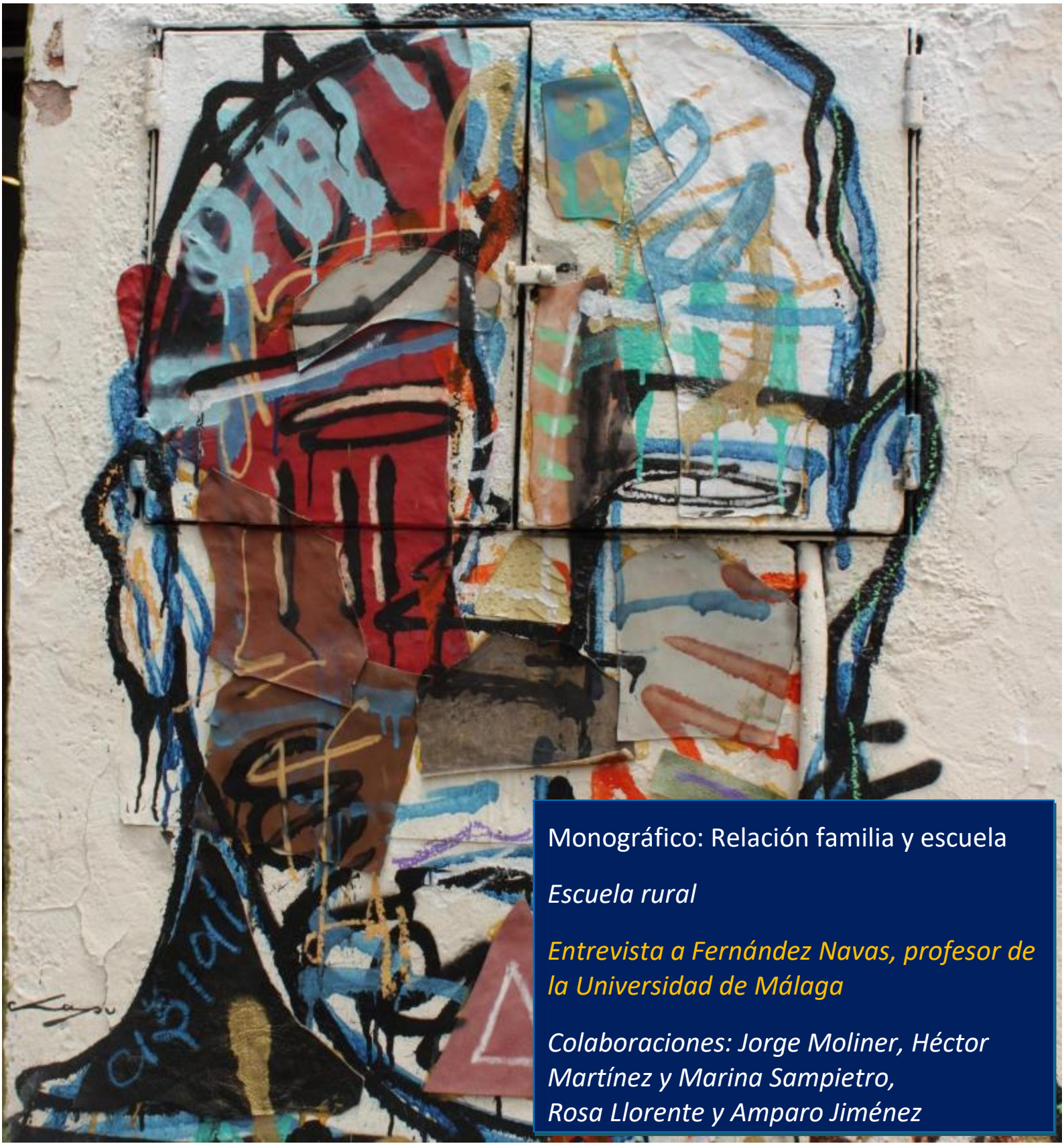
Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 46 Año XV forum.educacion.aragon@gmail.com diciembre 2025



Monográfico: Relación familia y escuela

Escuela rural

Entrevista a Fernández Navas, profesor de la Universidad de Málaga

Colaboraciones: Jorge Moliner, Héctor Martínez y Marina Sampietro, Rosa Llorente y Amparo Jiménez

Fórum Aragón núm. 46

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

Zaragoza, diciembre de 2025

JUNTA DIRECTIVA DE FEAE-ARAGÓN

Presidente: Dorotea Pérez Fernández
Vicepresidente: Fernando Andrés Rubia
Secretaria: Jara Serrano García
Tesorero: Julio Blanco
Vocales: Mª José Sierras, Mª Teresa Fernández, José Luis Castán, Silvia Guallar y Mª José Iranzo.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

SUBDIRECTOR

Jorge Sanz Barajas

Fórum Aragón no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital, envía u e-mail a feaearagon@gmail.com

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

ISSN 2174-1077

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

SUMARIO

Editorial 3

Monográfico: Relación familia y escuela

Escuela y familias: una comunidad que se construye desde dentro. Héctor Martínez Cortés y Marina Sampietro Gómez 4

Familia y escuela: una alianza para transformar realidades en el CEIP Ramiro Soláns. Rosa Llorente y Amparo Jiménez 8

Construyendo comunidad: la participación de las familias como motor de éxito educativo. Jorge Moliner Noya 12

Vinculando familia y escuela. Ana Tena Fantova 16

Abrir el centro al barrio: el caso del CEIP Julián Sanz Ibáñez de Zaragoza. Israel Viloria Fernández 18

Escuela y familia construyendo aprendizaje. Lara Salillas Martínez y Víctor Reillo Pamplona 21

Cómo conectar con las familias de mis alumnos de infantil. Patricia Berenguer 25

La importancia de acoger a la familia en la institución. Gracia Viscasillas 31

Escuela rural

Proyecto Curricular de la zona de la sierra de Algairén. Una iniciativa de colaboración y sostenibilidad para la escuela rural. Ana Urbano, Guillermo Ferrer y Juan Antonio Rodríguez 35

Caminando de la mano hacia una realidad sostenible. Cristina Vilas García y Amaya Pola Sanz 39

Buenas prácticas educativas desde el CRIET de Alcorisa. Lorena Sorando García y Alejandro Labay Guerrero 43

Entrevista

Manuel Fernández Navas, profesor de Didáctica en la Universidad de Málaga: "Creo que se han hecho muy mal las políticas de formación" Fernando Andrés Rubia 47

Otras colaboraciones

En el pecado está la penitencia. Oposiciones 2025: diagnóstico y soluciones. Fernando Guaza Merino 53

¿Estamos educando sanamente? Cómo una educación integral en salud puede forjar mejores ciudadanos, adaptados a las vicisitudes de la sociedad de su tiempo. José Miguel Cisneros 56

Una semana diferente. Adrián Aguilar García y Equipo de Atención a la Diversidad del CEIP Montecorona de Sabiñánigo 60

Creatividad y escuela. Chelo García Piquer 64

Una mirada a la educación inclusiva en México

Una mirada a la educación inclusiva en México. La actitud del docente como determinante en la inclusión de alumnos con discapacidad o trastorno en el aula regular. Edna Cristina Martínez, Raquel Sandoval, Lorena Gutiérrez y Cruz Sánchez 68

Visita por las escuelas de Yucatán, un acercamiento a su realidad escolar. Reme Rodríguez Beltrán y Fernando Andrés Rubia

Lecturas, eventos, videos y podcasts

Aprendizaje-Servicio 72

Editorial

Hemos querido dedicar esta edición a uno de los retos más complejos de abordar desde nuestras escuelas, la relación familia y escuela, un binomio clave cuando entendemos la educación como un acto colectivo de corresponsabilidad.

Presentamos una nutrida muestra de experiencias inspiradoras que demuestran que la colaboración es posible y transformadora. Desde proyectos de participación activa hasta estrategias para superar barreras culturales y socioeconómicas, estas prácticas son el resultado de una alianza sólida que nos recuerdan que la inclusión comienza en la relación, el diálogo y la confianza mutua, especialmente en contextos donde la vulnerabilidad social añade retos adicionales. Centros de distintas tipologías de nuestro territorio que nos muestran cómo la implicación familiar mejora la convivencia, potencia el rendimiento académico y refuerza la autoestima del alumnado.

En secundaria, la relación entre escuela y familia requiere con urgencia un enfoque renovado y creativo. En la adolescencia el acompañamiento familiar sigue siendo determinante para prevenir el abandono escolar y fortalecer la motivación. Por ello, las primeras etapas de secundaria deben apostar por aprender de estas estrategias que demuestran generar espacios de diálogo más flexibles y proyectos donde las familias puedan participar en el espacio escolar. Presencia, participación y progreso: involucrarlas no significa solo informar, sino invitar a construir juntos.

Desde FEAE Aragón mantenemos nuestro compromiso de dinamizar espacios de diálogo entre profesionales de la educación y de participar activamente en encuentros de ámbito estatal. Un ejemplo reciente fueron las *XXII Jornadas Estatales*, celebradas en octubre en Santander, dedicadas al bienestar emocional del alumnado y del profesorado, que nos inspiran y motivan para asumir el relevo en la XXXIII edición que tendrá lugar en Zaragoza en 2026. Nuestro ciclo de actividades comenzó el pasado 27 de noviembre con un acto especial: la presentación del libro Alto y claro. Claves para repensar la educación de nuestra compañera de FEAE País Vasco, Nélida Zaitegi, en Zaragoza.

Cierra esta edición una mirada a la escuela allende los mares. Desde México se presentan dos experiencias: la importancia del docente para la integración del alumnado con discapacidad en el aula ordinaria y la realidad escolar de una escuela de Yucatán.

Las experiencias que presentamos son una muestra del poder transformador que tiene la colaboración. Nos recuerdan que la educación es un proceso vivo que exige diálogo constante, apertura y aprendizaje compartido. A todo el colectivo docente, gracias por su compromiso y esfuerzo. Que estas páginas sirvan para reflexionar, aprender y seguir avanzando hacia una educación que construya oportunidades para todos.

Dorotea Pérez Fernández
Presidenta de FEAE-Aragón

La relación familia y escuela

Escuela y familias: una comunidad que se construye desde dentro

Héctor Martínez Cortés
Presidente del AMPA Rubén Darío
Marina Sampietro Gómez
Directora del CEIP Hispanidad de Zaragoza

La relación entre escuela y familia es uno de los pilares de la calidad educativa. En el CEIP Hispanidad, este vínculo ha sido históricamente cambiante, aunque fuerte y ha evolucionado de forma significativa en la última década. Se transmiten los recuerdos de anteriores generaciones de cómo las familias construyeron el huerto escolar con palés y tierra, cómo un padre del colegio que ya es abuelo cuidaba del mismo sin que nadie se enterara y ayudaba al profesorado responsable que no tenía apenas horas para dedicarle, cómo en el club de Leer juntos se sigue manteniendo el espíritu del Hispanidad con madres y padres cuyos hijos e hijas tienen ya la tercera decena… Ese sentimiento de pertenencia enorgullece y perdura pasados los años.

El centro, situado en el barrio Oliver–Valdefierro de Zaragoza, dentro de Parque Hispanidad, mantiene una trayectoria marcada por la inclusión, el compromiso comunitario y una fuerte orientación hacia la participación social. Sin embargo, no siempre ha sido un camino sencillo, como en cualquier centro educativo.

Un punto de inflexión importante fue el proceso de transición de jornada partida a jornada continua, un cambio complejo que se abordó desde el intento constante de mantener el mayor respeto posible hacia todas las opiniones y sensibilidades familiares. A pesar de los esfuerzos por acompañar el proceso con comunicación clara, espacios de diálogo y escucha activa, la votación generó tensiones entre grupos familiares y evidenció la necesidad de reconstruir puentes.

Justo después de la votación llegó la pandemia. El cierre de los centros en marzo de 2020, la incertidumbre generalizada y la preocupación de las familias por el comienzo del curso 2020–2021 configuraron un escenario de gran vulnerabilidad. Fue en ese momento cuando surgió una nueva AMPA, formada por familias que vivían de primera mano el miedo, la confusión y la responsabilidad de acompañar a sus hijos e hijas en un regreso a la presencialidad cargado de dudas. Añadido a esto, no conocían apenas al nuevo equipo directivo que llevaba solo un curso y un trimestre entero encerrado.

Lejos de generar distancia, este contexto abrió la oportunidad de iniciar un trabajo colaborativo profundo: dirección, profesorado y AMPA comenzaron a construir, desde cero, un modelo de cooperación basado en el apoyo mutuo, la transparencia y la búsqueda compartida de soluciones. Esta etapa marcó un antes y un después en la relación escuela–familia y puso las bases del modelo participativo que hoy define al centro.

La escuela no es solo un espacio formativo, sino un lugar donde aprendemos a convivir, respetar y construir identidad colectiva.

Con esa mirada, el CEIP Hispanidad inició un proceso de transformación, impulsado por el plan de innovación, que se ha consolidado con el paso de los años y liderado por un grupo de familias que ha intentado ser motor de cambio y mejora constante de su centro, siempre mirando con ojos de construir.

Sin apenas darnos cuenta, Equipo Directivo y AMPA novatos estábamos proponiendo objetivos co-

munes que estaban alineados con el proyecto educativo y el claustro iba armando documentos adecuados a la nueva realidad. Podríamos englobar nuestra meta en estos objetivos:

- Impulsar una participación familiar inclusiva y accesible para todas las familias, especialmente las que encuentran más barreras.
- Favorecer espacios de encuentro natural que consoliden relaciones positivas entre miembros de la comunidad educativa y barrio. Comienzo del Espacio Educativo Hispanidad Pignatelli que engloba las comunidades educativas públicas del barrio y sus asociaciones de vecinos y vecinas.
- Construir estructuras estables de participación (comisiones híbridas, proyectos compartidos, redes comunitarias).
- Integrar la mirada familiar y la voz del alumnado en los procesos de mejora del centro mediante metodologías participativas e Investigación- Acción Participativa.
- Reforzar la colaboración con la Facultad de Educación y con la Red de Escuelas Inclusivas.
- Superar las divisiones generadas en etapas anteriores y reconstruir la cohesión tras la pandemia.

Muchas son las actividades, acciones que se llevan y han llevado a cabo y que representan la esencia de trabajo de familia y escuela, pero citaremos algunos:

a) Cafés con familias del programa Trampolín

Uno de los avances más significativos ha sido la apertura a las familias del programa Trampolín, un recurso inclusivo para alumnado con autismo. A través de cafés informales, estas familias compartieron inquietudes, barreras, propuestas y vivencias. De esos encuentros surgieron ideas que después se extendieron al resto del centro.

Este proceso ejemplifica lo que la IAP denomina *"el paso de las personas de ser objetos de intervención a ser sujetos de cambio"*.

b) De patios inclusivos a adapta tu patio: nacimiento de la primera comisión híbrida

El proyecto de innovación "La casa por el tejado y la escuela por el patio", en pilotaje con Plena Inclusión y en tándem con el CEE Jean Piaget. Además, reconocido con un accésit de Buenas Prácticas por Plena Inclusión, dio lugar a la primera comisión híbrida del centro (familias, alumnado, profesorado y personal no docente).

Inspirada en dinámicas de diagnóstico participativo, esta experiencia permitió rediseñar el patio como espacio educativo, identificar barreras físicas y sociales, crear soluciones colaborativas para una mejor convivencia, etc. El proyecto del patio, trabajado desde hace años, se presentó a la primera convocatoria de Adapta tu patio del Ayuntamiento de Zaragoza y fue elegido por unanimidad.

Desde esta primera comisión, el centro funciona con comisiones vivas, flexibles y adaptadas a necesidades emergentes que cambian según las necesidades del centro y del barrio.

c) Actividades dinamizadas por familias

La participación ha ido mutando, adaptándose y se ha ampliado enormemente gracias a iniciativas lideradas y/o acompañadas por familias. Entre otras muchas, por ejemplo:

- Taller de cocina en familia (quincenal, por la tarde).
- Leer juntos, que es el club de lectura al que siguen viniendo familias cuyos hijos e hijas han dejado la escuela hace más de una década.
- Biblioteca abierta, un jueves al mes, gestionada por familias.
- Aulas abiertas en horario lectivo, donde las familias dinamizan actividades culturales, científicas o creativas. Ya son clásicos nuestros 11F, entre otras muchas actividades que aprovechamos a partir de las fortalezas recogidas en la hoja de

matrícula que es una suerte de porfolio de talentos, además de la información de la que dispone en el AMPA.

