” (Palacio, 2012, pág. 12) insistiendo en la idea del modelo social, que asegura que es la sociedad la que pone barreras, excluye, discrimina y margina a quien es diferente o, como señalaría Nacho Calderón, “la discapacidad no está en el cuerpo, sino al menos, entre dos cuerpos”.

La educación inclusiva supone, por lo tanto, transformar; se concibe la educación como transformadora de vidas, ofreciendo a todo el alumnado la oportunidad de brillar en algo, desarrollando en las aulas, siempre, todas sus capacidades.

La educación inclusiva supone promover la democracia, los derechos humanos, la justicia social, el diálogo igualitario, porque todo el alumnado es diferente, todo el alumnado brilla y todo el alumnado colabora, juntos nos enseñamos y aprendemos. Pero para los centros educativos supone una verdadera revolución, implica cambiar y modificar la organización del centro, su estructura, espacios y tiempos, y por qué no, su currículum, abogando por un currículum que contemple el pensamiento crítico, el cambio climático, el compromiso cívico, la ciudadanía mundial, el desarrollo sostenible...

Una vez que sabemos qué es la educación inclusiva y qué supone, es momento de pasar a la acción. ¿Cómo podemos llevar a cabo prácticas inclusivas en el aula que no excluya al alumnado y que garantice que todos están recibiendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad? ¿Qué actuaciones inclusivas podemos llevar a cabo en los centros educativos para que sean capaces de llevar a cabo políticas transformadoras que lleven la inclusión al corazón?

Implicaciones pedagógicas en la educación

No existen propiamente unas pedagogías de la inclusión como tal, sino que se rescatan metodologías y principios de la Escuela Nueva que se actualizan y se adecúan a la realidad actual del siglo XXI, una sociedad multicultural, globalizada, donde la cultura transmedia y digital toman protagonismo.

En la educación inclusiva la figura del especialista que atiende individualmente a este alumnado se difumina, ya no es un tema minoritario de un alumnado concreto que sale fuera del aula para trabajar con el profesor o profesora de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje, sino que, basándonos en el modelo social, la educación inclusiva representa un enfoque que se centra en cómo

transformar la educación, cómo cambiar el contexto para que todo el profesorado pueda dar respuesta a la diversidad que tiene en su aula.

Como hemos visto, la educación inclusiva habla de eliminar las barreras a la presencia, a la participación y al aprendizaje, con la idea de que todo el alumnado tenga aprendizajes exitosos, equitativos y eficaces, y este debe ser siempre nuestro objetivo. Veamos a continuación algunas propuestas de cómo se pueden eliminar estas barreras.

BARRERAS A LA PRESENCIA. ¿Cómo organizar el centro para que todo el alumnado esté presente? ¿Cómo organizar el aula para que todo el alumnado esté presente? Fundamentalmente, permaneciendo en el aula, y esto se consigue con apoyos dentro de la misma, docencia compartida, dos docentes dos aulas, grupos interactivos, tutoría entre iguales, rincones y ambientes de aprendizaje, entre otras propuestas.

BARRERAS A LA PARTICIPACIÓN. ¿Cómo podemos conseguir que todo el alumnado participe de las actividades que están realizando en clase? Con metodologías activas que conlleven un cambio de rol en el profesorado y en el alumnado, puesto que son metodologías que insisten que el alumnado sea prosumidor, es decir, que el alumnado sea capaz de construir el conocimiento, no solo consumirlo; con el aprendizaje cooperativo, que promueve el trabajo en pequeños grupos heterogéneos que aprenden juntos; con propuestas de aprendizaje colaborativo para trabajar conjuntamente; fomentando el aprendizaje dialógico en el aula, que permite aprender a partir de las interacciones dialógicas que se desarrollen en ella; con enriquecimiento para todo el alumnado, que promueve trabajar de forma sistemática y planificada el pensamiento crítico y creativo en el aula y trabajando la metacognición en todo el alumnado.

BARRERAS A LOS LOGROS. Se trata de garantizar una educación de calidad para todo el alumnado con aprendizajes equitativos y eficaces para todos, eliminando las desigualdades en los resultados. Para ello es necesario hacer flexible el currículo desde el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje y

la enseñanza multinivel. En esta línea se está trabajando ya desde la Universidad Autónoma de Madrid creando una Red de centros multinivel con el objetivo de crear recursos para aprender juntos alumnado diferente³.

El tema de los espacios y los tiempos es fundamental en esta transformación de los centros. Las aplicaciones pedagógicas de la educación inclusiva que se acaban de comentar conllevan espacios flexibles que permitan trabajar en equipo, hablar y

dialogar, pero sobre que permita al alumnado ser el protagonista, que le permita crear contenido. Serán propuestas arquitectónicas que conlleven un uso pedagógico de los espacios, una transformación en espacios abiertos, adaptables, no aulas

rígidas y cerradas de un solo uso. Con la educación inclusiva pasamos a hablar de ambientes de aprendizaje, ambientes acogedores que favorecen el aprendizaje, no de aulas o clases.

Para lograr una verdadera revolución inclusiva es necesario transformar los centros con medidas organizativas, metodológicas, curriculares y sociales que promuevan el éxito, los logros, de todos los estudiantes, garantizando una educación de calidad a todo el alumnado.

Bibliografía

- Alba, C. (. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. San Sebastián de los Reyes, Madrid: Morata.
- Elizondo, C. (16 de Octubre de 2017). *Plan de atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo*. Obtenido de Mon petit coin d'éducation: <https://coralelizondo.wordpress.com/>
- Palacio, R. (2012). *La lección de August*. Barcelona: Nube de tinta.
- UNESCO. (2006). *Orientaciones para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común?* París: UNESCO.

³ Para saber más <https://curriculummultinivel.blog/red-de-escuelas-y-docentes-multinivel/>



Las escuelas Waldorf. La Comunidad Educativa Activa, clave para una Educación Integral

Antonio Malagón Golderos

Director del Centro de Formación de Pedagogía Waldorf
Presidente de la Asociación de Centros Educativos Waldorf de España

Las Escuelas de Pedagogía Waldorf nacieron a principios del siglo XX cuando, acabada la Primera Guerra Mundial, Europa estaba en una crisis total. Había una búsqueda para una renovación de la sociedad tanto en la vida cultural como en la social y económica. Esta pedagogía forma parte del movimiento de las Escuelas Nuevas, de las Escuelas Activas, de los impulsos que maestros y pedagogos plantearon para renovar la educación y la enseñanza.

Rudolf Steiner, filósofo, escritor, profesor de la Universidad Popular de Berlín, investigador de la obra científica de Goethe y conferenciante, formó a los maestros de la primera escuela en la fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria de Stuttgart, Alemania. Escuela que se inauguró el 7 de septiembre de 1919 y que se creó atendiendo la petición de los propios trabajadores de la fábrica a los que impartía conferencias de cultura general. Comenzó con 256 alumnos de Educación Primaria y Secundaria, en su mayoría hijos de las familias de la fábrica, pero en pocos meses acogió a varios cientos de alumnos y alumnas de la ciudad de Stuttgart (Alemania). Fue una de las primeras escuelas mixtas de Europa.

Bajo las indicaciones de Rudolf Steiner, en los años veinte se abrieron más escuelas en Alemania y en otros países de Europa, como Holanda, Gran Bretaña y Francia. Sin embargo, la subida al poder del nacional-socialismo cortó de raíz este movimiento pedagógico y a partir de 1938 comenzaron a cerrarse las escuelas en Alemania ante la persecución del régimen nazi a esta pedagogía. Al terminar la Segunda Guerra Mundial se reconstruyeron algunas de estas primeras escuelas y otras muchas fueron creándose por el centro y norte de Europa y por el resto del mundo. Hoy día hay más de 4.000 centros educativos de todos los niveles de enseñanza (Educación maternal, educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato), de Educación Especial, de atención a jóvenes en difícil situación social, comu-

nidades de vida para adultos con discapacidad (Movimiento Camphill), etc.

En España llegó la Pedagogía Waldorf en los años 70 del siglo pasado: En 1979 se inauguró en Las Rozas de Madrid la primera Escuela de Educación Infantil Waldorf que hoy tiene cerca de 500 alumnos desde los 2 años hasta el 2º curso de Bachillerato.

La Asociación de Centros Educativos Waldorf de España, creada en el año 2000, reúne hoy a más de 74 centros de Educación Infantil, 13 escuelas de Primaria y 6 de Secundaria y Bachillerato. Así mismo, hay 14 centros de formación permanente del profesorado para la especialización en Pedagogía Waldorf, acreditados por el Ministerio y Consejerías de Educación, en los que están matriculados más de 600 maestros y profesores, muchos de ellos docentes en centros públicos y privados:

www.centrowaldorf.com

¿Cuál es la clave de la Educación Waldorf?

La clave está en el nuevo concepto de COMUNIDAD EDUCATIVA ACTIVA propio de las Escuelas Waldorf. Es una Comunidad Educativa en continuo proceso de hacerse, basada en el compromiso de participar activamente en la educación del alumnado, lo que implica que tanto maestros como familias entren en nuevos procesos de aprendizaje, en procesos de trabajo conjunto para dar coherencia a la vida de los hijos y de los alumnos tanto en el ámbito familiar como escolar. Es un imprescindible esfuerzo positivo por crear el “puente” entre la casa y la escuela.

Naturalmente, eso constituye una enorme tarea que exige muchos esfuerzos personales tanto a los docentes como a las familias. Esto supone cultivar una estrecha relación profesional y humana. Se trata de crear en la Comunidad Educativa el *Espíritu de Iniciativa* sobre la base de la confianza. Esta actitud activará la fluidez en la comunicación entre maestros y padres y el apoyo mutuo, la presencia de la familia en la Escuela, la participación en las activi-

dades culturales, sociales, comisiones de organización, consejos de gestión administrativa y económica, fiestas pedagógicas, días de puertas abiertas, etc. Sobre todo, se establecerá la accesibilidad para celebrar tutorías regularmente sobre todos y cada uno de los alumnos con el fin de caracterizar entre padres y maestros el momento evolutivo y las necesidades y apoyos o refuerzos que necesiten.

En una Comunidad Educativa Activa Waldorf, todos los componentes de la misma representan el impulso educativo y cultural Waldorf. Para ello, se tienen que dar las condiciones de mutuo reconocimiento como personas y como co-educadores, reconocimiento también en las tareas de participación en las Comisiones de Trabajo: Patronato, consejo económico, comisiones de exposiciones y mercadillos, de becas, de ayuda social, de acogida de familias nuevas, etc. En suma, son centros autogestionados por los propios maestros, pero con la estrecha colaboración de padres en los órganos de administración. Además, de la participación en las Fiestas Pedagógicas trimestrales con los alumnos, en las conferencias, grupos de trabajo y talleres de la llamada Escuela de Padres.

Tal vez a partir de esta aspiración tan difícil y compleja pero tan enriquecedora se preguntarán muchos sobre la continua vigencia de la Pedagogía Waldorf a lo largo de un siglo y en más de 80 países y con una demanda continua en países nuevos como China, Sudáfrica, India... Esa demanda parte de la iniciativa individual de maestros y familias por encontrar lo mejor para sus alumnos e hijos. Iniciativa que solamente puede alcanzar sus objetivos en un contexto social, comunitario, en un “espacio nuevo construido con las aspiraciones de todos”. ¡Ardua tarea para ponerse de acuerdo entre adultos! A simple vista así parece, pero si los intereses particulares se orientan hacia las necesidades verdaderas de sus hijos y alumnos, se enfoca el proyecto y cobra realidad al ponerse de acuerdo los adultos.

En el ámbito de la familia hay miles de ejemplos en los que “lo mejor para los hijos” marca el rumbo de los quehaceres y decisiones de los padres... En el ámbito del centro educativo, “lo mejor

para sus alumnos” marca el espíritu de la autoformación permanente, siempre nueva educación, sostenida por el esfuerzo y decisión de cada uno de los maestros del Claustro al servicio de sus alumnos. La autoformación permanente se “construye” cada jueves del año en Reuniones de Claustro de 4 o 5 horas de duración en las que se trabaja sobre aspectos evolutivos psicológicos y antropológicos de cada nivel educativo, se reúnen los departamentos, los equipos de cada clase, se intercambian experiencias, se merienda, se hace arte, se repasa el trabajo de las Comisiones de Gestión y Organización del centro, etc. El Claustro en esas reuniones es inspirador para el trabajo individual y del colectivo de docentes, para el trabajo en el aula, para la buena relación con las familias... Es el verdadero “corazón” del colegio que aporta nuevos estímulos y vida a todo el profesorado y por ende, a todo el colegio.

En el espacio vivo de la Comunidad Educativa Activa se coloca la intención principal de esta educación: Respetar el proceso madurativo de cada alumno, respetar “su” tiempo, estimulando su intelecto, su sensibilidad artística y sus fuerzas de voluntad para que desarrollen capacidades para los desafíos que su vida futura les traerá. Por tanto, es una educación integral en la que diariamente se combinan las asignaturas intelectivas de los conocimientos y aprendizajes, las artísticas para cualificar un sentir ampliado, y las práctico-tecnológicas para cultivar habilidades y superar dificultades, activando la propia voluntad en proyectos creativos genuinos.

Siguiendo los ritmos circadianos, las materias



intelectivas se colocan al comienzo de la jornada escolar, de 8 a 10,30 horas, cuando son más capaces de concentrarse, atender, analizar, abstraer para integrar los saberes del mundo. Se trabaja cada asignatura 3 o 4 semanas seguidas para hacer procesos de aprendizaje en los que se investigue, debata y se exponga públicamente. Así, la asignatura por el asombro e interés, se integra, se participa a los demás y se convierte en experiencia. En 3 o 4 semanas se aprehenden los contenidos de esa materia que habría que haberlos “sembrado a voleo” durante todo el año en clases semanales de una hora. Concentradas las 37 horas lectivas en tres semanas se abarca, entiende y potencia la atención ahora tan afectada por las distracciones: móviles, pantallas,

En una Comunidad Educativa Activa Waldorf, todos los componentes de la Misma representan el impulso educativo y cultural Waldorf

tablets, etc. Al acabar el Periodo Lectivo de esa asignatura se evaluará, se tomará conciencia de lo aprendido, de lo experimentado, de lo compartido entre todos. Esta evaluación continua se convierte en autoevaluación, en fuerza de autoestima, en reconocimiento propio, de sus compañeros y de su profesor, al que también evalúan.

En las horas centrales de la mañana, para relajar la concentración mental, se abordan material artísticas que exigen “sentir” el entorno, sentir con respeto y atención al compañero/a cuando cantan, danzan, hacen teatro, pintan, diseñan, o trabajan inglés y alemán. Son actividades que exigen considerar el ritmo de sus compañeros y acompañarlos con el propio.

En las dos últimas horas de la jornada escolar, de 13 a 14,40 horas o a 15,15 horas, se apelan a otras inteligencias, habilidades que exigen conocer la materia (confección de trajes para el teatro, la lana, el barro, la madera, el cobre, el hierro, la piedra, etc. etc.) o entrar en la comprensión de fuerzas eléctricas, magnéticas, y en los proyectos de informática y robótica en las clases superiores. En seis semanas a razón de 6 horas cada semana, realizarán un proyecto personal donde la imaginación y la

creatividad conforma el manejo de las gubias y mazas, de los martillos, máquinas de coser, destornilladores y tantas herramientas que transforman la materia y cultivan la voluntad de los alumnos.

En este sentido de la educación de la voluntad, no deja de ser significativo que los alumnos elaboren sus propios cuaderno-libros de cada asignatura, con los contenidos, esquemas, resúmenes, ilustraciones, etc., Por lo tanto, utilizan los libros de consulta, al igual que enciclopedias y ordenador.

A todo ello se añaden los proyectos convivenciales de los alumnos: Los alumnos de 2º de ESO tienen que hacer un trabajo de investigación anual sobre un oficio o expresión científica, artística o social que presentarán en público. Los de 3º de ESO irán diez días a una granja de agricultura biológico-dinámica para trabajar con los animales, campos, cuerdas, apoyando la vida de la granja. Los alumnos de 4º de ESO conviven durante diez días y hacen una experiencia de Agrimensura utilizando los teodolitos topográficos para medir una finca enorme. Los alumnos de 1º de Bachillerato hacen un periodo de dos semanas trabajando en residencias de ancianos, centros de discapacidad, hospitales, escuelas infantiles, etc., donde puedan sentir que el mundo les necesita. Y como actividad de conocimiento del mundo, desde secundaria se fomentan los intercambios escolares en Escuelas Waldorf de países de Europa y América.

Ese énfasis en apoyar diariamente las facultades de su pensar, de su sentir y de su voluntad, están acompañadas por docentes que permanecen durante todo el ciclo educativo con el mismo grupo de alumnos: El mismo tutor/a para el ciclo de 3 a 6 años, el mismo para los seis cursos de Primaria, el mismo para los seis cursos de primero de Secundaria a segundo de Bachillerato. Acompañar durante tres o seis años a un grupo de alumnos en etapas tan cruciales para su desarrollo promueve en los docentes un verdadero aprendizaje muy humano y cercano con los alumnos, y actitud muy colaboradora con las familias.

La educación así entendida no solamente es información sino también formación y capacitación con un carácter progresivo en función del desarrollo madurativo de los alumnos. Esas capacidades estarán a disposición de su proyecto vital, de su propio camino a lo largo de su vida.

R.I.E.S. Red de Innovación Educativa y Social

Ana Santafé Borobio

Orientadora en el EOEIP 2 de Zaragoza

Carmen Florentín Gimeno

Profesora del IES Picarral de Zaragoza

¿Qué es el RIES?

Es una ilusión materializada. O mejor, es la suma de muchas ilusiones, de muchos sueños compartidos que, por fin, se unen en un grupo y crecen al ser puestos en común. Realmente RIES no es un lugar. No es un centro. No ocupa un espacio físico. Es una semilla plantada con mucho cariño en un terreno abonado durante muchos años con experiencias en nuestro camino como educadores todavía sin conocidos. Esa semilla acaba de germinar y está empezando a crecer una planta todavía no muy grande, pero sí muy bien arraigada con unas buenas raíces que la sustentan, y con mucha sabia nueva que le va a permitir crecer alta y fuerte.

R.I.E.S. lo conformamos un grupo abierto de EDUCADORES Y EDUCADORAS con inquietudes pedagógicas, que queremos dar lo mejor de nosotros/as mismos/as para mejorar la educación y con ello

la sociedad. De esta apertura, nace la fuerza transformadora de R.I.E.S, pues **intercambiamos experiencias pedagógicas**, traídas de contextos diversos, de los cuales nos inspiramos para dar nuevas soluciones a los centros educativos en los que ahora trabajamos.

Comenzamos siendo Profesores/as de Educación Secundaria de distintas especialidades, pero ahora somos también, maestras de Educación Primaria, maestras del Centro de Menores, asesores, terapeutas ... y todos aquéllos que se acercan con ganas de compartir experiencias acerca de una edu-

cación en la que el alumno/a sea realmente el centro.

¿Cuál es nuestra visión sobre la educación?

Somos herederos de grandes pedagogos como Giner de los Ríos, la escuela de la República, o de grandes maestros anónimos que han marcado nuestras vidas como estudiantes. Y sin embargo, seguimos dando clases magistrales sobre tarimas de madera. A pesar de los grandes avances en tecnología,

medicina, conocimiento del universo... los avances en educación siguen siendo muy lentos, salvo casos aislados. ¿Por qué nos cuesta tanto cambiar, asimilar nuevas metodologías?, ¿cuáles son nuestros miedos, inseguridades?, ¿estamos preparados?, ¿queremos?

Creemos que la función de la educación en el s XXI ha cambiado, ya no educamos a futuros trabajadores, consumidores

o ciudadanos, sino a personas que desarrollan sus potencialidades mejorando su entorno. Por ello, el objetivo de la educación será el **desarrollo global y saludable** de la persona, el autoconocimiento, la gestión de las emociones, la cooperación y la superación personal.

Educación significa “**sacar de dentro**”. Esta visión nos lleva a dejar de intentar “rellenar a un alumno de contenidos” y a centrarnos en “sacar” toda su potencialidad a la luz. Pero resulta muy complicado para el alumnado conocer cuáles son sus fortalezas, sus habilidades y destrezas, si apenas tienen espacio



durante todo el periodo de escolarización obligatoria para experimentar con libertad hasta dónde pueden llegar, de qué son capaces, qué es aquello que les apasiona, haciendo qué cosas se sienten bien, qué pueden aportar a la comunidad...

Eso mismo nos ocurre al profesorado. Somos fruto de la misma educación. Hemos experimentado poco con nuestras potencialidades y sólo nos sentimos seguros haciendo aquello que dominamos. En general, nos cuesta probar, lanzarnos a la piscina, experimentar formas nuevas... Nos asusta poder “fallar”, “equivocarnos”, que nuestro alumnado descubra que no lo sabemos todo...

Y, sin embargo, qué enriquecedor resulta **poder liberarnos de viejos patrones**, desaprender todo

En el momento en el que nos abrimos a aprender junto a nuestro alumnado, a experimentar, a compartir experiencias... algo cambia en nuestra mente y en nuestro corazón, y ello nos permite situarnos en otro lugar, fuera de la tarima, cambiado de perspectiva

aquello que hacemos “porque siempre se ha hecho así”, volver a cuestionarnos nuestro trabajo, qué sentido tiene lo que hago, cuál es realmente mi papel dentro del sistema, cuál es mi función: ¿Soy un instructor? ¿Soy un modelo? ¿Soy un acompañante, un facilitador? ¿Qué necesita el alumnado del profesorado realmente?

En el momento en el que nos abrimos a **aprender junto a nuestro alumnado**, a experimentar, a compartir experiencias... algo cambia en nuestra mente y en nuestro corazón, y ello nos permite situarnos en otro lugar, fuera de la tarima, cambiado de perspectiva y contemplando un nuevo mundo lleno de posibilidades que nos enriquecen y nos hacen crecer a todos como personas.

Existen muchas “formas de hacer”, metodologías vivas, activas, artísticas, tecnológicas. Todas ellas son instrumentos valiosos que nos permiten llevar al aula los ideales a los que aspiramos para nuestro alumnado. Sin embargo, lo más importante para nosotras, es “**la mirada**” con la que aplicamos estas metodologías. Teniendo muy claro el “para

qué”, qué sentido tiene realizar esta actividad o este proyecto en mi clase, qué pretendo con ello, cómo se sienten mis alumnos/as desarrollando esa tarea, cómo se evalúa y en qué está contribuyendo al desarrollo de cada alumno/a.

Lógicamente, ese “cambio de mirada” conlleva **cambios organizativos a nivel de centro**, como por ejemplo, dar una mayor libertad al alumnado y autonomía en su aprendizaje, introduciendo compromisos individuales de aprendizaje, una visión crítica, aprendizaje dialógico, **educación inclusiva**, sin separar a una parte del alumnado por cumplir determinado perfil... Contar con toda **la comunidad educativa** (profesorado, familias, alumnado, agentes sociales...), facilitando su colaboración e implicación a

través de diferentes **cauces**: asambleas, comisiones mixtas, formación conjunta profesorado-familias, talleres, eventos o excursiones compartidas... En definitiva, abriendo las puertas del centro. La vida no es sólo lo que ocurre dentro de las paredes del centro educativo. No es el único lugar en el que aprender, ni los profesores las únicas fuentes de saber. Ponernos en contacto con asociaciones, con personas interesantes que vienen a contarnos su trabajo o su experiencia en determinado tema, o que nos enseñan en

un taller para fabricar cualquier cosa, visitar un centro de ancianos y llevarle algo hecho por los alumnos y alumnas... Todo ello, construirá escuela. Al hacer del centro un lugar vivo, en el que hay movimiento fluido de entrada y de salida de personas, sintiendo que en este intercambio es en el que está el verdadero aprendizaje, así, nos enriquecemos todos!

En cualquier caso, no sabemos en qué mundo tendrán que desplegar sus facultades los niños y niñas de hoy en día. Por ello creemos que la mejor educación es la que se hace para el presente.

Claro que es una visión ideal de la educación, pero ¿qué otra visión puede tener un maestro/a que ve en el alumno/a una persona íntegra, feliz y comprometida consigo mismo/a y con su comunidad? Sí, caminamos hacia la **Utopía**, y mientras caminamos, aprendemos de nuestros compañeros y compañeras, crecemos con nuestro alumnado, junto a las familias. Queremos escuelas constituidas como **organismos sociales y vivos**, sostenibles y

ecológicas, fuentes de salud y felicidad, en las que las vallas no sean una frontera infranqueable, en las que se tejan nuevas relaciones con el barrio, en red con otros centros educativos y del entorno.

¿Cómo se formó el grupo?

Los miembros de R.I.E.S. nos juntamos para dejar de ser islas y construir el territorio RIES. Primero, con los compañeros/as de nuestros institutos de secundaria entre café y café: “Oye, ¿cuál sería tu centro ideal?, ¿qué cambiarías del actual sistema?”. En un segundo momento, y gracias a las Jornadas de Aprendizaje y Educación de A.L.E. (Asociación por la Libre Educación), R.I.E.S. amplió sus redes, no solo a centros de secundaria sino también a centros educativos que atienden a alumnado diverso y a otros miembros de la Comunidad Educativa. Además, con el boca a boca, durante el curso escolar 2016-2017, conseguimos juntarnos educadores de diferentes niveles educativos, desde infantil hasta la facultad de educación, familias, trabajadores sociales, terapeutas, en definitiva, un grupo variado y muy enriquecedor.

En este periodo, preparamos documentación, abrimos una web, nos dimos a conocer en redes sociales, nos presentamos a la administración y en diferentes congresos y cursos. Y todo ello porque nuestro espíritu es de apertura, para aprender todos de todos, para crear redes de contacto entre educadores que quieren cambiar ellos mismos y su espacio de trabajo o familiar.

Cada semana nos hemos ido reuniendo en diferentes espacios de Zaragoza, como el IES Parque Goya o el IES El Picarral. En estas quedadas nos repartimos tareas, acordamos participaciones, difusión, y trabajamos un tema para debatir e ir creando nuestro Proyecto Educativo Global: inclusión, metodologías y nueva evaluación; convivencia y círculos restaurativos; los recreos inclusivos; el equilibrio de destrezas para las altas capacidades; nuevos espacios de aprendizaje; la comunidad educativa y las familias en el aula; neuroeducación y emociones; más allá de

las competencias; la dirección y organización horizontal de centros, etc.

¿Cuáles son nuestros objetivos?

Podríamos decir que nuestro objetivo último es poder materializar todas nuestras ideas en **un centro RIES**. Sin embargo, estamos abiertas a crecer por el camino, a trasladar a nuestros actuales centros de trabajo nuestra forma de ver la educación, a formarnos juntas y junto a otros, a conocer otras personas con inquietudes parecidas y enriquecernos mutuamente. Nos dejamos llevar a donde el camino nos guíe. ¡A lo mejor nos sorprende con algo aún mejor de lo que nosotras soñamos!

Soñamos con un centro educativo en el que todos y todas nos sintamos parte activa, alumnado, profesorado, familias... Un lugar que construyamos entre todos y todas. Esperamos que nuestro alumnado pueda **desarrollarse plenamente como persona** en todas sus capacidades y potencialidades y no solo en las académicas. Que disfruten en el centro, que se sientan valorados/as por lo que son, que puedan descubrir cuáles son sus talentos y virtudes y desarrollarlos al máximo, que puedan aportar todas sus ideas, desarrollar proyectos, compartir aprendizajes, llevar a la práctica los contenidos aprendidos, traer al centro a otras personas que puedan aportar sus experiencias, salir al barrio a participar de forma activa en la comunidad

Queremos que **el profesorado vaya contento a trabajar**. Que se sienta querido y respetado. Que aporte lo mejor de sí. Que se cuestione a sí mismo, para que, desde una profunda revisión personal, pueda acompañar con respeto los procesos de su alumnado. Que pueda trabajar en equipo, salvando los cajones estancos que suponen las asignaturas, trabajando por proyectos interdisciplinares, aprendizaje cooperativo, pidiéndole a cada alumno/a un resultado u otro en función de sus posibilidades y no de una nota media. Participando de forma activa en la organización del



centro a través de un reparto de funciones horizontal. Dando un lugar privilegiado a la **convivencia**, al cómo nos decimos las cosas entre adultos y cómo se las decimos a nuestro alumnado, utilizando el conflicto como una oportunidad y no como algo a evitar. Haciéndonos conscientes de la cantidad de mensajes no verbales que mandamos al cabo del día y que tanto pueden condicionar cómo se sienta otra persona al recibirlos. Siendo sabedores de que lo que realmente importa no es lo que decimos, sino lo que hacemos. Creciendo como profesionales, pero sobre todo, como personas.

Y vamos haciendo camino al andar.

RETOS

En este curso 2017-2018, nuestro reto más inmediato es formarnos juntas para trabajar juntas. Y por ello hemos diseñado una **formación** muy ambiciosa que se impartirá desde el CIFE Juan de Lanuza, denominada **“Transformando tu centro educativo”**.

Así mismo, **acogeremos a compañeros y compañeras** que quieren dejar de ser islas innovadoras, aisladas en su centro. Seguiremos haciendo difusión en redes, congresos y publicaciones de nuestro ideario y nuestras formas de transformación personal y educativa.

Y prepararemos **“turismo pedagógico”**, esto es, visitaremos centros de Aragón y del resto del territorio; como la visita que hicimos a la escuelita de Sahún, del CRA de la Alta Ribagorza. Queremos seguir conociendo otras experiencias y aprender de la

comunidad para nutrirnos y crear nuevos espacios que nos permitan aprender en libertad y sin angustias.

REDES SOCIALES Y CONTACTO

Puedes leer la visión de R.I.E.S. en la web:

<https://sites.google.com/view/reinventandoies>

También estamos en redes sociales, Twitter:

[@ReinventandoIES](#)

En Facebook como Comunidad:

[@inventandounies](#)

Mantenemos un foro de discusión virtual en Google plus, para todos aquellos a los que les es más difícil desplazarse. Sólo tienes que solicitar el acceso:

1º VIDEO: CÓMO ENCONTRAR LA COMUNIDAD Y SOLICITAR ACCESO

<https://www.youtube.com/watch?v=RgKuZ5JI99M&feature=youtu.be>

2º VIDEO: CÓMO FUNCIONA LA COMUNIDAD

<https://www.youtube.com/watch?v=zJ516aIOYwQ&feature=youtu.be>

3º CÓMO ESCRIBIR UN COMENTARIO, RESPONDER Y ADJUNTAR ARCHIVOS

https://www.youtube.com/watch?v=-d2SOZ_CA3M&feature=youtu.be

Y podéis contactad con nosotras a través del email:

reinventandoies@gmail.com

¡Os esperamos!



Entrevista

Una familia que ha optado por el *homeschooling*: “Hemos intentado conciliar con nuestro hijo lo que ha ido demandando con lo que correspondía a su edad y con lo que nosotros podíamos proporcionarle”

Contacté con ellos a través de una profesora que ha participado también en este monográfico.

Desde el principio accedieron a la entrevista, pero con la condición de mantenerse en el anonimato. Como explican durante la conversación que mantuvimos, en España la escolarización de 6 a 16 años es obligatoria. Su experiencia ha sido difícil, se han sentido incomprendidos, pero les reconforta comprobar el bienestar de sus hijos.

¿Para los que no conocen bien esta práctica educativa, podéis explicarnos qué es el *homeschooling*, en qué consiste?

Él: Es verdad que hay mucha gente que desconoce esta opción. En nuestro caso, entre pa-



Ella y él prefieren mantener el anonimato. Viven en la ciudad de Zaragoza, son pareja y tienen dos hijos. Los dos son funcionarios de la administración. Son miembros de la Asociación para la Libertad Educativa (ALE) y participan en la asociación aragonesa de pedagogía Waldorf O Farol. Sus dos hijos comenzaron su proceso de escolarización en un centro público hasta que decidieron abandonarlo y seguir su formación en casa.

cambiando casi con cada legislatura, han mantenido como factor común la escolarización obligatoria a partir de los 6 años, presencial y en un centro

homologado por el Ministerio de Educación. Partiendo de que la ley no da alternativa es complicado que la gente llegue a conocer una opción que realmente es minoritaria, no solo por el propio marco legal, que también, sino además por la organización de vida que tenemos. En la sociedad que vivimos se estimula de todas formas posibles el

consumo, además la independencia económica de la pareja lleva a que trabajen los dos y eso hace muy difícil que se pueda compaginar con una educación o con una crianza más tradicional

dres y profesores, cayó como una bomba. No sabían que era esto ni de dónde venía. Nosotros mismos tampoco lo conocíamos antes de lanzarnos y es que en España no está regulado. Las leyes educativas, que han ido

en el que prescindas de un servicio público como es el de la educación.

Quería hacer hincapié en una cosa. A veces hemos percibido desde el colectivo de profesores y también desde algunos padres que nos miraban como si atacáramos la educación, el servicio público educativo. Nosotros somos partidarios de los servicios públicos, sobre todo en áreas como la educación o la sanidad, gratuito y universal. Pero en el caso de la educación estamos hablando probablemente del único servicio público que se impone y en el que además hay prácticamente un modelo único, en cuanto a lo que está homologado. Nos encontramos con una estructura muy determinada que en muchos casos puede servir para las familias, pero en otros casos, como está demostrado, no.

Se sigue imponiendo y es con esto con lo que no estamos de acuerdo, con su imposición. Creemos que debe existir esta opción, pero también otras. De hecho, en los países de nuestro entorno con una cultura similar a la española está reconocida prácticamente en todos. Está regulada y permitida la educación fuera de los centros homologados.

Ella: Yo quería añadir que, aunque no se conoce, si lo necesitas es fácil obtener información. Si tú tienes un hijo o una hija que no se encuentra bien y que se identifica que su malestar proviene de algo relacionado con la escuela, sí que descubres otras opciones. Lo que pasa es que aquí no hay mucha información, porque no está regulado y es muy minoritario.

A los encuentros que se hacen dos veces al año, que organi-

za la Asociación para la Libertad Educativa (ALE) cada vez llegan más familias y más profesionales relacionados con la educación.

¿Qué os llevó a tomar la decisión con vuestros hijos de dejar la escuela?

Él: Nosotros cuando escolarizamos a nuestros hijos en infantil, yo concretamente lo único que tenía claro era que quería un colegio público y laico. Vimos varios colegios y a final optamos por el que estaba más cerca de casa y que entendimos que podía ser mejor. Era lo único que yo conocía en aquel momento.

A esto llegamos más por necesidad que por convicción. En un primer momento era una necesidad de nuestro hijo y la convicción vino después a través de nuestra experiencia. Él se encontraba mal, estaba presentando síntomas de estrés y de ansiedad. Acudimos a un psicólogo que identificó muy rápidamente que la causa era el colegio. Era un chico con una personalidad y una forma de trabajar que no encajaba en lo que la escuela le mandaba. Estaba en la media de notas, siguiendo el ritmo del resto de los chicos, pero a costa de una presión y de un conflicto personal, interno, en casa que lo estaba viviendo muy mal. Llegó un momento que tenía síntomas físicos y al final tuvimos que buscar una solución. El propio profesional nos planteó otro tipo de escuelas, pero en Zaragoza no había otras opciones, sobre todo para secundaria porque él estaba a punto de acabar la primaria.

En aquel momento nuestra prioridad era curar a nuestro hijo, brindarle un entorno que no le causara daño. Después de un mes o mes y medio en casa, los síntomas habían desaparecido.

Esa identificación de lo que le estaba haciendo daño para mi tuvo un gran impacto. Primero nos dio mucha confianza pensar que estábamos en el camino adecuado. Y segundo nos hizo ver que habíamos estado descuidando lo más importante, probablemente lo más importante en un proceso de crecimiento, de aprendizaje y de desarrollo personal que es a la propia persona. Habíamos estado centrados en un currículo, que no se sabe de dónde viene, quien lo establece y porqué se impone obligatoriamente a todos los niños de España para que lo aprendan al mismo ritmo, de la misma forma y en el mismo espacio. Cuando nos estamos encontrando que los niños son muy diferentes. No por tener la misma edad tienen las mismas circunstancias, los mismos intereses.

Nos dimos cuenta de la importancia que tiene la salud personal, el bienestar para él mismo y para su futuro, para su desarrollo e incluso en el ámbito profesional. Y que duro se nos hacía imponer un currículo que a él no le interesaba.

Después acudiendo a talleres sobre pedagogía y a distintas fuentes, vimos que muchas de ellas hacían hincapié en eso, en la importancia de la persona, en anteponer la persona al currículo, en personalizar el itinerario. Nos dimos cuenta que eso nos estaba encajando, que eso era lo que nos servía.

Ella: El niño tuvo un papel muy importante en la decisión, desde muy pequeño, porque él tenía un conflicto diario. Se reveló desde primero de primaria. Por ejemplo, no hizo ningún dictado en clase. Y todos los días su profesora, a la que seguimos viendo

con cierta frecuencia, nos enviaba el cuaderno de otro niño para que hiciéramos el dictado en casa.

Nosotros no trasmitíamos ningún mensaje negativo respecto a la escuela, al revés colaborábamos con los profesores. Pero sí que es verdad que te provocaba malestar porque el niño no estaba bien, tenía seis años, y tenía todo el derecho y toda la necesidad e incluso la obligación de estar al aire libre, de estar jugando y no peleando con su madre porque tenía que hacer un dictado.

A día de hoy le encanta escribir cuando se trata de un tema elegido por él. Ha pasado horas leyendo, horas escribiendo, sin faltas de ortografía, lo disfruta... Pero en aquel momento probablemente se anteponían los plazos del Ministerio respecto a la madurez de la persona, por encima de sus intereses, de sus circunstancias. Él nos lo estaba diciéndolo como podía. Así, un año tras otro.

Nosotros intentábamos colaborar, no solo académicamente, además participando en las actividades del centro, haciendo disfraces en carnaval, en el teatro... pero aquello no funcionaba. Hablamos mucho con los profesores, tanto en privado como en reuniones de clase para que hubiera otra carga de deberes, otras actividades... pero llega un momento que te das cuenta que eres la minoría y que si alguien tiene que cambiar o marcharse eres tú. La mayoría está conforme, aunque solo aparentemente, porque también es cierto que, en esas reuniones de clase, de entre los veinticinco padres era yo la única que hablaba, pero a diario había muchos padres que tam-

poco estaban de acuerdo con lo que se estaba haciendo.

Yo veo que a día de hoy se están transformando las cosas, que hay mucho interés por parte de profesionales, de padres, muchos colectivos queriendo cambiar, pero en aquel momento el esfuerzo era arduo. En nuestra familia lo estábamos viviendo muy mal. Yo no quería que mi hijo perdiese el interés por aprender, se disfruta muchísimo, pero estaba produciendo un efecto rebote y nosotros estábamos contribuyendo. Él nos lo decía como podía, a su manera.

Él: Recordamos muchas de las frases que nos decía en aquella época. A veces dudábamos si podía habernos escuchado decir algo parecido, pero llegamos a la conclusión de que eran frases suyas. Era un chico que reflexionaba mucho, a veces lo hacía en clase que no era el momento más adecuado. Era un chico y lo sigue siendo con unas reflexiones extraordinarias.

Con seis, ocho años nos decía cosas como: "Voy a hacer un cartel que diga: vendo plaza de colegio" o "Me voy a comprar un billete para viajar al Polo Norte".

Ella: O "La educación es un derecho, vaya derecho que no me deja disfrutar de mis demás derechos". Porque él no tenía tiempo libre verdaderamente...

Él: Esa frase es ya con nueve, diez años, nos decía "Me estáis tratando como un esclavo y yo quiero ser libre". Además, nos generaba una cantidad enorme de conflictos; llegó un momento en que me resultaba violento imponerle... Era una carrera en la que nosotros ni habíamos decidido el ritmo, ni el itinerario ni el destino final.

Ella: Además la carrera empieza muy pronto. En la guardería tenía dos años y en las reuniones lo que se transmitía era: rápido, rápido el pañal que luego pasan a infantil y tienen que tener mucha autonomía. Llegábamos a infantil y rápido, rápido que tenemos que empezar con las letras que pasan a primaria y tienen que llegar leyendo. Al poco tiempo de primaria, rápido, rápido que luego pasarán a secundaria... ¿Y cuándo vives el momento presente? Yo tengo la sensación de haberme perdido mucho de la infancia de mi hijo. Hay aspectos positivos claro, pero luego hay cosas como exámenes, deberes, no poder elegir, no poder disponer de todo el tiempo libre, el no respetar los ritmos, el café para todos...

Imagino que una vez que tomasteis la decisión de que no volviera a la escuela su vida cambiaría ¿Cómo se desarrolla habitualmente la jornada de vuestros hijos? ¿cómo es el día a día?

Ella: Al principio con mucho vértigo, los primeros días vencidos, pero no dejas de lanzarte a algo nuevo. A partir de ahí como decidíamos todo en familia, él prefirió y a nosotros nos pareció fenomenal, continuar con lo mismo que estaban haciendo sus compañeros. Primero quiso que vinieran sus amigos de clase a casa para contarles lo que íbamos a hacer y luego empezamos a trabajar. Él quería hacer fuera del colegio lo más parecido a lo que se hacía en el colegio, incluso los mismos libros de texto, hacíamos también un horario. La gran ventaja que da el tú a tú es que el tiempo cunde mucho más. En abril había libros que ya habíamos acabado. Era una espe-

cie de escuela en casa. Luego por la tarde él tenía la oportunidad de dedicarse más al tema físico en el que tenía más dificultad y que le estaba suponiendo un problema que había que corregir. Podía dedicarse a hacer más deporte, podía tener más vida social que antes. Nos hicimos socios de *O Farol* que es la escuela de pedagogía Waldorf que organizan excursiones, jornadas... Nosotros hemos hecho talleres. También nos asociamos a ALE. Así, de la misma manera que convivía con sus antiguos compañeros de clase, queríamos que conociese a otros chicos que tenían la misma realidad que él. Esto ha sido muy importante a nivel de convivencia, de apoyo mutuo, de asesoramiento, para no sentirse diferente.

Después hemos conocido más opciones relacionadas con el aprendizaje autónomo. Él, como era dueño de su currículo, ha tenido épocas en que, si le apasionaba la historia, no había límites. Si le interesaba investigar sobre la II Guerra Mundial pues lo que hacíamos era proporcionarle los medios. Te conviertes en facilitador de recursos. Y al mismo tiempo otras cosas que va pidiendo, que quería ir a un grupo de conversación de inglés, por las tardes a una academia; que quería aprender alemán, pues a otra academia; tenis, pues a un centro deportivo. Hemos intentado conciliar lo que ha ido de-

mandando de lo que correspondía con su edad y de lo que nosotros podíamos proporcionarle. No ha sido siempre lo mismo, ha evolucionado y cambiado constantemente.

No podemos decir que somos *schoolers*, *unschoolers*, o *homeschoolers*, no, en cada momento hacemos algo diferente porque ahora quiere acceder a un grado medio y estamos preparando la prueba de acceso. Él va a volver a ser alumno en un centro educativo.

¿Y no os habéis encontrado con dificultades, al no ser especialistas en todas las materias, a la hora de explicarle algunos conceptos o ideas más complejas?

Ella: Ahora mismo, los contenidos que prepara para acceder al grado medio son asequibles. Cuando ha surgido algo para lo que nosotros no estábamos capacitados porque no somos profesores ni hemos pretendido serlo nunca, hemos acudido a terceros, hemos contado con profesionales para lo que ha hecho falta. En cuanto a la información, hoy en día es muy accesible, el momento es ventajoso.

Él, que tenía en algún momento más tendencia a la dispersión, cuando se le daban unas determinadas condiciones rendía muchísimo más. No somos seguidores de la pedagogía Waldorf, hemos bebido de diferentes fuentes, pero hay planteamientos de la pedagogía Waldorf que con nuestro hijo mayor han funcionado muy bien. No ver todos los

días todas las materias, verlas de forma que estén relacionadas entre sí, aprovechar las primeras horas de la mañana para las actividades que requieren más esfuerzo intelectual. Por las tardes, que estaba más distraído, actividades más lúdicas

Él: Cuando nos preguntan cómo hemos ejercido de profesores, siempre digo que ejercíamos más de profesores antes cuando estaban en la escuela que después. Nos veíamos forzados porque nos venían tareas encargadas por la propia escuela. Hacíamos de profesores porque teníamos que imponer unos conocimientos predeterminados.

Éramos conscientes de que iba a haber cosas que nos íbamos a dejar por el camino, en cuanto a conocimientos, aunque entiendo que también en el colegio se quedan. Se memoriza para un examen y al tiempo lo han olvidado. Que se les quedan cosas, efectivamente, pero no todo. Por este otro camino, podemos flexibilizar el momento del día o la hora, la semana o incluso el mes, cada vez más. Es un papel muy agradecido porque eres más un asistente. Él aprende además otras cosas: que se le respeta, que se tienen en cuenta sus decisiones, que se le valora.

¿No ha habido momentos de duda? ¿En algún momento no ha habido una crisis en que vuestro hijo se haya arrepentido?

Él: Lo tenía tan claro, era tan rotundo que no se ha dado esa situación. Genera algunas dudas, en nosotros también, sobre todo porque se sentía diferente. Por ejemplo, no quería salir de casa a las 12 de la mañana porque no hay niños por la calle.



Tenía tan claro y tan presente lo que había vivido que en ningún momento dudó. Alguna vez se ha preguntado ¿y si volviera? Pero claro la gran diferencia hoy, que quiere volver, es que puede elegir lo que quiere estudiar. Quiere ir a la universidad y necesita titulaciones, por eso se lo plantea ahora.

A veces sí que ha sentido pequeñas envidias de sus amigos que iban al instituto y que eran una piña. Se sentía más alejado, pero como ha mantenido la relación con ellos fuera del centro, por las tardes y los fines de semana, tampoco ha supuesto un gran problema. Además, ha mantenido relaciones con otros chavales en las actividades que hace por la tarde de idiomas o de deportes.

Ella: Durante una época, al pequeño, le dimos a elegir y él quiso continuar en el colegio. El mayor salió empezando sexto, mientras el pequeño estaba empezando tercero. Y el pequeño quiso continuar de tal forma que teníamos uno en la escuela y otro fuera. Eso sí que era difícil, compatibilizar realidades tan diferentes. Pero nuestro compromiso era dar a cada hijo lo que necesitaba.

Con el mayor, los primeros meses, hubo un seguimiento por parte del psicólogo porque tampoco queríamos perjudicarle y necesitábamos que alguien ratificara que estábamos haciendo bien. Sí que veíamos que el niño estaba mejor, pero nos daba seguridad que un profesional lo confirmase. Fue difícil compatibilizar las dos situaciones a la vez, el mayor siendo libre y el pequeño con una tremenda carga de deberes. Y además con un nivel de autoexigencia altísimo, si él no

sacaba un 10, normalmente lo sacaba, pero si no... Además, en el entorno escolar, con las familias teníamos que dar muchas explicaciones.

Él: El pequeño, igual, lo dejó también al comenzar sexto. En su caso, veía a su hermano, nos veía a nosotros convencidos y conocía a otros chavales a través de la asociación. Yo creo que todo eso le animó a decidirse, a pesar de que recibía muchos estímulos positivos de sus compañeros de clase.

Ellos siempre han dicho que lo que les retenía en la escuela eran los amigos. Además, son conscientes de que las amistades que han hecho, las han hecho en el colegio. El colegio al final tiene muchas cosas buenas, es una fuente de convivencia, de cultura, de intercambio. Yo tengo claro que, si hubiéramos tenido cerca de casa otro tipo de colegio, los hubiera llevado muy a gusto. Es más fácil para los padres. Colegios, como hemos conocido, con espacios abiertos de aprendizaje, en los que no se segrega por edades, en los que no hay currículo preestablecido, en los que los chavales participan activamente en el establecimiento de normas, en la gestión, que votan en la asamblea... Toda esa gestión implica un aprendizaje personal que es valiosísimo.

Es fuerte pero no sé si conozco algún chico que diga que en septiembre tiene ganas de volver al colegio.

Ella: Lo que quería decir, es que en el momento que ha dicho que quería volver, le hemos apoyado. De hecho, va a volver y encantados porque ha encontrado algo que le gusta. No ha sido un empeño nuestro.

Con lo que me habéis contado quedan claras las ventajas que habéis encontrado, pero ¿cuáles han sido los inconvenientes?

Ella: Socialmente, en ocasiones, ha sido difícil, con los padres de los amigos de nuestros hijos. Vivimos en un bloque y con sus vecinos han compartido la plaza, luego el patio del recreo, la clase, las actividades... Eran las familias con las que hacíamos excursiones o nos quedábamos a la salida en el patio del colegio. Es una dificultad que no haya un reconocimiento de esta práctica.

Él: Es que todos sus amigos en Zaragoza están escolarizados.

Ella: Cuando hemos tenido que acudir a entrevistas con autoridades por cuestiones legales ha sido difícil. Siempre hemos querido colaborar, mostrar lo que estábamos haciendo porque no creemos que estemos haciendo nada malo. Nuestros hijos están bien a muchos niveles, pero han sido momentos difíciles. La familia nos ha apoyado, sobre todo al ver cómo estaban nuestros hijos, vieron el cambio.

Él: Cuando tomas la decisión de desmarcarte, de salir, sientes una mayor responsabilidad en cuanto a los resultados futuros. Aunque es difícil comparar porque tampoco sabes el resultado de haber seguido dentro.

Pasas más tiempo con ellos, una mayor dedicación conlleva una mayor carga. Teníamos que organizarnos para estar todo el tiempo con ellos, uno u otro. Pero aun así evitábamos por otro lado muchos problemas.

¿Habéis cambiado con vuestro segundo hijo vuestra forma de trabajar en casa? ¿Os habéis planteado corregir algún aspecto de su educación?

Ella: Es verdad que tienen necesidades muy diferentes, pero si se puede conciliar las necesidades de 25 alumnos en un aula, con dos siempre es más fácil. Pero la gran diferencia entre uno y otro fue que, con el mayor, de alguna manera se había revelado, y cuando tuvo la opción de cambiar se sintió relajado. Con las nuevas circunstancias tra-

bajaba encantado. El pequeño, sin embargo, había trabajado tanto, tanto, en el colegio, nunca se había revelado a nada, que luego sintió un rechazo terrible hacia todo. Por ejemplo, el co-



legio desde que empezó era bilingüe de francés, estuvo ocho años en esa modalidad. Al quedarse en casa, el efecto rebote era impresionante, no quería ni oír hablar en francés. Estaba saturado. Hubo que enfocar las cosas de otra manera.

A día de hoy hacen prácticamente lo mismo y no hay diferencia. Al principio sí que hubo que encajar aspectos porque venían de experiencias muy diferentes y tenían personalidades muy diferentes. Pero todo muy parecido a lo que pasa en una clase.

¿Qué incidencia puede tener en Aragón esta práctica? ¿Y cuántas familias podría haber en España?

Él: Es complicado porque las familias prefieren no identificarse, pero en España se habla de entre tres y cinco mil familias.

Hay tres inconvenientes graves, uno es la legislación; otro, que la gente piensa que es repe-

tir en casa lo que se hace en la escuela y no se siente preparada. Y, por último, el tema organizativo, con jornadas laborales de los padres de ocho horas repartidas en mañana y tarde.

La mayoría de los profesionales de la educación cuando oyen hablar de *homeschooling* argumentan que su mayor defecto es el problema de la socialización, la falta de relación con otros chavales de su edad o de otras edades.

Ella: En un principio los compañeros de clase eran los vecinos y seguimos en el mismo entorno, han mantenido la relación, solo que se veían en diferente horario, al mediodía, por las tardes en las actividades de idiomas o de deporte. Los fines de semana como cualquier otro niño o adolescente, y a través de los encuentros de las asociaciones a las que pertenecemos en los que se juntan con un montón de chavales. No queríamos, en absoluto, aislar a nuestros hijos. Para sus amigos son la envidia...

Él: Un cierto distanciamiento sí se produce y eso te genera inquietud. Dejan de tener cosas en común como las clases, los deberes... A veces hay un cierto alejamiento, pero vuelven a acercarse. Han perdido alguna amistad, el paso al instituto generó también un cierto alejamiento, pero siguen viéndose especialmente los fines de semana.

Otra de las críticas es que los niños y jóvenes reciben una educación más monolítica, mientras que los niños que asisten a

la escuela conocen otras realidades, otros puntos de vista, compañeros y familias con otras creencias, de otros orígenes culturales y sociales...

Ella: Si solamente estuvieran con nosotros sería así pero no es esa la realidad. Igual que una familia que vive en la montaña en un pueblo muy pequeño, aislados y con poca población. Ellos no están en esa realidad.

Él: El mayor nos cuenta muchas anécdotas de lo que les pasa a sus amigos en el instituto. Sin irnos cuenta muchas cosas, sabemos mucho porque se lo cuentan entre ellos.

Además del tema legal, otra dificultad es la falta de certificaciones académicas que puede volverse en contra del alumno, por ejemplo, al intentar acceder a la formación reglada.

Él: El tema legal fue importante y hubo que enfrentarse. La escolarización en casa está criminalizada. Te enfrentas a un fiscal de menores que te acusa de un delito de abandono. El fiscal es el primero que tiene opción de archivar si ve que no hay indicios de delito. Es un proceso que asusta mucho, pero, aunque es ilegal no está establecido como delito en el código penal. A veces hay resoluciones judiciales que obligan a la escolarización...

Ella: En cuanto a las titulaciones, se llega, pero de diferente manera, examinándote por libre. Puedes acceder a un grado medio a través de una prueba de acceso o a una prueba libre del título de la ESO. También puedes acceder a la universidad abierta porque no te exigen titulación. Hay diferentes formas de obtener tarde o temprano esa titulación.

Fernando Andrés Rubia

La escuela Waldorf de Zaragoza

Pilar Badía Lamana
Maestra en la iniciativa

En el año 2001 un grupo de maestros en formación de Pedagogía Waldorf decidieron reunirse en Zaragoza con el motivo de crear en nuestra ciudad un movimiento pedagógico orientado hacia esta Pedagogía Humanista.

Durante algún tiempo y en un Centro de Recursos para Profesores tuvieron encuentros con familias interesadas por una educación más humana y consciente para sus hijos. Se hacían actividades diversas relacionadas con esta concepción de la enseñanza cuyos principios se basan en la educación del Pensar, Sentir y Querer. Una educación que más que dirigirse a lo cognitivo pone tanto énfasis en la educación artística y en el aprender a aprender, a través de la creatividad y realización de proyectos comunes en cada aula, como es hacer de cada Unidad Didáctica algo vivo.

Este grupo fue creciendo poco a poco y consolidándose. En 2005 se constituyó la Asociación O Farol para la Pedagogía Waldorf. Fueron unos 20 socios fundadores entre padres y maestros, al mismo tiempo un pequeño número de familias del grupo, con niños en edades entre 3 y 4 años, quisieron llevar a cabo la experiencia montando un Jardín de Infancia para sus hijos y seguidamente hubo otras familias que quisieron, también, realizar la experiencia con sus niños en edad de comenzar Primaria.

Así y poco a poco se fueron uniendo más familias a la experien-

cia, a día de hoy contamos con un grupo de Infantil y cinco grupos de Primaria. En el Jardín de Infancia los niños comparten el aula desde los tres a los seis años, como una prolongación del hogar (hermanos mayores y menores que se ayudan entre sí), aprenden por imitación y jugando. En Primaria ya están cada uno en su curso y cada grupo es llevado por una maestra o maestro-tutor desde primero hasta sexto, y así se crean vínculos entre maestro y niño o niña. La maestra o maestro llega a ser una persona cercana que acompaña al niño llegando a conocerlo mejor.

Los niños que reciben esta forma de enseñanza aprenden con entusiasmo y disfrutando, no se les somete a presiones como tareas excesivas ni exámenes, la evaluación es continua y los contenidos se ajustan al currículo oficial, añadiendo alguno más. De nuestra iniciativa ya hay niños que han seguido sus estudios de secundaria en institutos e incluso



que han comenzado el Bachillerato y a estos niños se les distingue por su saber estar y su presencia en la clase, su interés por aprender, su amor por las artes y la cultura y su respeto por todo lo que les rodea.

Otra característica de estas escuelas es que la gestión es llevada a cabo entre padres y maestros y el compromiso por la educación del niño es compartido. Es una escuela libre y mantiene la privacidad, preservando así una metodología respetuosa con las etapas evolutivas del niño

La primera Escuela Waldorf se creó en 1919 en Stuttgart (Alemania), fundada por Emil Molt (dueño de una fábrica de tabaco) para los hijos de sus empleados y en aquellos tiempos fue la primera escuela mixta, con la dirección y ayuda de R. Steiner, filósofo austriaco y fundador de la Antroposofía. Hoy en día está extendida por todo el mundo y hay más de 2.000 escuelas. Está reconocida por la UNESCO como una forma de enseñanza ejemplar y ha llevado una muestra de ésta por todos los continentes.

Al ser una escuela auto-gestionada, los padres y maestros llevan conjuntamente las responsabilidades. Gestión y mantenimiento del espacio, acogida de nuevas familias, temas administrativos, difusión, preparación de cursos formación, etc.

En España hay más de una veintena de Escuelas y Jardines de Infancia. En Madrid está la primera y más grande de España, fundada en 1986 y tiene abiertas todas las vías, desde el Jardín de Infancia hasta Bachillerato, se han abierto posteriormente en Aravaca y Torrelodones. Y en las Comunidades Autónomas de Cataluña, País Vasco, Galicia, Andalucía, Valencia y Murcia.

En nuestra comunidad estamos en Zaragoza en un espacio muy agradable en medio de la campiña del Barrio de Miralbuena. Es un proyecto en desarrollo, que con ilusión y entusiasmo queremos ir consolidando ya que pensamos que un proceso de enseñanza-aprendizaje tan vivo, con vivencias tan ricas en valores implícitos en el propio método de enseñanza, así como que ver a sus padres y maes-

tros colaborando para preparar un aula o dejar el césped a punto, preparar una Jornada de Puertas Abiertas o un Mercadillo y muchas otras cosas, son vivencias sociales muy valiosas que se transmiten y quedan grabadas en los niños para el resto de su vida.

Ejemplos de Unidad Didáctica

Además del trabajo en el aula se realizan actividades que llevan a los niños a vivir los procesos.

En tercero de primaria una Unidad de Conocimiento del Medio es El hombre y la Tierra, en la que se explica cuando comenzó la agricultura, cómo el hombre trabaja la tierra y los productos que saca de ella.