- Talleres intergeneracionales, dentro del modelo de tiempos escolares, en los que participan madres, padres, abuelos, tías, etc.

Todas estas propuestas reflejan la idea de *aprendizaje situado en la comunidad.*

d) El AMPA: participación intercultural y red de voluntariado

El AMPA Rubén Darío es un motor decisivo en la transformación de la comunidad educativa. Es un motor de cambio y un agente más que desarrolla tanto tareas administrativas y de organización como puede ser el banco de libros o las actividades extraescolares, como un trabajo de convivencia entre las familias. Observa dónde llega y dónde no para ofrecer un sitio a todas la familia y no es empresa fácil. Además de organizar asambleas abiertas mensuales, independientemente de ser o no socias, mantiene un grupo estable de voluntariado para actividades de patio, huerto, mercadillo, eventos culturales o dinamización de la biblioteca.

Pero el hito más importante ha sido la consolidación de cuatro principios compartidos entre el centro y el AMPA, que actúan como marco ético de participación:

1. Las actividades deben ser para todas y todos, sin exclusiones.
2. Deben estar alineadas con la identidad de centro y su compromiso inclusivo.
3. Deben favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
4. Deben promover la apertura del centro hacia el barrio.

Gracias a estos acuerdos, cada acción comunitaria nace con coherencia y un horizonte común.

El AMPA también ha trabajado para romper barreras culturales, animando a familias de origen diverso a presentarse al Consejo Escolar y participar activamente. Este acompañamiento ha tenido un impacto directo en la cohesión del centro.

e) Comisión de traducción al árabe

Durante varios cursos funcionó una comisión de traducción al árabe, formada por madres del centro, que permitió superar barreras idiomáticas y favorecer la participación de familias migrantes. Con la llegada de herramientas digitales y de IA, la comisión ha sido menos necesaria, pero dejó un legado clave: el reconocimiento explícito de la diversidad lingüística del barrio.

f) Mercadillo del Hispanidad

El mercadillo se ha convertido en una auténtica fiesta de convivencia. Cada curso se organiza con la participación de familias, alumnado, profesorado y voluntariado del AMPA. La decisión sobre el destino de lo recaudado se adopta colectivamente. En los últimos años, ha servido además para visibilizar el Plan de Convivencia y reforzar la identidad común.

g) Acompañamiento universitario: Hipatia y Red de Escuelas Inclusivas

Desde hace años, varias docentes de la Facultad de Educación acompañan al centro a través del programa Hipatia y, posteriormente, dentro de la Red de Escuelas Inclusivas. Su participación ha sido fundamental en:

- análisis participativos en el Plan de Convivencia,
- elaboración de una dinámica de participación de toda la comunidad para realizar el DAFO del Plan de Innovación y acciones derivadas de los objetivos del mismo
- procesos de participación con familias,
- acompañamiento metodológico,
- formación interna del profesorado.

Su mirada externa ha ayudado a profundizar en el análisis colectivo, en línea con el enfoque IAP.

h) Investigación Acción Participativa (IAP) en Agrupaciones de Escuelas (MEC)

El CEIP Hispanidad participa en el programa estatal *Agrupaciones de Escuelas*, dentro del movimiento *Quererla es Crearla*. El grupo motor incluye alumnado, familias, profesorado, dirección y docentes universitarias.

Trabajan juntos para analizar barreras, fortalecer la convivencia y generar pro-puestas de mejora reales, desde un enfoque democrático y comunitario.

i) Participación más allá del centro: Espacio Educativo Hispanidad–Pignatelli

El centro forma parte del Espacio Educativo Hispanidad–Pignatelli, una red comunitaria integrada por las comunidades del CEIP Hispanidad, de la EEI Inmaculada Concepción, del IES Pignatelli, del CPIFP Los Enlaces y del CEIP Jerónimo Blancas y Tomás (incorporado el curso pasado) además de asociaciones de vecinos y vecinas.

Esta red promueve proyectos intercentros, continuidad educativa y participación familiar a nivel comunitario. Las AMPA de estos centros tienen espacios de decisión propios como parte de la comunidad, lo que multiplica la voz de las familias y sitúa a la escuela como agente social del barrio.

En cuanto a los instrumentos y herramientas utilizados para nuestro propósito, son múltiples:

- Comisiones híbridas.
  - Mapas personales
  - Cafés con familias del programa Trampolín
  - Entrevistas breves
  - Reuniones periódicas
  - Observación participante
  - Dinámicas de diagnóstico
  - Hispahuerto como espacio comunitario.
  - Biblioteca abierta
  - Talleres intergeneracionales
  - Apertura del patio tras el comedor para disfrute y lugar de reunión de familias
  - Organigrama vivo del centro
  - Etc.

La mirada desde dentro del centro muestra una transformación profunda y sostenida. El profesorado y el equipo directivo coinciden en que, en los últimos años, se ha incrementado la participación de familias que anteriormente se mantenían alejadas de la vida escolar, las relaciones en general son más fluidas, basadas en una confianza que se ha ido reforzando gracias a prácticas abiertas, coherentes y transparentes. También se percibe una integración natural de la diversidad cultural del barrio, que se vive como una riqueza compartida, y una alineación cada vez mayor entre el proyecto educativo y las acciones comunitarias que se desarrollan en el día a día. La propia metodología de Investigación Acción Participativa confirma esta evolución: "cuando toda la comunidad investiga y actúa, se transforma no solo la institución, sino también las relaciones"

A pesar de ello, queda mucho camino por recorrer y mejorar, pues hay muchas debilidades sobre

las que reflexionar, plantear objetivos y planificar acciones

Esta percepción interna se complementa con la valoración de las familias, que destacan especialmente la cercanía y la escucha que ahora sienten respecto al funcionamiento del centro y su día a día. Subrayan el valor de los espacios de encuentro, formales e informales, que han permitido construir una relación más humana, accesible y colaborativa. Muchas expresan orgullo al ver cómo sus propuestas se convierten en acciones reales que mejoran la vida escolar, y reconocen que este proceso ha contribuido a eliminar miedos, inseguridades y distancias históricas entre escuela y familia.

El impacto más significativo se observa en el alumnado. El ambiente de mayor conexión y cohesión social ha favorecido su bienestar emocional, reduciendo notablemente los conflictos y fortaleciendo el sentimiento de pertenencia al centro. Esta mejora del clima de convivencia se acompaña de un incremento en la motivación por aprender, evidenciando que cuando una comunidad educativa avanza unida, el alumnado es quien más se beneficia. En una de las dinámicas realizadas dentro del marco de la IAP en muchas aulas el alumnado respondió lo siguiente a la pregunta de cómo se enseñaba en el Hispanidad: "con cariño y paciencia".

El CEIP Hispanidad ha consolidado un modelo de participación familiar que trasciende la colaboración puntual y se convierte en un proceso comunitario, inclusivo y sostenible. La combinación de participación cotidiana (cafés, talleres, comisiones…), participación estructurada (AMPA, Consejo Escolar, comisiones híbridas) y participación comunitaria (Espacio Educativo Hispanidad–Pignatelli) ha permitido construir un modelo sólido y compartido.

Tal como recoge la guía de IAP: *"contar con la comunidad no es un añadido, es la condición para trans-formar la escuela"*.

Hoy, la escuela es un lugar donde aprender es convivir, y convivir es construir comunidad.

Familia y escuela: una alianza para transformar realidades en el CEIP Ramiro Soláns

Rosa Llorente García
Amparo Jiménez Herrera
Directora y jefa de estudios del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza

Introducción y contexto

El proyecto "Vive tu escuela, atrévete a cambiar" iniciado en 2004-2005 surge de la necesidad de dar respuesta educativa a una situación crítica, transformando un centro gueto en una escuela inclusiva y de éxito.

A comienzos de la década de 2000, el centro afrontaba un escenario complejo. Se alcanzaban elevadas tasas de conflictividad. De un total de 125 alumnos y alumnas, el 45% mostraba un comportamiento, calificado como falta grave de convivencia, y entre el 40 y el 45% de los estudiantes eran absentistas. El éxito escolar se reducía al 5%. Las familias y el centro caminaban en direcciones opuestas ya que éstas no percibían la necesidad de vincular sus aspiraciones con el mantenimiento de una buena relación de colaboración con el centro. El centro era considerado “marginal” sin ningún prestigio, escasa relación con las familias y desmotivación general del profesorado, inmerso en la “cultura de la queja”. Estas circunstancias generaron frustración entre el profesorado. En el curso 2002/03, un grupo de docentes decide buscar estrategias de superación de esta situación límite sustituyendo la queja por una “mentalidad de crecimiento”. Se planteaba ganar la confianza de las familias y construir con ellas un espacio de relación en convivencia, de empatía y cuidado. La finalidad era elevar expectativas de futuro sabiendo que sólo la educación puede romper brechas.

El CEIP Ramiro Soláns apuesta por una escuela que trasciende los muros de la escuela, empoderando al alumnado, familias y barrio como agentes de cambio. La creencia en justicia social, humanismo, ética y en la capacidad de la educación para generar ganas de mejorar el mundo compartidas por el equipo docente se convierten en la palanca de cambio.

La realidad educativa, como la del propio barrio, ha atravesado momentos de dificultad en los que las desigualdades afectaban de forma directa al rendimiento académico, a la convivencia escolar y a las expectativas de futuro del alumnado. La baja participación familiar y la desconfianza hacia la institución escolar exigía respuestas colectivas. Al mismo tiempo, el profesorado observaba cómo las dificultades escolares no podían explicarse únicamente desde las dinámicas de aula. Era necesario comprender el contexto familiar y tender puentes sólidos que permitieran avanzar hacia una educación realmente integral y equitativa, abriendo las puertas del centro a la participación de las familias.

Descripción del proyecto: construir comunidad educativa desde el vínculo.

La pregunta que guio la transformación del centro respecto a la participación de las familias fue: “¿Puede una escuela mejorar si las familias no se sienten parte de ella?”. La respuesta motivó un proceso profundo de cambio en la cultura escolar. El equipo docente concluyó que uno de los principales problemas que debía abordarse era la distancia —a veces simbólica, otras muy real— entre la escuela y

las familias. Una distancia que generaba desconfianza, expectativas desajustadas y un sentimiento mutuo de desconexión.

Sobre esta base, el CEIP Ramiro Soláns comenzó una etapa de renovación, apostando por un modelo educativo que convierte la relación familia-escuela en eje vertebrador del proyecto de transformación social "Vive tu escuela, atrévete a cambiar". Siguiendo la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) y los estudios de Epstein (2009) sobre las escuelas como comunidades colaborativas, el centro asumió que el aprendizaje y el bienestar del alumnado dependen en gran medida de la calidad de las interacciones entre los distintos agentes que lo rodean.

Así nació un proyecto que, dos décadas después, constituye uno de los pilares de la identidad del centro: convertir la alianza con las familias en el motor de la mejora educativa, la convivencia y el éxito escolar. No se trata simplemente de "fomentar la participación", sino de generar un modelo de corresponsabilidad educativa basado en la confianza, el respeto mutuo y el reconocimiento del lugar que cada familia ocupa en el desarrollo de sus hijos e hijas.

El proyecto se sustenta en cuatro objetivos clave:

1. **Abrir la escuela para hacerla accesible.** El horario, los espacios y la cultura organizativa se rediseñaron para que las familias sintieran que el colegio es también su lugar. Creando espacios de encuentro formal e informal que favorezcan el trato cercano. Un pequeño gesto que se ha convertido en una acción transformadora es la apertura de las puertas del colegio a las nueve de la mañana por parte del equipo directivo, realizando la acogida de alumnado y familias junto con todo el equipo docente.
2. **Escuchar para conocer, conocer para comprender.** El primer paso para establecer vínculos sólidos fue generar espacios de escucha activa, **rediseñado tutorías y reuniones con la comunidad** con el objetivo de elevar el porcentaje de participación de familias en la vida del centro y de lograr su implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Un ejemplo de ello es la metodología de Word-café que se ha adoptado como dinámica de reunión tutorial general. Posibilita la creación de redes informales de conversación y aprendizaje social favoreciendo la comunicación y el intercambio de experiencias entre profesorado, alumnado, familia, voluntariado y agentes de la comunidad sobre cuestiones relevantes del proceso educativo. Con esta dinámica se generan ideas, acuerdos y caminos de acción creativos e innovadores, en un ambiente acogedor.
   Otra estrategia participativa relevante es el "Foro de Transformación", que reúne trimestralmente a equipo directivo, coordinadores y coordinadoras de cada equipo didáctico, representantes del alumnado, de las familias y diversos miembros de la comunidad, para conocer los proyectos de centro y plantear propuestas de mejora que empoderan a la comunidad educativa.
   Un ejemplo más del poder de la escucha es el proyecto "Miradas" una iniciativa pedagógica llevado a cabo en el curso 2024-25, la comunidad educativa, organizar y desarrollar una iniciativa pedagógica con la que dignificar y poner en valor, el sentido educativo de la atención y el cuidado de la diversidad. Cuenta con el impulso del profesorado y, especialmente, del equipo directivo, y con la colaboración de otros dos centros educativos de la ciudad: el Centro de FP Los Enlaces y el IES Pilar Lorengar. "Cada fotografía es una ventana abierta a experiencias e historias personales, emociones, creencias y dificultades vividas. En un mundo global, la diversidad multicultural nos enriquece desde diferentes perspectivas, nos permite ver el mundo desde distintos ángulos."
3. **Co-construir prácticas educativas.** El centro ha desarrollado proyectos en los que las familias participan en actividades de aula, talleres culturales, narración de historias, acompañamiento lector, proyectos o juegos en familia. La primera media hora de las mañanas, las familias hasta tercero de educación primaria comparten momentos de juego y lectura relajada que favorece la creación de vínculos que favorecen el aprendizaje.

4. **Convertir la escuela en un espacio de formación para las familias.** Desde hace más de quince cursos, se lleva a cabo un taller de castellano para mujeres de origen árabe, africano y pakistaní que acuden tres días por semana a clases impartidas por voluntariado. En la actualidad se ha transformado en un espacio de oportunidad para generar vínculos y redes de apoyo.
   Hilvana es un proyecto de emprendimiento textil femenino de carácter social.
   El perfil de las destinatarias: quince mujeres (de etnia gitana, árabes, sudafricanas) en vulnerabilidad social con especiales dificultades para la inserción laboral por falta de competencias y formación. Mujeres con unas economías muy precarias y que, en su mayoría, dependen de ayudas sociales, con problemas severos de conciliación. Hilvana se ha convertido en un espacio de convivencia entre las madres del colegio de distinto origen cultural y su participación en el barrio; un espacio de aprendizaje, basado en módulos de Certificado de profesionalidad de Nivel 1 de familia textil y trabajo de fortalecimiento de competencias transversales con puesta en marcha de Comisiones que las propias mujeres lideran. Y un espacio de generación de recursos que comprende dos itinerarios: inserción laboral a través de la empresa de inserción "Emplazados" de la Fundación San Ezequiel Moreno e itinerario de generación de recursos en el taller comunitario textil.
   La Escuela Superior de Diseño de Aragón (ESDA) aporta el diseño proporcionando estrategia y valor extra al proyecto. A través de la metodología de Aprendizaje-servicio, diseña talleres colaborativos con el alumnado para elegir el nombre de su marca propia, Hilvana, presentada oficialmente el 21 de marzo de 2018 en la II Aragón Fashion Week, momento que constituyó el punto álgido, dando impulso a sus vidas y al proyecto.

El impacto de la cultura participativa evidencia que la alianza familia-escuela es un recurso imprescindible para la mejora educativa.