Lo más importante es la actividad que se realiza. Los niños junto a su maestro-tutor, preparan un trozo de tierra en el huerto, labrándola, abonándola, sembrando cereal y cuidándolo durante todo el curso. En junio se siega y se guarda en el granero. En septiembre se trilla, muele y se hace pan.

En Lengua a partir de segundo se comienza con gramática, y entre otras cosas se estudian los diferentes tipos de palabras; nombres, verbos, adjetivos, artículos, pronombres, adverbios, preposiciones, etc.

Como actividad se realiza un teatro en el que cada niño hace un personaje diferente, y el personaje es una de las palabras gramaticales y viste un color concreto, que a su vez tiene relación con los colores que escribe en su cuaderno las distintas palabras.

En matemáticas, se estudian las tablas de multiplicar de diversas formas; una de ellas es haciendo gimnasia con ritmo, otra es dibujando figuras geométricas con una hebra de lana sobre un círculo en madera hecho con 10 clavos.

Son unos pocos ejemplos, todo, cualquier introducción en las distintas materias se realiza de esta forma, basado en algo concreto, experimentado, creativo, artesano y artístico.

Los niños no tienen libros, los maestros preparan la asignatura y la presentan con sus actividades y luego ellos elaboran sus cuadernos con dibujos y los contenidos explicados en clase o realizados en el trabajo de campo. Usamos mucho la pizarra y la pintura con tiza para que sirva de modelo a los alumnos e ilustren después los cuadernos siempre

con pinturas especiales de cera, no se utiliza lápiz ni goma. En cuarto escriben por primera vez con pluma, no han usado ni rotulador ni bolígrafo. El sentido de utilizar estos elementos es múltiple, primero el valor artístico y creativo, después aprenden que si se comete un error no se puede borrar, también se hacen conscientes de la importancia de cuidar los materia-



les, cada uno tiene una pluma y hasta llegar a tenerla ha pasado por un periodo de aprendizaje de la escritura y cuando lo ha logrado tiene su premio. Todo esto conlleva hacerse responsable de sus materiales y de su trabajo, son valores implícitos en el método.

Todas las semanas hacen una pintura de acuarela sobre un tema relatado en clase, pues todos los días hay relato histórico y hacen redacciones sobre lo relatado para ejercitar la memoria y la capacidad de expresión escrita.

Para estudiar las medidas de longitud lo primero que hacen es fabricar su propio metro, bien de madera o de cartón duro, para así comprobar lo que es un milímetro, centímetro, decímetro y finalmente el metro. Con los líquidos comprueban que es el litro con un líquido, cómo se convierte en decilitro, en centilitro y en mililitro. Y lo mismo con las de masa.

Otra Unidad de tercero es la Vivienda del Hombre. Por ejemplo, todos juntos construimos el curso pasado un templete de adobe, con sus cimientos y su tejado y en vacaciones de verano cada niño ha hecho una casita en miniatura. Unos con material reciclado, otros de bambú, otros con ramitas, barro, etc.

En cada curso se introducen contenidos y actividades nuevas en todas las asignaturas, esto mantiene el entusiasmo y el interés por aprender, saben que cada año hay experiencias nuevas muy interesantes.

Colaboración de los padres y maestros

Los padres ayudan en las actividades. En la construcción del templete un padre que es arquitecto vino a explicar su función en la construcción, nos explicó cómo se realizan los planos e hizo de maestro de obras durante la realización. En la trilla del cereal vino otro padre con conocimientos en agricultura y nos ayudó a realizarla. En un viaje que hicimos para visitar los distintos oficios, una madre nos acompañó.

Al ser una escuela auto-gestionada, los padres y maestros llevan conjuntamente las responsabilidades. Gestión y mantenimiento del espacio, acogida de nuevas familias, temas administrativos, difusión, preparación de cursos formación, etc.

Las escuelas Waldorf son así en todo el mundo, son escuelas para padres, niños y maestros, todos participamos en el proceso y todos aprendemos. El objetivo de la primera escuela Waldorf fue construir una organización social nueva, basada en unos principios de concienciación social muy relevantes para el mundo actual. En el método van implícitos valores humanos que sólo son aprendidos si en el propio proceso de aprendizaje se viven en realidad y sin abstracciones, como es la colaboración entre adultos y adultos, entre niños y niños, entre adultos y niños es esencial, la competitividad queda fuera de cualquier proceso de aprendizaje y de cualquier ámbito en estas escuelas.

El Aula Canguro de Mainar: cada uno a su ritmo

Sara Orduna Pérez
Educatora

Soy la responsable del Aula Canguro de Mainar, una iniciativa que surgió hace algo más de 10 años en una zona rural muy despoblada donde había necesidad de conciliar la vida familiar y laboral. Para ello, se creó una casa canguro en la localidad de Mainar, gestionada por la Comarca de Daroca, departamento de servicios sociales.

El centro es una antigua vivienda de una planta con patio exterior. En el interior, se encuentran 3 aulas, baño, cocina y despacho, donde se acompañan niños desde los 4 meses hasta los 3 años y se complementa con un servicio de comedor para niños desde los 3 años.

Mi forma de trabajar ha ido cambiando a lo largo de los años. Cada pequeño cambio que voy realizando, cada propuesta, me ilusiona y me encanta ver a los niños con la emoción de un día a día más activo, dinámico, donde experimentar, sentir, disfrutar, jugar, sentirse queridos y acompañados, donde crecer.

Los niños más pequeños, desde los 4 hasta los 18 meses aproximadamente necesitan cu-

brir sus necesidades básicas: alimentación, sueño, higiene y tener un vínculo afectivo con el adulto que les permita sentirse seguros y acompañados en todo momento para su bienestar. Una vez cubiertas las necesidades vitales, durante estas edades les preparo zonas con alfombras, espejos, barras en la pared, cestas de tesoros, juguetes que puedan manipular... cada niño a su ritmo va pasando por las distintas fases, desde girar el cuerpo, reptar, gatear o sentarse, ponerse de pie, etc. Y aquí lo principal es poder permitirme respetar el ritmo individual, gracias a tener un número muy pequeño de niños.

Para los bebés más mayores, desde los 18 meses aproximadamente hasta que empiezan el colegio, el día a día cambia un poco. También necesitan cubrir sus necesidades básicas, pero sí que marco una rutina para almorzar y comer. Lo hacen a la misma hora y comenzamos con una rima-juego de manos y con un farolillo y terminamos limpiando la mesa. El sueño, otros alimentos (como leche), la higiene... se hace de forma individual.

En estas edades los niños tienen un espacio a su alcance donde pueden elegir qué tipo de actividades hacer: ojear libros, pintar, jugar, tocar instrumentos, etc. Así como utilizar las bandejas sensoriales que tenemos de harina, maíz, arroz, are-



na, etc. Sin lugar a dudas, son un éxito entre todos los niños.

Además de todas estas cosas que tienen a su alcance, también realizo diferentes propuestas.

Las actividades que más realizan son las de “vida práctica”, que les dan autonomía y les permiten ensayar una y otra vez hasta coger práctica y seguridad. Son basadas en Montessori (algunos ejemplos):

- Trasvases líquidos y sólidos mediante bandejas preparadas con distintos materiales, donde cada una, les ofrece una propuesta distinta de llevar un componente desde un recipiente a otro. Normalmente se realizan de izquierda a derecha para preparar la dirección de la escritura. Unos ejemplos de bandejas serían: trasvase de judías blancas con una cuchara, trasvase de canicas haciendo la pinza con la mano y colocarlas en unas ventosas, trasvase de nueces con unas pinzas de madera, trasvase de agua con vasos, trasvase de un líquido de color (agua tintada) con un gotero a una cubitera, etc.

- La limpieza del ambiente es una de las cosas que más les gusta y que antes introducen en sus rutinas. Colaboran y ensayan la limpieza de mesa, muebles, espejos, juguetes, recipientes, suelo, paños... Tenemos una tabla de madera de tamaño pequeño y jabón en pastilla para cuando lavan algún paño o ropa de los juguetes. Con un pulverizador y un trapo limpian las superficies, con un estropajo friegan los vasitos, etc. Todo es voluntario y les aporta diversión (especialmente todo lo que tenga agua) y aprendizaje.

- Echarse agua para beber. Cada mañana echo agua de las garrafas que traen las familias a una jarra, no muy llena por si se derrama. Ellos son los que se sirven cuando tienen sed.



Como en todo, las primeras veces comenzarán tirando algo de agua fuera y poco a poco lo perfeccionarán practicando la coordinación y la motricidad.

- Cocinar: realizar pan, galletas, exprimir una naranja, hacer una crema de calabaza... cocinar con ellos siempre es una propuesta agradable, que les encanta y les ofrece un aprendizaje motor, sensorial, de vocabulario, etc.

- Tender ropa: como he explicado en el primer punto, tienen una tabla para lavar ropa que después tienden en unas cuerdas. Primero sin pinzas y, cuando saben manejarlas y están preparados, tienden con ellas. Una vez que las prendas están secas, llega el momento de doblarlas.

- Poner flores en un jarrón. Nos gusta mucho salir al exterior y esa es una de las ventajas de estar en un pueblo. Como siempre encuentran flores o pequeñas plantas, recogen algún tallo en una cesta que después colocan con agua en un jarrón y lo dejan en la mesa. También solemos tener macetas con cactus o plantas que riegan, cuidan y nos alegran el ambiente.

Es importante que todas las herramientas que utilizan para estas actividades tengan un tamaño adecuado para sus manitas.

Me gusta mucho la metodología de Reggio Emilia, creada por Loris Malaguzzi. Por ello realizo cada cierto tiempo zonas llamadas “provocaciones” sobre alfombras donde ellos manipu-

lan, crean y experimentan con distintos materiales naturales o reciclados. Los materiales naturales que utilizo son piedras de distintos tamaños y texturas, ramas, frutos secos, cocos, calabazas, arenas, arcillas, piñas, hojas y en general, cualquier elemento natural. Los materiales reciclados son cartones, rollos de papel comprimido, espejos, cuerdas, papeles, hilos, lanas, chapas, tapas, etc. Es importante estar presente durante la actividad, pero sin intervenir. Algunas veces les preparo otras herramientas con las que trabajar de forma artística o motriz, inspiradas en este método, utilizando los materiales anteriormente mencionados y otros como luces (linternas, lámparas...) pinturas o plásticos transparentes.

El principal problema al que me afronto con cualquier metodología o actividad que quiera proponer, es la falta de recursos. Por ello, muchas veces es el material de mi casa o incluso de las familias el que utilizamos para nuestro día a día.

Cuando hay niños mayores de 24 o 30 meses, solemos hacer mini proyectos que suelen venir por la curiosidad de alguno de los niños. Con los mini proyectos desarrollamos un tema concreto por distintas vías: libros con información, cuentos, imágenes, microscopio, investigación fuera y dentro...

Cada mañana les pregunto si quieren pintar y preparo distintos materiales para que se expresen mediante los colores y texturas. Hace unos años que dejé de trabajar con fichas, aquí pintan como quieren y lo que quieren. Un ejemplo, sería una manzana

roja. En un cuaderno de fichas, habría que pintar una manzana de color rojo porque ese mes estamos hablando del rojo. La manera que tengo de trabajar es que pinten sobre el papel lo que quieran, nombrando todos los colores cuando los pongo sobre la mesa, respondiendo a sus preguntas cuando curiosean los colores... y si quiero que sepan cómo es la manzana, llevo manzanas de verdad para ver qué colores tienen cada una de ellas. De esta forma, el aprendizaje es más fluido, dinámico y experimental.

Este centro, al encontrarse en una zona rural muy despoblada, permite que haya un número muy pequeño de niños, y es una de las ventajas a la hora de trabajar con la etapa del primer ciclo, ya que necesitan muchísima atención. También favorece que podamos modificar cosas según las necesidades climatológicas, como la hora de salir al patio o a la calle (en verano, salimos temprano y en los meses fríos, salimos cuando el sol calienta). También permite que cada familia pueda traer y recoger a su bebé a la hora que mejor le convenga, dentro del horario establecido a principio de curso entre todas las familias.

Para poder ver algunas de las actividades que realizo o para cualquier duda, podéis entrar en la página del Facebook:

www.facebook.com/AulaCanguroMainar



Dime lo que ves, dime lo que sientes

Pepa Enrique Fernández

Pepa, Educación y arte

<https://pepaeduca.com>

<https://www.facebook.com/pepaeduca>

<https://twitter.com/pepaeduca>

“Me llamo Pepa Enrique Fernández. Tengo ya unos cuantos inviernos vividos y una buena parte de ellos los he dedicado a disfrutar, sentir y hablar de arte y emociones. Vivo con pasión, creo que no puedo hacerlo de otra forma. No soy maestra, ni pedagoga, ni historiadora del arte... soy educadora y en el arte encuentro un camino, una herramienta para expresar emociones. Me gusta escuchar lo que me quieran contar. Este es mi retrato, me lo hizo mi hija Candela cuando tenía 4 años, en él me encontraréis”.



Así comienza mi curriculum vitae, así es como me presento.

En este artículo encontraréis una exposición de cómo entiendo el arte para hablar de las emociones y cómo lo llevo a mi trabajo. No tengo costumbre de teorizar sobre el trabajo que hago por lo que en

este artículo cuento, sobre todo, por qué y cómo lo realizo, bajo mi propia experiencia y mi visión personal.

Comencé a bailar con 10 años, pasé parte de mi infancia, mi adolescencia y parte de mi juventud entre guitarras, espejos, compás y taconeos, bailaba flamenco. Descubrí que sentía cosas dentro de mí que solo las podía expresar bailando. Sin saberlo en estos años descubrí un camino que tiempo después se ha convertido en uno de los motivos fundamentales de mi vida, el arte.

Podríamos decir que la cerámica me llevó a las aulas, los museos, las bibliotecas... Me formé en diferentes técnicas en torno la cerámica, la arcilla... a mí me gusta generalizar el termino llamándolo

“barro”. Recuerdo que en mis primeros talleres el protagonista era Picasso y su relación con la cerámica, acabábamos haciendo un taller con barro. De estos comienzos hace ya más de quince años.

Solo en el año pasado compartí tiempo y espacio con más de 3.300 participantes en mis propuestas, en su mayoría niños y niñas de infantil, menos de primaria y casi nunca de secundaria, ya sea en sus coles, en museos, en ruta por la ciudad o en espacios patrimoniales. Otros públicos con los que trabajo son adultos con capacidades muy diversas intelectuales y funcionales, público familiar, educación de adultos, maestras y maestros, grupos de mujeres... Desarrollo principalmente mi trabajo en la ciudad de Zaragoza, sus colegios, museos, sala de exposiciones, espacios patrimoniales, etc. He trabajado como colaboradora de algunos programas de radio y también he participado en algún programa para la televisión autonómica de Aragón.

Me resulta difícil definirme dentro de la educación formal, no formal o informal. Creo que lo más apropiado es decir que trabajo en todos estos ámbitos puesto que gran parte de mi trabajo lo desarrollo en horario escolar y en las aulas, pero no solo. También en los museos, alguna clase extraescolar en coles, recorridos por la ciudad, incluso alguna que otra visita teatralizada.

Después de esta presentación os contaré por qué he elegido el arte y las emociones como protagonistas de mi trabajo.

Personalmente puedo decir que el arte está presente en mi vida como algo necesario, que me nutre, me hace entender mejor el mundo que me rodea y conocerme mejor a mí misma. Yo no me siento artista, interpreto y siento el arte que me rodea, lo vivo y solo así soy capaz de acercar ese arte a los demás. La comunicación es mi fortaleza, el arte mi pasión. Aunque en mi vida personal el

arte está presente en sus múltiples facetas, en la profesional trabajo sobre todo con pintura y escultura. En mis sesiones es habitual que la música o la danza estén presentes pero siempre son una herramienta para ayudarnos a interpretar una pintura o una escultura.

De ninguna manera espero que las personas que participan en mis propuestas lo sientan de la misma forma que yo, eso no es en absoluto relevante. Acercó a los demás el arte que a mí me conmueve para observar que sienten los demás, que cuentan de lo que ven. Con la experiencia he descubierto que la mayor parte de las veces cuando hablamos de lo que vemos, en buena parte, hablamos de lo que somos, de los que nos ocurre a nosotros mismos.

Hay dos aspectos del arte en los que pongo especial atención y que considero bien distintos. Uno, la persona, el artista y otro lo que se siente al contemplar su obra. En la mayoría de actividades que realizo donde el protagonista es un único autor o autora dedico casi el mismo tiempo a hablar del protagonista como de su obra. Bueno es más preciso decir que, hablo bastante de los datos biográficos del artista protagonista y de su obra hablan las personas participantes en la actividad.

No hablo de arte si entendemos que hablar de arte es hablar de estilos, fechas, premios y tecnicismos. No lo hago no porque desprecie este aspecto del arte, en absoluto. Sencillamente hablo de la parte del arte que a mí más me interesa, la que se siente y se experimenta. Es una manera, quizás,

poco formal de acercarnos al arte pero una cosa nos lleva a la otra, o al menos así lo entiendo yo.

Mayoritariamente los participantes en las actividades que propongo son público infantil desde 3 años. ¿Crees que un niño o niña de 3 años no puede hablar de arte? Te invito a acompañarme en alguna de las sesiones que realizo, te dejo mi contacto al final del artículo. No olvidemos que los educandos con los que trabajamos son unos expertos visuales, más de lo que lo seremos los educadores que les acompañamos. Mostrar una imagen de un cuadro, escultura o instalación y preguntar “¿Y esto qué es, qué está pasando?” Realizar esta pregunta es abrir una maravillosa caja de sorpresas, es recibir una lluvia de emociones, un montón de vidas que te cuentan lo que ven, lo que sienten o lo que en ese momento les toca vivir.

Quizás la mejor forma de entender como trabajo es poniendo algún ejemplo.

Realizo una actividad en aula que tiene como protagonista a la artista Frida Khalo, fuente inagotable de inspiración para mí. Después de presentarles a Frida, hablarles de su vida, de sus pesares y sus alegrías, pasamos a realizar algo con nuestras manos, pasamos a ser los protagonistas. Contamos verbalmente, por escrito o con colores cómo nos sentimos. Cada participante tiene en un folio dos fotografías suyas que convertiremos en autorretratos (previamente me he puesto de acuerdo con la profesora o profesor y hemos fotografiado a los participantes e impreso las imágenes en blanco y negro muy muy rebajado, de manera que se vea su



retrato pero con poca definición). En una de las imágenes se pintaran con una emoción y en la otra imagen se pintaran con otra emoción diferente. Cada cual elige las emociones que desee. Para ello cuentan con una caja grande llena de colores y libremente eligen dos o tres colores por emoción, no más. Aquí podéis ver los autorretratos de esta experta emocional de 4 años que se llama Nerea.

¿Adivináis que emociones eligió? Con rojo y negro expresó su enfado. Con amarillo y rojo su alegría. Un detalle a tener en cuenta es que Nerea en la realidad es muy muy rubia. ¿Os preguntáis por qué en el enfado se ha puesto morena? Os pregunto yo ¿os habéis fijado en el color del pelo de los personajes “malísimos”, generalmente “malísimas” de las películas para público infantil? Morenas o morenos, correcto. ¿Y los personajes que representan “la bondad” “el amor”, etc.? En muchos casos rubias y rubios. Esto, afortunadamente en los últimos años va cambiando. No es casualidad pues que Nerea en el enfado, una emoción que cuenta con poca “aceptación social” se ponga el pelo de negro. Muchas muchas veces me ocurre que en las actividades que hago me dice el público infantil que el enfado y la tristeza no tienen que estar en nosotros. Son emociones que “molestan”, que a veces los adultos que rodeamos a los más pequeños no sabemos cómo manejar e intentamos evitar. Es posible que ocurra esto porque como adultos tampoco sabemos muy bien cómo gestionarlas. Por tanto para una niña de 4 años que el enfado sea algo “negativo” y la alegría sea algo “positivo” ya va aprendido. El peso cultural es muy grande y hay que entenderlo y tenerlo en cuenta cuando observamos e interpretamos lo que oímos o vemos.

Escuchar con respeto y poniendo en primer



plano los argumentos y/o emociones que se manifiestan ante una obra de arte, venga de quien venga sin tener en cuenta su edad, formación o sus capacidades, es un motor lleno de estímulos para mí.

Recuerdo también una celebración del Día Internacional de los Museos (DIM), estábamos en un museo, en las salas dedicadas a la pintura gótica y barroca. Delante de un cuadro donde aparecía como figura principal una Virgen con el niño y alrededor unos ángeles tocando varios instrumentos (por si os apetece buscarlo es un cuadro del segundo tercio del siglo XV, autor Blasco de Grañén, con título “Virgen con el niño rodeada de ángeles músicos”). Destacaba en el cuadro el color dorado y azul. En esta ocasión acompañaba a un grupo de jóvenes de un centro de educación especial. Al sentarnos enfrente de la obra y sin dar ningún detalle de la misma les pedí que la observaran mientras yo hacía sonar desde mi micrófono la música de los diferentes instrumentos que se veían en el cuadro: arpa, flauta, etc. Por supuesto, los cuadros también se oyen. Después de nuestra observación y de la pequeña audición les pedí que me contaran qué era aquello que estaban viendo, yo no había hablado ni de autor, ni de época, ni de nada que no fuera dejarnos sentir. La respuesta de uno de los participantes fue: “Eso es el chill out de la Virgen”. Enseñé muchas veces ese cuadro y a partir de aquella visita, siempre lo nombré como el “Chill out de la Virgen”, por supuesto también di los datos reales del autor y de la obra.

Personalmente lo que más me interesa del arte es lo que tiene relación con el aspecto emocional y francamente, creo que es mucho. Conocer al artista también tiene que ver con las emociones. Saber que sentía, que le emocionaba, en que momento de su vida se encontraba al hacer una u otra obra, conocer a los autores a través de sus obras. Pero también conocer qué sienten los espectadores y espectadoras al contemplar dichas obras. Qué produce en mí aquello que veo, y sobre todo, qué cuento de aquello que veo, que no siempre es lo mismo. Las emociones que se producen ante el arte, las propias, las individuales, a veces las reconocemos, otras veces no. Pararse a sentir es importante. Otra fase diferente es reconocer esa emoción y por último contar lo que siento. Este camino de provocar emociones con el arte, parar a reconocerlas y contar lo que sentimos es el camino que yo transito con mis propuestas.

Cuanto más pequeños son los participantes más sincera y directa es la respuesta emocional. Menos filtros sociales, educacionales, culturales, formales... digo menos, no que no existan obviamente.

No sé qué pensarían Picasso, Miró, Gargallo, Nicky, Pollock, Goya, Frida, Sorolla, Calder, Serrano y tantos artistas de los que hablo en las propuestas que realizo si me oyeran o vieran usar sus obras como “detonadores emocionales”, pasando por alto lo que estos autores quisieron contar, si es que alguien sabe qué es lo que quisieron contar. Tampoco sé muy bien qué pensarían algunos académicos del arte si me vieran trabajar. Tengo claro algo y es que para mí y en mi trabajo el arte es una herramienta para la vida. “Quién y por qué lo hizo” sin perder importancia pasan a un segundo plano ante “qué siento”.

Si tuviera que ceñirme a una metodología concreta o definirme con alguna de ellas no me resultaría sencillo. Me interesan pedagogías llamadas alternativas y metodologías de las escuelas Waldorf, Montessori, Reggio Emilia. Me interesan las inteligencias múltiples, el aprendizaje cooperativo, la neuroeducación, la escuela inclusiva, etc. Me cuesta definirme porque soy la suma de muchos aprendizajes y de años de experiencia, estoy en continua formación. Sí puedo decir que la metodología que utilizo, que varía según el espacio, los participantes, los intereses, etc. tiene un denominador común que es la escucha y el respeto. Para mí da igual si la persona que está interpretando una obra de arte tiene 4 o 40 años, el respeto y la escucha siempre es el mismo, absoluto.

He pensado en muchas ocasiones qué aportan las propuestas que hago y después de estos años donde, he ido acercándome más y más a las tutoras y tutores en las aulas, y compartiendo más y más las percepciones que he tenido después de cada sesión, he descubierto que lo que aportan es mucha información sobre cada participante y que las personas más preparadas para interpretarlas y contextualizarlas son los tutores si es con público escolar o las propias familias en actividades familiares.

En la mayoría de ocasiones que realizo una actividad no conozco el grupo, pasaré con ellos como mucho un par de horas, tiempo aproximado que duran la mayoría de mis intervenciones. No conozco sus historias familiares, sus duelos ni alegrías, para mí son un tesoro por descubrir. No entiendo de etiquetas previas, no tengo informa-

ción previa. Las personas que participan en las actividades, en su mayoría nada saben de mí. Esto sin duda es una gran ventaja. Una ventaja para acercarnos sin etiquetas los unos a las otras. Y para escuchar cuantos menos estereotipos, prejuicios y etiquetas mejor. En un ambiente de confianza y con el arte como excusa se cuentan muchas cosas. Es muy importante que en las sesiones estén presentes los adultos de referencia de los participantes. Si son grupos escolares sus tutoras o tutores, si son grupos familiares los adultos que les acompañen, pues para estos adultos esta información será valiosísima. Al final de las sesiones, en el cambio de impresiones ya sea con familias o tutores y tutoras, es habitual la sorpresa por lo oído. No porque no se lo esperasen, pues conocen bastante las realidades y el entorno de los participantes, más bien porque no esperaban que se hiciera tan evidente y de forma tan rápida, aunque a veces hay sorpresas en lo compartido. Es sin duda una herramienta más para conocer y comprobar cómo se sienten y qué cuentan sus hijos, sus hijas o educandos. Que yo no sea maestra del colegio, que no forme parte del entorno de los participantes es una ventaja en estos casos. No hay juicio, no hay censura, para mí todas las respuestas son válidas, nos ofrecen una oportunidad para conocernos mejor.

Aprovechando estas últimas líneas me gustaría hacer una petición. Pido a todos los centros escolares, a todos los museos, espacios patrimoniales y en general a todos los lugares donde de una manera u otra se tenga un plan educativo que se ponga especial interés en que sea inclusivo. Pido igualmente que se escuchen, que se nos escuchen, a los profesionales que trabajamos en ellos y que a la vez se nos pida, exija, que nuestras propuestas sean inclusivas. Debemos estar preparados y preparadas para dar esta respuesta a todas las personas que deseen disfrutar de las propuestas que presentemos. Creo que la inclusión es el camino, en el arte, en la escuela, en la vida.

Deseo que gocéis mucho del arte que os llegue, que lo sintáis como un regalo y si es de vuestro interés que podáis compartir las emociones que os provoquen.



“En ojos de mujer”, otra forma de ver la realidad

Maribel Villanueva Baena

Coordinadora del grupo “En ojos de mujer”

Profesora del IES Martínez Vargas de Barbastro (Huesca)

Nos llamamos “En ojos de mujer”, que para nosotras significa ponerse en el lugar de una mujer, colocarse en su punto de vista y por extensión sentir, vivir, experimentar como una mujer. Nos gusta pensar que nuestro nombre invita a la empatía. Aunque también para algunos, invita al calambur y nos llaman “enojos de mujer”, nombre que al final vamos a tener que sumar al nuestro porque hay situaciones que lamentablemente nos enfadan y mucho. También hay quienes nos confunden y nos llaman

estereotipados en televisión. Así de tutoría a la sala y de Huesca a Barbastro empezamos a concebir la necesidad de abordar la temática de la igualdad y la discriminación de género por lo que al curso siguiente creamos entre unas cuantas compañeras este grupo de trabajo.

¿Qué es lo que queremos? Queremos desautomatizar la percepción de la realidad puesto que percibimos casi siempre de forma mediatizada por el hombre. Es decir, la realidad y su interpretación está sesgada, ya que son hombres quienes en la mayoría de los casos comentan en televisión, en la radio, en la prensa; dirigen en las empresas, escriben los libros que leemos, dirigen las películas que vemos, conciben los guiones que aplaudimos y crean la publicidad que consumimos. Queremos atrevernos a ver y por extensión a interpretar, pensar, hacer y crear por nosotras mismas. Queremos reconocer que la mujer puede sentir y percibir de otra manera, y que esta

Queremos atrevernos a ver y por extensión a interpretar, pensar, hacer y crear por nosotras mismas. Queremos reconocer que la mujer puede sentir y percibir de otra manera, y que esta visión no ha de subestimarse.

“con ojos de mujer”. Nosotras preferimos ver “en ojos de mujer”, ocupar el lugar de la mujer y mirar desde esa posición.

Surgimos a raíz de unas actividades de tutoría realizadas en la ESO hace ya cinco cursos, en 2013-2014, en las que hicimos reflexionar a nuestro alumnado sobre las relaciones entre iguales y las relaciones de pareja. Descubrimos entonces que había una gran tolerancia al machismo, que este era sutil y que estaba muy extendido. Nos sorprendimos porque esta desigualdad en apariencia no se notaba y porque sentíamos que el camino de la igualdad ya estaba bastante logrado. Por otra parte, la existencia de unos cortos realizados por mujeres que se exhibían en Huesca desde hacía varios años nos hizo plantear la posibilidad de que nuestras alumnas tuvieran otros modelos de mujer que no fueran los

visión no ha de subestimarse. Queremos que la mirada, obra, estudio, opinión, trabajo... de las mujeres sea respetada y valorada. Queremos pluralidad y equidad, esto es, que la mirada del hombre conviva con la de la mujer en igualdad. Queremos plantear nuevos modelos de mujer no sexistas ni machistas, modelos que contrarresten con los consumidos habitualmente, y queremos plantearlos a nuestros jóvenes, a ellos porque los van a demandar y a ellas porque los van a seguir. Queremos evitar el lenguaje sexista empleando un lenguaje inclusivo en el que la inercia del lenguaje deje de tapar a las mujeres. Queremos eliminar prejuicios sobre el feminismo que nos ridiculizan y desautorizan. En definitiva, queremos la igualdad y que nuestros alumnos y alumnas la quieran para las demás, independientemente de que algunas de ellas se puedan

sentir confortables y consideren que no hay machismo en su entorno.

En estos cuatro años hemos formado en el IES Martínez Vargas un pequeño grupo de trabajo cuyos miembros varían cada curso: somos unas pocas las que estamos desde el principio y cada año se suman compañeras nuevas de manera que son muchas al final las profesoras que han pasado por el grupo y que, aunque no permanezcan, siguen colaborando puntualmente. Por nuestro grupo han pasado representantes de departamentos como Biología, Orientación, Inglés, Lengua, Economía, Ciclo de dependencia, Matemáticas, Filosofía, Clásicas, Ciclo de infantil... y este año por primera vez se nos han unido algunas compañeras del otro instituto de Barbastro, IES Hermanos Argensola. Es cierto, hablo en femenino porque somos profesoras, salvo un curso que entre nosotras tuvimos a un compañero, somos mujeres. Siempre es un reto conseguir que nuestros compañeros se sumen. De momento, en los cafés que tomamos con nuestros compañeros se habla más de estos temas y desde hace un tiempo algunos de ellos expresan que se muestran más sensibles hacia los temas de género y ahora se plantean cuestiones que antes no hacían. Nos gusta pensar que contribuimos a sensibilizar el centro.

Aunque no somos muchas no estamos solas. Para abordar todo este proyecto contamos desde el principio con el apoyo del CIFE de Huesca, en particular contamos con Susana Puyuelo que es la que siempre nos anima a continuar; con el respaldo del Área de Bienestar Social, Sanidad y Consumo del Ayuntamiento de Barbastro que desde la primera consulta nos dijo que contaríamos con ellas, sin este respaldo nuestras actividades no habrían salido del centro y no se habrían podido compartir con todo Barbastro; contamos también con el “Colectivo feminista” de Huesca y la mediación de Teresa Domingo que ha facilitado que trajéramos la Muestra de cortos a nuestra ciudad, y en nuestro instituto con el apoyo de Direc-

ción y la ayuda y colaboración de nuestra orientadora, Lourdes Sanz, que da sentido a través de las tutorías a nuestras actividades y propuestas.

Hemos ido evolucionando a lo largo de estos años. El primer curso fue para formarnos entre nosotras, compramos libros y películas, depositados en nuestra biblioteca para acceso de todas las personas interesadas de nuestra comunidad escolar. Comentábamos estas manifestaciones artísticas planteándonos preguntas del tipo ¿crean cine o literatura las mujeres de la misma manera que los hombres? ¿tratan las mujeres los mismo temas? ¿qué hay de diferente? ¿qué modelos de mujer proponen unos y otras? comentábamos de manera informal y sin saber muy bien cómo pero iniciando un camino de reflexión. Como estos comentarios quedaban perdidos decidimos crear un blog, que a día de hoy sigue siendo nuestro reto, para que no se olvidaran nuestros comentarios ni después nuestras actividades: <http://ojosdemujeriesmv.blogspot.com.es>. A lo largo de ese curso y poco a poco empezamos a utilizar términos como sororidad, micromachismo, empoderamiento y a acercarnos al feminismo, del que unas sabían más que otras. Empezamos a recomendarnos autoras, periodistas, revistas...

Por otra parte, desde el primer año nos propusimos traer a Barbastro la “Muestra de cortos realizados por mujeres” de Huesca. Fue posible gracias al apoyo del Ayuntamiento con quien todos estos años hemos coordinado la Muestra. La distribución siempre ha sido la misma: tras el visionado de Huesca una selección de ocho cortos se proyecta en el Centro de Congresos de Barbastro durante dos días y tres sesiones: dos sesiones por la tarde para todo

el mundo y una sesión matinal para el alumnado. A las dos sesiones de la tarde invitamos al alumnado de 4º de la ESO y a toda la población de Barbastro, y acompañamos al alumnado de 1º de Bachillerato a la sesión de mañana. Estos cortos son el broche de cierre a las actividades que realizamos durante el curso. Ya hemos



realizado tres Muestras y vamos a por la cuarta.

Nuestro segundo año realizamos muchas actividades y trabajos temáticos, reflejados y ponderados en la programación. Deseábamos implicar a nuestro alumnado:

- Sobre educación de las mujeres en distintos países y en España a lo largo de distintos periodos. También reflexionamos sobre la ausencia de nombres femeninos en los de los colegios e institutos de Aragón siguiendo una buena idea que leímos en CCOO.
- Carteles de mujeres importantes por disciplinas y en inglés y español.
- Análisis de los estereotipos en la publicidad: machismo y sexismo.
- Carteles contra la violencia de género...

Todos estos trabajos se pensaron de manera visual para poder exponerse en nuestra entrada. Así se convirtió en habitual que nuestro alumnado bajara a verlas y a comentarlas con las profesoras del grupo. Nos invitaron desde el Ayuntamiento a que expusiéramos una muestra de estos trabajos en una sala del Centro de Congresos coincidiendo con los cortos y durante un par de semanas. Ya han sido dos años los que nuestro alumnado ve expuesto sus trabajos para toda la ciudad en un lugar tan atractivo.

El tercer año 2016-2017 nos dimos cuenta de que necesitábamos un espacio fijo y pensando que si un pilar de la formación de nuestro alumnado es la igualdad y el rechazo a la discriminación de género, decidimos que nuestro espacio fijo fuera de forma simbólica una columna de la entrada, la columna que sostiene todo el instituto y que se encuentra en el centro del mismo. Así que cubrimos de violeta la columna de nuestra entrada y la hemos convertido en nuestra “columna de reflexión feminista semanal” en la que colgamos imágenes, breves textos, viñetas, noticias, efemérides... algunas de ellas denuncian situaciones de machismo para hacer refle-



xionar a toda la comunidad educativa y otras pretenden ofrecer nuevos modelos de mujer, fuera de estereotipos y cánones de belleza. La columna nos la repartimos entre las profesoras que formamos el grupo de trabajo de manera que cada una cambia la columna a lo largo de tres semanas del curso. Es un trabajo que merece la pena porque aunque lleva tiempo buscar noticias, reflexiones, viñetas, anuncios... y acomodarlos a la columna permite que a lo largo de todo el curso nuestro espacio se dote de novedades que cambian semanalmente y que nuestra comunidad se acostumbre a pasar, mirar y comentar. Ha sido la solución más dinámica para

llegar al alumnado, profesorado, familias que nos visitan, alumnado vespertino, Escuela de Idiomas, sita en nuestro instituto, y personal de servicios puesto que se nos encuentra fácilmente, casi sin esfuerzo.

Durante ese tercer curso solicitamos al centro la revisión de documentos para la utilización del lenguaje inclusivo, para lo cual nuestro entonces Jefe de estudios, Mariano Barón, se prestó a colaborar y empezó modificando el habitual “Estimados padres” por el inclusivo “Estimadas familias” iniciando un cambio significativo en el que a día de hoy se ha avanzado mucho.

Por otra parte, decidimos realizar acciones que aunaran a todo el instituto y que gracias a las tutorías pudimos vertebrar: trabajar durante las tutorías de todo noviembre y en todos los cursos carteles propios contra la violencia de género y crear un manifiesto conjunto que se leyó en el primer recreo del viernes 25 de noviembre.

Para dar sentido al día de la mujer 8 de marzo en esta ocasión decidimos crear una “ciudad de mujeres”. Los objetivos con esta actividad fueron:

- Reflexionar sobre nuestro desconocimiento a cerca de mujeres relevantes en distintos ámbitos.

- Conocer a algunas de estas mujeres.
- Reflexionar sobre la ausencia de mujeres en los nombres de las calles de casi todas las ciudades, como hicimos el curso anterior con la ausencia de nombres en los centros educativos.
- Crear nuestra “ciudad de mujeres” para paliar simbólicamente esta discriminación.

Para hacer posible esta “ciudad de mujeres” decidimos que cada pasillo se convertiría en una vía dedicada a un ámbito, para lo cual creamos carteles a modo de calles, y propusimos entre todas diez mujeres por vía para que se investigaran en las tutorías como trabajos por parejas. Para proponer esos listados de mujeres tuvimos que investigar también nosotras porque desconocíamos que hubiera tantas mujeres sobresalientes, la verdad. Con este sistema cada clase trabajó y creó unos cinco carteles que decoraron los pasillos-calles durante todo el mes de marzo y abril. Facilitamos desde el grupo las características de cada cartel para que todos tuvieran el mismo formato en cartulinas A-4 horizontales:

- nombre en grande a modo de titular,
- una fotografía que mostrara a esa mujer,
- datos biográficos significativos,
- redacción en unas cinco líneas de por qué esa mujer es reseñable en ese ámbito.

Una vez que todas las calles tenían sus carteles, se hacía una visita guiada desde las tutorías a esta “ciudad de las mujeres” para conocer a las otras mujeres representativas. Con motivo de esta actividad recibimos visitas de varias profesoras del otro instituto de secundaria que querían conocer nuestra “ciudad de las mujeres”. Mantuvimos los carteles hasta mayo y las vías de nuestra ciudad hasta junio. La distribución urbanística de nuestra “ciudad de mujeres” fue la siguiente:

- la entrada se convirtió en la “Plaza 8 de marzo”,
- el pasillo de laboratorios en la “Avenida de las científicas”,
- la zona del gimnasio

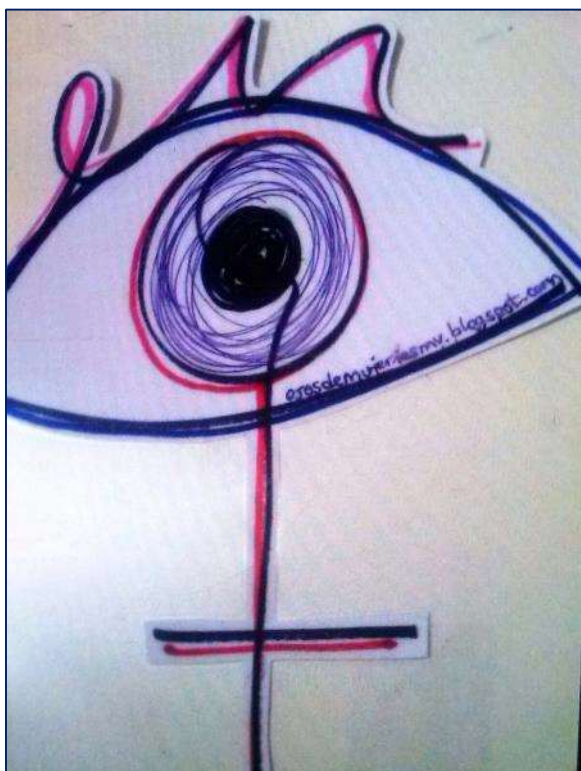
se llamó el “Camino de las deportistas”,

- el pasillo de las aulas de tecnología, “Parque de las tecnólogas”,
- el pasillo de plástica, “Bulevar de las artistas”,
- la zona de dirección, “Glorieta de las ministras”,
- los pasillos de aulas los repartimos entre “Paseo de las cineastas”, “Travesía de las educadoras” y “Calle de las escritoras”.

Finalmente el curso pasado volvimos a cerrar las actividades en abril con la “III Muestra de cortos realizados por mujeres” con la misma distribución de los años anteriores pero con una sala más grande para la exposición de nuestros trabajos. Para nosotras fue muy gratificante que profesoras del otro instituto de secundaria de Barbastro se quisieran sumar a la exposición aportando unos interesantes carteles de economía desde la perspectiva de género. Mantuvimos la exposición hasta mayo.

Tras este recorrido llegamos al curso en el que estamos, 2017-2018. Ya nos hemos distribuido semanalmente nuestra “columna de reflexión”, que ya está en marcha, hemos decidido que volveremos a mostrar nuestra “ciudad de las mujeres” y ya hemos iniciado los trámites para disfrutar en Barbastro de nuestra “IV Muestra de cortos”. Hemos realizado nuestra primera actividad de divulgación, en este caso de mujeres científicas “¿Hay alguna científica en la sala?” exposición itinerante del IPE que tuvimos con nosotras durante el mes de septiembre y

por la que pasaron todos los grupos de la ESO. Además nos hemos propuesto como objetivo crear lazos de sororidad entre los dos institutos de Barbastro, el IES Martínez Vargas y el IES Hermanos Argensola, para lo cual nuestro grupo de trabajo ha pasado a ser colaborativo entre los dos institutos y hemos crecido en número. De momento estamos perfilando nuestra primera actividad para el 25 de noviembre: unir los dos centros contra la violencia de género de manera simbólica mediante una cadena humana. Estamos juntas y sentimos que lo que hacemos es importante.



IES Picarral: trabajamos en equipo, aprendemos juntos

Juan Pedro Serrano Sánchez
Director del IES Picarral de Zaragoza

1. Introducción y Contexto

Poner en marcha un centro educativo es, ante todo, una gran oportunidad. Desde esa perspectiva, y asumiendo las dificultades que todo inicio supone, planteamos nuestro proyecto.

El IES “El Picarral” de Zaragoza es un centro público que toma su nombre del barrio en el que se ubica, en la margen izquierda del Ebro. Es uno de los barrios tradicionales de la ciudad, cuya creación se debió al crecimiento industrial y a la llegada de población rural que acudía al Polo de Desarrollo (sobre todo en los años 50 y 60).

A lo largo de su historia ha destacado el fuerte movimiento vecinal frente a las dificultades que encontró la población (insalubridad, contaminación y malos olores derivados de la actividad industrial, falta de equipamientos, déficit educativo y sanitario, etc.) que ha dotado al barrio de una red social muy importante. Esto ha contribuido a crear un carácter especial de reivindicación y apoyo, que todavía se mantiene y facilita enormemente la labor educativa, contando en general con la predisposición y el apoyo de la Comunidad educativa.

La posterior llegada al barrio de vecinos de otras etnias y nacionalidades ha propiciado además una diversidad a tener muy en cuenta a la hora de plantear el trabajo educativo. Más recientemente, la expansión de la ciudad hacia el norte y la urbanización de nuevas áreas han atraído a habitantes de otras zonas de la ciudad.

Sin embargo, y pese a que el barrio del Picarral está bien delimitado geográficamente, la zona de escolarización es mucho más amplia. Los colegios adscritos a este nuevo centro pertenecen también a los barrios colindantes del Arrabal y La Jota; el instituto tiene adscritos siete colegios de Educación Primaria.

El IES “El Picarral” abrió sus puertas en septiembre de 2016. La administración educativa recogía una repetida demanda educativa y vecinal y abordaba la masificación de los institutos de secundaria cercanos.

Un hecho que marca nuestra identidad y a la vez condiciona muchas de nuestras actuaciones, es que somos un instituto nuevo en un edificio antiguo. El IES se ubica en las instalaciones del antiguo colegio San Felipe, propiedad más tarde de la Cámara de Comercio e Industria de Zaragoza, que las dedicó básicamente a labores de formación. Más recientemente, en el curso 2006-2007, fue la primera sede del IES “La Azucarera” mientras se concluían las obras de ese centro.

Eso significa que el edificio, aunque se ha dedicado siempre a la labor educativa, necesita continuas adecuaciones para su funcionamiento y necesitará una reforma más amplia para cumplir con las exigencias del actual sistema educativo en cuanto a aulas, dotación de espacios específicos e instalaciones, y para la implantación de la formación profesional y el bachillerato.

Nuestro proyecto, con estas dificultades, quiere aprovechar la oportunidad de crear una Comunidad Educativa fuerte y comprometida, con un proyecto equitativo e inclusivo, defensor de los valores de la escuela pública, e innovador en las metodologías.

En el segundo año de funcionamiento del centro contamos con 6 unidades de 1º de ESO y 4 unidades de 2º. Somos centro preferente para la atención de alumnos de espectro autista (aula TEA) y contamos con dos secciones bilingües, en francés y en inglés. En total formamos la comunidad educativa 275 alumnos/as, 30 profesoras/es y tres trabajadoras de administración y servicios.

2. Descripción del Proyecto

El IES Picarral acaba de iniciar su andadura. Contamos con alumnos y alumnas implicadas y participativas, con una Comunidad educativa colaboradora y con un equipo docente comprometido. Entendemos que, sobre todo, tenemos que ser ambiciosos. Ambiciosos para aprovechar la oportunidad de empezar algo nuevo, con muchas carencias, pero sin los condicionantes que dificultan, a veces hasta hacerlo



imposible, la puesta en marcha de innovaciones o proyectos nuevos en otros centros educativos.

Se suele repetir que la mayor dificultad de la innovación está en tener que enfrentarse a estructuras, tanto grupales como personales, muy consolidadas: años de funcionamiento, miedo a los cambios, hábitos y rutinas de trabajo... Y sobre todo a la compartimentación del trabajo en los institutos, con una organización en departamentos didácticos que dificulta la colaboración y la coordinación de los distintos equipos educativos. Esta dificultad hace que muchas de las acciones, e innovaciones que se ponen en marcha en los centros sean muchas veces individuales, o de un pequeño grupo de docentes, y difícilmente repercutan en toda la comunidad educativa.

Somos ambiciosos porque queremos poner en marcha un proyecto en el que participamos todos: todo el claustro, desde todas las materias y para todos los alumnos y alumnas del centro.

Pero tan importante como ser ambiciosos es ser humildes. Asumir las dificultades debe implicar asumir dudas y reconocer los errores. Analizar y evaluar continuamente nuestra labor docente para ir mejorando y asentando el proyecto. Abiertos a la continua mejora, a la aportación de las iniciativas del profesorado que se va incorporando al proyecto y debe encontrar en él un marco adecuado para

desarrollar su iniciativa, y a poner en práctica esas ideas que todos hemos tenido pero que nos resultaba difícil implementar en otros centros con estructuras más consolidadas.

También somos humildes al reconocer que es un proyecto en el sentido más preciso del término, porque estamos empezando y porque nos queda mucho por hacer. Sólo estamos en las primeras fases de un plan ilusionante y ambicioso.

Este proyecto se apoya en tres pilares fundamentales:

- Crear un espacio inclusivo, donde todos aprendemos juntos
- Posibilitar la auténtica participación de toda la comunidad educativa
- y por último, apostar por la innovación educativa.

Esa apuesta por la innovación se basa en metodologías consolidadas y contrastadas (como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje cooperativo), en otras innovaciones en el campo de las tecnologías y el empleo de las TAC, y en otras relacionadas con los procesos de evaluación.

Consideramos que nuestra principal innovación no está en la invención ni en la experimentación, sino en integrar en un único proyecto varias innovaciones metodológicas, y sobre todo, que se pongan en marcha de forma simultánea, en todas las materias y para todo el alumnado. Esas metodologías, además, provocan cambios en la organización docente, los procesos de evaluación y en la organización y dotación material de los espacios.

OBJETIVOS Y ÁMBITOS DEL PROYECTO

- **Aprendizaje a través de las T.A.C.** Para ello optamos por utilizar materiales ya elaborados en plataformas educativas gratuitas y elaborar materiales propios sin usar libros de texto. La herramienta básica será el ordenador o los dispositivos móviles, el software libre y la conexión a internet. Los alumnos/as utilizan su propia tablet y el centro cuenta con el número suficiente de dispositivos para establecer un sistema de préstamo para las familias que lo necesiten.
- Que esas herramientas nos permitan avanzar en el empleo de metodologías más participativas y activas: **el aprendizaje basado en proyectos**, la puesta en marcha en próximos cursos de nuestros grupos interactivos, y la profundización en las lenguas extranjeras. Todos los departamen-

tos del instituto participamos en los proyectos, ya que es una prioridad del centro.

- Desarrollo del **Trabajo cooperativo** en una doble vertiente: entre el alumnado a la hora de desarrollar su tarea en el aula y fuera de ella, y entre el profesorado, profundizando en el trabajo en equipo. Se potencia desde todas las materias, no sólo durante los proyectos, sino en las horas que se dedican a las materias específicas. Para ello, consideramos prioritario adecuar los espacios, por lo que se equipan las aulas con mesas que permiten el trabajo en equipo y no con pupitres individuales.
- **Evaluación colaborativa:** El pasado curso se consensuó el documento base para implantar en el centro un nuevo modelo de evaluación, que valora aspectos como la colaboración, el progreso personal y la mejora continua, dentro de un proceso evaluador colectivo, centrado más en aspectos cualitativos que cuantitativos, y consensuado por el equipo educativo.

DESARROLLO DEL PROYECTO

El pasado curso se llevaron a cabo los siguientes proyectos interdepartamentales:

- Los mitos (con la participación de los departamentos didácticos de Ciencias Naturales, Lengua, Música, Plástica y Francés)
- Los presupuestos participativos (de Ciencias Sociales y Matemáticas)
- Los juegos Olímpicos (de Educación Física y la colaboración de Plástica y Música)

Una vez conocida la metodología y aplicada la formación que se incluía en el plan del centro, se realizaron dos proyectos globalizados, que contaron con la participación de todos los alumnos, y supusieron la reestructuración de sus horarios y los del profesorado durante las aproximadamente cuatro semanas que duró cada uno:

- “Este es mi barrio”, en el segundo trimestre
- “El viaje”, en el tercer trimestre
- Se pusieron en marcha también otros proyectos de materia, como “Vikingos de Marte” y “Exploradores de la Atmósfera” (de Biología y Geología), y los Cuadernos Digitales (de Geografía e Historia).

Antes de cada proyecto, los equipos educativos diseñan los grupos cooperativos de alumno/as, y reparten los roles que van a desempeñar cada uno de ellos en su equipo, (Coordina-

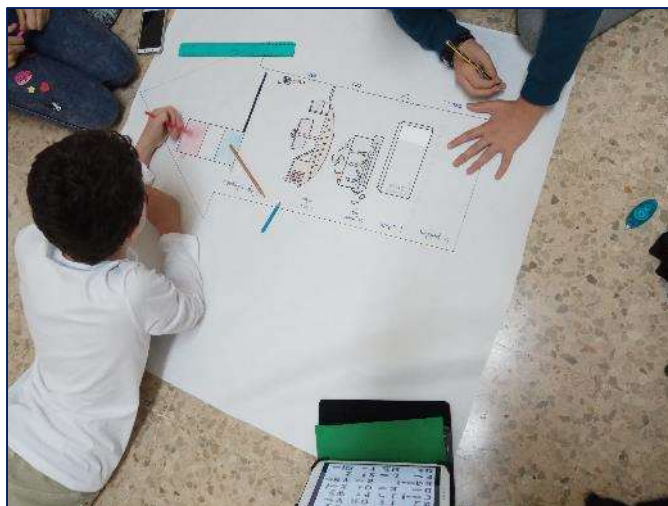
dor, Realizador, Intérprete, Investigador) y establecen las funciones a realizar.

En el proyecto “Este es mi barrio” se trabajó a partir de los hitos principales del barrio (edificios, empresas, instituciones, parques...) y se propusieron desde los equipos educativos tareas que tuvieran relación con el entorno cercano, por ámbitos más que por materias: Social, matemático, científico, lingüístico, artístico... Las actividades propuestas en cada ámbito suponen una serie de retos didácticos que trabajan de forma secuenciada y no simultánea, independientemente del profesor que esté con los alumnos en ese momento. Siempre teniendo en cuenta que el profesor es un guía en el proceso de superación de los diferentes retos. Además, se lleva a cabo una reestructuración de los horarios de los alumnos de manera que durante varias semanas, en la jornada semanal del alumnado haya horas de proyecto, horas de tutoría, horas de trabajo de las emociones y las relaciones interpersonales y momentos para la planificación y la autoevaluación del trabajo grupal.

“El viaje” supuso también una ruptura del horario habitual de los alumnos, pero en este caso cada departamento didáctico decidió, en función de los contenidos que consideró más adecuados, cuántas horas de su horario semanal dedicaba al proyecto. Con todas las horas resultantes se elaboró un nuevo horario, que alternó horas de trabajo en el proyecto con horas de materia.

En el presente curso 2017-18 extendemos los proyectos a 2º de la ESO. En 1º se van a desarrollar los siguientes proyectos globalizados, añadiendo a las tareas programadas el curso pasado el resultado de la evaluación de las mismas y las aportaciones del profesorado que se ha incorporado al proyecto:

- El Laberinto de los Mitos



- Este es mi barrio
 - Mujeres que hacen historia
 - El viaje
- Para 2º de ESO están previstos:
- Tiempo de escuela
 - La sociedad de la comunicación
 - Mujeres que hacen historia
 - *Por determinar*

El proyecto “Mujeres que hacen historia” lo realizarán todos los alumnos del centro, con equipos de trabajo formados por alumnos/as de 1º y 2º, en el que los mayores ejerzan un papel de tutores de sus compañeros. El tema del último proyecto será escogido por los alumnos/as.

EVALUACIÓN

Entendemos que sirven de poco los cambios metodológicos y las innovaciones si éstas no se reflejan en la evaluación. Después de intensos debates y largas reuniones de trabajo, se elaboró un boletín de evaluación para las familias en el que se incluía una amplia información cualitativa para cada alumno/a. Esta información se obtuvo de las aportaciones de todos los profesores/as del equipo educativo, a través de un cuestionario de recogida de información en el que no se incluían calificaciones numéricas, sino aspectos relativos a su adaptación al instituto, su interés por aprender, su disposición a trabajar en equipo y a colaborar, etc. Tras el proceso de la primera evaluación, se entregó a las familias un boletín en el que no aparecían calificaciones numéricas.

En las sesiones de evaluación se culminó un proceso realmente formativo y colegiado, basado en el punto de partida, las necesidades y el progreso personal de cada alumno.

Para la segunda y tercera evaluaciones, el proceso fue parecido, pero ya se ponderaron las calificaciones obtenidas en cada una de las materias con la valoración colegiada de cada equipo educativo de manera colegiada.

METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico es eminentemente activo, proponiéndose a los grupos de alumnos actividades a las que se deben enfrentar, diseñando estrategias para conseguir resolverlas con las aportaciones de cada uno de los componentes del grupo.

Partimos del trabajo en equipo y aspiramos a que los distintos equipos funcionen bajo los principios del aprendizaje cooperativo; que, más que ha-

blar, los alumnos conversen, dialoguen y se comprometan personalmente por el bien del grupo; que se abran a los demás sin miedo, sin renunciar a lo que cada uno es, pero buscando y aceptando la posibilidad que el otro ofrece o plantea; que, más que colaborar, cooperen, que se apoyen mutuamente y se interesen los unos por los otros.

Consideramos básico el trabajo en equipo entre el profesorado, para la planificación y coordinación de los proyectos, para la observación de los equipos de trabajo y para el buen funcionamiento del proceso de evaluación. Para ello es indispensable organizar el centro y los horarios para obtener tiempos y espacios de coordinación, con la dificultad que esto supone dentro de la estructura de los centros y con la actual carga horaria.

3. Materiales elaborados

En la página web del instituto, www.ieselpicarral.com, aparecen enlaces a la página de los proyectos que los alumnos están desarrollando en ese momento, con las tareas que los alumnos deben realizar y el material o los recursos que necesitan para llevarlos a cabo. Además de distintos tutoriales, entre ellos los que explican el sistema de evaluación

4. Valoración y conclusiones.

Nuestra primera conclusión, que ya hemos citado más arriba, es que no presentamos una experiencia de éxito, sino sólo un proyecto. Sólo hemos desarrollado un curso escolar, y aunque los resultados académicos y los datos de convivencia han sido muy satisfactorios, tampoco disponemos de elementos que nos permitan comparar con una situación anterior.

Contamos, eso sí, con la valoración positiva de familias y alumnos, y con la implicación del profesorado. Resulta fundamental para el buen funcionamiento del proyecto continuar sumando al mismo a los docentes que se van incorporando al centro, ofreciendo a todos el marco adecuado para desarrollar sus iniciativas.

La mayor dificultad radica en la coordinación, difícil de encajar en el marco horario del profesorado, que contempla las reuniones de departamento pero no las de equipos educativos o por niveles, básica para el trabajo por proyectos. Conseguir esta coordinación es nuestro mayor reto para el próximo curso.

Human Technology FP-e.

Formando Profesionales Desarrollando Emociones

Departamento de la Familia Profesional de Electricidad-Electrónica
IES Pablo Serrano de Zaragoza

1. Introducción

“HUMAN TECHNOLOGY” es un proyecto de Aprendizaje y Servicio (ApS) ideado y promovido por el Departamento de la Familia Profesional de Electricidad-Electrónica del IES Pablo Serrano de Zaragoza. Se basa en la asociación y en la colaboración a lo largo de 10 años, del citado departamento con Entidades de Educación Especial de Aragón, con el fin de hacer viable el desarrollo de proyectos y acciones en beneficio de personas con discapacidad, conectando el aprendizaje con el compromiso social. Capacitarles profesionalmente y que su formación contribuya a mejorar la sociedad y no sólo su currículum personal.