- **Mejora de la convivencia**. Se muestra una disminución significativa de la conflictividad, actualmente el porcentaje de conflictos es de un 3%. Otro factor de calidad que ha contribuido a esta mejora ha sido la mayor participación e implicación en la vida de la escuela y aumento de los comportamientos prosociales del alumnado y las familias.
- **Sentido de pertenencia y corresponsabilidad.** La implementación de procesos participativos genera un fuerte sentido de pertenencia y corresponsabilidad. Este enfoque de diálogo permite tomar conciencia de la sociedad en que vivimos y de las creencias y valores que sustentan los actos de cada persona
- **Reducción del absentismo**. La implicación de las familias ha sido clave para que la asistencia regular se convierta en una norma compartida. La tasa de absentismo escolar en primaria se ha logrado reducir a un 7%.
- **Clima escolar más positivo**. Las aulas se perciben como espacios más seguros y emocionalmente estables, donde familia y alumnado tienen la oportunidad de formarse y compartir aprendizajes. El testimonio de las familias en base al Cuestionario de Evaluación Inclusiva, destacan: *"El trato amable y cercano hacia las familias y el alumnado. La metodología para educar y su forma de mantener y fomentar valores para la sociedad. La paciencia con la que trabajan"*
- **Rendimiento académico**. La mayor participación de las familias en las reuniones generales y en la asistencia a las tutorías individuales, en torno al 90%, evidencia el interés de las familias por el aprendizaje de sus hijos e hijas que buscan ayuda para mejorar su rendimiento académico. Al mismo tiempo, la participación de las madres en los talleres formativos, favorecen la ayuda e implicación en las tareas con sus hijos e hijas. Las tasas de éxito educativo son una muestra significativa de ello, actualmente un 70-75% del alumnado termina 6º de primaria con competencias superadas.

Estas valoraciones confirman que la participación familiar es un factor de protección frente a la exclusión educativa y un elemento decisivo para promover la equidad.

Conclusiones

La experiencia del CEIP Ramiro Soláns demuestra que la relación familia-escuela no es una dimensión decorativa del sistema educativo, sino el núcleo desde el que se construye cualquier proyecto de mejora. Cuando se tienden puentes de diálogo, cuando la escucha se convierte en práctica cotidiana y cuando la corresponsabilidad es real, las familias se transforman en aliadas y la escuela en un espacio verdaderamente comunitario.

Tal como sostiene Joyce Epstein (2013), las escuelas que funcionan bien son aquellas en las que las familias participan activamente y comparten una visión común del éxito educativo. El desarrollo infantil es inseparable del entorno social y familiar que lo acompaña, y estas ideas, lejos de ser abstractas, se materializan cada día en nuestro centro, donde el compromiso con las familias es, ante todo, un compromiso con la infancia. Para transformar la educación y asegurar que nadie se quede atrás, es fundamental que las familias, junto con el profesorado, el alumnado y los agentes del entorno próximo, participen en la toma de decisiones, y no se limiten a ser informados. Las familias no son meros clientes o usuarios de un servicio, sino parte fundamental y esencial de la responsabilidad social de la educación.

La trayectoria del CEIP Ramiro Soláns demuestra que la educación puede transformar realidades cuando se realiza desde la cooperación, la confianza y la comunidad. Es un camino que requiere constancia, sensibilidad y una profunda convicción ética: la certeza de que toda familia, sea cual sea su historia, quiere lo mejor para sus hijos e hijas, y que la escuela tiene la responsabilidad de acompañarla con respeto, profesionalidad y cercanía.

El liderazgo compartido y la gobernanza democrática son el camino para impulsar estos procesos de cambio

El reto sigue siendo enorme, pero también lo es la convicción de que esta alianza es el mejor horizonte educativo posible. Porque educar, es siempre un proyecto compartido.

Referencias bibliográficas

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Harvard University Press.

Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children We Share. Phi Delta Kappan, 76(9), 701-712.

Epstein, J.L. (2001). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Boulder: Westview Press.

Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Rodriguez N., & Van Voorhis, F.L. (2009). School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action, 3th. ed. Thousand Oaks: Corwin.

Epstein, J.L. (2013). Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas. Fundación CAP

Construyendo comunidad: la participación de las familias como motor de éxito educativo

Jorge Moliner Noya
Director del CEIP Domingo Miral de Zaragoza

En el panorama educativo actual, la relación entre la escuela y la familia ha dejado de ser una mera formalidad administrativa, que a veces se limitaba a aspectos como matriculación del alumnado, dar permiso para asistir a excursiones y recibir informa-ción del progreso académico del alumnado, para convertirse en un eje vertebrador del éxito escolar y la cohesión social. La premisa es clara: para educar a un niño, hace falta el pueblo entero. Este artículo profundiza en las estrategias, fundamentos y prácticas que transforman la participación familiar en una herramienta poderosa para superar desigualdades, así como en la explicación de la experiencia y las propuestas implementadas en el CEIP Domingo Miral.

1. El Fundamento Teórico: ¿Por qué implicar a las familias?

La necesidad de abrir las puertas de la escuela a la comunidad no responde a una moda pasajera, sino a evidencias científicas sólidas. Proyectos de investigación de referencia, como el **INCLUD-ED**[1], han analizado exhaustivamente qué estrategias educativas contribuyen a superar las desigualdades y fomentar la cohesión social, frente a aquellas que generan exclusión.

El análisis se centra especialmente en los grupos vulnerables, identificando que la participación de las familias tiene consecuencias directas y diferenciadas en el éxito educativo del alumnado. No se trata solo de "estar presente", sino de cómo se participa. El objetivo final trasciende la colaboración puntual; se busca generar relaciones de confianza y respeto mutuo entre el centro y los hogares para, en última instancia, mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Niveles de Participación: De la Información a la Educación

Es crucial distinguir entre los diferentes tipos de participación que pueden darse en un centro educativo, ya que su impacto varía significativamente:

- **Participación informativa:** Es el nivel más básico y tradicional. Las familias son receptoras pasivas de información sobre actividades, funcionamiento y decisiones ya tomadas por el centro. Las reuniones se limitan a transmitir estas decisiones, sin espacio para la intervención real de las familias en la gobernanza.
- **Participación consultiva:** Aquí, las familias tienen un poder de decisión limitado. Se les consulta a través de los órganos de gobierno del centro,

pero su rol sigue siendo periférico en la toma de decisiones estratégicas.

- **Participación decisoria:** Representa un salto cualitativo. Los miembros de la comunidad participan activamente en los procesos de toma de decisiones, con una representación real en los órganos correspondientes. Además, supervisan la rendición de cuentas de la escuela sobre los resultados académicos.
- **Participación evaluativa:** Las familias y la comunidad se involucran en la evaluación general del centro y, lo que es más importante, ayudan a evaluar los progresos escolares de los niños y niñas, participando en los procesos de aprendizaje.
- **Participación educativa:** Es el nivel más alto de implicación. Las familias y miembros de la comunidad entran en los procesos de aprendizaje, tanto en horario escolar como extraescolar. Asimismo, participan en procesos formativos diseñados según sus propias necesidades y peticiones.

2. Propuestas prácticas para la implicación real

Para transitar hacia modelos de participación educativa y decisoria, es necesario implementar actuaciones concretas que rompan la barrera entre el aula y la comunidad. A nivel internacional, nacional y autonómico, se encuentran prácticas de éxito que pueden servir de guía:

- **Formación de familias:** Abrir espacios para que familias y otros agentes de la comunidad reciban clases de diversas materias (informática, lenguas, alfabetización), tal y como se realiza en diversas experiencias en España.
- **Tertulias dialógicas:** Encuentros para dialogar sobre literatura y otros temas de interés, fomentando el intercambio cultural y el aprendizaje mutuo. Ejemplos de ello pueden charlas sobre multiculturalidad o clases en la lengua de acogida en España.
- **Participación en la toma de decisiones:** Establecer asambleas de familias, comisiones mixtas o líder cafés donde se contrasten las prácticas educativas con los criterios de la comunidad. Por ejemplo, realizar consultas informales estructuradas para compartir la responsabilidad educativa.
- **Entrada en el aula:** La participación no debe detenerse en la puerta de la clase. Como claro ejemplo vemos que miembros diversos de la comunidad pueden entrar para apoyar en grupos

interactivos actuando como voluntariado dentro de la escuela.

- **Desarrollo curricular y evaluación:** El profesorado puede compartir iniciativas curriculares y explicar el enfoque educativo, permitiendo que las familias contribuyan en la organización del aula o en actividades extraescolares, decidiendo conjuntamente la oferta.

3. Nuestra experiencia en el CEIP Domingo Miral

En el CEIP Domingo Miral, estas teorías se han concretado en un proyecto vivo y dinámico. El centro ha desplegado un abanico de propuestas para fomentar una cultura participativa, en coordinación con la asociación de familias, la cual está muy implicada y es parte esencial en el proyecto educativo del colegio. Las propuestas más destacadas son:

- **Grupos interactivos:** en nuestro caso está aprobada su implantación en todos los cursos de manera semanal. En función de las personas voluntarias podemos llevarlos a cabo en más o menos aulas. Las personas voluntarias interaccionan con los grupos en la realización de la tarea diseñada por la persona docente. Contamos con familias, con el programa de voluntariado Universitarios por la Infancia y con alumnado de magisterio de UNIZAR.
- **Biblioteca:** las familias participan gestionando y manteniendo el espacio de manera coordinada con el profesorado implicado. Además, un día a la semana se abre la biblioteca por la tarde por parte de familias encargadas para realizar diferentes actividades diseñadas por las propias familias: cuentacuentos, juegos, realización de tareas escolares… generando un espacio facilitador de aprendizaje.

- **2EF:** (Educación Física En Familia): se envía a las familias información de cada unidad de programación para que puedan venir a las sesiones eligiendo cómo participar: jugar con el alumnado, ayudar al profesorado o incluso codirigir la sesión. Además, si lo desean pueden plantear contenidos a desarrollar en el área y venir a impartirlo (por ejemplo, familias "expertas" en yoga, malabares, bicicleta…).
- **Huerto Escolar:** espacio creado por las familias que cuenta con zona de huerto, hotel de insectos, zona de aromáticas y zona de compostaje. Profesorado, familias y alumnado mantienen el espacio y al menos una vez al trimestre las familias diseñan actividades que realizan en horario lectivo con todos los grupos.
- **Bicibús:** Actividad que conecta el currículo con el entorno y la sostenibilidad, involucrando a las familias en la gestión y desarrollo. Bicibús formado por familias, alumnado y profesorado que recorre el barrio los viernes para ir al colegio en bicicleta.
- **Café Miral:** Formado por sesiones de escuela de familias, pero cambiando el enfoque tradicional donde en vez de impartir una sesión magistral se ha transitado a un momento de encuentro con una persona especialista en un tema propuesto por las familias. La asociación de familias detecta necesidades e intereses, permitiendo una reflexión conjunta con el equipo directivo para organizar las diferentes sesiones.
- **Plan de acogida:** contamos con un plan de acogida protocolarizado de familias para que se integren en la dinámica del centro de manera positiva. En cada grupo hay una familia de acogida que además forma parte de la asociación de familias y que es la encargada de ayudar a la nueva familia en los inicios a la vez que facilita su integración. Además, los primeros días hay un seguimiento de las familias nuevas y cada trimestre el equipo directivo se reúne con las familias que han llegado en ese período para explicar el proyecto educativo del centro y resolver dudas e inquietudes. Lo entendemos como una estrategia organizativa que asegura que cada familia, desde su llegada, se sienta parte del proyecto educativo.
- **Liderazgo distribuido:** El liderazgo no debe ser exclusivo de la dirección del centro, debe ser distribuido con el objetivo de empoderar a toda la comunidad educativa. Es una herramienta muy poderosa para fomentar y facilitar la implicación de las familias con un gran impacto positivo en el funcionamiento del centro. En nuestro caso hemos reestructurado la organización tradicional de un centro educativo para alcanzar esta forma de liderazgo que tiene un importante efecto potenciador en el desarrollo del proyecto educativo de centro y en el aprendizaje del alumnado.

Enfocando la participación de las familias "menos implicadas"

Uno de los mayores desafíos es llegar a aquellas familias que, por diversas razones, no participan activamente. En el CEIP Domingo Miral, se aborda esta cuestión de manera satisfactoria gracias a que contamos con una asociación de familias estructurada y muy implicada que intenta llegar a todas las familias. Además, tenemos reuniones temáticas con familias representantes (biblioteca, fiesta de la comunidad, huerto, biblioteca…) para planificar y evaluar las acciones.

Para las familias que necesitan apoyo, pero no se implican, se apuesta por un trato individualizado, con reuniones específicas, seguimiento y una necesaria flexibilidad. La valoración global de la participación se realiza mediante listas de control de asistencia y formularios al finalizar el curso, permitiendo monitorizar el impacto real de las acciones.

4. Recomendaciones para el trabajo con las familias

La experiencia acumulada permite extraer una serie de recomendaciones clave para cualquier centro educativo que desee fortalecer su vínculo con las familias.

Revisar, planificar y monitorizar

Los centros deben ser optimistas sobre el potencial de la implicación familiar, pero cautelosos en su enfoque. Es fundamental revisar y monitorizar las actividades para asegurar que se obtienen los impactos deseados.

- **Planificación definida:** Tener claro qué se quiere lograr y comunicarlo a todas las partes implicadas.
- **Escucha activa:** Preguntar a las familias menos implicadas qué les resultaría útil y detectar las barreras que impiden su participación.
- **Evaluación de impacto:** Si una actividad no da beneficios evidentes, se debe poner fin a la misma. Es vital evaluar si los resultados académicos mejoran gracias a las actividades planteadas

y estar en disposición de revisar el enfoque si no es así.

Adaptar la comunicación

- Una comunicación bien diseñada es una herramienta eficaz para mejorar el rendimiento y la asistencia. El enfoque debe ser comunicativo, positivo, personalizado y siempre relacionado con el aprendizaje.
- **Diálogo positivo:** Adaptar las comunicaciones para fomentar un diálogo constructivo sobre el aprendizaje, evitando que la interacción se limite a quejas o problemas.
- **Canales y frecuencia:** Valorar cuándo y a quién se comunica. Pequeños cambios en la forma de dar el mensaje pueden tener un gran impacto. Es necesario revisar si las familias conocen los canales de contacto y si reciben la información que realmente quieren saber.
- **Idioma:** Tener en cuenta a las familias que no hablan el idioma, asegurando que la comunicación sea accesible para todas ellas.

Apoyo al aprendizaje en el hogar

- Los colegios podemos y debemos orientar a las familias sobre cómo apoyar el aprendizaje en casa.
- **Lectura compartida:** Promover la lectura conjunta como pilar fundamental, especialmente en las primeras edades. Se debe ofrecer acceso a libros, valorar los primeros logros y actuar como modelos lectores.
- **Tareas escolares:** En primaria, se recomienda que las tareas sean cortas y focalizadas; la calidad prima sobre la cantidad. El rol de la familia debe centrarse en la gestión del tiempo, las rutinas y el apoyo emocional, más que en el contenido académico directo, fomentando así la autorregulación del alumnado.
- **Lectura en verano:** Para combatir el declive evidenciado del desarrollo lector durante las vacaciones, especialmente en familias con menos recursos, el centro puede proporcionar libros y ayudar a escogerlos.

Apoyo sostenido e intensivo

Cierto alumnado y familias requieren un enfoque más intensivo. Esto implica un análisis previo de necesidades para ofrecer una ayuda adicional sin estigmatizar ni culpar. Algunas opciones podrían ser:

- **Sesiones en grupo:** Valorar cuidadosamente dónde y cuándo se ofrecen, así como el lenguaje utilizado, para no intimidar. A veces, utilizar "familias enganche" puede ser una estrategia efectiva para atraer a otros.
- **Habilidades parentales:** Enseñar habilidades sobre cómo interactuar de forma positiva y mantener una disciplina coherente, adaptándose siempre a las necesidades específicas de las familias.

5. Conclusión

Transformar la escuela en una comunidad de aprendizaje no es una tarea sencilla, pero es una inversión necesaria. Requiere liderazgo distribuido, planificación estratégica y, sobre todo, una voluntad clara de acoger a las familias como socias indispensables en el proceso educativo. Buscar momentos para la comunicación positiva y construir relaciones de confianza son los cimientos sobre los que se edifica el éxito escolar. Al final, la educación es una responsabilidad compartida, y solo trabajando en comunidad podemos garantizar que nadie se quede atrás.

Referencia bibliográfica

CREA. (2011). *INCLUD-ED: Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. Final Scientific Report*. Comisión Europea.

Vinculando familia y escuela

Ana Tena Fantova
Directora de la Escuela de Educación Infantil El Tamarindo de Tamarite de Litera (Huesca)

Somos una Escuela Infantil municipal, situada en el municipio oscense de Tamarite de Litera donde acogemos a la primera infancia del pueblo. Nuestra metodología sigue las líneas del respeto al desarrollo individual, con un dejar hacer y experimentar de forma autónoma y libre dentro de entornos preparados. Las educadoras estamos formadas en la pedagogía Pikleriana y en los centros de Reggio Emilia y nuestro hacer está comprometido con las familias del centro.

Desde hace mucho tiempo se viene hablando de la colaboración y participación de las familias dentro de la escuela, pero concretar cuándo, cómo y de qué forma, en muchas ocasiones, resulta difícil de aplicar.

El tener una mirada respetuosa hacia la primera infancia, creyéndola compleja y decisiva para el buen desarrollo del ser humano, nos lleva a la necesidad de trabajar en equipo. La familia necesita conocer el tipo de entornos e intervenciones que interactuaran con sus criaturas y la escuela necesita escuchar las relaciones y circunstancias que acompañan la crianza de ese nuevo ser en el entorno del hogar.

Esta mirada de aproximación tiene el fin de comprendernos para poder conectar mejor con las respuestas que vemos en los menores. Encontrar tiempo para estar juntos: familias, educadoras e infantes nos permite conocernos, comprendernos y adaptar nuestras intervenciones para proporcionar vínculos que ayudaran al desarrollo los niños.

El conocimiento y la vinculación nos llevarán a coordinar los dos espacios educativos, la casa y la escuela. Hay cosas de casa que pueden entrar durante todo el curso en el entorno escolar, por ejemplo, la forma de llamarles, dietas, algunas costumbres familiares…, otras que entrarán en determinados periodos como algún horario, determinados alimentos, complementos de vestidos, chupetes, juguetes, biberones… y otras que no entrarán nunca como dormir tocando el pecho, tronas, hamacas, dormir en el cochecito.

- La relación con las familias comienza con la primera visita que hacen al centro para informarse sobre qué es y cómo funciona una escuela infantil. En este tiempo, los acompañamos para que puedan ver y sentir la vida escolar. Pueden venir en cualquier momento de la jornada, para observar y preguntar todas las dudas y cuestiones que tengan. Este primer encuentro debe ser reposado y verdadero, deben percibir que así es como estará su bebé con nosotras. Estas visitas pueden ser tantas como necesiten.
- El segundo encuentro, una vez matriculados, es la reunión de inicio de curso, en ella, pondremos cara y nombre a la tutora, otras familias y a los compañeros de aula, hablaremos del periodo de familiarización y de todas aquellas cuestiones que son necesarias para la convivencia en grupo. Este mismo día, todas las familias tendrán la entrevista con la tutora para hablar y transmitir el momento de desarrollo de sus infantes. Este encuentro debe mostrar confianza pues todas las realidades son respetadas y comprendidas.
- Los días de familiarización dentro del aula, son decisivos para comprender las intervenciones que ofrecemos a la primera infancia en la escuela. Todas las madres y padres pueden estar en las aulas acompañando a sus hijos durante el tiempo y días que quieran, todas las familias son distintas y tienen necesidades distintas, por eso, somos nosotras quienes nos adaptamos para que todas encuentren comprensión y respeto en el

centro. Este tiempo es maravilloso para las criaturas, para sus progenitores y para las educadoras, ellos sienten la pedagogía del centro, observando nuestras actuaciones y nosotras vemos como se relacionan con sus bebés y nos da mucha información sobre el tipo de crianza que están llevando a cabo.

- Las entradas y salidas, durante todo el curso, son largas, son momentos para intercambiar situaciones, vivencias o emociones con referencia al desarrollo del bebé. Todos los días hemos de transmitir el cariño y admiración por los progresos de las criaturas, con una actitud de seriedad y profesionalidad que tienen las tutoras. Estos momentos son los que dan entendimiento y tranquilidad a las familias. Ellas también nos comunican sus inquietudes y vivencias que nos dan información muy valiosa para entenderles y comprenderles.
- Trimestralmente tenemos las reuniones grupales para explicar e ilustrar con imágenes y videos del alumnado, las líneas educativas del centro. Las familias del grupo-clase, participan de la globalidad y de la importancia de pertenecer al grupo. En estas se da valor a los logros personales y a las interrelaciones entre iguales, siempre mostrando las acciones y la intencionalidad educativa.
- Además, tendremos, a lo largo del curso, tantas tutorías como deseen. En estos encuentros, hablamos del momento evolutivo de forma personal e individual de cada infante, son encuentros, sin los menores, para compartir tranquilamente aquellas alegrías o inquietudes que queremos comentar por ambas partes.
- Las familias participan dentro de la asociación del AMPA para realizar actividades y colaborar en los proyectos de centro. Esta participación les ayuda a conectar con las necesidades reales de la primera etapa de infantil, y darse cuenta de que están en un momento que no es escolar, que es una etapa propia de crecimiento personal distinto al que todos conocemos a partir de los 3 años. Comprueban que las actividades plásticas están fuera de su alcance, que los colores y números todavía no les interesan, que hay fantasías que les asustan y todavía no pueden comprender y también observan que el movimiento es esencial en esta etapa de desarrollo, viendo que cada uno se encuentra en momentos de aprendizaje bien distintos de los otros. Viven las celebraciones y las fiestas con un sentido de hermandad sencillo viendo que la cotidianidad da seguridad y que el centro de atención, para la escuela, son los menores y lo que ellos pueden sentir y vivir con tranquilidad y felicidad.
- Otro aspecto que trabajamos son los proyectos de escuela con las familias. En la actualidad estamos con “nuestros hijos se conocen, nosotras también”, utilizando la técnica del círculo con el objeto, que utilizan las prácticas restaurativas. En estas sesiones se plantean temas a tratar entre todos, todas tienen la oportunidad de expresarse y explicar su forma de hacer y su experiencia. Está dinámica permite que las familias se conozcan y se respeten más, incluso fuera del entorno aula. Hemos comprobado que estas actividades repercuten en una mejor relación entre los adultos y con el resto de los niños y las niñas: si los papas se relacionan bien, también se expresa esa ternura en las criaturas.
- Todas las familias pueden venir al centro a realizar alguna actividad que forme parte de los proyectos del curso (realizar alguna comida saludable, presentar alguna parte del cuerpo humano…) o a contar o hacer algo que les parece interesante o valioso para su hija o hijo y lo quieren compartir (traer algún material, cuentos, mascotas…).
- A lo largo del curso, todas y todos los que quieran, vendrán a pasar una jornada, o parte de ella, a la escuela, para sentir la estancia en el aula con su criatura, de esta forma pueden participar de las horas que pasamos dentro de la escuela y sentir qué y cómo estamos. Pueden elegir estar en el rato de juego, en la comida, en el patio, es decir, cuando quieran. En estas visitas, les pedimos que tengan una actitud reservada, poco activa, que estén más de observación, sin tomar la iniciativa en el juego. Las educadoras nos acercamos en determinados momentos a la madre o al padre, para hacer alguna observación o reflexión sobre su hijo o hija para responder a sus inquietudes y siempre, destacando algún aspecto positivo sobre su criatura.

Esta es nuestra experiencia que año tras año, vamos evaluando y modificando para, cada vez, intentar estar más en conexión con las necesidades e inquietudes que la primera crianza nos lleva, tanto a las familias como a las educadoras de la etapa 0-3 años.

Abrir el centro al barrio: el caso del CEIP Julián Sanz Ibáñez de Zaragoza

Israel Viloria Fernández
Maestro y ex-director del CEIP Julián Sanz Ibáñez

Introducción y antecedentes

La relación entre escuela y familia ha sido, históricamente, un aspecto esencial pero no siempre bien resuelto en el sistema educativo español. En muchos centros, la participación familiar se ha limitado a la asistencia a reuniones o tutorías puntuales, sin que existiera una tradición sólida de colaboración continua ni de corresponsabilidad educativa.

Diversos factores explican esta situación: una cultura escolar centrada principalmente en lo académico, la falta de tiempo o formación de las familias para implicarse activamente, la escasez de estructuras que faciliten su participación real y, en algunos contextos, la existencia de desconfianza mutua entre la institución educativa y determinados sectores sociales.

En barrios con altos índices de vulnerabilidad o diversidad sociocultural, estas dificultades se ven acentuadas. Las familias pueden percibir la escuela como un espacio ajeno o inaccesible, mientras que los centros, en ocasiones, carecen de recursos humanos y materiales para sostener un trabajo comunitario estable.

Sin embargo, en los últimos años han surgido experiencias innovadoras que demuestran que otra forma de entender la relación escuela-comunidad es posible. Una de ellas es la desarrollada en el **CEIP Julián Sanz Ibáñez**, en Zaragoza, donde la apertura del centro al barrio se ha convertido en una línea estratégica de acción educativa y social.

Una puerta abierta al barrio

Desde sus inicios, el CEIP Julián Sanz Ibáñez ha partido de una premisa clara: **el colegio no debe ser una institución aislada, sino parte activa del barrio y de su tejido social**. Las primeras acciones fueron sencillas, pero significativas: abrir las puertas del centro para facilitar a las familias la gestión de trámites administrativos, más allá de las solicitudes de becas o apoyo en la redacción de documentos.

Este servicio, muy demandado, evolucionó hacia un acompañamiento más amplio. Se creó un espacio para la elaboración de currículums y la búsqueda de empleo, convirtiendo al colegio en un recurso de proximidad y confianza. De este modo, comenzó a construirse una nueva forma de relación entre el centro y su comunidad.

Una red de apoyo en tiempos de crisis

La pandemia de la COVID-19 supuso un punto de inflexión. Ante la emergencia social y económica, el CEIP Julián Sanz Ibáñez amplió su labor comunitaria habilitando un espacio para la recogida y entrega de alimentos.

En colaboración con la **asociación CIVITAS**, se elaboró un listado de familias en situación de vulnerabilidad a las que se ofreció no solo alimentos, sino también ropa, colchones y pequeño mobiliario. Estas acciones puntuales se consolidaron con el tiempo, dando lugar a servicios permanentes como el **ropero escolar** o el apoyo en la búsqueda de alojamiento.

Durante este proceso, el centro consiguió además facilitar oportunidades de empleo a varias familias, reafirmando su compromiso con una educación entendida como motor de transformación social.

Refuerzos educativos para garantizar la equidad

Paralelamente, el colegio ha reforzado su compromiso con la **igualdad de oportunidades** a través de programas de **refuerzo educativo** y **apoyo académico**. Entre ellos, destacan los **talleres de informática**, que han permitido mejorar la competencia digital del alumnado, y los **refuerzos de inglés**, orientados a fortalecer las habilidades lingüísticas en un contexto globalizado.

Estos programas, desarrollados dentro y fuera del horario lectivo, buscan compensar desigualdades de origen y garantizar que todos los niños y niñas dispongan de las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Aprender fuera del aula: campamentos y convivencia

Gracias a la colaboración con **CIVITAS** y **Aldeas Infantiles**, el CEIP Julián Sanz Ibáñez organiza **campamentos: con la Asociación Civitas, en el Pirineo** en noviembre, Semana Santa y verano y con Aldeas Infantiles, en colonias urbanas. En cada convocatoria, entre 12 y 16 alumnos y alumnas participan en estas experiencias, que combinan ocio, deporte, educación ambiental y convivencia.

Más allá de la experiencia lúdica, estos campamentos fomentan la autonomía personal, la cooperación y el respeto por el entorno natural, al tiempo que fortalecen el sentimiento de pertenencia al grupo y al centro educativo.

Cuidar para educar: el acompañamiento emocional

El bienestar emocional del alumnado y sus familias se ha convertido en otro pilar del proyecto. En colaboración con **ASAPME** (Asociación Aragonesa Pro Salud Mental), el centro ha promovido la búsqueda y coordinación de **recursos de apoyo psicológico**, tanto para el alumnado como para sus familias.

Asimismo, se ha desarrollado el **Proyecto de Tutorías Afectivas**, un programa que refuerza los lazos entre profesorado y alumnado mediante la escucha activa, la empatía y el acompañamiento emocional. Con las familias, este trabajo se ha llevado a cabo en coordinación entre la dirección del centro y la **educadora social de Aldeas Infantiles**, creando espacios de confianza y apoyo mutuo.

Durante los periodos vacacionales y habiendo puesto el foco en la dificultad de seguimiento y atención al alumnado y, se propusieron **talleres** sobre la **gestión emocional** y de **lectura en familia,** que ha permitido reforzar vínculos familiares y del centro con el entorno.

Una comunidad educativa en expansión

La apertura del colegio se ha extendido también al ámbito de las actividades extraescolares. En colaboración con una **asociación local**, se ha podido ofrecer una amplia oferta de talleres y actividades a **precios muy reducidos**, garantizando el acceso a un gran número de familias. Para aquellas con mayores dificultades económicas, el centro ha gestionado **becas específicas**, asegurando que ningún alumno o alumna quede excluido por razones económicas.

Además, gracias a esta colaboración, se ha desarrollado el programa **"Abierto por Vacaciones"**, que permite mantener el centro activo durante los periodos no lectivos. Este programa ha tenido una **gran acogida**, al incluir alumnado de otros colegios y ofrecer precios adaptados a las realidades del barrio.

En paralelo, el colegio ha cedido espacio al **grupo scout D'Acher**, que ha desarrollado actividades comunitarias en el centro, contribuyendo a dinamizar la vida social del entorno.

Celebrar para unir: la fuerza de la interculturalidad

Una de las señas de identidad del CEIP Julián Sanz Ibáñez es la celebración del **Día de la Interculturalidad**, en el que participan familias de más de **37 nacionalidades**. Este encuentro, en el que se comparten gastronomía, música, danzas, cultura y tradiciones, se ha convertido en una **fiesta del barrio** y en un referente de convivencia y respeto.

Su éxito radica en la implicación activa de las familias, que han encontrado en la escuela un espacio de reconocimiento y pertenencia. Este evento simboliza la capacidad de la educación para **unir y fortalecer comunidades diversas**.

El centro como motor cultural y social del barrio

La colaboración con la **Junta Municipal** ha permitido que el CEIP Julián Sanz Ibáñez se consolide como **espacio abierto al barrio y a las familias**, acogiendo actividades comunitarias, celebraciones y eventos culturales.

El colegio es hoy un **referente para la dinamización del entorno**, sede de las **fiestas del barrio** y escenario de iniciativas como el festival de música **"Si te Atreves"**, gratuito y abierto a toda la comunidad. Estas actividades refuerzan la idea de la escuela como **espacio público de encuentro y transformación**.

Conclusiones

La experiencia del CEIP Julián Sanz Ibáñez demuestra que abrir el centro al barrio **no debe ser una acción puntual**, sino un **proceso sostenido de construcción comunitaria**. Supone repensar el papel de la escuela como institución educativa y social, capaz de tejer redes de apoyo, solidaridad y participación.

El trabajo desarrollado evidencia que cuando el centro educativo asume una **mirada integral**, que atiende tanto las necesidades académicas como las emocionales y sociales del alumnado y sus familias, se fortalecen la convivencia, la equidad y el sentido de pertenencia.

Entre los factores que explican el éxito de esta experiencia destacan:

- La **coordinación con entidades sociales** (CIVITAS, Aldeas Infantiles, ASAPME).
- La **implicación de la dirección y el profesorado** en un modelo de escuela abierta y participativa.
- La **creación de espacios de confianza** que facilitan la implicación real de las familias.
- La **visión comunitaria** de la educación, que trasciende lo puramente académico.