Desde su inicio estuvo muy presente el atender las necesidades planteadas inicialmente por los maestros y maestras especialistas de los Centros de Educación Especial y otras nuevas que se iban detectando al conocer más en profundidad las tareas que desde el nuestros Ciclos Formativos podían resolverse. Estas necesidades conseguían ser atendidas ya que los conocimientos necesarios para ello se encontraban en el currículum de nuestros títulos profesionales, y a la vez que se formaba al alumnado en sus competencias profesionales, también lo hacíamos en competencias personales y sociales.

Los niños y niñas de educación especial tienen grandes dificultades para hacer uso de los juguetes, de periféricos de ordenador, de los equipos de música, entre otros, que se comercializan habitualmente, y por lo tanto se ven muy limitados en su uso, tanto en su tiempo de ocio como en sus procesos de aprendizaje. Comercialmente existen pocos modelos de juguetes, ratones y aparatos o equipos adaptados y los que existen tienen un precio muy eleva-

do, lo cual a menudo dificulta o imposibilita su compra por parte de las familias y de los centros educativos.

Nuestra colaboración se fundamenta en la reparación y adaptación de todos los materiales que se necesiten en los colegios colaboradores.

¿Por qué se presenta como un proyecto ApS?

El profesorado del Departamento de la Familia Profesional de Electricidad-Electrónica se ha planteado este método pedagógico para dar respuesta a estas necesidades y lo hace desde una doble perspectiva:

- a. Formando y trabajando en la adquisición de competencias profesionales potenciando en los módulos vinculados al proyecto los aspectos teórico-prácticos, conscientes de que aprender a través de la práctica es una de las mejores formas de alcanzar los resultados de aprendizaje establecidos.
- b. Siendo conscientes de que además de formar técnicos cualificados estamos formando personas que pertenecen a una comunidad y como tal deben empezar a asumir la dimensión de servicio y compromiso cívico, con el fin de hacerlo extensivo para el desempeño de sus futuras profesiones.



2. Contexto: Historia, situación de partida

El proyecto se inició en el curso 2008/2009 cuando el Departamento de la Familia Profesional de Electricidad-Electrónica del IES Pablo Serrano entra en contacto con el CEE JEAN PIAGET. En esos años ignorábamos que hubiese una terminología para denominar esta incipiente colaboración que bajo el

nombre de “Aprendizaje y Servicio” pudiese englobar este trabajo-colaborativo.

En el curso 2013/2014 se incorporó al proyecto el CEE ÁNGEL RIVIERE y en el curso 2014/2015 se incorporó el CEE RINCÓN DE GOYA.

Este curso 2017-2018, se cumplen 10 años de desarrollo e innovación y el enfoque pedagógico que el aprendizaje-servicio nos ofrece, se adapta perfectamente a la forma de desarrollar nuestro trabajo colaborativo con los distintos colegios. Lo importante no es tanto la denominación del mismo, lo importante es que a lo largo de estos años se han sumado las ilusiones y voluntades de muchos docentes y alumnos, y se ha logrado hacer sonreír a muchos niños y niñas gracias al apoyo de sus maestros y maestras y a las aportaciones tecnológicas llevadas a cabo.

Problema al que se pretende dar respuesta

Los Colegios de Educación Especial emplean múltiples equipos electrónicos con su alumnado: comunicadores, libros electrónicos, teclados con grandes teclas, salas sensoriales (salas Snoezelen). Dichos equipos sufren continuos golpes y caídas en su uso diario, se averían y la reparación de esos equipos supone un grave problema, ya que al ser muy variados y no ser equipos estándares es preciso enviarlos a sus correspondientes fabricantes en USA, Reino Unido, etc. Dicho proceso es caro y supone no poder utilizar los equipos durante bastante tiempo hasta que se completa el proceso de reparación.

Conscientes de que para los centros educativos al igual que para muchas otras empresas, el mantenimiento de sus equipos plantea inconvenientes tales como:

- Prolongados tiempos de espera para una reparación y gastos de envío añadidos,
- Elevados precios de las reparaciones en los servicios de mantenimiento oficiales o del fabricante.
- Complicación para reparar un equipo por estar obsoleto y no dar soporte el fabricante, o en ocasiones haber desaparecido la empresa o actividad del fabricante.

Estas **reparaciones** las realiza el alumnado de Formación Profesional de Electrónica bajo un protocolo de atención de averías y adaptaciones.

El alumnado de Formación Profesional de Electrónica también realiza **adaptaciones** de aquellos juguetes y equipos seleccionados por el profesorado de los Colegios de Educación Especial para facilitar su labor de enseñanza.

Aunque en el mercado existen equipos electrónicos que mejoran la calidad de vida de los niños y niñas de educación especial, al ser estos muy caros, **diseñamos y ensamblamos o fabricamos** equipos con funciones necesarias y adaptadas para ellos, siguiendo siempre las indicaciones del profesorado de los CEE.

Disponemos de un protocolo de atención de averías y adaptaciones para minimizar el tiempo de la reparación y por tanto evitar que el equipo esté mucho tiempo fuera de uso. Se han realizado 710 intervenciones y se han creado 30 modelos diferentes de adaptaciones específicas.



3. Descripción del Proyecto y de su Desarrollo:

Objetivos:

Desarrollar una metodología que gracias a la implicación activa del alumnado en el proceso, logre mejorar los resultados educativos y contribuya a resolver problemas sociales del entorno, en un proceso que engloba intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria.

Identificar los contenidos pedagógicos involucrados en el proyecto y los resultados de aprendizaje que el alumnado ha de trabajar y alcanzar.

Determinar las oportunidades de aprendizaje que puede ofrecer esta actividad de servicio.

Descripción del trabajo:

Una vez identificados los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales implicados, se determinan los módulos profesionales relacionados con el proyecto y los contenidos curriculares afectados.

Se vincula el proyecto ApS con la programación didáctica potenciando los contenidos ya presentes en la misma y orientando las actividades ya planifi-

cadras en los módulos en función del proyecto de aprendizaje-servicio.

Una mirada creativa hacia las programaciones de cualquier nivel y Ciclo Formativo permitirá identificar un gran número de contenidos y actividades que pueden relacionarse directa o indirectamente con un proyecto de servicio.

La conexión con la acción social de los distintos módulos, permite aplicar conocimientos de diversos campos del saber y genera un trabajo en red entre los distintos niveles formativos (FP Básica, Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior). Se han generado múltiples colaboraciones para el desarrollo de las distintas actividades de servicio que genera el proyecto con las tareas programadas en el aula.

Acciones realizadas:

En el curso 2008/2009 el Departamento de la Familia Profesional de Electricidad-Electrónica del IES PABLO SERRANO y el CEE JEAN PIAGET empezaron a colaborar en la creación y aprovechamiento didáctico de ayudas técnicas y en el mantenimiento de equipos de educación especial.

En el curso 2013/2014 se incorporó al proyecto el C.P.E.E. ÁNGEL RIVIERÉ.

En el curso 2014/2015 se incorporó el C.P.E.E. RINCÓN DE GOYA. El Departamento de la Familia Profesional de Informática y Comunicaciones del IES Pablo Serrano realizó la primera app para Android.

En el curso 2015/2016 se tuvieron los primeros contactos con el Equipo Especializado en Discapacidad Física: Motórica y Orgánica.

Se realizó un vídeo explicando nuestro proyecto de Aprendizaje y Servicio que se ha mostrado en las primeras jornadas autonómicas “La inclusión del alumnado con discapacidad Física” realizado por el Equipo Especializado en Discapacidad Física: Motórica y Orgánica.

En el curso 2016/2017 se empezaron a hacer adaptaciones y reparaciones para el C.E.I.P. RECTOR MAMÉS ESPERABÉS de Ejea de los Caballe-

ros (colegio con un aula de Educación Especial).

A lo largo de nuestra trayectoria se ha trabajado con 9 entidades de Educación Especial en dos provincias distintas:

a. Zaragoza y provincia: CEE JEAN PIAGET, CEE ÁNGEL RIVIERÉ, CEE RINCÓN DE GOYA, EQUIPO ESPECIALIZADO EN DISCAPACIDAD FÍSICA: MOTÓRICA Y ORGÁNICA, CEIP RECTOR MAMÉS ESPERABÉS, CEIP HERMANOS MARX, IES MEDINA ALBAIDA, FUNDACIÓN ASPACE

ZARAGOZA,

b. Teruel y provincia: CEE GLORIA FUERTES

Se ha conseguido una INTEGRACIÓN TOTAL con intercambio constante de información y trabajo con los colegios CEE JEAN PIAGET, CEE ÁNGEL RIVIERÉ, CEE RINCÓN DE GOYA, todos ellos de Zaragoza capital.

Se han obtenido dos premios por adaptaciones realizadas en los concursos de “Adaptaciones de bajo coste” del CMRF de Albacete en los años 2013 y 2014

Se ha participado en un taller práctico de realización de adaptaciones en el II CONGRESO NACIONAL DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA celebrado en la Universidad de Zaragoza en septiembre de 2009

Con el fin de facilitar la explicación de las distintas adaptaciones y el funcionamiento de los equipos de educación especial a sus posibles usuarios, se han publicado en YouTube 40 vídeos.

<https://www.youtube.com/user/estudiarelectronica>

Recursos, Consecuencias en la Organización del centro e Implicación de la comunidad educativa, etc.

Teniendo en cuenta que entre la oferta educativa de FP en el IES Pablo Serrano están el Ciclo Formativo de Grado Superior de Mantenimiento Electrónico, el Ciclo Formativo de Grado Medio de Instalaciones de Telecomunicaciones y la Formación Profesional Básica Electricidad y Electrónica, se decide implicar al alumnado que cursa estas



enseñanzas, tutelados por su profesorado, en la realización de las siguientes labores para los Colegios de Educación Especial:

MANTENIMIENTO DE EQUIPOS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: Se realiza el mantenimiento de primer nivel de equipos e instrumentos específicos utilizados por el alumnado de educación especial.

REALIZACIÓN DE ADAPTACIONES: Se adaptan equipos y juguetes comunes para que puedan ser utilizados por el alumnado de educación especial. Como ejemplos de juguetes adaptados se pueden citar: ratones adaptados, teclados adaptados, comunicadores, Step by Step, Chat Box, Sala Snoezelen, Any Book Reader, entre otros.

CREACIÓN DE EQUIPOS ELECTRÓNICOS PROPIOS: Se diseñan, ensamblan, se programan y prueban, equipos electrónicos diseñados a la carta, que son de utilidad para el profesorado y el alumnado de los Colegios de Educación Especial.

4. Mejora en los procesos de aprendizaje y de la institución.

En todo este proceso se han tenido siempre presentes las **competencias profesionales, personales y sociales** que se establecen en el perfil profesional de cada uno de los títulos:

Para el alumnado de Formación Profesional Básica en Electricidad y Electrónica según la ORDEN ECD/884/2016, de 15 de julio.

Para el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Medio de Instalaciones de Telecomunicaciones según el Real Decreto 1632/2009, de 30 de octubre.

Para el alumnado del Ciclo Formativo de Grado Superior de Mantenimiento Electrónico, según el Real Decreto 1578/2011, de 4 de noviembre.

Parece lógico pensar que un centro de Formación Profesional trabaje y



desarrolle todas aquellas habilidades y aptitudes que ha de tener una persona y que le permita desarrollar un trabajo de forma exitosa. Pero tal y como se determina para cada título en su identificación, en su perfil y entorno profesional, también se trabajan las competencias personales, sociales, procurando potenciar las competencias transversales, entendidas como un hecho diferencial, subrayando seguidamente las competencias transversales relacionadas:

- El desarrollo de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género y de los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social, especialmente en relación con los derechos de las personas con discapacidad.
- El aprendizaje de los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz y el respeto a los derechos humanos y frente a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho y la condena de cualquier forma de
- Estas competencias transversales pueden servir para desarrollar cualquier profesión y nuestro alumnado las va adquiriendo en diversas y cambiantes circunstancias (académicas o laborales). Algunas de estas competencias transversales son: trabajo en equipo, responsabilidad, iniciativa, disponibilidad para aprender, relación interpersonal, gestión del tiempo, creatividad y resolución de problemas, entre otras.



5. Instrumentos o herramientas que se hayan aplicado o elaborado en el desarrollo de esa práctica, y que puedan ser de utilidad para otros

Los desarrollos y creaciones realizadas a lo largo de estos 10 años se han ido haciendo públicos y accesibles a

través de las correspondientes direcciones web. Estos son algunos de los enlaces:

Recursos elaborados para educación especial

http://www.iespabloserrano.es/departamentos/electronica/educacion_especial.html

<https://www.youtube.com/user/estudiarelectronica>

Participación en el premio Aprendizaje y Servicio 2016/2017

<http://aprendizajeservicio.com/>

https://www.youtube.com/watch?v=xgmcHwk30_o&feature=youtu.be



6. Conclusiones

En la enseñanza pública de Formación Profesional disponemos de profesorado altamente cualificado, medios técnicos (tanto de equipos como herramientas), y alumnado comprometido socialmente. Con todos estos recursos es muy fácil desarrollar productos electrónicos para mejorar la calidad de vida del alumnado de los Colegios de Educación Especial.

Tal y como se indicaba al comienzo de este artículo el profesorado implicado ha combinado dos métodos: el aprendizaje a través de la experiencia y la acción de servicio a la comunidad, transformando ambos componentes, añadiendo valor a cada uno de ellos y creando nuevas cualidades educativas propias del conjunto aprendizaje-servicio, generando un "círculo virtuoso".

Promueve una escuela inclusiva que trabaja en valores, formando ciudadanos responsables.

La experiencia de estos 10 cursos, nos hace valorar como beneficios en términos de metodología tres aspectos:

- El desarrollo de nuevos contenidos curriculares.

- El trabajo de valores tales como el esfuerzo, la responsabilidad, el compromiso solidario y la práctica de la planificación.

- En cuanto a Competencias, activa el ejercicio de todas las competencias del currículo.

No aprovechar los conocimientos del profesorado, los medios técnicos públicos y las ganas y el empuje del alumnado es una pérdida que se está produciendo hoy en día ya que hasta la fecha "ninguna administración" ha sido capaz de articular un proyecto para poner todos estos elementos a trabajar con un objetivo común y en beneficio de la sociedad.

Este proyecto se puede extender fácilmente a cualquier otro instituto para colaborar/ayudar a los Colegios o Entidades de Educación Especial de su zona.

Educar es lo mismo que poner motor a una barca
hay que medir, pesar, equilibrar...
y poner todo en marcha.

Para eso uno tiene que llevar en el alma un poco de marino

...un poco de pirata

...un poco de poeta

...y un kilo y medio de paciencia concentrada.

Pero es consolador soñar mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.

Soñar que cuando un día esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada

(Fermín Gaínza)



Peinando canas, recogiendo sonrisas

Inma Curiel Álvaro

Profesora del Departamento de Imagen Personal
Coordinadora del Proyecto IES Santiago Hernández de Zaragoza

El IES Santiago Hernández, situado en la Avda. de Navarra 141 de Zaragoza, es un centro educativo que cuenta con más de tres décadas de experiencia en la enseñanza de Formación Profesional. Entre otras especialidades, se imparten ciclos formativos de Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior de la Familia Profesional de Imagen Personal. Algunas de las profesoras de este departamento han desarrollado un proyecto de Aprendizaje-Servicio en colaboración con la Fundación Federico Ozanam, denominado “PEINANDO CANAS, REGOGIENDO SONRISAS”.

¿Pero qué es exactamente Aprendizaje-Servicio (ApS)?

Según los expertos, las iniciativas de Aprendizaje-Servicio se basan en una metodología que potencia las actividades educativas pro-sociales, solidarias, que conectan un servicio a la comunidad con el aprendizaje formal o no formal. Los estudiantes aprenden a través de la participación en un servicio cuya finalidad es cubrir alguna necesidad social previamente detectada. Para que este tipo de proyectos se puedan desarrollar es casi siempre necesaria la colaboración con alguna organización social o institucional. La sinergia que genera esta colaboración consigue fortalecer un trabajo en red muy enriquecedor que contribuye a establecer alianzas y permiten promover intervenciones que definen experiencias muy positivas tanto para el alumnado como para las personas participantes.

Nuestro proyecto tiene como objetivo relacionar al alumnado de primer y segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Medio de “Peluquería y Cosmética Capilar”, jóvenes a partir de 16 años, con personas de la tercera edad que viven en cinco de las residencias que dirige la Fundación Federico Ozanam en Zaragoza. Los residentes asisten a las clases prácticas con el fin de ser los modelos de peluquería para nuestro alumnado. Se trata de conseguir un refuerzo en la aplicación de los procedimientos aprendidos en sus estudios profesionales y, a la vez,

permitir a nuestros mayores salir de su entorno habitual, sentirse queridos y cuidados, buscando ese beneficio mutuo que la metodología de Aprendizaje y Servicio nos ofrece.

Las personas mayores que viven en las residencias, en algunos casos, no pueden disponer de una autonomía completa debido a su estado de salud y por ello, sus salidas de la residencia y la relación con otras personas ajenas a su entorno inmediato se ven mermadas. Es por esto que, partiendo de la observación y reflexión sobre esta situación, nos dirigimos a la Fundación Federico Ozanam y gracias a su colaboración ha sido posible disponer del transporte necesario para que los mayores se hayan podido acercar a nuestras instalaciones. Se ha acordado un calendario y un horario adecuado, para ambas partes, que ha abierto la posibilidad de ofrecerles un servicio de peluquería gratuito y propiciar ese encuentro de estas personas con la gente joven, lo que constituye nuestro principal eje de actuación. Se trata de generar unas relaciones interpersonales positivas y recíprocas que permitan conseguir nuestros objetivos educativos y sociales.

El aprendizaje de las técnicas de peluquería exige la repetición práctica de los distintos ejercicios para que el alumnado alcance sus competencias profesionales. Estas técnicas se desarrollan, en un principio, utilizando muñecas de cabello natural, para terminar realizándose en personas. Este proyecto ofrece a nuestro alumnado la posibilidad de acercar el aprendizaje recibido en las aulas a la realidad y, por otro lado, conseguir que la realidad en la que viven las personas mayores forme parte también de su aprendizaje personal. Se trata de dar más sentido a lo que el alumnado aprende y dar una mayor relevancia a los contenidos aprendidos, desde un punto de vista social.

Como **objetivos sociales** nos proponemos

- Ofrecer un clima abierto a las problemáticas sociales, por parte de la institución educativa.

- Fomentar la relación entre mayores y jóvenes para conocer y valorar lo que se pueden aportar mutuamente.
- Promover iniciativas solidarias, teniendo en cuenta que los proyectos Aprendizaje-Servicio combinan las ventajas del aprendizaje vinculándolo con el ejercicio de una ciudadanía activa.
- Aprender a incorporar en su vida cotidiana un compromiso personal en favor de la comunidad (iniciación al voluntariado social).
- Promover un desarrollo personal y social en nuestro alumnado. Esta forma de aprendizaje potencia la formación cívica y el aprendizaje en valores que ayuden como referentes de comportamiento.

ACTIVIDADES PREPARATORIAS Y DE REFLEXIÓN

Con el fin de que comprendan y valoren el alcance de este enfoque metodológico es necesario informar a nuestros alumnos de las actividades que se desean llevar a cabo y para ello se programan al menos dos sesiones informativas:

Una primera sesión, en la cual se les invita a participar en el proyecto. Esta sesión la realizan las profesoras implicadas en el mismo, haciendo una exposición de sus características y de su organización.

Una segunda sesión en la que se realiza como **actividad de reflexión** una charla informativa a cargo de la directora del área de mayores de la Fundación Federico Ozanam, en la que se presentan los distintos servicios sociales que esta fundación sin ánimo de lucro lleva a cabo, centrándonos en aquellos destinados a personas mayores. Esta introducción les hace pensar sobre los distintos colectivos

con necesidades de apoyo social.

Como **actividad de investigación** se reparten unas encuestas en las que preguntamos su opinión respecto al papel que ejerce la persona mayor en nuestra sociedad actualmente, les decimos que nos describan cómo ven a las personas mayores desde su experiencia personal, y les cuestionamos sobre lo que pueden aportar, desde el proyecto aprendizaje servicio, a las personas mayores con las que vayan a tener relación. Dejando también un espacio abierto para que expresen cualquier comentario personal que consideren importante.

La sesión continúa con un ejercicio de **reflexión grupal** que se realiza después de la conferencia de la psicóloga que colabora con la Fundación Federico Ozanam. Se dirige a los participantes del proyecto: alumnos y profesores. Habla y cuestiona sobre las características y necesidades de este sector de la población, explica qué significa envejecer y los cambios que ello conlleva, ayudando a desmontar estereotipos y prejuicios que el alumnado pueda tener sobre las personas mayores. Asimismo, la psicóloga expone y explica las distintas habilidades sociales que permitirán a nuestros alumnos conocer más y mejor cómo deben comportarse y cómo deben dirigirse a estas personas de edad avanzada.

Deseamos conseguir que los alumnos valoren el objetivo del proyecto, insistiendo en que son ellos la parte más importante para lograr el éxito del mismo. Con estas sesiones, la motivación, la implicación en su desarrollo y su consecución son mucho más fáciles y efectivas. Se trata, en definitiva, de poner en valor el enorme potencial del compromiso solidario de los jóvenes. El fin deseable es lograr que los alumnos se apropien del proyecto, que lo sientan como algo suyo.



ACTIVIDADES SOLIDARIAS DESARROLLADAS

Las actividades solidarias están relacionadas directamente con las competencias profesionales, personales y sociales vinculadas con el Título de Formación Profesional de Grado Medio de "Técnico de Peluquería y Cosmética Capilar" (Orden del 23 mayo 2013).

Los contenidos curriculares afectados pertenecen a los módulos (asignaturas) de "Peinados y recogidos", "Corte de cabello para señoras" y "Estética manos y pies", que pertenecen al primer curso del Título de Formación Profesional referido. En el caso del segundo curso, lo hace en los módulos de "Cambios de color

permanente del cabello” y en el de “Estilismo Masculino” que incluye, entre otros, los servicios de corte y afeitado.

Durante el primer trimestre las actividades de aula están dirigidas en gran medida a la preparación profesional del alumnado con el fin de que estén listos para recibir y realizar adecuadamente los servicios de peluquería que los mayores necesiten. El hecho de su visita es una motivación extraordinaria para acelerar su aprendizaje y llegar más rápidamente al momento en el que el profesorado considere que ya están preparados para la recepción y asignación de los modelos.

Nuestro proyecto tiene como objetivo relacionar al alumnado del Ciclo Formativo de Grado Medio de “Peluquería y Cosmética Capilar”, jóvenes a partir de 16 años, con personas de la tercera edad que viven en residencias de la Fundación Federico Ozanam

Durante el segundo y el tercer trimestre. Nuestro alumnado realiza servicios de corte, peinados o cambios de color en el cabello y manicura para señoras y corte de cabello y afeitado para los caballeros, siempre bajo la supervisión y dirección de una profesora responsable.

Algunos de los **objetivos educativos** que nos proponemos en el desarrollo de los servicios asignados son:

- Que el alumnado se muestre amable en la acogida de los modelos asignados, lo que fomenta sus habilidades sociales, favoreciendo también su autonomía.
- Que el alumnado converse y se interese por los deseos y necesidades de su modelo desarrollando sus habilidades comunicativas con este colectivo y haciéndose más consciente de las necesidades que afectan a este grupo de población.
- Que el alumnado realice bien la técnica deseada por su modelo y fomente la conversación, lo que permitirá recoger otras experiencias de vida que sin duda les resultaran muy enriquecedoras para sí mismos.

- Que los modelos atendidos se muestren satisfechos con el servicio realizado por el alumnado, lo que les ayudará a generar mayor seguridad y satisfacción en el desarrollo de su trabajo y su buena ejecución será fundamental para la evaluación positiva del mismo.
- Que el alumnado una vez realizado el servicio y en el transcurso del tiempo hasta la marcha de los clientes les acompañen en todo momento y favorezcan su bienestar. Se pretende fomentar el cuidado y respeto hacia las personas mayores.
- Que el alumnado participe en la despedida, agradecimiento y acompañe hasta la salida o medio de transporte de los modelos atendidos

Trabajamos el **aprendizaje experiencial, colaborativo, interpersonal, constructivista**; basado en la pedagogía activa, dirigida siempre a evitar la pasividad del alumnado.

Tenemos en cuenta el compromiso personal de cada alumno/a y su grado de motivación, así como la consecución de los resultados de aprendizaje de las técnicas explicadas en clase y la ejecución de dichas técnicas con criterios de profesionalidad

en los modelos asignados, poniendo especial significado en los aspectos relacionados con el saber estar. Nuestro deseo es llegar a un progreso no solo personal sino también social que deje de lado la persecución obsesiva del bien individual.

Tratamos de que el alumnado ejerza el protagonismo, aunque siempre puedan contar con el apoyo directo del profesor cuando sea necesario. Esta nueva situación generará en ellos un clima de confianza personal y autoestima que generalmente se logra a través de las experiencias y relaciones con el entorno cuando se ejerce un papel destacado.

A modo de evaluación, durante la realización de la técnica y al final de la misma se establecen unas preguntas tipo, que de forma oral y a modo de encuesta, se dirigen al cliente para poder valorar su percepción sobre el servicio recibido.

Después de cada sesión entre el alumnado se intercambian opiniones sobre la experiencia y se exponen las dificultades que cada uno ha podido encontrar, indicando también en que aspectos creen que deben mejorar (autoevaluación).

En el tercer trimestre, sobre finales de mayo o principios de junio, al finalizar la recepción de modelos se hace una fiesta que reúne a todos los implicados en este proyecto: alumnado, usuarios, profesoras, dirección del centro educativo y representantes de la Fundación Federico Ozanam y personal implicado. Se organiza un encuentro en el que se realiza una valoración de la experiencia y se hace entrega de unos diplomas, en agradecimiento por su colaboración al alumnado de los cursos implicados. También se entrega un pequeño obsequio a las personas mayores que nos han visitado. Se trata de afianzar ese vínculo que hemos sido capaces de crear, celebrar la vida y despedirnos hasta el curso siguiente.



LA ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO IMPLICA UN TRABAJO EN RED

En el centro educativo hay una profesora del departamento de Imagen Personal que actúa como coordinadora del proyecto, es la encargada de establecer la comunicación con la entidad social colaboradora. Establece la fecha de la sesión informativa que se realiza con la colaboración de la Fundación y que debe reunir a todos los cursos participantes. Se ocupa de organizar el horario semanal de atención a los modelos para cada curso y cada trimestre. Habla con las profesoras colaboradoras de cada uno de los módulos que van a recibir invitados. Anota en los cuadernos de recepción de cada módulo los nombres de las personas que van a acudir cada día. Y organiza la fiesta final de curso.

Las profesoras colaboradoras se ocupan de organizar el trabajo en el aula, asignando los modelos y supervisando el trabajo realizado por nuestro alumnado.

El alumnado recibe a los mayores, realizando las distintas técnicas que les hayan solicitado, se relacionan con ellos, fomentando el conocimiento mutuo, los acompañan y despiden al final del servicio.

La directora del área de mayores coordina desde la Fundación Federico Ozanam. Se encarga de contactar con las directoras de las cinco residencias, desde las que nos llegan modelos, estableciendo un

orden de asistencia según el calendario y el horario de recepción. Organiza todo lo relativo al transporte ya que los mayores, en muchos de los casos, cuentan con una movilidad reducida. Participa también en el acto de final de curso que sirve de evaluación y valoración de la experiencia y hace entrega de diplomas al alumnado colaborador.

Las directoras de las residencias se encargan de atender las peticiones de salida, por parte de los mayores, para acudir a nuestro centro y de la asignación del personal auxiliar que les acompaña.

El director del centro educativo se encarga de establecer relaciones con otras instituciones que pudieran ayudar económicamente al desarrollo del proyecto. Recibe a los invitados en el día de la celebración del final del curso e interviene en la evaluación final de la experiencia. Participa en la entrega de diplomas a nuestro alumnado.

Beneficios a nivel educativo generados

Este proyecto de aprendizaje-servicio ha logrado abrir el centro educativo al colectivo de personas mayores y ha permitido que nuestro alumnado aprenda y desarrolle contenidos curriculares. Ha servido para promover la motivación de nuestros estudiantes y ha fomentado la participación más activa de todos ellos. Les ha ofrecido oportunidades de reflexión, por el hecho de ser un servicio realizado para personas mayores, siendo por lo tanto más conscientes de su labor ante este colectivo. De este modo, a través de esta experiencia, conseguimos una alianza entre su aprendizaje en el instituto y las necesidades reales que presenta este segmento de la población al que habitualmente no tienen oportunidad de conocer, salvo en el ámbito familiar.

Realizar esta actividad ha permitido al alumnado descubrir que las relaciones interpersonales in-

tervienen en gran medida en la promoción de la salud emocional de las personas mayores, pues deja a un lado la soledad y la depresión que pueden estar presentes en este colectivo.

Beneficios a nivel social generado en los asistentes al proyecto:

- Mejora de la autoestima:

Por el propio servicio ofrecido, consistente en la mejora de la imagen personal de la persona mayor, cuidando el cabello y las manos.

Por el hecho de sentirse útiles, ya que están colaborando en la formación y aprendizaje de otras personas. Ayudan a que los jóvenes aprendan.

- Enriquecimiento personal:

El acercamiento a personas mucho más jóvenes fuera del ámbito familiar permite romper tópicos y genera momentos de afecto. Cambia la perspectiva que los unos tienen de los otros y se enriquecen mutuamente.

Salir del entorno residencial y realizar la actividad en un instituto supone una aventura para muchos de los participantes.