En un contexto de creciente desigualdad y fragmentación social, experiencias como la del CEIP Julián Sanz Ibáñez ofrecen un camino esperanzador. Porque **educar es también cuidar, acompañar y construir comunidad**. Y en ese proceso, la escuela —cuando se abre al barrio— se convierte en un auténtico **agente de cambio social**.

Escuela y familia construyendo aprendizaje

Lara Salillas Martínez
Maestra de Pedagogía Terapéutica y Educación Infantil del CEIP Monsalud de Zaragoza
Víctor Reillo Pamplona
Maestro de Francés en el CEIP Pío XII de Huesca

La relación entre escuela y familia en la actualidad

Las reflexiones y propuestas que presentamos se apoyan en nuestra experiencia acumulada a lo largo de múltiples cursos escolares en las diferentes provincias de Aragón, en contacto continuo con distintas realidades familiares y educativas de diferentes centros educativos. A través de nuestra experiencia en las aulas, participación en equipos de convivencia, grupos estratégicos, talleres con familias y voluntariado en asociaciones, hemos podido observar cómo la relación entre escuela y familia cobra sentido cuando existe una comunicación clara, cercana y coherente. Lo que presentamos en este artículo son vivencias reales que han marcado nuestra práctica docente y han mostrado, de forma muy concreta, cómo se construyen los vínculos educativos cuando existe comunicación, confianza y un propósito común. A través de estos ejemplos buscamos ofrecer una visión cercana y realista que permita comprender mejor cómo se fortalecen las relaciones entre escuela y familia, y de qué manera ese trabajo conjunto repercute en el bienestar y el aprendizaje del alumnado.

La práctica diaria ha mostrado que las familias se sienten más seguras cuando reciben información comprensible y organizada, y que la participación crece cuando entienden cómo se trabaja en el aula y de qué forma pueden acompañar el proceso educativo desde casa. Del mismo modo, el profesorado percibe que su labor se vuelve más efectiva cuando existe un marco común de comunicación y cuando los encuentros con las familias se desarrollan en un clima de confianza mutua. La experiencia ha demostrado que la claridad y la constancia previenen malentendidos, que la colaboración facilita la resolución de conflictos y que la relación mejora cuando los mensajes no se limitan únicamente a los momentos difíciles.

A lo largo de los años, hemos identificado patrones que se repiten en diferentes contextos educativos. Por ejemplo, cuando las familias se sienten escuchadas, se implican más; cuando el profesorado recibe apoyo, el clima escolar se vuelve más positivo; y cuando los niños perciben que escuela y familia avanzan en la misma dirección, su confianza y su motivación crecen de manera tangible. Esta combinación de observación directa, reflexión conjunta y experiencia compartida constituye el fundamento de las propuestas que presentamos. El objetivo es ofrecer ideas realistas y prácticas que puedan aplicarse en cualquier centro, adaptándose a su contexto y fortaleciendo la comunidad educativa desde dentro.

Lo que nos cuentan las familias

Algunas familias comentan que agradecen profundamente cuando el docente dedica unos minutos a explicar qué contenidos se trabajan y por qué se trabajan de esa manera. Otras agradecen los mensajes breves donde se destaca un gesto, una actitud o un pequeño logro del niño.

Una familia de un centro educativo de Zaragoza nos explicaba que su hijo habla poco en casa de lo que hace en el colegio, pero que, gracias a una foto enviada por la tutora, mostrando un experimento de ciencias, consiguieron mantener una conversación entusiasta durante varios días. Lo que para la docente fue un gesto sencillo, para esa familia se convirtió en una oportunidad de conexión emocional.

Otra familia compartía que, durante los periodos de mayor carga laboral, le reconfortaba saber que podía ver en la plataforma de comunicación un breve resumen del día, permitiendo sentirse presente incluso cuando no podía acompañar al niño a la entrada o la salida.

En otro centro de Huesca, una familia relató que su hija solía ponerse nerviosa antes de las exposiciones orales. La tutora decidió enviar un breve audio

felicitando el esfuerzo que había hecho ese día, independientemente del resultado. La familia escuchó el mensaje junto a la niña durante la cena, y ella misma pidió repetirlo varias veces. Aquellas palabras hicieron que la niña afrontara sus siguientes exposiciones con mayor seguridad.

También encontramos un caso muy curioso en un centro de Teruel. Un padre que, tras recibir un mensaje positivo sobre el compañerismo de su hijo, decidió compartirlo con el resto de la familia mediante una videollamada. Ese reconocimiento público generó un efecto inesperado ya que el niño se mostró más dispuesto a ayudar en el aula y en casa, reforzando una conducta que, hasta entonces, pasaba desapercibida. Lo que empezó con una simple observación docente terminó convirtiéndose en un hábito que fortaleció la autoestima del niño y mejoró su relación con sus compañeros.

En un colegio de entorno rural, una familia comentó que nunca había podido asistir a actividades presenciales debido a incompatibilidades laborales. El tutor, consciente de ello, creo un blog educativo y comenzó a enviar breves vídeos donde los niños explicaban un proyecto o mostraban parte del proceso de aprendizaje. La familia, al ver por primera vez a su hijo desenvolverse en el aula, sintió que por fin podía participar de manera real en lo que ocurría en el centro. Esa sensación de proximidad abrió un nuevo canal de diálogo.

Estos ejemplos muestran que, más allá de la cantidad de información, lo que realmente tiene valor es la calidad del vínculo.

Voces del profesorado

Desde el interior de los centros, el profesorado comparte experiencias que muestran la complejidad de la tarea educativa. Un tutor de 3º de Primaria explicó que empezó a utilizar un panel físico en el pasillo llamado “Hoy he aprendido…”. Cada alumno escribía en un post-it una frase sencilla sobre algo que había descubierto o una habilidad que creía haber mejorado. A la salida, las familias podían leer esos mensajes mientras esperaban. El docente señalaba que esta práctica generó un cambio inmediato ya que las familias empezaron a conversar con sus hijos sobre el aprendizaje del día, en lugar de preguntar únicamente “¿qué tal el cole?”. Para el profesorado, este panel se convirtió en una herramienta para reforzar la motivación y conectar la escuela con el hogar sin necesidad de grandes recursos ni plataformas digitales.

Una maestra de Infantil contó que invitaba a las familias a entrar cinco minutos antes de recoger a los niños y que fueran ellos mismos quienes explicaran un rincón del aula, una construcción realizada o un cuento trabajado. La maestra observó que los niños esperaban ese momento con gran ilusión y que las familias comenzaban a comprender mejor la metodología de trabajo por ambientes y rincones. Lo que empezó como una idea puntual se convirtió en una rutina mensual que fortaleció el vínculo emocional entre la escuela y las familias, y redujo la sensación de “desconexión” que muchos padres y madres manifestaban al inicio del curso.

Otro docente zaragozano nos explicó que instauró una libreta compartida con cada familia, donde una vez por semana escribía una breve observación positiva sobre el niño. Las familias respondían con mensajes igualmente breves, agradeciendo o compartiendo algo que habían observado en casa. Esta libreta se convirtió en un espacio emocional seguro que cambió el tono de las tutorías y redujo notablemente la comunicación negativa. “Cuando las familias saben que también vamos a hablar de lo bueno, todo fluye de otra manera”, explicaba el docente.

En otro centro, una maestra explicaba cómo había instaurado un espacio semanal de “aula abierta”. Las familias podían observar una parte de la sesión sin intervenir. La simple posibilidad de ver cómo se gestiona una actividad, cómo se aplican las normas o cómo se acompaña a un niño con dificultades eliminaba muchos prejuicios y fomentaba el respeto mutuo.

Experiencias positivas de centro y aula

Los centros educativos están llenos de ideas sencillas que funcionan y que merecen ser compartidas. Una de ellas es la propuesta de “café pedagógico”, un encuentro mensual en el que el equipo docente explica, de forma muy informal, qué metodologías se están utilizando. En algunos colegios, ese espacio ha permitido que familias que al principio estaban muy desconectadas hayan encontrado un lugar donde preguntar inquietudes y comprender mejor el trabajo de sus hijos e hijas.

Otra experiencia es la de un colegio en el Pirineo que celebra trimestralmente el “día de las habilidades”. Ese día, las familias visitan el aula y son los propios niños quienes explican un experimento, enseñan una coreografía o presentan un texto escrito. La experiencia incrementa la autoestima del alumnado

y crea un recuerdo compartido entre familias y escuela.

En un centro rural, la participación familiar dio un giro inesperado cuando un abuelo, que trabajaba como carpintero jubilado, enseñó a los niños a construir pequeños juegos de madera. Este gesto abrió la puerta a que otras familias ofrecieran conocimientos propios, desde música hasta primeros auxilios.

En un colegio de Zaragoza, el equipo docente decidió transformar un pasillo del centro en un espacio vivo donde, cada semana, una clase diferente exponía una muestra sencilla de su trabajo (un mural de Ciencias, fotografías de un proyecto, reflexiones del alumnado o pequeñas producciones artísticas). Las familias podían verlo a la entrada o la salida sin necesidad de entrar al aula. Esta iniciativa fortaleció la transparencia del proceso de aprendizaje y generó conversaciones espontáneas entre profesorado y familias. Muchos padres comentaban que ese pasillo les permitía "ver lo que sus hijos nunca cuentan" y que se sentían más parte del día a día del centro.

Propuestas para fortalecer la relación escuela–familia

A partir de estas experiencias y de las opiniones recogidas, se vislumbran varias líneas de acción que pueden aplicarse en los centros educativos.

Una de ellas es la creación de un plan de comunicación anual que permita a las familias saber qué esperar y cuándo. Cuando el flujo de información está organizado, disminuye la sensación de descontrol. Algunos centros complementan este plan con píldoras informativas de un minuto donde el profesorado muestra un rincón del aula, una dinámica o una actividad concreta.

Otra línea de trabajo consiste en abrir espacios donde las familias puedan participar desde sus capacidades. La iniciativa de "familias expertas" ha demostrado ser muy útil en varios colegios. En uno de ellos, una familia de origen marroquí fue invitada a preparar un pequeño taller de cocina tradicional. Gracias a esto los niños descubren que su comunidad está formada por historias, sabores, lenguas y saberes distintos que enriquecen al grupo.

En algunos centros está empezando a funcionar una iniciativa sencilla pero muy poderosa llamada *"diario compartido de aula"*. Se trata de un espacio digital común (un pequeño blog de aula, un mural virtual o una carpeta compartida) donde, una vez a la semana, se publica una breve entrada escrita por el alumnado con ayuda del docente. El texto recoge algo significativo que haya ocurrido en clase como un aprendizaje, una reflexión, un momento especial o incluso una duda colectiva. Las familias pueden leerlo cuando quieran y responder con comentarios breves. Esta propuesta ofrece dos efectos inmediatos. El primero, que las familias comprenden mejor el proceso de aprendizaje; el segundo, que los niños sienten bienestar al ver que su voz trasciende el aula.

Otra propuesta que está dando resultados sorprendentes es la implementación de los *"encuentros de resolución positiva"*. Es un espacio breve, de veinte minutos, que se activa cuando surge un conflicto entre alumnado o cuando una familia tiene una preocupación concreta. A diferencia de las reuniones tradicionales, estos encuentros comienzan siempre con un hecho positivo relacionado con el niño y continúan con una reflexión conjunta orientada a soluciones. En un centro de primaria del Pirineo, esta metodología permitió que familias que llegaban tensas a reuniones delicadas salieran diciendo que se habían sentido comprendidas y acompañadas.

Hay una propuesta interesante llamada *"familias en el recreo"* que consiste en que un día concreto al trimestre, varias familias acuden voluntariamente a observar o participar en el tiempo de recreo, siempre con acompañamiento del profesorado. Este espacio deja de ser invisible para las familias convirtiéndose en una oportunidad para descubrir dinámicas reales del alumnado (juegos, conflictos, amistades, aislamientos o iniciativas espontáneas). Tras la observación, se abre un pequeño diálogo entre docentes y familias sobre lo que han visto, y juntos se plantean mejoras para la convivencia, nuevos espacios de juego o propuestas de inclusión.

Recursos y entidades aliadas

La colaboración con AMPAs y AFAs demuestra ser decisiva para impulsar actividades comunitarias, bancos de libros, talleres y celebraciones que convierten el centro en un espacio vivo. En muchos municipios, los servicios sociales y los centros municipales ofrecen apoyo emocional, orientación familiar o recursos para la conciliación, convirtiéndose en nexos esenciales cuando surgen dificultades.

Las bibliotecas y centros culturales locales también juegan un papel fundamental. Un proyecto de lectura compartida entre familias y alumnado, celebrado en una biblioteca municipal, consiguió unificar a familias muy diversas que apenas se conocían entre sí. Desde entonces, se han generado grupos estables

de lectura familiar que siguen reuniéndose fuera del horario escolar.

Entidades como Plena Inclusión, Unicef Educación o Fundación Educo ofrecen materiales y acompañamiento para trabajar la inclusión, los derechos de la infancia y la participación familiar. Estos recursos, utilizados de manera estratégica, pueden transformar la forma en que los centros acompañan a familias con necesidades específicas.

Mirando hacia el futuro

La relación entre escuela y familia se modela poco a poco, a través de una escucha activa, con una comunicación honesta y con una visión pragmática para comprender la realidad del otro. Es un proceso lleno de matices y atravesado por emociones tan diversas como la ilusión, la preocupación, la confianza o el desconcierto. Cada familia llega con su propia historia, su ritmo y sus posibilidades; cada docente, con su vocación, su carga emocional y su manera de entender el acompañamiento.

Mirar hacia el futuro requiere flexibilidad, apertura y una disposición real a construir comunidad. Cuando los vínculos son sólidos, el niño y la niña se sienten sostenidos por dos mundos que se reconocen mutuamente y que trabajan con coherencia. Cada vez que una familia se siente escuchada, la escuela gana en comprensión y cercanía. Cada vez que un docente encuentra apoyo y reconocimiento, el clima educativo se vuelve más humano. Y cada vez que un niño percibe que ambas partes caminan en sintonía, su aprendizaje se vuelve más profundo y su bienestar emocional más visible.

Por consiguiente, mirar hacia adelante significa confiar en un futuro educativo donde avanzamos todos juntos y donde cada voz cuenta. Es reconocer que la vida educativa se construye entre familias, alumnado, docentes y las entidades externas colaboradoras. Cada uno aporta algo esencial, y cuando todas estas miradas se unen, la comunidad educativa crece más fuerte y unida.

Cómo conectar con las familias de mis alumnos de infantil

Patricia Berenguer
Maestra de Educación Infantil y directora del CEI 0-3 Pati de Fraga (Huesca)

Introducción

Desde el comienzo de mi vida profesional, como maestra primero y directora de mi propia escuela después, he tenido la sensación de que me faltaba formación para poder afrontar todas las dificultades con las que me iba encontrando. Evidentemente me faltaba experiencia, recursos para la resolución de conflictos entre alumnos, habilidades directivas, conocimientos administrativos... pero lo que más eché de menos fue la asignatura en la que nos enseñaran cómo relacionarnos con las familias. Para mí, una de las habilidades principales para una vida feliz en el terreno de la educación.

En los últimos tiempos se ha puesto de moda la "Educación Emocional", hasta tal punto que hay quien considera más importante el dominio de las propias emociones que cualquiera de los contenidos que actualmente se trabajan en las escuelas. Si esto es así, o por lo menos si consideramos la educación emocional como un pilar fundamental en el correcto desarrollo de la personalidad de los niños, no podemos excluir a las familias del proyecto educativo. Sin ellos, sin su colaboración, llegar a conectar con nuestros alumnos, sus gustos, intereses, necesidades...va a ser imposible.

A lo largo de estos veinticinco años de profesión he tenido la suerte de conocer a muchísimas familias. Está claro que cada una de ellas tenía unas características, unas necesidades y una forma de relacionarse distintas, pero creo que hay una serie de actitudes y habilidades que favorecieron que pudiéramos convivir en armonía con todas.

Nos proponemos con este proyecto, compartir con aquellos profesionales de la educación infantil que lo deseen, todo lo que hemos aprendido en este tiempo de nuestra experiencia, de nuestros aciertos y sobre todo de nuestros errores. Supongo que a los que lleváis muchos años en la docencia, os va a resultar bastante obvio, pero creo que puede ser un recurso útil para los que están empezando. Personalmente, en mis comienzos, lo habría agradecido.

Tengo que confesaros que al principio no sabía por dónde empezar. Tuve la tentación de clasificar a las familias por tipos, como "los que lo preguntan todo", "los que no participan", "los que siempre se quejan", "los que quieren colaborar SIEMPRE, EN TODO"... pero me di cuenta de que estaba cayendo en uno de los errores más comunes que cometemos los profes, sobre todo al principio, que es el de *etiquetar.* Así que descarté la idea.

En una ocasión asistimos a un seminario de CNV (Comunicación No Violenta) basada en las teorías de Rosenberg, en el que nos hicieron reflexionar sobre cuáles eran nuestras necesidades básicas. Me di cuenta de que todos nuestros comportamientos y nuestra forma de comunicarnos, vienen determinados precisamente por la necesidad de satisfacer esas necesidades, valga la redundancia.

Así que vamos a intentar descifrar cuáles son las necesidades que sienten las familias al llegar a la escuela y a proponer algunas actividades concretas o actitudes que nos ayuden a satisfacerlas.

Estaréis conmigo en que la convivencia armoniosa entre familias y escuela afecta no solo al bienestar de los diferentes miembros de la comunidad educativa, sino también al rendimiento académico de los niños. Siempre se ha hablado de la necesidad de formar equipo con las familias, de colaborar por un objetivo común: el bienestar de los niños; lo que no nos han explicado es cómo podemos lograrlo.

Después de preguntar directamente a más de 200 familias, entre otras cuestiones, ¿Cuáles son las necesidades que tienes como padre/madre a la hora de tratar con los/as profesores/as de tus hijos/as?, pudimos comprobar que la mayoría tiene las mismas inquietudes.

La verdad es que el resultado no me sorprendió, para la mayoría son, en este orden: **confianza, información, seguridad, respeto, apoyo, proximidad y empatía.**

En menor medida, aunque no por eso hay que dejar de tenerlas en cuenta aparecieron el Amor, el agradecimiento, la aceptación, el reconocimiento y la consideración.

Vamos a dedicar un espacio a cada una de las siete primeras proponiendo ideas concretas para satisfacerlas.

Confianza

En una ocasión alguien dijo "No me molesta que me hayas mentido, me molesta que a partir de ahora no pueda creerte". La confianza se gana a lo largo de mucho tiempo, pero puede perderse en un segundo. Por eso antes de hablar de cómo ganarnos la confianza de las familias quería avisaros de cómo podéis perderla: mintiendo. **No mentirás** es uno de los mandamientos de los maestros, porque una sola mentira puede desmoronar la buena relación de mucho tiempo y minar la confianza que habíamos conseguido. Ahora estaréis pensando, qué tontería, nosotros no mentimos a los padres. Os pongo un ejemplo tonto. Carlos ha llorado varias veces durante la mañana porque es su primer día, pero ha tenido algunos ratos de tranquilidad y le hemos visto contento. Cuando viene la madre y pregunta qué tal, le decimos muy bien, ha estado entretenido y casi no ha llorado. (En parte lo consideramos una mentira piadosa para que la madre no sufra y lo hacemos porque sabemos que en pocos días estará perfecto y se lo pasará bomba con sus amigos). Pero resulta que otra madre ha venido a buscar a su hijo a media mañana para llevarlo a una revisión y al entrar en clase ha visto a Carlos llorando. Al salir de la calle se han encontrado las dos: "madre mía que disgusto tenía tu hijo en clase, lloraba desconsoladamente el pobre". Acabas de perder la confianza de la madre de Carlos para siempre.

Los primeros días del curso son fundamentales para conseguir la confianza de las familias. Permitirles estar con nosotros en clase y ver cómo nos comportamos con los otros compañeros, cómo atendemos los conflictos que aparecen, cuál es nuestro tono de voz al dirigirnos a los niños, son detalles que van dando pistas de si somos personas dignas de confianza. Decir siempre la verdad de lo que ha sucedido en clase, es, como ya hemos dicho una condición indispensable.

Pero no solo nuestra forma de hablar con los niños influye en la forma en la que nos perciben los padres. En una de las entrevistas, una madre, al hablar de si había tenido buena relación con la maestra de sus hijos y por qué, contestaba "cada vez que nos habla, parece que nos riñe por lo que no tengo claro cómo se dirige a los niños". Después hablaremos de las reuniones de padres, pero quiero apuntar algo: La forma en la que nos dirigimos a los padres, les da a ellos una pista de cómo hablamos con sus hijos. Una maestra muy rígida y estricta a la hora de explicar las normas del aula, puede dar la sensación de serlo también con los niños, aunque con ellos sea todo lo contrario. Lo que quiero decir es que hay que cuidar las formas, que para hacerse respetar no es necesario parecer un sargento, es suficiente con explicar las razones de lo que pedimos, y si las normas están puestas con criterios que benefician a los niños, lo van a entender perfectamente. O por lo menos en la primera reunión merecen ese voto de confianza.

Información

"...cuando preguntaba ¿qué tal ha ido? *Y respondían* Bien*... era como dejarlo en una caja negra"*

Esta frase refleja claramente que lo que para nosotros se ha convertido en una respuesta general que ya presupone un millón de acontecimientos *ha comido bien, no ha llorado en toda la mañana, ha participado de las actividades de clase, se ha portado bien con sus compañeros, no ha sufrido ningún accidente considerable...* para los padres que llevan echando de menos a su hijo durante horas y preguntándose *cómo estará, seguirá tan triste como en nuestra despedida, habrá sabido subirse solo los pantalones, su profesora le habrá dado alguno de los cariñitos que yo no he podido darle...,* un simple "Bien", y sobre todo los primeros días de curso, no es suficiente.

¿Habéis oído alguna vez a una madre quejándose de su hijo porque *"no me cuenta nada de lo que hacen en el cole"?* En realidad, os está pidiendo *información.* Nuestros niños, los de infantil, y más concretamente los de primer ciclo, "tienen la mala costumbre" de no dominar todavía el lenguaje, por lo que no pueden contar a sus mamás lo que han hecho en clase; si han estado contentos, si han jugado con sus amigos, las cosas que han aprendido, de qué se han disfrazado...así que vamos a tener que ser nosotras las que se lo contemos para que el tiempo que están separadas de sus hijos, sea más llevadero y no se sientan excluidas.

La necesidad de información es una de las más fáciles de satisfacer, aunque implica bastante trabajo extra para las profes, pero también es una de las que más nos va a ayudar a acercar a las familias a nuestro proyecto de centro. Mantenerles informados de lo que sucede en el aula, del porqué de la realización de las actividades, de qué pueden hacer para colaborar desde casa... les hará sentirse parte implicada en el proceso.

De la misma forma, recibir algún comentario sobre algo concreto que ha descubierto o aprendido su hijo, les va a transmitir la seguridad de que le observamos, que estamos pendientes de su evolución, que nos ocupamos de él en particular, que le conocemos, que le acompañamos en sus descubrimientos...

Hay muchos recursos que podemos utilizar, os describo aquí unos cuantos, aunque la historia de los maestros y maestras de infantil demuestra que tenemos una capacidad de creación sin límites y seguro que a algunos de vosotros se os van a ocurrir ideas geniales que también servirán.

Informes diarios, agendas: Hojas con un formato preestablecido en el que apuntar cada día si ha comido, si ha dormido, la consistencia y cantidad de las deposiciones, y observaciones varias. Estos informes suelen ser más necesarios el primer y segundo año de vida ya que es cuando más hay que controlar el buen funcionamiento de las funciones vitales. Aunque a nosotras puedan parecernos repetitivos o aburridos, a los padres les proporciona una información muy necesaria para controlar que todo va bien en cuestiones de salud y desarrollo.

En la actualidad existen agendas digitales y aplicaciones que se pueden descargar en los móviles a través de las cuales mandar informes diarios, fotografías, avisos grupales...que pueden resultar útiles para ahorrar tiempo en las tareas más repetitivas.

Me gustaría hacer un inciso en referencia a este tipo de aplicaciones y a los avances que la era digital nos facilita, y es que deben ser una ayuda, un complemento, un apoyo que nos proporciona inmediatez y la posibilidad de estar comunicados en la distancia, pero no pueden ser una sustitución de la comunicación cara a cara, del contacto directo y de los afectos.

Diario personal: Para mi gusto, es la mejor opción para niños a partir de dos años, ya que al mismo tiempo que proporcionamos información personalizada de los descubrimientos del niño, nos sirve para trabajar con los pequeños el lenguaje, la memoria, la expresión y acaba constituyendo un recuerdo precioso para años posteriores. Un diario personalizado puede ser un cuaderno en blanco en el que presentar al niño, a sus amigos, a su profe, los pequeños descubrimientos o avances que va realizando... No es necesario escribir todos los días, con una vez por semana es suficiente, y los fines de semana las familias pueden apuntar algo que ha pasado en casa y así podemos compartirlo con el resto de amigos de la clase. De esta forma los niños tienen una sensación de cohesión entre la familia y la escuela que les hace sentirse como en una prolongación de su casa. (Además nos da pistas para entender lo que nos cuentan "en chino" cuando llegan a clase los lunes).

Reuniones periódicas: Este es el medio de comunicación más antiguo y extendido en prácticamente todas las escuelas desde el principio de los tiempos, y si se sigue manteniendo es por su grandísima utilidad sobre todo si se planifican adecuadamente. La primera reunión del curso es fundamental. Es el momento de presentarnos, de explicar nuestro proyecto, las normas del centro, el funcionamiento del aula, el material que deben traer... pero además de todo esto, es el momento perfecto para conocer a nuestras familias. De dejar que nos cuenten sus inquietudes y expectativas, de mostrarnos abiertos a sus sugerencias, de abrirles las puertas de nuestra aula para que vengan a participar de alguna actividad, de mostrarles nuestra pasión por nuestro trabajo. No es el momento de juzgarles, ni de etiquetarles, ni de formarnos una idea predeterminada de cómo va a ser nuestra relación en el futuro.

Si somos capaces de preparar un buen guion, no solo de actividades, sino de actitudes y propósitos y sabemos explicar las razones por las que hacemos las cosas, va a ser mucho más fácil conseguir su implicación y complicidad. Por poner un ejemplo; a las madres no suele gustarles que los niños vuelvan sucios de la escuela, pero si somos capaces de hacerles ver que las manchas son la consecuencia de una mañana de disfrute, de investigación, de experimentos, de curiosidad de autonomía y de múltiples aprendizajes, será más fácil que lo acepten que si simplemente ante una queja de una madre pensamos *"siempre quejándose, a ver si se creen que tenemos que tenerles en una urna y no dejarles hacer nada"*. Muchas veces pecamos de pretender que los padres nos lean la mente, y que entiendan nuestros propósitos y motivaciones sin habernos molestado en explicárselos. La comunicación es vital. Y para eso las reuniones periódicas son ocasiones de oro.

Cartas informativas y circulares: Una breve explicación al principio de cada nuevo proyecto, la crónica

de una actividad que ha sido especialmente exitosa o el protocolo de actuación ante una enfermedad que se ha propagado entre varios alumnos, pueden ser el motivo de mandar cartas o circulares a los padres. Es una forma sencilla de mandar una información concreta, común para todas las familias, que no requiere de una reunión específica, pero que les mantiene al día de lo que sucede en nuestro centro o nuestra clase.

Redes sociales: Actualmente mucha gente utiliza las redes sociales casi a diario para mantenerse al día de lo que sucede a su alrededor. Para nosotros como maestros puede ser una forma de dar a conocer nuestro trabajo al resto de la comunidad e incluso de invitarles a participar de nuestra vida en la escuela. Desde las redes se pueden hacer llamamientos de colaboración tanto de expertos, como de colaboraciones especiales, como de materiales o mano de obra. La escuela no puede estar aislada del entorno al que pertenece, y las redes pueden ayudarnos a convertirnos de verdad en una comunidad educativa.

Supongo que a estas alturas a nadie se le escapa la necesidad de proteger los derechos de los menores en las redes y como consecuencia la prohibición de subir fotos donde aparezcan las caras de los niños sin autorización expresa de los padres.

WhatsApp: Esta es una aplicación que en mi opinión merece un capítulo especial. Se ha hablado ya mucho de los peligros de los grupos de padres, de los malentendidos provocados por las interpretaciones erróneas de algunos textos etc. Se han escrito cientos de monólogos y chistes sobre el tema. Pero os garantizo que bien utilizado, puede convertirse en un aliado que nos facilite la comunicación personal con las familias. Imaginaros a una mamá en el primer día que tiene que dejar solo a su hijo en la escuela infantil. Ya ha estado varios días en clase con él en la adaptación, pero ha llegado el momento de separarse durante unas horas. Le deja llorando. Se le parte el alma. Se va con una mezcla de pena, sentimiento de culpa y angustia que va a durarle toda la mañana hasta que vuelvan a encontrarse. Pero cuando lleva 20 minutos en el trabajo, recibe un WhatsApp de la profe con una foto del niño jugando con un amigo, contento y despreocupado, y un mensaje que dice "*ha llorado unos minutos cuando te has ido, pero ha visto que Ángel jugaba con los coches y se ha animado a jugar con él. Ahora está muy contento. Si estás inquieta durante la mañana no dudes en preguntar y te informo. Hasta luego; D"*. ¿Creéis que se producirá algún cambio en el estado de ánimo de la madre? Yo creo que sí. Y eso va a contribuir que nuestra relación con ella comience con buen pie. Evidentemente no es necesario mandar mensajes todos los días a todos los padres, pero para ellos es bonito y me atrevería a decir que necesario, sentirse incluidos en lo que pasa en clase con sus hijos. Un minivídeo de los primeros pasos, o una foto de lo "limpio" que ha terminado después de comerse solo su primer yogurt, pueden marcar la diferencia.

Los grupos de padres son otro tema. Si se van a utilizar para mandar las circulares o alguna foto de las actividades grupales o un video para abrir una ventanita a la clase en un momento determinado de la mañana, puede resultar útil. Pero hay que dejar muy clara desde el principio cual va a ser su función.

Álbumes de fotografías: Como curiosidad me gustaría hablaros de un recurso que utilizamos en nuestra escuela y que es de los más apreciados por las familias. Al finalizar el año escolar, realizamos un álbum de fotos en el que se refleja lo que ha sido la historia de nuestro grupo. Los diferentes tipos de actividades, los descubrimientos, las amistades, las fiestas, las visitas sorpresa... El álbum nos sirve para informar de lo que ha sucedido, de recuerdo para el futuro y de "lectura recomendada" para las familias nuevas durante el periodo de adaptación. En los álbumes se aprecia el espíritu de la escuela, nuestra visión del niño, nuestro estilo de enseñanza, y eso ya da muchas pistas a los nuevos padres de lo que se van a encontrar a lo largo del tiempo que compartiremos juntos.

Tutorías: He dejado para el final el recurso más útil para lo referente a la información personalizada de cada alumno. En las tutorías los padres ven si nos preocupamos por su hijo, si le conocemos, si sabemos apreciar sus cualidades, si nos importan sus progresos... Es común entre algunos docentes utilizar las tutorías solo como un tiempo para transmitir a los padres todo lo que deben mejorar. Con todos mis respetos, creo que es un error. Si no reconocemos todas las cosas que hacen bien, no nos van a permitir que les digamos lo que hacen mal, o lo que se puede mejorar. A nadie le gusta que solo le vean los errores, ni asistir a una reunión con una profesora que solo nos dice cosas malas de nuestro hijo. Para esto, tengo una recomendación, una regla secreta que me ha funcionado durante mucho tiempo. Es la regla del 4-1. Cuando prepares una tutoría, no puedes proponer una mejora hasta que hayas explicado cuatro logros o actitudes positivas del niño. Es muy común pensar que lo bueno ya lo saben y no hace falta decirlo, pero

no es cierto. A todos nos gusta que nos reconozcan nuestras habilidades y que nos digan que lo estamos haciendo bien. En el caso de los padres y las madres y los niños es exactamente igual. Opción 1: "Vuestro hijo es un desordenado. No consigo que cuelgue su chaqueta en la percha y siempre tiene todas sus cosas tiradas por el suelo. ¡Me desespera!". Opción 2: "Ya sabe comer solo, ha aprendido a subirse la cremallera, siempre está pendiente de los amigos y le encanta investigar todo lo que hacen las hormigas del patio, aunque todavía es un poquito desordenado, tendríamos que animarlo a guardar sus cosas en la percha cuando llega en lugar de guardárselas nosotros". Hemos demostrado que le conocemos, le apreciamos y que nos importa que día a día vaya mejorando. ¿No creéis que suena mejor la segunda opción?