- Aumento del bienestar emocional



La realización de actividades para ocupar el tiempo libre favorece la autonomía y el bienestar. Evitan el aislamiento favoreciendo la socialización de los participantes y proporcionan objetivos diarios a conseguir. La persona mayor olvida aunque sea momentáneamente sus problemas y patologías para centrarse en tareas entretenidas y gratificantes. El contacto físico, que se produce además en las sesiones de peluquería y manicura, hace que la actividad sea más especial y sanadora.

La relación entre ambos colectivos ha permitido establecer un dialogo inter generacional con retornos emocionales muy enriquecedores para ambas partes, nuestro alumnado como la generación más joven y nuestros modelos “con sus canas” como la generación con mayor experiencia vital.

A nivel del Departamento de la Familia de Imagen Personal y por lo tanto también a nivel del propio Instituto ha sido un catalizador que ha provocado pequeños cambios para todos en la dinámica acostumbrada, cambios que se han empezado a asumir de modo que ya se tienen en cuenta en las propuestas de mejora para próximos cursos.

Video sobre la experiencia:” PEINANDO CANAS, RECOGIENDO SONRISAS”:

https://www.youtube.com/watch?v=EuGSW2G_GXs

Para saber más:

Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural del Leganés (2013). *Guía básica de Aprendizaje y Servicio*. Recuperado el 22 de octubre de 2017.

https://www.uam.es/otroscentros/imesdes/docs/Guia_Basica_Aprendizaje-Servicio-ICI-Leganés.pdf

Mayor Paredes, D. (2013). *Aprender realizando una actividad de utilidad social. Guía básica para el diseño de proyectos de Aprendizaje-Servicio*, 16.

http://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2015/04/guc3ada-bc3a1sica-para-el-disec3b1o-de-proyectos-de-a-s-revistas_16.pdf

Decálogo de un proyecto innovador. 10 criterios que debe cumplir un proyecto innovador. Telefónica Fundación. Recuperado el 22 de octubre de 2017.

<https://es.scribd.com/document/355473051/Info-DecalogoInnovacion06-pdf>

Entrevista

Dolo de Lama, Sergio Martínez y Virgilio Marco, promotores de la plataforma *Educatribu*: “El conocimiento necesario para socializarte debe ser compartido, ese conocimiento no se puede cobrar”



Me reúno con Dolo, Sergio y Virgilio en Zaragoza para que me hablen de la página *Educatribu*:

www.educatribu.net una web que pone a disposición de los docentes, y de todos aquellos interesados, reflexiones, materiales, bibliotecas e información en general sobre temas educativos. Los tres forman parte del equipo coordinador de la página web.

Si os parece, y pa-

Dolo de Lama, profesora de secundaria jubilada, ha pertenecido a los departamentos de Física y Química y de Orientación. Ha trabajado en distintos institutos, el último el IES Avempace de Zaragoza.

Sergio Martínez es maestro de educación de adultos, ha trabajado y sido director en los centros de Montalbán y Margen Izquierda de Zaragoza. Actualmente es asesor de Formación Permanente en la Dirección General de Innovación, Equidad y Participación.

Virgilio Marco ha sido durante 41 años profesor de secundaria, primero en Salesianos y después en el IES Tiempos Modernos de Zaragoza. Ha sido profesor de electrónica y también miembro del departamento de Orientación.

ra aquellos que no conocen la página empezamos explicando qué es *Educatribu*.

Dolo: Te contamos si te parece el origen. Tanto Virgilio como yo nos jubilamos el mismo año, yo en septiembre y Virgilio en diciembre de 2012. Nosotros nos conocíamos desde hacía tiempo por otras cosas en las que habíamos coincidido. Virgilio me comentó la posibilidad de empezar algo cuando termináramos, algo

como la recogida de materiales... Y en mi cabeza estaba, no tanto hacer una cosa como lo que es ahora *Educatribu*, sino de poner a disposición todos los materiales que yo había estado trabajando a lo largo de los años (tanto de diversificación como de bachillerato, como de la ESO). Habíamos dicho más de una vez que esos materiales deberían haberse dado a la luz. Pensé que era el momento de empezar a recopilarlos y darles forma. Y empezamos los dos.

Virgilio: La idea se la comentamos a la gente que conocíamos, se lo íbamos proponiendo y preguntando qué les parecía. La mayoría de la gente nos decía que todavía estaba muy liada, y es que mientras estas ejerciendo es complicado, es comprensible. Pero en un momento determinado uno de los compañeros del IES Tiempos Modernos nos comentó que conocía a los promotores de Edutopía.

Era un grupo de gente que estaba haciendo unas cosas que

no eran exactamente las mismas pero que podían tener relación. Nos pusimos en contacto y hablamos de nuestra idea y de su proyecto. Ellos nos hablaron del que iba a ser el primer Encuentro y nos propusieron la posibilidad de presentar la idea. Allí lanzamos la propuesta y empezamos a explorar opiniones, contactamos con gente que veía más o menos interesante el proyecto. En marzo de 2012 lo hablamos entre nosotros, en mayo de 2013 lo presentamos en Edutopía y en marzo de 2014 ya teníamos la web en marcha y empezamos a trabajar.

¿Cuáles eran los objetivos iniciales de *Educatribu*?

Virgilio: La idea principal es que el conocimiento necesario para vivir en sociedad no puede ser mercancía. El conocimiento necesario para socializarte debe ser compartido, ese conocimiento no se puede cobrar. Ese es el objetivo principal, tratar de favorecer que el conocimiento fuese compartido. A partir de ahí, había que determinar cuál es el cono-

cimiento útil para las distintas etapas educativas y ver dónde estaba. Sabíamos que en la red había muchas cosas porque habíamos utilizado muchos materiales mientras trabajamos, materiales que la gente había colgado en Internet. Nuestra idea, la segunda, era poner en valor todo eso, que ya se estaba ofreciendo de una manera gratuita y altruista y ponerlo en un escaparate donde se pudiera ver.

Luego ya empezamos a clasificar: materiales de aula, opiniones...

Dolo: Pero eso ya vino después. Se trataba de buscar a la gente que tenía materiales y que ya estaba en la red, como dice Virgilio. Esa fue la idea inicial.

¿Cómo evoluciona? ¿Se incorporan más personas? ¿Traen nuevas ideas?

Dolo: Primero se incorporó Rubén, que era otro profesor jubilado conocido. Él era profesor de Plástica y quería aportar una estética al formato. Después llegaron los que aportaron el servidor para la página.

Virgilio: En principio ni Dolo ni yo ni Rubén éramos especialistas en informática y lo que conseguimos poner en pie era una cosa muy rudimentaria. Se formó un pequeño equipo que empezó a ayudarnos y directamente a hacerlo.

Después se incorporó este chico, Sergio, porque otra de las cuestiones importantes del proyecto era la presencia en las redes sociales para tratar de dar a conocer la página.

Sergio: Eso va relacionado con la idea de



compartir. Para compartir es necesario que el proyecto sea difundido. Entonces yo trabajaba en Montalbán, ya había contactado con ellos y aunque quería echar una mano era complicado por la distancia. Ellos encontraron esta fórmula para ayudar al proyecto y la verdad es que ha funcionado muy bien. Principalmente trabajamos en tres redes sociales. Facebook, como perfil personal y como página; Google Plus, lo mismo, con los dos perfiles y Twitter. Actualmente hacemos tres publicaciones semanales.

Virgilio: Hay otros proyectos que hemos incorporado, como la Gente de la Tribu...

Dolo: En la Gente de la Tribu, ahí estás tú, por cierto, ja, ja...

Virgilio: La idea ya no es solo colgar los materiales sino poner cara a la gente que está haciendo cosas. Sobre todo, queremos que se vea que no es un invento extraño, sino que detrás hay profesores...

Sergio: Y no solo personas, también centros o instituciones.

Virgilio: Estos días ha estado un compañero nicaragüense que trabaja en la Fundación Luciérnaga que genera materiales gratuitos para la educación en valores. Pues casi con toda seguridad que una de las próximas entradas de la Gente de la Tribu será el proyecto de esta entidad.

Esa sección no nació en el primer momento, pero enseguida nos dimos cuenta que había que poner cara a todo lo que se ofrecía, que se viera claramente que la gente que está poniendo sus materiales a disposición de todo el mundo son profesores y maestros que están trabajando cada día.

Dolo: Y se va viendo además que en la medida que van saliendo caras de personas que no conocías puedes contactar con ellas y puede ser origen de un trabajo conjunto. La verdad es que está resultando muy interesante esa sección.

Sergio: En la Gente de la Tribu, claro predomina la gente de Aragón, pero hay también del resto de España y de otros continentes.

Virgilio: Particularmente nos siguen desde México y Argentina. De Aragón hay más, pero después hay también bastantes de Andalucía, Cataluña, Extremadura, Madrid...

¿Tenéis una idea de la repercusión de la página y del efecto de las redes sociales?

Sergio: Fuerte, depende de las semanas, pero...

Virgilio: Los últimos artículos que hemos publicado alcanzan a unas 4.000 o 4.500 personas. Tenemos en estos momentos 3.800 seguidores en Facebook. Además, en cuanto a la gente registrada estamos incorporando dos o tres personas diarias en nuestra propia página web. Hoy hay 2.641 porque lo he mirado por si me lo preguntabas.

Sergio: Yo creo que este dato es más importante que el de seguidores en Facebook o en Twitter porque el compromiso es menor.

Virgilio: Lo que hacemos es enviar a las personas registradas un boletín, una página, en el que le contamos las novedades que se han incorporado durante el último mes.

Sergio: En las redes sociales hacemos publicaciones lunes, miércoles y viernes. Los viernes son la Gente de la Tribu, los miércoles los artículos de interés,

de opinión o colaboraciones. A veces los recibimos directamente en el correo de coordinación y otras veces contactamos con el autor o con la publicación porque nos interesa un artículo que hemos leído. Y la de los lunes, es la caja más abierta; hemos ido cambiando un poco y hemos hecho muchas publicaciones a favor de la escuela pública, en contra de los recortes, a favor de la escuela laica, sobre metodologías...

A veces ponemos enlaces a los materiales que tenemos en la web. Por ejemplo, va a haber un eclipse, pues avisamos y redireccionamos a materiales que permiten su uso didáctico.

Además de las redes ¿utilizáis algún otro vehículo de difusión?

Sergio: El *mailing* mensual con el resumen de todo lo que se ha incorporado es solo para los registrados. Y de vez en cuando alguna entrevista en diferentes medios...

Dolo: Verás, queda pendiente de cuando hicimos la última remodelación de la página. A medida que vas metiendo materiales te das cuenta que se puede convertir en otro repositorio de los miles que hay y que empieza a perder validez porque la gente que busca se puede perder. Hay materiales de cada una de las áreas de cada uno de los niveles educativos que tenemos.

Lo que hemos hecho es dividir el repositorio de materiales en tres bloques. Un primer bloque, que vamos a intentar que no supere seis o siete materiales muy seleccionados que serían lo equivalente al material de un libro de texto completo de la asignatura. Otro bloque intermedio, que sería para aquella gente

que quiere buscar algo específico de un bloque de contenidos, en el que encuentre materiales de todos los bloques de contenidos, doce, dieciséis... Y luego si aparece uno nuevo ir retirando y poner lo novedoso, siempre que lo novedoso supere en calidad a lo antiguo, porque lo novedoso no tiene por qué ser lo mejor. Y por último, estaría el repositorio completo, de todo, para el que quiera bucear más.

Este curso nos hemos planteado como objetivo conseguir que en todas las áreas haya un nivel equivalente de materiales. Estamos contactando con gente de distintas especialidades para que nos aporten sobre todo en las áreas que tenemos menos.

Cuando tengamos prácticamente de todas las áreas y niveles, la idea era volver otra vez a hacer una difusión como la que hicimos en un inicio.

Virgilio: A principio de año siempre decimos de hacer alguna campaña, pero al final nos centramos en la página. La verdad es que la mejor difusión es el boca a boca.

Dolo: No, pero yo creo que cuando esté hecho eso tendremos que ir a los centros educativos a presentarlo.

Virgilio: Pero la difusión inicial fue una entrevista de cuatro o cinco minutos en *Estudio de Guardia* de Radio Zaragoza y luego una entrevista en el *Heraldo Escolar*. Además, como el *Heraldo* es también propietario de *20 minutos*, aparecimos allí también y fue la bomba. El primer fin de semana se registraron, si ahora tenemos 2.640, unas 800 personas.

Dolo: Recuerdo que era un fin de semana que me había marchado a Madrid y yo creo que

cada 10 segundos me iban entrando no solo mensajes sino también materiales que nos enviaban para incluirlos. Igual 300 personas mandaron materiales.

Virgilio: Y luego a partir de ahí nos llamaron de la Cadena Ser, de Radio Nacional, de otros medios... Pero una campaña de difusión planificada no hemos hecho. Este verano la última entrevista fue en *Magisterio*.

Sergio: A mí me gustaría decir una cosa. Sobre los materiales que tenemos, hay una cuestión fundamental que son los derechos de autor. Lo que publicamos tiene que estar libre de derechos de autor o que se presenten con *creative commons* o *copyleft*. Es importante: todo lo que tenemos



colgado en la red cumple ese requisito.

Además del repositorio o de la Gente de la Tribu ¿Qué otros contenidos habéis incluido?

Sergio: Están también los artículos de los miércoles, son artículos de opinión o de actualidad. Tenemos varios colaboradores, más o menos fijos.

Virgilio: Últimamente, por ejemplo, se han incorporado dos secciones nuevas, que ha tenido

que ver con la incorporación de dos personas nuevas. Precisamente cuando se incorporó Julio Larrodera, trajo la idea de una sección que se llama: Actualidad del Conocimiento. Aquí incorporamos las novedades tanto en pensamiento y filosofía como en arte, como en ciencia. Novedades del mundo del conocimiento que a veces tardan en llegar a las aulas. Ahí se pueden encontrar artículos, entrevistas...

Dolo: Fundamentalmente revistas o suplementos de periódicos y lo que hacemos es poner el enlace.

Virgilio: Y más reciente todavía, por algún contacto que ha tenido Dolo, que ha estado viajando por Centroamérica este verano, hemos incluido una sección de libros y bibliotecas. Nos parecía que era un recurso, por muy clásico que fuera el libro, una fuente de conocimiento muy importante para que estuviese.

Dolo: Está la posibilidad de descargarse el libro o un enlace con un montón de libros. Se trata de gente que ha donado su biblioteca, que la ha digitalizado en PDF y los ha colgado. Hay algunos que mantienen su derecho de autor, entonces lo que se hace es: yo presto mi biblioteca y todo aquel que quiera que lo lea, que no se lo descargue, que simplemente lo lea. Es como cuando yo presto un libro a un amigo.

¿Os llegan valoraciones del profesorado en activo, del profesorado que hace uso de los materiales?

Virgilio: Generalmente nos llegan mensajes a través de la red. Un día recibes un mensaje de "Muchas gracias" desde México. Al principio también nos llegaban muchos mensajes, de los

compañeros, incluso de forma personal.

¿Contáis con algún tipo de apoyo?

Virgilio: Desde el principio tuvimos claro que íbamos a hacer lo que pudiéramos hacer solo con la colaboración de gente voluntaria, sin depender de subvenciones o del apoyo de la administración ni de un sindicato. Este proyecto funcionará mientras tengamos ganas, posibilidades y sigamos recogiendo aportaciones de los compañeros. No se nos ocurre para nada poner publicidad. Además, el mantenimiento de la web es muy barato, en realidad solo pagamos el coste de los dominios. El servidor lo pone voluntariamente uno de los informáticos que nos asesora.

¿Creéis que *Educatribu* contribuye a la mejora educativa?

Virgilio: Nosotros creemos que sí, esa es nuestra intención. Si hace falta alguna innovación en educación y en general en el mundo, desde mi punto de vista, es la de compartir. El trabajo aislado en el aula, la vieja idea de que *cada maestrillo tiene su librillo*, debe ser desterrada. La escuela es cosa de un equipo que trabaja en sintonía, que tiene objetivos comunes, que hace percibir a los chicos y a las chicas que forman parte de algo, que logran metas, etc...

Luego se pueden encontrar herramientas más o menos novedosas, se pueden acercar herramientas al profesorado que de otra manera no conocería. Pero la idea fundamental es fomentar el trabajo compartido.

Habéis hablado de la colaboración con Utopías Educativas ¿Creo que de alguna forma *Educatribu* está integrada en Utopías Educativas?

Dolo: En principio en el 2012, como ha contado Virgilio, se trataba de desarrollar la página juntos. Ellos tenían una página potentísima que podía haber sido la plataforma, pero quien la manejaba estaba en Barcelona y era muy complicado mantener la comunicación. Al final vimos que nos estaba paralizando y tuvimos que seguir por otra vía. Seguimos trabajando con ellos porque los Encuentros nos parecen interesantes. El repositorio de Edutopía no crecía, se quedó parado. Ahora lo que hemos hecho es, en vez de duplicar esfuerzos, que el repositorio de *Educatribu* sea el repositorio de Utopías Educativas.

Virgilio: Una de las discusiones fue precisamente ¿qué hacemos? Nos incorporamos o mantenemos el proyecto separado, aunque con vidas paralelas. En principio lo hacemos así, de forma paralela con la cooperación necesaria. El repositorio de ellos está detenido y lo que vamos a hacer es incorporarlo al nuestro porque tenían un buen volumen de materiales.

Lo que ha sucedido luego es que se ha constituido la asociación de Utopías Educativas. Nosotros solo somos un grupo de trabajo, no somos asociación. Entonces lo que decidimos en un determinado momento fue incorporamos como si fuéramos un servicio de la asociación.

Dolo: Seguimos como grupo independiente.

Virgilio: El grupo *Educatribu* es un grupo abierto para cualquiera que quiera incorporarse y aportar su trabajo. Empezamos dos y ahora somos nueve.

¿Por dónde irá el futuro de *Educatribu*?

Sergio: Yo creo que con cumplir este objetivo que es el conseguir, como ha comentado Dolo, que en todas las áreas haya un repositorio equilibrado, completo dentro de lo que se pueda y hacer una difusión adecuada ya es un objetivo a medio plazo importante. De momento.

Dolo: Que pudiéramos decir esto es como una propuesta de libros de texto gratuita para los centros. Para mí sería el objetivo prioritario.

Otro tema que también me parecería interesante sería trabajar la metodología, pero eso es más complicado. A lo mejor depende de cómo funcione las Gentes de la Tribu y las conexiones que se pudieran establecer. Los materiales, en principio, se pueden utilizar desde cualquier metodología, pero dar lugar a posibles debates...

Virgilio: Una cosa que nos dejamos, que estaba en nuestras cabezas, pero a la que no llegamos, era la posibilidad de crear grupos de trabajo. Las relaciones que hay ahora entre la gente que visita la página son poco sólidas, muy ocasionales. Pero si en un determinado momento consiguiéramos generar equipos de trabajo sería muy interesante.

Trabajar en la red tiene también sus límites, hay ciertas tareas que requiere el contacto personal...

Jesús Hernández tiene un blog *Crea y aprende con Laura*, y hace muchos *Hangouts*, video conferencias y esa podría ser una línea. Pones una cita para cuatro o cinco, cada uno en su ordenador, y se ven y hablan simultáneamente. Pero sí, es verdad que es poco vivo.

Fernando Andrés Rubia

Valoración de diversos aspectos de la función directiva en 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 con diversos aspectos en los centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. Así, estudiamos sus opiniones sobre la formación inicial y permanente que han recibido y reciben en relación con sus tareas. Analizamos la importancia que entienden tiene dicho cargo para el buen funcionamiento de los centros y para la calidad de la enseñanza que ofrecen a su alumnado. Deseamos conocer la satisfacción que tienen en su trabajo y la valoración que realizan de las retribuciones que perciben por el mismo. Es de interés conocer la colaboración y reconocimiento que reciben por parte de las administraciones educativas, profesorado y familias.

La función directiva y el liderazgo en los centros educativos, se consideran en numerosos estudios como pilares del buen funcionamiento de los centros educativos y la mejora de la enseñanza de su alumnado (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)

Para Fernández (2002) el proceso de formación de los responsables de la dirección de los centros educativos debe comenzar antes de su nombramiento y desarrollarse durante todo su etapa directiva. 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. Observamos que directores y directoras consideran que debe mejo-



rarse dicha formación inicial, a la vez que deben implementarse programas de formación permanente para sus responsabilidades de dirección.

En los trabajos de Aramendi, Teixidó y Bernal (2010) el 95.2% de los directores y directoras consideran que la gestión directiva debe incluirse en los currículos universitarios de formación del profesorado.

Respecto al modelo de formación de los directivos de educación, Gómez-Delgado, Oliva-Rodríguez y López-Yáñez (2014), consideran que en España no es uniforme. Señalan que los programas de formación inicial prestan mayor atención a la gestión de centros, legislación y organización. Mientras que en la formación continua los contenidos se refieren a las relaciones interpersonales que facilitan una dirección más participativa y al liderazgo pedagógico centrado en la mejora de los resultados del aprendizaje.

El liderazgo es uno de los elementos que se consideran de máxima importancia en el ejercicio de la función directiva

También Hess y Kelly (2007) consideran que la formación previa al servicio es deficiente en temas clave de gestión, como manejo de personal y mantenimiento de instalaciones. Braslavsky (2006) analiza el importante aspecto de la función formativa de los propios establecimientos educativos, considerando que es un importante instrumento de los directivos para lograr unas escuelas de calidad.

Ya hemos indicado que el liderazgo es uno de los elementos que se consideran de máxima importancia en el ejercicio de la función directiva. Ahora bien, dicho 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 debe ser compartido y distribuido entre diferentes miembros de la comunidad escolar” (García-Garnica, 2016).

Formación recibida respecto al liderazgo que se valora como insuficiente por el 41.8% de las personas consultadas en la Comunidad Autónoma de Aragón en el estudio realizado por Vázquez, Liesa y

Bernal (2015), déficit formativo que señalan ha sido indicado en numerosos estudios.

Respecto al modelo de selección de los responsables de la dirección de los centros existente en España, señala Batanaz (2005), en su trabajo de hace algo más de una década, que se han constituido en el ámbito de la investigación dos grupos, uno en el que se defiende el modelo actual, con sus necesarias modificaciones, y otro el de los que están a favor de la profesionalización de la función directiva.

Analizando dicho modelo de dirección español, Bolívar y Ritacco (2017), en un reciente trabajo, indican que el director debe ejercer un doble rol (docente y director-docente), así como ocupar un lugar intermedio entre administración y profesorado, con la problemática que ello conlleva.

También en relación con la formación, Vázquez, Liesa y Gayán (2013) entienden que no sólo no se responde en sus programas al modelo de dirección, sino que tampoco se hace en relación con las necesidades sentidas por directores y directoras.

Respecto a la satisfacción en la responsabilidad de director, en el informe TALIS (2009) se señala que en el conjunto de los países y regiones de la OCDE el 95.5% de los directores manifiestan estar satisfechos con su trabajo.

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. Los directivos se consideran menos eficaces respecto al asesoramiento a los maestros, utilizar las comunicaciones de la oficina del distrito para mejorar sus metas, y el trabajo con miembros de la comunidad local y organizaciones.

Método

Muestra

Con objeto de conocer las valoraciones que directores y directoras de los centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Aragón realizan en relación con su formación y otros aspectos de su función directiva, hemos elaborado una

prueba específica 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 algo más de tres de cada cuatro directores (76.7%) y algo menos de uno de cada cuatro directoras (23.3.8%). Tienen una media de edad 46.3 años. Su experiencia docente media es de 21.2 años y en la dirección del centro en que ejercen actualmente sus funciones de 6.0 años. El 44.2% manifiesta tener una media de 5.2 años de experiencia en cargos directivos en otros centros distintos al actual. Según la titularidad de su centro 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, 14.698 alumnos y alumnas y 1.131 profesores y profesoras.

Utilizamos la prueba de contraste no paramétrica de la U de Mann-Whitney para analizar las posibles diferencias entre las valoraciones en función

de las variables: director o directora, edad, tiempo de experiencia (docente, como director o directora en el actual centro, con cargos directivos en otros centros) y titularidad.

Variables e Instrumentos

Para calcular la fiabilidad de la prueba utilizamos el coeficiente de Cronbach, el cual alcanza un valor de Alpha = 0,89 (en la escala de 0 a 1) en el total de los 21 elementos analizados.

La prueba consta de los elementos siguientes:

1. Variables de clasificación.
2. Formación inicial y permanente.
3. Formación permanente respecto a: normativa, liderazgo, organización y evaluación de centros, pedagogía-psicología y nuevas tecnologías.
4. Satisfacción en el cargo directivo. Importancia del mismo para el buen funcionamiento del centro y para la calidad de la educación que ofrece a su alumnado.
5. Apoyo, colaboración y reconocimiento que el cargo directivo recibe por parte de las administraciones educativas, profesorado y familias del centro.
6. Carrera profesional y valoración de la retribución económica que se percibe por el cargo.

Resultados

1. Formación inicial y permanente recibidas

Los directores y directoras valoran con 3.3 puntos (en la escala de 0 a 10 puntos, siendo 0 “nada adecuada” y 10 “muy adecuada”) la formación inicial que han recibido, en relación con la gestión directiva, en sus estudios previos a la actividad profesional.

Valoran, asimismo, en dicha escala, con 3.5 puntos la formación que según su criterio reciben, en relación con la función directiva, los actuales aspirantes a profesorado.

La formación permanente que reciben en el ejercicio de sus funciones directivas de las administraciones educativas la valoran con 5.2 puntos, en dicha escala.

2. La formación permanente de los responsables de la dirección

Tabla 1. Formación permanente de los responsables de la dirección de los centros				
Escala de 0 a 10 puntos. siendo 0 “nula o nada adecuada” y el 10 “muy adecuada”				
1. Normativa	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	8.4	8.6	8.0	---
2. Liderazgo	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	8.1	8.1	8.1	---
3. Organización de centros	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	8.7	8.9	8.1	---
4. Pedagogía-psicología	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	8.0	8.3	7.2	---
5. Evaluación de centros	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	8.2	8.4	7.7	---
6. Nuevas tecnologías	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación

de los centros (ver tabla 1)

Directores y directoras consultados valoran en una escala de 0 a 10 puntos, (siendo 0 “ninguna importancia” y 10 “muchísima importancia”), seis grandes temas en relación con su formación permanente (normativa, liderazgo, organización y evaluación de centros, pedagogía-psicología y nuevas tecnologías). Presentan dichas valoraciones un recorrido desde 7.8 puntos (“nuevas tecnologías”) hasta 8.7 (“organización de centros”). La valoración media de los restantes temas son: “normativa” 8.4 puntos, “liderazgo” 8.1, “pedagogía-psicología” 8.0 y “evaluación de centros” 8.2.

3. Satisfacción y reconocimiento del cargo de director o directora (ver tabla 2)

Directores y directoras valoran con 7.6 puntos la satisfacción que tienen en su cargo, (7.8 y 6.9 puntos, respectivamente), en una escala de 0 a 10 puntos, (siendo el valor 0 “ninguna satisfacción” y el 10 la “máxima satisfacción”).

Otorgan 8.5 puntos, en la escala de 0 a 10 (siendo el valor 0 “ninguna importancia” y el 10 la “máxima importancia”) a la importancia que tiene la dirección para el buen funcionamiento del centro, Directores 8.8 puntos y directoras 8.4.

Valoran con 7.7 puntos, director y directora, en la misma escala, la importancia del cargo de dirección para la calidad de la enseñanza que ofrece el centro.

Por otra parte, el apoyo y colaboración que consideran tienen en sus responsabilidades directivas por parte de las administraciones educativas lo valoran con 6.2 puntos, en la escala de 0 a 10 (siendo el valor 0 “ningún apoyo y colaboración” y el 10 la “máximo apoyo y colaboración”). Los directores le otorgan 5.7 puntos y las directoras 6.5.

Respecto al reconocimiento que de su trabajo consideran tienen por parte de las administraciones educativas lo valoran con 5.5 puntos, en la escala de 0 a 10 (siendo el valor 0 “ningún reconocimiento” y el 10 el “máximo reconocimiento”). Directores 5.3 puntos y directoras 5.6. Y el reconocimiento por parte de las familias con 7.3 puntos.

Tabla 2. Satisfacción y reconocimiento del cargo de director o directora

Escala de 0 a 10. Siendo el valor 0 “ninguna satisfacción” y el 10 la “máxima satisfacción”				
1. Satisfacción en su cargo de director o directora en el centro				
	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	7.6	7.8	6.9	---
Escala de 0 a 10. Siendo el valor 0 “ninguna importancia” y el 10 la “máxima importancia”				
2. Importancia de la dirección para el buen funcionamiento del centro				
	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	8.5	8.4	8.8	---
3. Importancia que tiene el cargo de director o directora para la calidad de la enseñanza que ofrece el centro				
	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	7.7	7.7	7.7	---
Escala de 0 a 10. Siendo el valor 0 “ningún apoyo y colaboración” y el 10 la “máximo apoyo y colaboración”				
4. Apoyo y colaboración de las administraciones educativas a la dirección del centro				
	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	6.2	6.5	5.7	---
5. Reconocimiento del trabajo del director o directora del centro por parte de las administraciones educativas				
	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	5.5	5.6	5.3	---
6. Reconocimiento del trabajo de la dirección por parte del profesorado del centro				
	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	7.3	7.2	7.5	---
7. Reconocimiento del trabajo del director o directora por parte de las familias del centro				
	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	7.3	7.3	7.3	---

4. Carrera profesional, retribución económica y colaboración con la función directiva (ver tabla 3)

Se valora con 8.6 puntos (en la escala de 0 a 10, siendo el 0 “nada de acuerdo” y el 10 “totalmente de acuerdo”) el que los docentes tengan una auténtica carrera profesional. Directores 8.5 y directoras 8.7 puntos.