Seguridad

¿Cómo consigues que tus alumnos sientan que su cole es un lugar seguro? Pues exactamente lo mismo con las familias.

Reconocer lo que hacen bien les hará sentirse aceptados. No juzgar sus comportamientos o métodos ni darles consejos si no te los piden, y si lo hacen, recomienda información documentada y no recetas caseras que a ti te funcionan porque probablemente no le sirvan a todo el mundo. Estaréis de acuerdo conmigo en que en educación también hay modas, y que cambian tanto como el ancho de los pantalones. Lo que ayer era ley, hoy sería pecado y viceversa, así que no se puede hablar de verdades universales.

Cuando me preguntan "¿lo estamos haciendo bien?" siempre les respondo con otras preguntas "¿a ti te funciona?, ¿tu familia (incluido el niño) está feliz con eso?, ¿duermes tranquila por las noches?" Si las respuestas son afirmativas, perfecto. Nada más que añadir señoría. En el caso de que sean negativas, es cuando podemos buscar alternativas juntos. Esto sirve tanto para aprender a dormir, a comer, a comportarse…

Conseguir que sientan que sus inquietudes son importantes, aprender a escucharlos, crear un vínculo real que nos haga sentir que somos un equipo con un único objetivo común: la felicidad y el pleno desarrollo de las capacidades de nuestros niños.

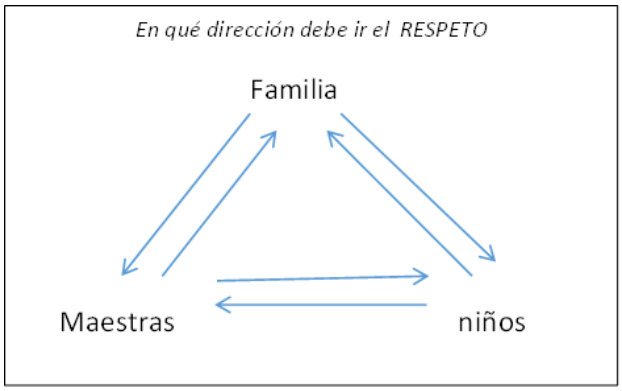
No es para nada necesario que nos hagamos amigos del alma y que nos vayamos juntos de copas, está claro que no puede caernos igual de bien todo el mundo, pero lo que no podemos olvidar es que tenemos un proyecto común y que nuestro ejemplo es lo que más va a influir en el comportamiento de los niños, por lo tanto, vamos a llevarnos bien.

Respeto

Este apartado está muy ligado al anterior. No sentirse juzgado, te hace sentirte respetado y seguro para expresar sinceramente tus opiniones.

Muchos profesionales de la educación se quejan de que no se respeta su trabajo, de que se cuestionan sus métodos y sus opiniones, que algunas familias les quitan autoridad hablando mal de ellos delante de los niños o criticando sus decisiones cuando los peques cuentan lo que ha pasado en clase. ¿Os suena? ¿habéis hecho alguna vez lo mismo con los padres de vuestros alumnos cuando no están delante?

Todos tenemos una motivación para nuestra forma de actuar, a veces consciente y otras inconsciente porque es lo que hemos oído siempre, es cómo nos han educado a nosotros, nos falta información… pero lo que está claro es que nunca hacemos nada con la intención de dañar a nuestros niños. Partiendo de esa base, antes de criticar, pongámonos en su lugar e intentemos darles la información que les falta para que puedan resolver sus inquietudes.



Apoyo

Sobre todo, los padres primerizos (aunque cada hijo es una película distinta y nunca estás preparado del todo), tienen muchas inseguridades que en ocasiones se traducen en actitudes como estar a la defensiva o sentirse atacado. Para evitar estas sensaciones, nuestro apoyo como profesoras es fundamental. Nuestra predisposición a acogerles y a aceptarles de forma incondicional, a resolver con nuestra formación sus posibles dudas y a estar dispuesto a aprender todo lo que ellos ya saben de sus hijos, va a mejorar mucho el clima de respeto y el sentimiento de equipo que es imprescindible.

Aunque parece que solo estamos hablando de padres y profesores, la forma en que los adultos nos

relacionamos alrededor de nuestros hijos y los sentimientos que flotan en el aire cuando estamos juntos, influyen definitivamente en lo que será la capacidad de nuestros hijos de relacionarse con los demás. Respeto, trabajo en equipo, empatía… ¿no son esos los valores que queremos que tengan cuando sean adultos?

Proximidad

En los apartados anteriores ya se deduce el tipo de trato que nos parece adecuado a la hora de relacionarnos con las familias. Es una relación de dos personas al mismo nivel. No debemos sentirnos seres superiores que lo saben todo en lo que se refiere a educación, y que solo deben dedicarse a hacer cumplir las normas del centro de forma inflexible y omnipotente.

Si de verdad nos preocupamos por el completo desarrollo de las capacidades de los niños, hay que reconocer que no hay mayor experto sobre cada niño en particular que sus propios padres. Así que hay que trabajar codo con codo para compartir información. En nuestro caso sobre el desarrollo "normal" de un niño, sus necesidades básicas, sus capacidades…y en el caso de las familias, sobre sus hábitos, sus gustos, sus miedos… Solo así conseguiremos adaptar nuestra metodología y nuestras propuestas a los intereses individuales.

Empatía

Después de todo lo que hemos dicho hasta el momento, quizá no sería necesario explicar este punto. Ser capaz de ponerse en la piel de los padres, entender que cada uno tiene unas circunstancias vitales determinadas que en ocasiones no son las óptimas ni las que nos gustarían, nos ayudará a no juzgar a la ligera sus comportamientos y decisiones. Te levantas por la mañana con el tiempo justo para arreglar al niño y llevarlo al cole y notas que está un poco caliente. *"¿qué hago? ¿con quién lo dejo? Esta mañana tengo una reunión súper importante y no puedo faltar. Igual no es nada. Bueno, le doy algo que le impida que le suba más la fiebre y lo llevo al cole, y si empeora ya me llamarán y mientras voy buscando un plan"* ¿Os parece muy difícil de entender? ¿Creéis que esta madre no se preocupa por la salud de su hijo y que si tuviera una alternativa sencilla no preferiría dejarlo en casa? Yo estoy convencida de que sí. El cansancio, la responsabilidad de velar por el bienestar de todos nuestros alumnos nos hace en ocasiones juzgar demasiado rápido las acciones de las familias que nos incomodan, pero hay que ser un poco comprensivo y empático si queremos que ellos lo sean con nosotros cuando tengamos situaciones complicadas o cometamos errores (que los cometeremos, os lo garantizo).
Este tipo de conflictos que suelen surgir todos los años y que enturbian las relaciones entre profes y padres, son unos de los puntos que pueden incluirse en las reuniones de principio de curso. Tenemos que hacerles saber que entendemos que puedan surgir imprevistos, poner incluso ejemplos concretos que han pasado otros años, explicar nuestro punto de vista y en clave de **humor** quitarle un poco de hierro, pero hacerles ver por qué se ponen las reglas y por qué son importantes para nosotras y para los niños.

Os preguntaréis por qué he destacado la palabra humor. Pues porque creo que es una de las herramientas más útiles para crear un buen ambiente en la comunidad, que le quita hierro a las tensiones que suelen aparecer en la convivencia diaria y que da a los niños, que siempre nos observan, la tranquilidad de que todo está bien, aunque estemos en desacuerdo en algunas cuestiones.

Hay que recordar que lo que más influye en el desarrollo de la personalidad de los niños es lo que viven y lo que ven en nosotros, muchísimo más que lo que les decimos. Así que tratemos de ser el mejor ejemplo posible para ellos, y está claro que la forma en la que nos vean relacionarnos entre todos los adultos de la comunidad será la forma en que ellos lo harán en el futuro.

Muchas veces les digo a los padres preocupados por cuál es la mejor forma de educar a sus hijos, que, si se preocupan por ser su mejor versión, por ser educados, respetuosos, cariñosos, ordenados, saludables, lectores... tienen el 90% del trabajo hecho, porque los niños aprenden lo que ven.

La importancia de acoger a la familia en la institución

Gracia Viscasillas
Presidenta de la Fundación Nudos

Desde las instituciones vinculadas a la Fundación NUDOS -Jardín de Infancia Patinete 1, CEI Patinete 2, Espacio de atención y tratamiento a niños, niñas y sus familias Torreón, y Espacio Nudos de apoyo escolar especializado-, llevamos muchos años trabajando en la consideración de la importancia dada a la interlocución y el trabajo con las familias.

Ya sea que acudan buscando una guardería para sus hijas o hijos, o buscando para estos un tratamiento, o solicitando apoyo escolar para niños con dificultades que se reflejan en los aprendizajes, algo que consideramos fundamental es la acogida.

La acogida no es para nosotros ni un proyecto ni un protocolo, sino una disposición. Disposición de la institución que se traslada y toma cuerpo en cada uno de los profesionales que la componen. Acoger es hacer un lugar al otro y a lo otro que trae consigo, tanto el niño o niña, como su familia.

Esto es algo que ponemos en juego desde el primer contacto, en las entrevistas con la familia que realizamos antes de encontrarnos con los niños. Ponemos ahí en juego una escucha atenta a lo que los padres y las madres tienen para decirnos sobre sus hijos e hijas, de las palabras con que les nombran, de sus angustias y preocupaciones, de sus vivencias, de sus expectativas. Sabemos, además, que todo ello va a ser de suma importancia para el trabajo posterior con sus hijos e hijas. Se trata de una escucha, sí, pero también de una conversación. Los padres tienen derecho a saber y preguntarnos acerca del modo de trabajo en la institución, visitarla, conocer a los profesionales que trabajan con sus hijos, y a mantener siempre abierta una interlocución.

Espacio Torreón, es un Centro sociosanitario dirigido al tratamiento individual (psicoterapia, psicomotricidad, logopedia) y grupal en diversos talleres terapéuticos y de socialización, donde, por supuesto, se tiene muy en cuenta a la familia y también a la coordinación con los colegios.

Pero, dada la temática elegida en la revista, me centraré en esta ocasión en las instituciones más directamente ligadas al ámbito educativo: los Centros Patinete y el Espacio Nudos, y en un proyecto que vamos a iniciar dirigido a la formación y el acompañamiento de familias con niños y niñas TEA.

Patinete: la importancia del trabajo sobre la separación

Los Centros Patinete están compuestos por el Jardín de Infancia Patinete 1, que abrió sus puertas en 1992 y el Centro de Educación Infantil Patinete 2, inaugurado en 2007.

En ambos Centros atendemos a niños y niñas en edades muy tempranas –desde meses a tres años, aunque en algunas ocasiones se quedan por más tiempo-, edades en las que se dan acontecimientos inaugurales y auténticas conquistas como son la primera separación del medio familiar, la conquista de la movilidad, la constitución subjetiva del cuerpo, el acceso al lenguaje, la autonomía en la comida y el control de esfínteres, la relación con los iguales, los primeros accesos a los aprendizajes... Es por ello que estamos muy atentos al pequeño detalle que puede indicarnos tanto un punto de dificultad como aquellos puntos de apoyo en el niño que pueden orientarnos en intervenciones que faciliten su evolución.

El trabajo con cada una de las familias en Patinete es constante y cotidiano. Además de ello, realizamos grupos de conversación sobre los hijos que convocamos con el título “¿Quedamos a hablar?” y donde las familias, junto con profesionales de Patinete, ponen en juego temas de su interés. Abrir ese espacio de conversación propicia la apertura de interrogantes en las familias que abren a nuevos modos de pensar a sus hijos e hijas y las respuestas que ellos les dan.

Pero en esta ocasión hemos elegido plantear un tema muy importante a cuidar por sus repercusiones futuras: la cuestión de la separación.

En edades tan tempranas, la entrada del niño o niña a la Guardería o al C.E.I constituye un trabajo con entidad propia, pues se trata de la primera separación del medio familiar. La llegada a un lugar desconocido, en el que hay muchas personas también desconocidas, puede representar para un niño una situación muy amenazante, y el hecho de que el espacio sea atractivo y las personas amables con él, no es razón suficiente para que el niño quiera quedarse allí. Por otro lado, su permanencia en ese lugar va inevitablemente asociada al hecho de que su mamá, papá o persona que hasta entonces le cuidaba, desaparece de la escena, con la consiguiente angustia que eso puede desencadenar en algunos casos. Así que muy bien podríamos hablar no del trabajo, sino de «los trabajos» que el niño tiene que realizar en esa entrada a la institución: por un lado, tendrá que apropiarse del lugar y de los educadores para poder percibirlos como parte de su mundo cotidiano, y por otro tendrá que trabajar la separación de su mamá para poder vivirla sin excesiva carga de angustia.

Para favorecer y cuidar este proceso de separación, recomendamos a las familias que acompañen a sus hijos durante todo el primer tiempo de su estancia, tiempo que es variable en cada caso y nunca predeterminado, hasta que por parte del equipo y la familia se considere que el niño puede quedarse en la institución sin la necesidad de ese acompañamiento.

Entendemos que el acompañamiento de su mamá o su papá durante este primer tiempo le proporciona la sensación de seguridad que necesita, en virtud del «puente afectivo» que se establece entre los educadores y la familia y que hace que, poco a poco, el niño pueda incluirnos en «lo familiar» de su entorno. El lugar y los educadores quedan entonces «empapados» del tono segurizante que transmite esa persona que le acompaña y que, como nosotros, también tiene que ponerse al trabajo. ¿Por qué? Porque la separación siempre funciona a dos bandas, por lo que también quedará comprometido este trabajo por parte del acompañante familiar.

La presencia de las madres y padres en la institución les permite a ellos presenciar muchas de nuestras intervenciones, desde cómo les hablamos a los niños -a sus hijos y a los otros- a la manera en que respondemos ante momentos de crisis, y por la devolución que muchos nos hacen, ha constituido para ellos un momento muy importante en sus vidas. Por otra parte, la presencia de las madres y padres nos permite asistir a estilos de relación con sus hijos, a conversaciones que nos aportan mucha información familiar, y a la posibilidad de intervenciones que les permiten modificar algunos planteamientos y atemperar su angustia.

Para ejemplificar este trabajo sobre el proceso de separación, hemos elegido presentar lo que podríamos llamar «un caso entre otros», pero como veréis, tratado en su singularidad.

Ana tiene 10 meses cuando comienza a acudir a Patinete. Sus padres difieren en el estilo de relación hacia su hija: mientras que la madre se presenta bajo el matiz de la protección, el padre se muestra más relajado en este aspecto.

La madre de Ana, que ha de incorporarse al trabajo al cabo de pocos días, decide acompañar a su hija por ese tiempo. ¿Qué se sitúa como lo particular de esta mamá? Que ve a su hija muy «pequeñita». Esto es un decir de la madre que se sostiene en una enunciación intemporal (no se trata tan solo de que la viese pequeñita al inicio de su estancia con nosotros). En Patinete esta mamá se muestra muy protectora con su hija, muy pegada a ella, y se dirige a ella con expresiones como «ay, pequeñita mía», «cosita pequeña», «chiquitina» …

La mamá solía sentarse en el suelo con Ana, y si en algún momento se levantaba para alcanzarle algún juguete, la niña se ponía tensa; ante lo que la madre volvía corriendo a su lado diciendo «¡ay, que se asusta!». Decía que la veía pequeña y que temía que los otros niños le hicieran daño.

En muchas ocasiones, ante la expresión de un malestar o una protesta en la niña, pero también en ausencia de esto, decía «le voy a dar el pecho».