La retribución económica por el desempeño de sus funciones directivas, las valoran con 3.7 puntos (en la escala de 0 a 10 puntos, siendo el 0 “muy mala” y el 10 muy buena”). Directores 3.5 y directoras 3.8.

La colaboración del profesorado con la dirección del centro tiene una valoración media de 7.5 puntos, (en la escala de 0 a 10, siendo 0 “muy mala” y el 10 “muy buena”). Directores 7.7 puntos y directoras 7.4.

Por otro lado, la colaboración del profesorado con el centro en general, en la escala indicada, tiene una puntuación media de 7.6 puntos. Directores 7.7 y directoras 7.5 puntos. Y la de las familias 7.0 puntos. Directores 6.9 y directoras 7.0 puntos.

Discusión y conclusiones

Del total de 43 responsables de la dirección que responden al protocolo enviado, 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 21.2 años y en la dirección del centro desde el que responden 6.0 años. Según la titularidad de su centro, 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.

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 = 0,89, en el total de los 21 elementos analizados.

La formación recibida sobre la fun-

ción directiva, en sus estudios previos a la actividad profesional, directores y directoras la valoran con 3.3 puntos. Con 3.5 puntos la que se les imparte a los actuales estudiantes de profesorado. Y con 5.2 la formación permanente que les proporcionan en su cargo las administraciones educativas.

Los seis temas de formación permanente propuestos para su valoración por directores y directoras tienen las siguientes valoraciones: normativa 8.4 puntos, liderazgo 8.1, organización de centros 8.7, pedagogía-psicología 8.0, evaluación de centros 8.2 y nuevas tecnologías 7.8.

En relación con los modelos de formación, y en su análisis de la Comunidad Autónoma de Aragón, Vázquez et al. (2013) señalan que las propuestas formativas deben sustentarse en las necesidades

Tabla 3. Carrera profesional, retribución económica y colaboración con la función directiva

Escala de 0 a 10. siendo 0 “nada de acuerdo” y 10 el “totalmente de acuerdo”

1. Existencia de una auténtica carrera profesional de los docentes

	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	8.6	8.7	8.5	---

Escala de 0 a 10. Siendo 0 “muy mal” y 10 el “muy bien”

2. Valoración de la retribución económica por el desempeño de las funciones de director del Centro

	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	3.7	3.8	3.5	---

Escala de 0 a 10. Siendo el valor 0 “ninguna colaboración” y el 10 la “máxima colaboración”

3. Colaboración del profesorado con la dirección del centro

	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	7.5	7.4	7.7	---

4. Colaboración del profesorado con el centro n general

	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	7.6	7.5	7.7	---

5. Colaboración de las familias con el centro en general

	Total	Directoras	Directores	Nivel de significación
Media	7.0	7.0	6.9	---

reales de los directivos a la vez que es necesario establecer un plan de formación específico en consonancia con las competencias que deben desarrollar.

Asimismo, y respecto al contenido de los programas de formación en relación con el liderazgo, entienden Vázquez et al. (2015) que deben presentarse como estrategias generales. Señalando aspectos como habilidades sociales, convivencia, resolución de conflictos, mediadores, habilidades comunicativas, y otras en un segundo plano como son control emocional, dinámica de grupos, organización y gestión. Aspectos formativos que se corresponden con algunos de los señalados por directores y directoras en nuestro trabajo.

Por otro lado, dicho liderazgo debe ser compartido y ejercicio por la comunidad (García-Garnica, 2016, Vázquez et al. 2015).

Parece evidente que para las personas responsables de la dirección de los centros de educación infantil y primaria deben mejorarse la formación inicial que se recibe respecto a la gestión directiva

La satisfacción en el ejercicio de su cargo es valorada por directores y directoras con 7.6 puntos. Dicha valoración coincide en gran medida con lo indicado en el Informe TALIS (2009) en el que se señala que el 97.5% de los cargos directivos están satisfechos con su tarea.

A la importancia del cargo directivo que ostentan para el buen funcionamiento del centro le otorgan 8.5 puntos y 7.7 a la importancia para la calidad de la enseñanza que ofrece el centro.

El apoyo y colaboración que manifiestan tener directores y directoras por parte de las administraciones educativas la valoran con 6.2 puntos.

Valoran, asimismo, directores y directoras con 5.5 puntos el reconocimiento de su trabajo por parte de dichas administraciones y con 7.3 el recibido por profesorado y familias del centro.

A la existencia de una auténtica carrera profesional para los docentes se le otorga 8.6 puntos y 3.7 a la retribución económica que perciben por el desempeño de sus funciones de director o directora.

Por otro lado, los directores y directoras valoran con 7.5 puntos la colaboración del profesorado con la dirección y de 7.6 con el centro en general. La colaboración de las familias con el centro se valora con 7.0 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 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).

Parece evidente que para las personas responsables de la dirección de los centros de educación infantil y primaria deben mejorarse la formación inicial que se recibe respecto a la gestión directiva. Estando, asimismo, de acuerdo con lo indicado por Fernández (2002) y González (2017a, 2017b) en cuanto a la necesidad de dicha formación y lo señalado por Aramendi et al. (2010) sobre la necesaria inclusión en la formación universitaria de formación del profesorado dicha formación de la gestión directiva.

Respecto al contenido de los programas de formación en relación con el liderazgo, entienden Vázquez et al. (2015) que deben presentarse como estrategias generales. Señalando aspectos como habilidades sociales, convivencia, resolución de conflictos, mediadores, habilidades comunicativas, y otras en un segundo plano como son control emocional, dinámica de grupos, organización y gestión. Entendiendo, asimismo, que el liderazgo debe ser compartido y ejercicio por todos los miembros de la comunidad.

Consideramos que se realiza una alta valoración de la satisfacción de directores y directoras en su trabajo, así como que se tiene una buena consideración del apoyo y reconocimiento que se recibe por parte del profesorado y familias.

Referencias:

- Álvarez, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102.
- Aramendi, P.; Teixidó, J. y Bernal, J.L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 313-332. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3206706.pdf>.
- Bolívar, A. y Cerrillo, R. (2015). Evaluación del liderazgo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(2), 11-14. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2.html>
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2017). Una doble y discontinua identidad profesional: Los directores escolares en España en una dimensión biográfico narrativa. En Merrill, B.; González-Monteagudo, J.; Nizinska, A.; Galimberti, A. y Ballesteros-Moscioso, M.A. (Eds), *Adult Learning, Educational Careers and Social Change* (12-25). Sevilla: University of Seville/ESREA
- 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-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.
- Grissom, 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.
- Instituto Evaluación TALIS (OCDE) (2009). *Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Martín-Moreno, Q. (2007). Desafíos persistentes y emergentes para las organizaciones educativas. *Bor-dón 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 www.ugr.es/local/recfpro/Rev101-ART2.pdf
- 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 Bernal, J.L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 39-54. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>
- 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.

¿Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador?

Fernando Andrés Rubia

Maestro y sociólogo

Director de las revistas *Forum Aragón* y *Organización y Gestión Educativa*

Introducción

En los últimos años, el discurso inclusivo inunda nuestras escuelas, la inclusión ha pasado a convertirse en poco tiempo en un mantra, casi al mismo nivel que la innovación, y que aloja significados muy diversos, no siempre compartidos por los docentes que lo utilizan.

En su libro *Pedagogías del siglo XXI* (2015), Jaume Carbonell dedica uno de los capítulos a las pedagogías de la inclusión, para el autor, se trataría de “un proceso sin fin que parte de la convicción de que aprender juntos alumnos diferentes, en el marco de un sistema educativo unificado y no fragmentado, es la mejor forma de avanzar hacia la diversidad y la equidad”. Carbonell lo enmarca en la tradición de la Escuela Nueva (Ferrière, Decroly, Freinet o Milani).

El Centro de Estudios de la Educación Inclusiva (Manchester, 2000) citado por Moliner (2013) en sus diez razones para la inclusión plantea que se trata de un derecho humano, “los niños deben permanecer juntos ya que produce beneficios y ventajas para todos, no hay razones legítimas para la segregación”; supone una educación de calidad y tiene un sentido social ya que “la segregación enseña a los niños a ser temerosos e ignorantes y genera prejuicios”. Retengamos esta idea porque más adelante volveremos a ella.

Frente a estos discursos que se dan en ciertos ámbitos educativos, no en todos evidentemente, lo que prevalece en nuestro sistema, según Xavier Bonal (2017), es una segregación cada vez más consolidada. Nos encontramos con una concentración de grupos socialmente homogéneos tanto en los estratos altos de la estructura social como en los más bajos, favoreciendo la existencia tanto de centros elitistas como de centros guetizados.

Entiendo que la exclusión no es un fenómeno únicamente escolar, por el contrario, es una tendencia arraigada en nuestra sociedad y que muchas familias, pertenezcan al grupo social o cultural que

pertenezcan, tienden a llevar a sus hijos con aquellos que consideran afines.

En esta reflexión intento delimitar en el ámbito de nuestro sistema educativo qué intervenciones se llevan a cabo bajo el epígrafe de la inclusión y cuáles son sus principales limitaciones. Lo que pretendo defender es que nuestro sistema educativo es muy segregador y tiende a excluir al alumnado con menos recursos y con más dificultades de aprendizaje; a la vez, una parte minoritaria del profesorado (difícil de cuantificar) intenta desde sus aulas y en ocasiones desde sus centros llevar a cabo una educación inclusiva, no así otros elementos del sistema.

Por último, intento también recoger diferentes propuestas inclusivas y su nivel de actuación para reducir, si no acabar, con la segregación.

¿Qué es o qué podemos entender por Escuela Inclusiva?

La educación inclusiva es un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la exclusión social, y aquellos que se ven afectados por algún tipo de discapacidad temporal o permanente. Esto implica que las escuelas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes sin distinción de raza, religión o condición social y cultural pero también capacidades. El término hace referencia a una transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que los mismos provean una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad.

Si seguimos el razonamiento de Carbonell (2015), los elementos clave de la inclusión serían aprender juntos los que son diferentes y un sistema educativo no fragmentado, a los que cabría añadir la visión de Freinet, la inclusión “contiene dos principios inseparables: la igualdad (todos tienen los mismos derechos y la escuela actúa como correctora de las diferencias sociales) y la diversidad (no

todos los niños deben ser tratados de la misma manera y la escuela ha de adaptarse a sus necesidades)”.¹

Empecemos por el primer punto, es decir, por entender y aceptar las diferencias. Hay digamos principios básicos que se recogen en la mayoría de las declaraciones de derechos y que hacen referencia a aspectos que han causado a lo largo de la historia de la humanidad discriminación o exclusión. Nos referimos al color de la piel, al sexo, a la lengua de origen, a la religión, al origen nacional, al origen social, a la situación económica, o a la pertenencia a una minoría étnica... Lo cierto es que en estos momentos y tanto en nuestro contexto nacional como en el internacional parecen arrinconarse muchos de estos principios básicos que en otros momentos fueron esgrimidos como principios fundamentales de la sociedad occidental y de las democracias liberales. De hecho, contemplamos con perplejidad como son tratados en nuestras fronteras los refugiados procedentes de los distintos conflictos bélicos en los que por otra parte participamos de una u otra manera, o los inmigrantes que quieren mejorar sus condiciones de vida; a la vez, asistimos a la elección de políticos y partidos que arrinconan en sus programas los derechos humanos. Por eso, parece no solo razonable sino necesario que las sociedades democráticas se doten de recursos para luchar contra las actitudes discriminatorias y para construir, mediante la educación, entornos más integradores y cohesionados.

En estas circunstancias, no resulta sorprendente que ciertas escuelas apliquen criterios discriminatorios y favorezcan la concentración en otros centros educativos de las minorías étnicas y religiosas (procedentes primordialmente de países del Tercer Mundo) que además coinciden con recursos precarios porque han accedido a empleos como mano de obra poco cualificada.

A estos aspectos cabría añadir también aquellas características que pueden presentarse como dificultades para el aprendizaje académico o de adaptación al centro educativo, como pueden ser las discapacidades. La inclusión educativa de los discapacitados se presenta como un enriquecimiento para todo el alumnado y no solo para la población discapacitada. Este beneficio global se alcanza mediante la cooperación o la ayuda mutua, favorece la autoestima, la autonomía personal, la responsabilidad, el respeto, la superación de las dificultades...

Como nos recuerda de nuevo Carbonell, la Declaración de Salamanca, bajo los auspicios de la UNESCO (1994), supuso un cambio drástico en la incorporación del alumnado discapacitado a la escuela, porque fijaba un marco de acción en el que las escuelas debían acoger a toda la infancia independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales o lingüísticas. Además, debían encontrar la manera de educar con éxito a todos, incluidos a los que presentan discapacidades graves. Si algo quedaba claro es que la escuela debía adaptarse al niño. En su contra, algunas voces critican la falta de concreción en las medidas requeridas para transformar una escuela ordinaria en una escuela inclusiva.

Educar con éxito a toda la población en su diversidad se contrapone a sistemas educativos como el que impone la LOMCE¹ en el que se establecen estándares que uniformizan los aprendizajes de los alumnos y conducen a una parte importante del alumnado hacia el suspenso y el fracaso académico, a la repetición y a itinerarios educativos excluyentes.

Además, como nos recuerda Martínez García (2017): “solo una parte de los procesos implicados en educación es cuantificable y comparable, pero otra gran parte no lo es. La emoción por el aprendizaje o la cohesión social lograda mediante una escuela inclusiva no son variables fáciles de medir en el corto plazo mediante pruebas estandarizadas”.

El problema de la segregación y la exclusión social

Jesús Rogero (2016) publicó en un medio digital² un interesante trabajo basado en los datos del último informe PISA. El autor indaga en la bajada en el índice de inclusión social, es decir, el grado en el que nuestros centros atienden alumnado de diferentes perfiles socioeconómicos. Este dato permite conocer el grado de segregación social de nuestro sistema educativo. Siguiendo a Rogero:

“España ha pasado de 74 puntos en 2012 a 69 en 2015 y ocupa ya la antepenúltima posición entre los países europeos de la OCDE y la quinta por la cola de toda la OCDE. PISA nos

¹ Antonio Viñao (2016) opina que el discurso neoliberal ha sido utilizado en España para implementar actuaciones que responden solo a una lógica neoconservadora.

² “El informe PISA, la segregación escolar y la Luna” el 15 de febrero de 2017 en <http://agendapublica.es/el-informe-pisa-la-segregacion-escolar-y-la-luna/>

está diciendo que los alumnos españoles están entre los que tienen menos probabilidades de todo el mundo de compartir centro con compañeros de un origen social distinto al suyo.”

El gráfico que le acompaña es bastante revelador. La segregación social y su correlato en la segregación escolar tienen graves efectos negativos. Para empezar en la cohesión social, pero además, no parece difícil de entender que si los valores que pretenden inculcarse en la escuela, como son el respeto, la tolerancia o la inclusión referidos a los que son diferentes, solo pueden aprenderse mediante la convivencia y la relación entre personas de orígenes diversos. Sin una socialización común de la diversidad hay una pérdida de la calidad educativa desde un punto de vista democrático.

Además, como destaca el autor, tiene graves consecuencias en la trayectoria académica de los estudiantes segregados. La *guetización*³ de muchos centros educativos supone la concentración de alumnado con dificultades económicas y académicas y lo que es más peligroso la homogeneización de su población.

Pero lo más importante es conocer las causas que nos están llevando a esta situación tan alejada de los países europeos de la OCDE. Hay factores difíciles de controlar, ajenos al sistema educativo, como es la distribución espacial de la población de forma estratificada en los diferentes barrios. Siguiendo a Rogero, hay otros elementos que sí forman parte de las decisiones adoptadas en Educación. Para empezar la autonomía con la que actúan los centros concertados seleccionando a las familias mediante trabas económicas (aportaciones voluntarias y cuotas u

otros pagos cuasi-obligatorios) de dudosa legalidad, que restringen el acceso de aquellos que tienen menos recursos económicos; y, por otro lado, mediante la discriminación cultural, como la ausencia de alternativa a la asignatura de Religión Católica o los rezos en horario lectivo, que no respetan las creencias de los alumnos no católicos.

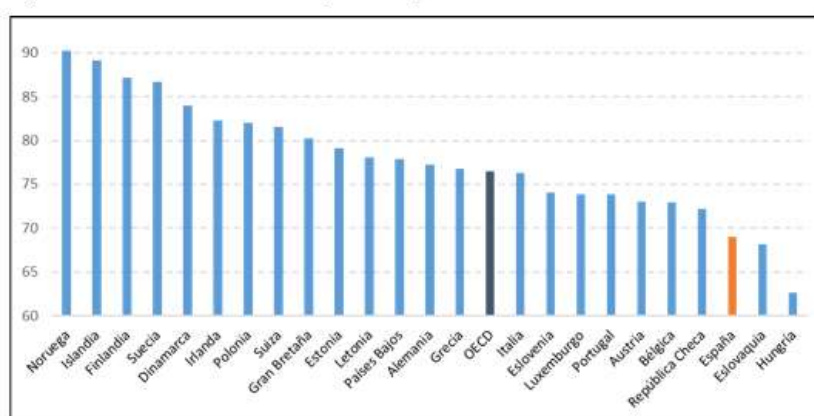
Incluso en las zonas urbanas de mayor deterioro social, las escuelas concertadas que se mantienen y no optan por el cierre, estratifican a la población de manera que atienden de entre los que tienen dificultades, aquellos que presentan menos y de la diversidad, aquellos con mayores expectativas y con mayor disposición a la adaptación. En definitiva, consideran que estos grupos seleccionados ofrecen una mayor capacidad de resiliencia y por tanto se adaptarán mejor a sus demandas, dejando las familias con menos posibilidades para los centros *guetizados*.

Hay también otro tipo de recursos de carácter académico que se convierten en una trampa. Hay centros de secundaria que optan por segregarse por aulas y niveles, es decir el alumnado procedente de primaria,

se separa por niveles académicos en aulas homogeneizadoras. A ello contribuye aquellos bilingüismos que tienden a establecer nuevos niveles diferenciadores y por tanto acaban agrupando a los alumnos en diferentes aulas: los que tienen un nivel de inglés que se corresponde con el exigido (suelen coincidir con los que tienen un buen nivel académico general y cuentan con apoyo familiar o extraescolar) y los que carecen de recursos personales y familiares para superar estas dificultades.

Toda esta segregación se hace más visible en la secundaria obligatoria. Como consecuencia, en algunos institutos forman grupos poco propicios para el aprendizaje, con nulas expectativas en los que las posibilidades de repetición y de abandono prematuro aumentan. Precisamente nuestro país también

Figura 1. Índice de inclusión social de países europeos en la OCDE



Fuente: PISA 2015.

³ Recomiendo la lectura del monográfico de la *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 33 de 2017, titulado significativamente: “La progresiva clasificación y guetización de los centros educativos”. Incluye un estudio de M^a Carmen Santos sobre este indeseable proceso.

destaca por unas tasas elevadas entre las familias más desfavorecidas⁴.

Xavier Bonal (2017) identifica algunos factores generales que nos aproximan a las causas de la segregación escolar en nuestro país. Uno de ellos, fue la llegada de alumnado inmigrante concentrada en un periodo bastante corto de tiempo. Su concentración residencial, su agrupamiento en escuelas a las que asistían sus homólogos y el efecto huida entre las familias autóctonas favoreció la concentración en determinados centros.

Sin embargo, este fenómeno no lo explica todo, ya que coincidió con la decisión de las clases medias de buscar en la educación procesos de diferenciación y distinción social. Es decir, la búsqueda endógena de espacios socialmente homogéneos y la estrategia de acceder a mayor capital cultural y social. También la LOGSE y el alargamiento de la escolaridad obligatoria favorecieron la concentración en centros que garantizaban homogeneidad y continuidad. A todo ello, habría que añadir que la planificación educativa y la intervención pública no han servido para establecer algún tipo de corrección a la segregación.

Bonal coincide con Rogero: los centros escolares contribuyen a la segregación. La selección adversa practicada por un buen número de centros concertados tanto desde el punto de vista económico como cultural es una causa fundamental que impide el acceso a estos centros de determinados grupos sociales. Algunos centros públicos buscan preservarse y utilizan mecanismos con planteamientos discriminatorios utilizando recursos más cercanos a los centros concertados (transporte escolar, etc.). Es preocupante también la pasividad en la que caen algunos centros segregados que parecen tirar la toalla con una baja implicación o una nula capacidad de respuesta a los complicados procesos educativos de sus alumnos.

En nuestra Comunidad, el Tribunal Superior de Justicia de Aragón en respuesta a una demanda de la AMPA del CEIP Pío XII de Huesca estableció la obligatoriedad de repartir el alumnado con más necesidades. El Departamento de Educación ha adoptado medidas en colaboración con los ayuntamientos urbanos, aunque todavía se desconocen los resultados. Por su parte el sindicato CGT (2017) tomando datos oficiales de los alumnos reconocidos por la administración acnees y acneaes⁵ de la ciudad de Zaragoza, mostró otro de los rasgos de la segregación. En el primer caso, la escuela pública atendía el triple de porcentaje de acnees que la escuela concertada y casi el cuádruple en el caso de la tasa de acneaes. Solo tres centros concertados superan la media de acneaes de la ciudad. Entre los datos paradójicos destacan que la tasa de acnees disminuye en los centros concertados al pasar de infantil a primaria, lo que hace pensar que los centros se desprenden de estos alumnos en el cambio de etapa educativa. También que entre centros de la misma zona localizados a escasos minutos unos de otros la proporción de acneaes puede llegar a ser 30 veces superior.

En realidad ¿qué se encuentra detrás de este rechazo a compartir las aulas? Sin duda un doble fenómeno, por un lado, el aumento de las desigualdades que acentúa la preocupación de las clases medias por obtener credenciales académicas ante la mayor dificultad para acceder a buenas oportunidades laborales; por otro, estas mismas desigualdades han aumentado los niveles de pobreza, vulnerabilidad y precariedad de las clases bajas. Las clases medias conciben cada vez más el acceso al mercado de trabajo como fuertemente competitivo, de forma que compartir las aulas con alumnado que no participa de sus intereses puede tener como consecuencia la distracción de sus objetivos.

Los diferentes niveles de intervención inclusiva

López y Tedesco (2002) consideran que la educación es condición necesaria para la equidad, pero a su vez, en sentido inverso, la equidad es una condición para la educación. Se trataría de un bucle, como lo definiera E. Morin (2001), en el que los dos elemen-

⁴ Lucas Gortázar (2017) en su artículo “Una panorámica de la (in)equidad educativa” señala como tres rasgos de la inequidad de nuestro sistema educativo la segregación escolar, la diferencia en la probabilidad de repetir de un estudiante de un entorno socioeconómico bajo frente a un estudiante de entorno socioeconómico alto; y la reducción en los grupos socioeconómicos medios y altos del porcentaje de alumnos que o bien no obtienen el título de ESO o bien abandonan los estudios después de obtenerlo, frente al grupo con menores ingresos. La brecha, por tanto, se ha disparado.

⁵ Acnees son los alumnos con necesidades educativas especiales que requieren apoyos específicos derivados de discapacidad o trastornos graves de consulta, mientras que los acneaes son aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria.

tos interactúan como causa y efecto a la vez. El concepto de educabilidad nos permite considerar un “conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones” que hacen posible que un niño o adolescente asista con éxito a la escuela. Para los autores “todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad”. Paralelamente, el concepto de resiliencia, entendido como la capacidad de

respuesta frente a la adversidad (como la pobreza o la exclusión) nos permite ser optimistas desde la intervención social y educativa.

Las personas resilientes son intelectual y emocionalmente competentes, motivados en alcanzar sus objetivos y que desarrollan su autoestima y sus sentimientos de esperanza y autonomía.

Para que los niños puedan participar con éxito en la escuela deben contar con unas condiciones y disposiciones previas que generalmente se adquieren en el ámbito familiar. La educación se desarrolla mediante una relación pedagógica en la que se asignan roles y expectativas. La familia debe aportar unas condiciones materiales de vida, unas pautas de crianza y estimulación, un clima cultural, valorativo y educativo, y todo ello supone además la aceptación y el reconocimiento de las instituciones escolares.

La educabilidad es un concepto relacional y se define en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela espera o exige de él. Para Dubet y Martucelli (2000) “el éxito escolar de unos se debe a

Modelos de intervención inclusiva			
Ámbito de actuación	Actor	Destinatario	Acciones
Aula (nivel micro)	Tutor o docente	Alumnado y familias	<ul style="list-style-type: none"> • Combatir la discriminación • Crear un entorno integrador y cohesionado, trabajando el respeto y la superación de dificultades • Desarrollar la cooperación y la ayuda mutua • Objetivo: educar a todos con éxito • Garantizar la heterogeneidad en las actividades
Centro educativo (nivel meso)	Equipo docente	Entorno escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Combatir la segregación académica • Aportar recursos adecuados para la superación de dificultades de aprendizaje • Garantizar la heterogeneidad en las aulas
Sistema educativo y red de centros (nivel macro)	Administración educativa	Política educativa y de escolarización	<ul style="list-style-type: none"> • Combatir la segregación social • Socializar en la diversidad • Garantizar los recursos necesarios a los centros para afrontar con éxito la diversidad y la desigualdad • Garantizar la heterogeneidad en los centros

la proximidad de estas dos culturas, la familiar y la escolar, mientras que el fracaso de otros se explica por las distancias de esas culturas y por el dominio social de la segunda sobre la primera”. Para salvar estas distancias es imprescindible hablar de inclusión y de la intervención coordinada de un buen número de actores del ámbito socio-educativo, desde la educación formal a la no formal; en la escuela y en el barrio; que vaya dirigida a la infancia y a sus familias.

Entiendo que podemos hablar de tres niveles diferentes de segregación y por tanto por oposición, de inclusión; de tres niveles de intervención inclusiva. Un nivel macro, que hace referencia al sistema educativo, un nivel meso, referido a los centros escolares y por último un nivel micro, que haría referencia al aula. En el cuadro siguiente intento sintetizar mi posición.

Volvamos a la pregunta inicial y a una de las cuestiones más destacadas ¿puede ser inclusiva una escuela en un sistema segregador? Solo actuando adecuadamente en cada nivel y desde el ámbito correspondiente se puede alcanzar el objetivo de

convertir la institución escolar en un modelo inclusivo.

- El docente en su aula sería el escalón inmediato: se puede trabajar con el alumnado la diferencia y la diversidad entre iguales, valores inclusivos no discriminatorios mediante inteligencias múltiples, etc... aunque hay un instrumento imprescindible que es la ejemplaridad, nada resulta creíble si los docentes no son modélicos en su comportamiento y actitudes: la coherencia entre lo que se afirma y lo que se transmite mediante las acciones; y la coherencia también entre los diferentes docentes que intervienen en el aula.
 - El centro educativo tiene una responsabilidad fundamental en la reducción y eliminación de programas segregadores así como en poner en marcha una organización modélica. En general, deben descartarse especializaciones de los centros que den cabida a un tipo único de alumno, que seleccionen o que reduzcan la diversidad. Recordemos algunas prácticas, como la responsabilidad de los centros concertados en no convertir la elección de centros por parte de las familias en un sistema de selección por parte del centro dando cabida a todo tipo de alumnado y con orígenes diversos. No crear sobrepagos para evitar que las familias con menos recursos soliciten plazas y no invitar al cambio de centro a aquellos que tiene dificultades de aprendizaje (acnés, acnéas).
- En cuanto a los centros públicos, hay mucho que hacer en las transiciones de primaria y secundaria, especialmente en los agrupamientos. En muchas ocasiones la elección-recomendación de optativas implica agrupamientos homogéneos. Los programas bilingües se convierten también en intervenciones selectivas que acaban creando agrupaciones segregadas por nivel de conocimientos. Los centros deben buscar fórmulas para llevar a cabo estos programas sin seguir modelos segregados sino inclusivos.
- La administración educativa debe tener entre sus objetivos independientemente de su color político la reducción de la segregación y el desarrollo de políticas educativas inclusivas, esto le permitirá adoptar medidas y exigir a los centros

corresponsabilidad. No es aceptable la agrupación por grupos sociales que no se corresponda de forma razonablemente aproximada con las características del entorno. Veamos algunas acciones que deben ser controladas para evitar segregación:

- el transporte escolar
- la zonificación y la matrícula
- el control de la distribución del alumnado con dificultades

Si la inclusión es “un proceso sin fin” el grado de inclusión del sistema educativo depende de las políticas que lleven a cabo las administraciones responsables, de las decisiones que se adopten en los centros y del profesorado que trabaja en las aulas. Pero si la administración, que se encuentra en un nivel superior en la toma de decisiones, no se compromete con políticas favorables a la inclusión, la acción en los escalones intermedio e inferior estará siempre condicionada y limitada.

Frente al derecho a la escolarización deberíamos hablar del derecho a una educación de calidad que pasa, entre otras razones, por garantizar la diversidad de la sociedad en el centro educativo

Inclusión o democratización: el derecho a la educación

¿Podemos considerar la inclusión como un derecho de la infancia? Casanova (2016) afirma de forma tajante que la “educación inclusiva es el único modelo educativo válido en una sociedad democrática”.

Frente al derecho a la escolarización deberíamos hablar del derecho a una educación de calidad que pasa, entre otras razones, por garantizar la diversidad de la sociedad en el centro educativo. Se trata de entender la diversidad como conocimiento y enriquecimiento mutuo, que ofrece beneficios y ventajas para todos, y podemos aventurar una distribución más democrática de las oportunidades. La escuela entendida como un espacio democrático no solo debe garantizar la calidad o la participación en la toma de decisiones, también debería albergar la

realidad diversa del entorno: diversidad social, cultural, de origen, de capacidades...

Esto nos mueve a cuestionarnos que, si la inclusión es entendida como un derecho, este sin duda entra en colisión con el llamado derecho a la libre elección de centro. El primero se asienta en principios éticos y de justicia, pero además en evidencias científicas que muestran resultados positivos para toda la población; mientras que el segundo promueve la segregación social, la segmentación de las minorías y de aquel alumnado que presenta discapacidades. Volvamos a la pregunta inicial ¿puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregado? En los momentos actuales no parecen compatibles, y en todo caso parece necesario poner límites a uno para permitir la expansión del otro. La evidencia empírica, y las prácticas desarrolladas en numerosos países europeos de nuestro entorno, demuestran que es compatible altos niveles de equidad, de excelencia educativa y de cohesión social. El debate, que debería extenderse necesariamente a toda la sociedad, debería abordar qué deseamos: un sistema inclusivo y equitativo que contribuya a la cohesión de la sociedad o un sistema excluyente e injusto que favorece una sociedad más fragmentada, y que distribuye sus recursos y oportunidades de forma desigual, al estilo del llamado efecto Mateo.

Los contextos educativos segregados reducen el bienestar y la motivación de los estudiantes, lo que perjudica su desempeño escolar. A su vez, estas condiciones dificultan el trabajo del profesorado, disminuyen la motivación de los equipos docentes y aumentan la rotación de las plantillas, lo que supone una dificultad añadida para dar una respuesta educativa de calidad. Así, los estudiantes que más atención necesitan quedan encuadrados en contextos escolares que ofrecen escasas posibilidades de éxito académico.

Por otra parte, defendemos que la intervención aislada y descoordinada tiene un efecto parcial, y que sería necesaria una acción inclusiva en tres niveles diferentes que abarquen desde el sistema educativo, a los centros y al profesorado. Uno de los objetivos fundamentales de cualquier acción o intervención educativa debe ser la deslegitimación de la segregación, ya que se trata de uno de sus principales frenos, que limita su expansión.

Como nos recuerda S. Ball (2016): “Ni la democracia ni la inclusión ni la equidad son estados finales; son cosas por las que siempre habrá que luchar una y otra vez”.

Bibliografía

- Ball, Stephan (2016). “Gobernanza neoliberal y democracia patológica” en Collet, J. y Tort, A. (coord.) *La gobernanza escolar democrática*. Madrid. Morata
- Bonal, Xavier (2017). “La segregación escolar: asignatura pendiente de nuestro sistema educativo” en *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, núm. 33. Madrid.
- Carbonell, Jaume. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Casanova, M^a Antonia (2016) “Diseño curricular para la educación inclusiva” en Ramírez, I. (comp.) *Voces de la inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de “inclusión” escolar*. Buenos Aires: Praxis y México: Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
- CGT Enseñanza Aragón (2017). La segregación en la escuela concertada de Zaragoza. <https://drive.google.com/file/d/0BwbuZiyyHcXalh0aC1fVE9YLUE/view>
- Dubet, F. y Martucelli, D. (2000). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Gortázar, Lucas (2017) “Una panorámica de la (in)equidad educativa” en Politikon <https://politikon.es/2017/05/11/una-panoramica-de-la-inequidad-educativa/>
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/educabilidad.PDF>
- Martínez, Saturnino (2017). *La equidad y la educación*. Madrid. Los libros de la Catarata.
- Moliner, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castellón: Universitat Jaume I
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós.
- Rogero, J. et al. (2016). “Pobreza infantil y educación” en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 470, págs. 74-79.
- Stainback, S. y W. Stainback (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- VV.AA. (2017). *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*. Monográfico: La progresiva clasificación y guetización de los centros educativos, núm. 33. Madrid.

Centros de difícil desempeño

Parece que por fin la Administración educativa ha considerado necesario establecer algún tipo de reconocimiento al profesorado que desempeña su tarea formativa en condiciones especiales. A principios de octubre se publicó en el BOA una Orden en la que se establecen los criterios que determinan los puestos y centros públicos que pueden ser considerados como de especial dificultad, y a finales de mes, mediante Resolución aparece el listado reconocido por la Dirección General.

Digo por fin porque han pasado ocho o nueve años desde que, en mi condición de director de un instituto de difícil desempeño, me entrevisté con dos directores generales precisamente solicitando que en la regulación de centros de especial dificultad se incorporaran aquellos que además eran de difícil desempeño y se incluyera alguna ventaja o beneficio al profesorado que trabajaba en ellos. En estas entrevistas me acompañó Manuel Martínez, entonces responsable de CC.OO. que entendió perfectamente la demanda y me facilitó los encuentros. Debo añadir que las entrevistas no tuvieron ningún éxito, y que los responsables se remitían a que los sindicatos representativos lo admitiesen. Por su parte, los sindicatos aducían, como principal argumento, que incluir a estos centros solo haría que estigmatizarlos.

Parece que las opiniones han cambiado y ahora nos encontramos con diez criterios diferentes para considerar un puesto o un centro de especial dificultad. Entre ellos, y en el séptimo lugar se encuentran seis colegios y un instituto (seis de Zaragoza ciudad y uno de la ciudad de Huesca), a los que no se catalogan con términos como “difícil desempeño” (que sí aparece en las normativas de otras comunidades autónomas), sino que el criterio consiste en que sus plazas no se cubren a través de concurso general de traslados. Parece que algo queda de esa inquietud por los estigmas y se ha optado por una fórmula más eufemística. Por otra parte, no deja de ser preocupante que el paso del tiempo ha incrementado en dos la lista de centros.

La Orden recoge además que en el caso de los funcionarios de carrera su paso por estos centros o plazas se les reconocerá como mérito en los concursos de traslado, aunque queda pendiente de qué manera y remite a la normativa de los propios concursos de traslados. En el caso de los interinos resulta más impreciso y se remite a la normativa reguladora del funcionariado docente interino de Aragón. En el primer caso, corrige una situación de desigualdad que se prolongaba excesivamente en el tiempo, frente a los funcionarios de otras comunidades autónomas que sí contaban con puntuación extra. En el caso de los interinos no sabemos qué ventajas pueden tener.

Independientemente de estas consideraciones, me gustaría mostrar mi preocupación porque los centros de difícil desempeño queden diluidos entre una lista de plazas y centros muy amplia y con particularidades muy diferentes. Lo que caracteriza a los centros de difícil desempeño, no lo ocultemos, son su condición de segregados, de atender exclusivamente o casi, a población perteneciente a las minorías. Estos centros necesitan además otro tipo de medidas especiales, planificadas de forma coherente y con un seguimiento coordinado. Entre ellas, diseñar procesos de escolarización no segregadores, más recursos profesionales, asesoramiento y supervisión especializada, proyectos educativos contextualizados, coordinación entre los diferentes centros, o evaluaciones de centro y del profesorado en las que se establezcan objetivos de mejora progresivos.

Fernando Andrés Rubia

Noticias y eventos

I Congreso Internacional de Innovación Educativa en Zaragoza

Entre los días 22 y 23 de septiembre se celebró en Zaragoza el I Congreso Internacional de Innovación Educativa organizado por el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón con la asistencia de más de 1.400 inscritos.

Los interesados que no pudieron asistir al evento pueden visionar algunas de las intervenciones en la página:

<https://congresoinnovacion.educa.aragon.es/retransmision/>

O leer algunos resúmenes de información en:

<http://innovacioneducativa.aragon.es/tag/i-congreso-internacional-de-innovacion-educativa/>

II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación

La [Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación](#) (RILME), en colaboración con la Universidad Autónoma de Madrid, organiza el *II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación* que se celebrará en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación los días 28, 29 y 30 de mayo de 2018 en Madrid (España).

El Congreso pretende convertirse en un lugar de encuentro y debate entre investigadores/as, directivos y docentes interesados/as en los ámbitos teórico-práctico de Liderazgo y la Mejora en todos los niveles y ámbitos de la educación.

La RILME está formada por siete grupos de investigación de otras tantas universidades españolas: [Cambio Educativo para la Justicia Social](#) (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid, [Formación del Profesorado Centrada en la Escuela](#) (FORCE) de la Universidad de Granada, [Análisis de Organizaciones Educativas](#) (IDEA!) de la Universidad de Sevilla, [Grupo de Investigación Educativa DOCE](#) de la Universidad de Huelva, [Equidad e Inclusión en Educación](#) (EIE) de la Universidad de Murcia, [Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa](#) (AIES) de la Universidad de Oviedo y [Grupo de Investigación](#)

[“Formación en Contextos Educativos–Formación y Tecnología \(ICE-FORTE\)” en la línea ‘Currículum, evaluación y formación del profesorado’ \(CUAVA-FOR\)](#) de la Universitat Rovira i Virgili.

Centros de Especial Dificultad

El 2 de octubre de 2017 se publicó en el BOA la Orden ECD/1435/2017, de 12 de septiembre, por la que se establecen los criterios para determinar los puestos y centros públicos docentes no universitarios susceptibles de ser catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón.

En dicha Orden se reconoce que a los funcionarios de carrera se valorará como mérito en los concursos de traslados en la forma y condiciones que establezca la normativa. En cuanto a los funcionarios interinos se valorará en los términos que establezca la normativa reguladora del funcionariado docente no universitario interino de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Además en la Resolución de 26 de octubre de 2017, del Director General de Personal y Formación del Profesorado se publican los puestos y centros docentes catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2017-18.

II Encuentro de Centros innovadores de Aragón, Navarra, La Rioja y Soria

El próximo martes 28 de noviembre se celebra de nuevo en Zaragoza el Encuentro de Centros Innovadores de Aragón, Navarra, La Rioja y Soria organizado por Utopías Educativas y Grupo DIM-EDU en el salón de actos de Etopía. La inscripción es gratuita. La intervención inicial será de Pere Marquès sobre “Innovación y gestión del cambio. ¿Cómo planificar y gestionar un proceso de innovación integral de centro?” Los interesados pueden encontrar el programa y más información en el enlace siguiente:

<http://dimglobal.ning.com/profiles/blogs/2o-encuentro-e-centros-innovadores-de-aragon-navarra-la-rioja-y-s>

La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico.

**López Rupérez, Francisco
García García, Isabel
Expósito Casas, Eva
Universidad Camilo José Cela
Madrid, 2017**

La organización, la dirección y la gobernanza de los centros educativos se encuentran entre los temas que más preocupan a las administraciones educativas como instrumentos de mejora. Sin embargo, todos sabemos que hablamos de uno de los principales problemas de nuestro sistema educativo. Tenemos pocos directores que se presenten de forma voluntaria para llevar la gestión de su centro, la mayor parte deben ser nombrados por la administración. Sabemos también de la poca formación con la que cuentan, del poco

apoyo institucional y de la compleja tarea que deben desempeñar, sobrecargada cada vez más por tareas de orden burocrático que restan tiempo y dedicación a la dirección pedagógica.

Recientemente apareció el documento “Un marco para la buena dirección escolar” en la que colaboraron tanto FEDADI y FEDEIP como FEAE, en el que aparecen las competencias profesionales que se consideran nece-

sarias para desempeñar la dirección de un centro educativo. Documento de gran interés tanto para los profesionales que deseen conocer las principales tareas de su desempeño como herramienta o instrumento que facilite la formación o la evaluación.

Sin embargo, el trabajo que hoy nos interesa es el estudio de López Rupérez, junto a Isabel García y Eva Expósito, sobre la calidad de la gobernanta del sistema educativo español. López Rupérez es un autor de larga trayectoria, conocido por su identificación con postulados neoliberales. Recientemente ha sido presidente del Consejo Escolar del Estado (2012-16), precisamente durante el mandato del ministro Wert.

Los autores proponen un modelo de gobernanza basado en indicadores obtenidos a partir de la revisión bibliográfica y su valoración a través de un panel de expertos (mediante la metodología Delphi). En una primera fase los expertos seleccionan y validan los indicadores; en una segunda fase, y a modo exploratorio, se aplicó la herramienta a los expertos del estudio Delphi. La versión inicial del cuestionario consta de seis categorías, resultantes de la trasposición al ámbito educativo de la perspectiva clásica sobre la gobernanza del sector público; la

aplicación del paradigma de la complejidad y por último los criterios asociados a la “gobernanza inteligente”.

La primera categoría tiene que ver con el enfoque holístico, la segunda con la capacidad de dirección, la tercera con los procesos, la cuarta con el conocimiento, la quinta con la construcción de capacidades y la sexta está vinculada a la rendición de cuentas.

El grupo de de expertos estaba formado por tres subgrupos de siete miembros: el primero formado por ex altos cargos de Educación, el segundo por profesores universitarios y el tercero por directores y ex directores de educación secundaria. Independientemente de los sesgos que podamos encontrar en la selección de expertos, llama la atención que no se haya considerado la necesidad de incorporar la visión de los directores de otras etapas educativas o de centros integrados.

A partir de las seis categorías se han aprobado definitivamente 88 ítems, que forman parte de la herramienta definitiva. A continuación los expertos pasaban utilizarla y a valorar la calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Siguiendo la escala de Likert, los valores inferiores a 2 determinan una deficiente calidad de la gobernanza. El promedio de los expertos arrojó un resultado de 1,6 puntos. Además ninguna de las categorías obtuvo un valor igual o superior a 2 puntos, reflejando que la opinión de los expertos califica de medio-



cres todos los aspectos valorados. Destaca también la cuarta dimensión, referida al conocimiento, por ser la que obtiene una puntuación más baja.

No creo que los resultados sorprendan a nadie que conozca el funcionamiento de los centros, su organización, y el desempeño de la función directiva. Como comentaba al principio, en los últimos años, ha habido una gran preocupación, a veces más retórica que real, por la dirección de los centros y por mejorar la gobernanza de los mismos. Esta preocupación estaba basada en dos aspectos fundamentales, la falta de profesionales dispuestos a asumir la responsabilidad y las dificultades que encuentran para llevar a cabo sus proyectos de dirección.

En honor a la verdad, podemos decir que Cataluña es el único territorio en el que ha empezado a dotar a las direcciones de los centros de autonomía para poder tomar decisiones relacionadas con el profesorado, factor principal de los resultados educativos, mientras que en el resto de Comunidades Autónomas siguen sin dar ningún paso. En mi opinión, durante años se han elaborado leyes educativas que pretendían cambiar el marco educativo mientras que se dejaban de lado temas fundamentales que precisamente hubieran favorecido un cambio profundo, como son la formación inicial del profesorado y su acceso a la función pública, la función directiva y la autonomía de centros, la carrera docente, o el problema de las desigualdades educativas y la segregación.

Fernando Andrés Rubia

La equidad y la educación.

Martínez García, J. Saturnino
Los libros de la Catarata
Madrid, 2017

Saturnino Martínez es sociólogo y profesor en la Universidad de La Laguna. Especialista en temas educativos y desigualdades, fue vocal asesor, entre 2007 y 2011, en el gabinete del presidente del gobierno Rodríguez Zapatero. En esta ocasión su libro aborda la relación entre equidad y educación, dos temas que le son próximos y a los que ha dedicado gran parte de sus investigaciones.

Podemos dividir la obra en dos partes bien diferenciadas: si en la primera trata de elaborar una aproximación a las diferentes teorías de la equidad, en la segunda, aborda su relación e interpretación desde el ámbito educativo. Se trata de un libro de gran interés al considerar la complejidad del concepto de equidad, de las diferentes teorías que intentan delimitarlo y de sus posibles aplicaciones al ámbito educativo.

El punto de partida nos muestra ya la dificultad para abordar estas cuestiones. Si las *diferencias* son hechos naturales y la *desigualdad* se refiere al “acceso desigual a los recursos materiales y simbólicos de una sociedad”, la *equidad* consistiría en “la interpretación de esas desigualdades como justas, a partir de algún criterio o combinación de criterios”. Más allá, la educa-

ción, por su parte, deberá tender a la equidad y no a la igualdad, en el sentido de que aquellos alumnos que presenten más dificultades deberán contar con más recursos y oportunidades.

Saturnino Martínez desarrolla después las principales ideas que subyacen en algunas de las escuelas de pensamiento político que aparecieron a partir de los años setenta en torno a la obra de John Rawls *Teoría de la justicia*. Se trata de teorías que tienen un sustrato común universalista: el intuicionismo, el utilita-

rismo, el liberalismo conservador, el liberalismo igualitario y la escuela republicana. En un capítulo posterior dará cuenta de los autores ya clásicos que Paul Ricoeur denominó filósofos de la sospecha: Marx, Nietzsche y Freud. Esta primera parte no podría acabar sin considerar las escuelas que han surgido a partir de la consideración de las minorías, los humillados o los estigmatizados, es decir las identidades dominadas: el comunitarismo, el multiculturalismo liberal y los feminismos (liberal, radical y cultural).

Es difícil hacer un resumen de la idea de equidad que tienen las diferentes escuelas, pero debemos reconocer que el autor nos hace una aproximación esclarecedora utilizando además ejemplos de la actualidad política y educativa que favorecen su comprensión.

En la segunda parte, el autor, nos acerca a la realidad edu-



cativa y hace una aproximación a las desigualdades e inequidades de nuestro sistema. La primera a señalar es la imposibilidad que tiene el alumnado que no ha obtenido el título de graduado en ESO de seguir estudios reglados (Alemania y Reino Unido son ejemplos de lo contrario) y las dificultades añadidas causadas por un currículo de la ESO excesivamente academicista. Analiza también las tasas de fracaso escolar administrativo y de abandono escolar temprano.

A continuación, examina la información obtenida en PISA, las grandes diferencias de resultado entre unas comunidades autónomas y otras; y la inercia histórica, es decir, la correlación de resultados con las tasas de alfabetización en el siglo XIX.

En la comparación de los resultados españoles (en tasas de fracaso, repetición, abandono y los niveles de competencia) con otros países de nuestro entorno se muestra el alto nivel de exigencia de nuestras escuelas. Muchos de los jóvenes españoles si estuvieran estudiando con las condiciones educativas de Alemania, Dinamarca o Francia no repetirían curso ni fracasarían, además tendrían la oportunidad de cursar estudios postobligatorios.

Para el autor, España tiene un grave problema de equidad por esta dificultad de acceder al título de la ESO teniendo las competencias agravado por la tendencia a repetir curso. El buen profesorado es el que produce más efectos positivos en el alumnado con escasos recursos, la mejora en su formación y selección sería una medida importante. Otra medida contra la inequidad son los programas de apoyo

escolar personalizado. El autor defiende también que en el tratamiento de las minorías y de la población inmigrante harían falta medidas específicas contra la discriminación o el choque cultural.

En definitiva, se trata de un trabajo muy recomendable para profundizar en las características y carencias de nuestro sistema educativo. El entorno más próximo no debe impedirnos tener una visión global y ajustada del sistema, si los árboles no nos dejan ver el bosque habrá que elevar la mirada.

Fernando Andrés Rubia

Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia.

**Cortina, Adela
Paidós
Barcelona, 2017**

Adela Cortina es una de las voces más cualificada de la Filosofía política y la Ética. Catedrática de la Universidad de Valencia dirige el Master de Ética y Democracia y la Fundación ÉTNOR que promueve la ética de los negocios y las organizaciones.

Su último libro está dedicado al rechazo al pobre, la aporofobia, término que ella misma ha acuñado y que se une a la larga lista (xenofobia, homofobia, misoginia, racismo...) de rechazos, desprecios o aversiones contra la dignidad y el bienestar de las personas.

Para demostrar la relevancia de esta nueva fobia, transita por los marcos de la filosofía y la

ética, el derecho, las neurociencias o la antropología y además lo acompaña de numerosos ejemplos de los últimos años extraídos de los medios de comunicación.

Por un lado, constata la extensión de los delitos de odio y por otro, reflexiona sobre los discursos que los justifican. Los discursos del odio son tan antiguos como la humanidad misma pero han encontrado un espacio de impunidad en las redes sociales.

La aporofobia se define como la aversión o el rechazo al pobre porque la pobreza resulta desagradable, el pobre planta problemas y de alguna manera contamina; el pobre carece de poder en un tiempo y lugar. Desde un punto de vista ético, Cortina considera lesivo estigmatizar a

otras personas, condenándolas a la exclusión social, privándolas del derecho a la participación porque destruye cualquier posibilidad de convivencia justa. Desde un punto de vista democrático, la calidad de una

sociedad se mide por el nivel de reconocimiento y respeto mutuo de la dignidad.

Cortina va un paso más allá y considera que nuestro cerebro, el cerebro humano es aporóforo, de ahí las disonancias entre las declaraciones y las actuaciones que nos caracterizan. Para demostrar esta posición recurre a las neurociencias y la antropología. Reconoce que se trata de una disposición, que además se con-



trapone a otras, como la tendencia a cuidar de otros. Entiendo que esta parte del texto resulta, a mi modo de ver, polémica y no suficientemente demostrada (a ésta habría que añadir el capítulo de la biomejora moral). En todo caso, reconoce la plasticidad del cerebro y su construcción biosocial que se ve influida incluso antes del nacimiento por la experiencia y el aprendizaje; siendo la clave la educación formal e informal, el entorno cultural y social. Cortina destaca como esencial la educación para la autonomía, la educación que permite forjarse una conciencia personal y social a través del diálogo y la argumentación (frente a la fuerza de la presión social). Sin olvidar que la mejor escuela es “la experiencia compartida del sufrimiento y la alegría, la compasión vivida”.

Erradicar la pobreza supone reducir las desigualdades. Las desigualdades son indeseables por sí mismas y por la pobreza que generan, reducirlas sería uno de los objetivos centrales de este siglo. Cortina plantea el derecho a una vida sin pobreza como un derecho de las personas y un deber de las sociedades.

En el último capítulo, cuestiona uno de los problemas actuales más señalados, el de los refugiados apostando por una hospitalidad cosmopolita. La construcción de una sociedad cosmopolita sin exclusiones es un objetivo que señala también a la educación. El libro concluye: “Educar para nuestro tiempo exige forma ciudadanos compasivos, capaces de asumir la perspectiva de los que sufren, pero sobre todo de comprometerse con ellos”.

Hay algunas dudas que me asaltan después de su lectura. Algunas tienen que ver seguramente con mi formación sociológica y no filosófica, otras, no. Por ejemplo, entiendo que la aporofobia históricamente aparecía unida a otros fenómenos como la xenofobia o el racismo, pero si la aporofobia es un fenómeno que ha existido siempre ¿por qué se singulariza ahora? ¿Por qué hasta ahora no ha tenido ni siquiera un término para referirse a ella? ¿Qué ha pasado en este comienzo del siglo XXI para que nos parezca necesario su uso?

Echo en falta una visión histórica que nos ayude a entender la idea del “pobre” y su instrumentalización por parte de los poderes tradicionales (las religiones, como vía que permitía a las clases acomodadas asegurar su buena conciencia e incluso la salvación a través de la limosna; o los ejércitos que disponían así de un nutrido grupo del que captar fácilmente nuevos miembros; también el poder económico que se aseguraba mano de obra barata). Baste recordar el libro del historiador polaco Bronislaw Geremek, *La estirpe de Caín*, en el que estudia la imagen de los pobres en la literatura europea entre los siglos XV y XVII.

Pero además ¿Qué personas estarían afectadas por este prejuicio? ¿Qué sectores de la población, qué grupos sociales aparecerían señalados? ¿Y cuál es el perfil del aporóforo?

Fernando Andrés Rubia

Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación.

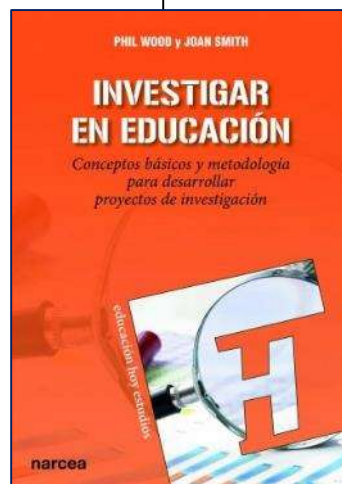
**Wood, Phil
Smith, Joan
Narcea
Madrid, 2017**

Phil Wood y Joan Smith son profesores de la Universidad de Leicester, expertos en investigación educativa. El primero dirige un postgrado en Investigación-Acción y Joan Smith dirige el programa de doctorado en Educación. El presente libro no es solo una buena

guía de investigación para profesores, también es un estímulo a la investigación educativa.

Los autores presentan de una forma sencilla pero rigurosa los conocimientos necesarios para iniciar al profesorado en el complejo, pero apasionante mundo de la investigación educativa. Se trata de un manual que anima al profesorado a abordar los problemas educativos utilizando el mejor instrumento que tiene a su disposición, es decir, la investigación. Enfocar los problemas desde la investigación nos lleva a dudar de ideas preconcebidas y a redirigir su resolución. Con este planteamiento podemos identificar los elementos esenciales de una práctica de éxito, así como establecer también los posibles errores.

Entre los aspectos más destacados y originales del libro cabría señalar la importancia, cada



Reseñar esta obra puede ser una buena excusa para plantear de nuevo algunas de las debilida-

Fernando Andrés Rubia

Se trata de una reflexión, en clave de comedia y de forma coral, de las relaciones padres e hijos, así como de las formas de educar y transmitir valores. Una invitación a detenernos en la cotidianidad familiar.

Para los que no tuvieron la suerte de disfrutarla (se trata de una obra estrenada recientemente, en 2016), recomendarles que, si tiene la oportunidad de verla, no se la pierdan.

F. A. R.

REVISTAS

Revista Convives. Núm. 19, septiembre 2017. Monográfico: En convivencia nos funciona II.



De nuevo dedican el número a experiencias contrastadas relacionadas con la convivencia positiva. En esta ocasión destacan las experiencias de los centros: el IES Johan Carballeira de Bueu (Pontevedra); el CEIP Francisco Pino de Valladolid; el CEIP Alonso Rodríguez de Camarena (Toledo); el Colegio Ártica de Madrid; el IES Poeta Tomás Morales Castellano de Las Palmas de Gran Canaria; el IES Pando de Oviedo; el IES Asta Regia de Jerez de la Frontera

(Cádiz); el CEIP Gloria Fuertes de Dos Hermanas (Sevilla); el IES Astillero de El Astillero (Cantabria); y el IES Madrid Sur e IES Renacimiento de Madrid.

Os recomendamos su lectura, hay experiencias realmente interesantes que pueden inspirar intervenciones en otros centros.

Revista Organización y Gestión Educativa (OGE). Núm. 5, septiembre-octubre 2017. Monográfico: Innovación educativa.



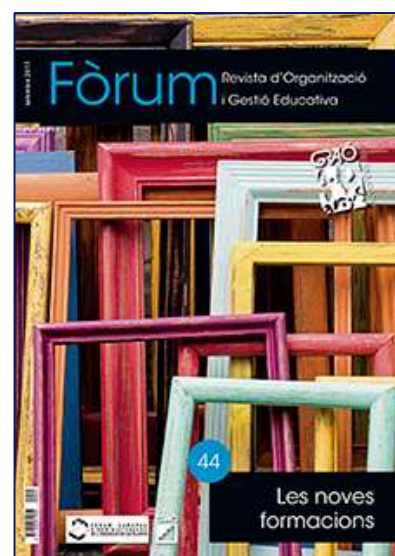
Del último número de la revista OGE destacamos el artículo de Alberto del Pozo, exdirector general de profesorado personal del Departament d'Ensenyament de la Generalitat sobre la reforma educativa y la necesidad de reformar en paralelo la función pública docente. También, el trabajo de Santiago Sobrino sobre el papel de la inspección en la innovación educativa. Pepe Menéndez presenta el proyecto Horitzó 2020 de Jesuïtes Educació.

Joaquín Gairín entrevista a Mario Martín Bris, profesor de la Universidad de Alcalá, director de Relaciones con Iberoamérica promotor de los Encuentros Iberoamericanos de Educación (El-

DE). Alejandro Campo y Sira Ayarza firman las Herramientas para la dirección, en esta ocasión dedicadas a la implicación del alumnado en el aprendizaje.

Fòrum, Revista Organització i Gestió Educativa. Núm. 44, septiembre 2017. Monográfico: Les noves formacions.

Este número quiere ser un acercamiento a los nuevos modelos formativos desde el ámbito de la



formación permanente.

Francesc Viñas aborda la formación en tiempos de postmodernidad. Diego Castro plantea la formación de los directivos escolares a partir de propuestas universitarias. Pepi Boada y Sandra Gay, por su parte, revisan la formación y la innovación educativa desde la mirada de los Centros de Profesores. Carles Mendieta cierra el monográfico con un artículo sobre el desarrollo del talento directivo.

La entrevista es a Àngels Paredes Mariño, psicóloga, consultora y coach. El número se completa con un artículo de Antonio Tinajas sobre los indicadores de procesos a partir de las encuestas de satisfacción en la etapa de secundaria.



FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

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