Al principio observamos que si nos acercábamos y dirigíamos directamente a Ana, ésta se quejaba. Decidimos entonces situarnos cerca de la mamá, entablando pequeñas conversaciones con ella en presencia de la niña, o ponernos a jugar con otros niños cerca de ambas. Fue así como poco a poco pudimos entrar de una manera no invasiva en esa pequeña burbuja que se conformaba alrededor de Ana y su madre.

Queremos señalar que, lejos de censurarla, o de colocarnos en la posición de aquel que sabría cómo hacer y dictaría las pautas correspondientes –discurso muy actual y extendido-, tomamos este tiempo como una oportunidad para captar modos de relación entre ambas, a la vez que la mamá podía esta-

blecer una relación de confianza con nosotras al observar la manera de dirigirnos a los niños, de calmarles en sus llantos, de presentarles las actividades, de cuidarles tanto individualmente como en las actividades de juego grupal.

Establecida esta relación de confianza, a la que también fue sensible Ana, el siguiente paso fue decirle a la madre que trajera algo para mantenerse ocupada –en otra cosa que su hija- durante el tiempo en que Ana permanecía en Patinete. Se trajo un libro, y observamos que Ana, que ya había aceptado nuestra presencia junto a ella, se movía más, comenzando a desplazarse –primero culeando y luego comenzando a gatear- hacia los objetos que había cerca de ella.

Al ver a otros niños –apenas un par de meses mayores- comer sólido, la madre de Ana comenzó a preguntar por el momento de la introducción de este tipo de comida. Nuestra respuesta fue remitirnos a la edad en la que solían iniciar este tipo de alimentación otras madres, y remitirla al pediatra.

En un momento de la mañana, en Patinete se les ofrece galletas a los niños. La madre, asombrada, dice que nunca le ha dado a Ana una galleta. Al ofrecerle una galleta, Ana no hace por cogerla, siendo entonces la madre quien la cogía y la partía en trocitos minúsculos que le iba dando en la boca. Ana no se llevaba nada a la boca.

Cuando la madre marchó, pues finalizó el tiempo de acompañamiento ya que empezó a trabajar, Ana dejó de jugar. Se quedaba quieta, muy seria, y lloraba si no se la cogía en brazos. Fueron días en los que hubimos de poner mucho el cuerpo con Ana: de cogerla en brazos pasábamos a estar sentadas en el suelo y a sentarla rodeando su cuerpo con el nuestro. Quisiéramos destacar que no en todas las separaciones lo aparente del malestar es el llanto. En concreto, en el caso de Ana, justamente el llanto era lo más fácil de calmar, pues aceptaba rápidamente el dejarse consolar por nosotras; eran sin embargo otros comportamientos –menos molestos para la dinámica de la clase y que hubieran podido hacer que Ana pasase desapercibida- los que para nosotros se hicieron signo de su malestar.

En reunión de coordinación se destacaba el hecho de que Ana no hacía por coger ningún juguete, se decía que «no cogía nada». Poner esto en cuestión en la reunión nos permitió, al día siguiente, una observación más atenta de este «no cogía nada» que propició una intervención afortunada.

Sentada en el arenero, ciertamente que parecía que Ana no cogía nada –ningún juguete, ningún cubo o pala, tampoco manipulaba la arena. Pero Ana sí cogía algo: su atención y sus manos se dirigían hacia pequeñas piedrecitas que se encontraban entre la arena y que ella iba cogiendo. Atender a estas «piedrecitas» nos pone en evidencia también que en otros momentos coge bolisas, miguitas de pan (aunque no coge un trozo grande), siempre lo «pequeñito». Las educadoras ponen en serie estas «piedrecitas» con lo «pequeñito» del decir de la madre y los «trocitos» de galleta que ésta le daba. Y a una educadora se le ocurre entonces hacer pequeños trocitos con un papel y tirarlos cerca de la niña y un poquito más allá. Ana se ocupó entonces en coger los que tenía a su alcance y gatear hasta coger los que estaban más lejos.

A partir de ahí Ana comienza a moverse más, dirigiéndose también a los juguetes. Empieza a jugar, a no necesitar los brazos de las educadoras, y a poder disfrutar, alegre, de su estancia en Patinete.

Cuando la mamá empezó a trabajar, cada día venía un ratito a dar el pecho a Ana. La nena se ponía a mamar, aunque observábamos que cualquier cosa captaba su atención y se retiraba del pecho. En una ocasión la madre le insiste a Ana «¿Quieres?», pero Ana no hacía ademán de coger el pecho. Es la educadora la que responde a la madre «¡Pues parece que no!». La madre insiste hasta que la niña se agarra al pecho, exclamando entonces aliviada: «¡Ah, sería la primera vez que dices que no!». Ana chupa un poco y lo deja.

Al poco tiempo la mamá llega un día con Ana anunciando: «Ana se ha destetado…¡ y está comiendo mucho!».

Como bien dice la mamá, es Ana la que se ha destetado. Sin embargo, no pudimos dejar de observar el cambio de posición de la mamá que favoreció ese destete: la alegría de ver crecer a su hija.

Espacio nudos

En 2019, abrimos Espacio Nudos, un centro de apoyo escolar especializado en el trabajo con niños, niñas y adolescentes de 6 a 19 años con dificultades diversas en los aprendizajes, dificultades en la organización, la atención, rechazo a las tareas escolares, y autismos. No solo les ayudamos con las tareas escolares y en la adquisición de herramientas para abordar el estudio, sino que fomentamos espacios donde se puedan producir relaciones con iguales con experiencias satisfactorias, ya que a veces son niños que no encuentran su lugar.

Además de frecuentes coordinaciones con los colegios, mantenemos una relación fluida y frecuente

con las familias para tratar la evolución y preocupaciones en relación a sus hijos e hijas. Además, convocamos a las familias a encuentros grupales mensuales, donde se da lugar a aquellos temas que les preocupan como, por ejemplo, el abordaje de las tareas escolares en casa, las relación con los centros educativos, o el uso de Internet.

Formación y acompañamiento para familias de niños y niñas con TEA

Desde Fundación NUDOS llevamos muchos años trabajando con niños autistas y sus familias, y hemos constatado que en la atención al autismo lo habitual es que el trabajo en los diferentes campos esté dirigido a los niños, niñas y jóvenes autistas, quedando relegado el trabajo con las familias a un segundo plano, siendo en muchas ocasiones inexistente. Sin embargo, son los padres y madres los que han de sostener a sus hijos e hijas en la vida cotidiana.

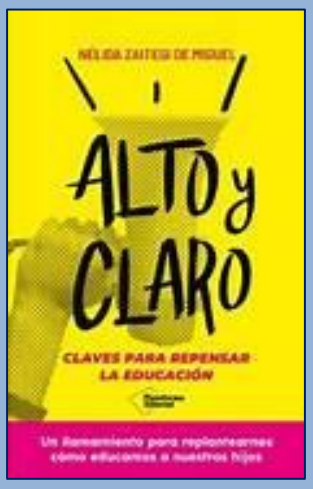
Por ello hemos abierto un proyecto que apunta a la formación de las familias respecto a las particularidades que presenta el autismo, pero también incluyendo la singularidad que presenta cada uno de sus hijos e hijas. Planteamos un trabajo en pequeño grupo, sostenido en el tiempo, donde además de dar lineamientos teóricos en lenguaje accesible (el acceso al lenguaje, las dificultades en la relación, las dificultades con la mirada, la vivencia del cuerpo, los intereses específicos, la relación con los iguales, las dificultades con la demanda, la función de las estereotipias, la rigidez...), y planteando ejemplos que permitan una mayor comprensión de la temática abordada, puedan surgir conversaciones en las que las familias trasladen situaciones cotidianas y podamos pensar juntos la lógica en juego, elaborar conjuntamente estrategias para afrontarlas y realizar el seguimiento de las mismas.

Nuestra propuesta se aleja de ubicar una jerarquía de saberes que se irradie desde los especialistas, sino que apunta a trabajar juntos familias y profesionales, a pensar juntos a sus hijos, a poner en valor el saber propio que tienen las madres y los padres, un saber que muchas veces no saben que poseen. El efecto de este tipo de trabajo que hemos ido realizando con las familias a nivel individual -y que abrimos ahora a nivel grupal- suele ser el de un empoderamiento de los padres y madres como agentes activos en la relación con sus hijos e hijas. Con este proyecto esperamos que ese empoderamiento permita a las familias afirmarse también como interlocutores, con cuestiones a hacer valer y escuchar en la relación con los diferentes profesionales con los que tienen y tendrán relación a lo largo de la vida, favoreciendo el establecimiento de relaciones de colaboración más fructíferas y satisfactorias para ambos y que repercutan en el bienestar de los niños y niñas.

Actividades del Forum de Aragón (FEAE)

Presentación del libro de Nélida Zaitegi
Alto y claro. Claves para repensar la educación

El pasado día 27 de noviembre nos visitó nuestra compañera del FEAE del País Vasco Nélida Zaitegi que presentó su libro **Alto y claro, claves para repensar la educación.** *La presentación tuvo lugar en el salón de actos del CIFICE de la Universidad de Zaragoza.*
Nélida es maestra y pedagoga y ha desempeñado diferentes responsabilidades en el ámbito educativo vasco. Nélida nos propuso una reflexión en grupo sobre algunos temas que aborda en su libro: cómo aprendemos, la familia, los ayuntamientos, el sistema educativo o el poder transformador de la escuela. Los asistentes, alrededor de cuarenta personas entre los que se encontraba un grupo de alumnos del grado de maestros, nos repartimos por temas e intentamos dar respuesta a algunas de las cuestiones del libro. Al finalizar hubo una puesta en común con la autora.



Proyecto Curricular de la zona de la sierra de Algairén. Una iniciativa de colaboración y sostenibilidad para la escuela rural

Ana Urbano Cotaina
CEIP Sierra de Algairén de Almonacid de la Sierra (Zaragoza) cpalmonacids@educa.aragon.es
Guillermo Ferrer Hudson
CRA La Cepa de Cosuenda, Encinacorba, Paniza y Aguarón (Zaragoza) crapaniza@educa.aragon.es
Juan Antonio Rodríguez Bueno
CEIP Ramón y Cajal de Alpartir (Zaragoza) cpalpartir@educa.aragon.es

El Proyecto Curricular de Zona de la Sierra de Algairén (PCZ Algairén) surge como una respuesta estratégica y pedagógica de tres centros de Educación Infantil y Primaria de la zona rural de Zaragoza: el CEIP Sierra de Algairén (Almonacid de la Sierra), el CRA La CEPA (que incluye las localidades de Cosuenda, Encinacorba, Paniza y Aguarón) y el CEIP Ramón y Cajal (Alpartir). Esta iniciativa busca formalizar y potenciar la colaboración que los centros han mantenido durante años, a través de un seminario intercentros, con el fin primordial de garantizar una educación de calidad en el ámbito rural.

I. El marco normativo y la realidad del contexto rural

El PCZ Algairén se ampara, por una parte, en el artículo 37 de la ORDEN de 26 de junio de 2014[1], que aprueba las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria. Dicha normativa establece que «los centros rurales con menos de nueve unidades podrán elaborar un Proyecto Curricular de zona» y, para ello, «podrán requerir el apoyo del órgano competente

[1] ORDEN de 26 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón.

en materia de formación del profesorado de su ámbito territorial».

Por otra parte, la propuesta del PCZ también se alinea con el espíritu del artículo 82 de la LOMLOE[2], que subraya la necesidad de que las administraciones educativas presten especial atención a los centros educativos en el ámbito rural para atender a sus necesidades particulares y garantizar la igualdad de oportunidades.

Estas disposiciones legales proporcionan el soporte normativo necesario para formalizar una colaboración que ya se venía dando de manera informal entre los tres centros educativos. Además, la agrupación se basa en criterios geográficos, socioeconómicos y pedagógicos, buscando la colaboración mientras se mantiene la identidad propia de cada escuela; siendo un elemento clave el territorio que une a estos centros: la Sierra de Algairén. Esta identidad territorial común es tan fuerte que incluso trasciende las delimitaciones políticas establecidas por la comarcalización de Aragón, pues el CRA La CEPA pertenece a la comarca de Campo de Cariñena y Almonacid de la Sierra y Alpartir a la Comarca de Valdejalón.

Así pues, los centros comparten un contexto de población rural, localidades pequeñas, aulas multigrado (o internivelares) y claustros reducidos con funciones del profesorado similares y variadas, siendo los tres colegios también centros de especial dificultad[3].

II. Superar los desafíos de la Escuela Rural

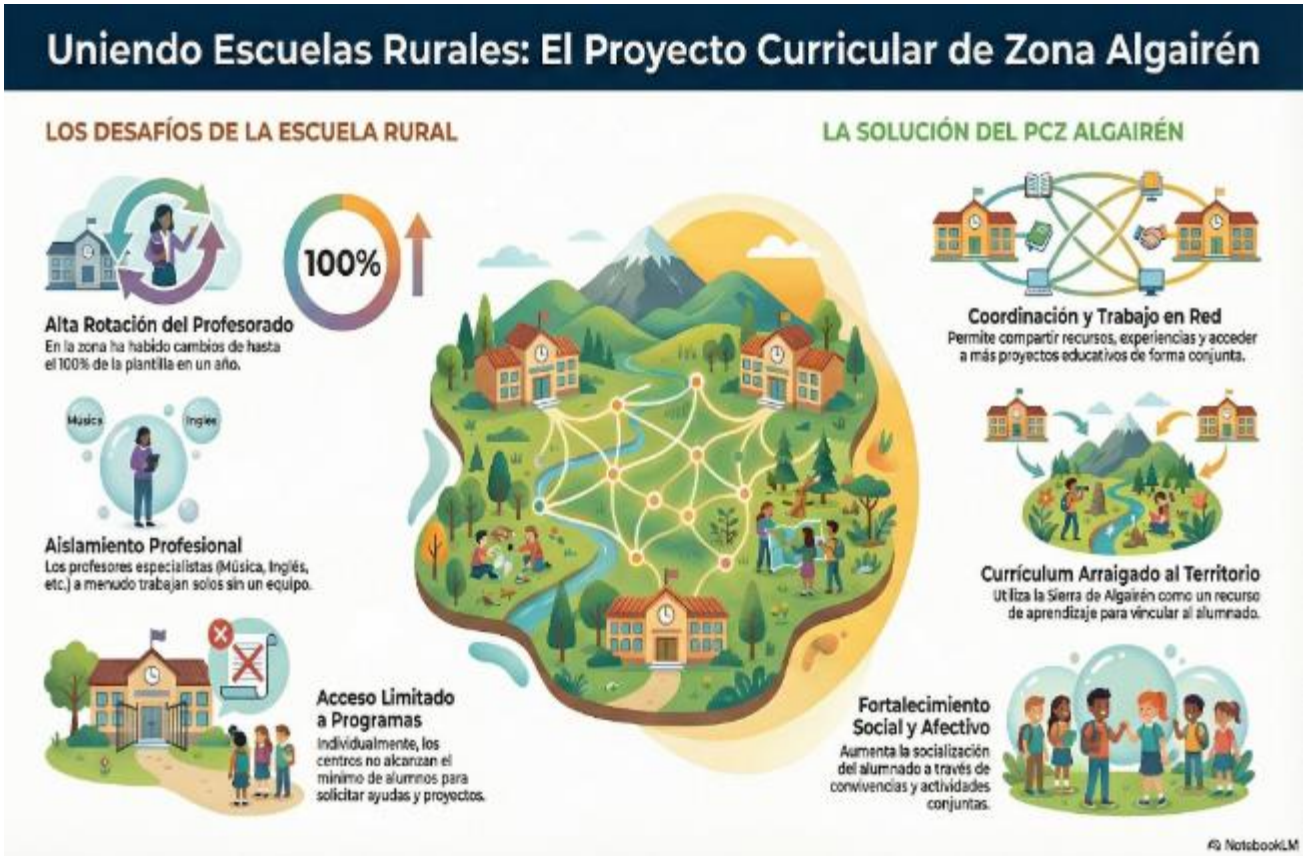
La necesidad de un PCZ está profundamente arraigada en las problemáticas estructurales de la escuela rural aragonesa, ya recogidos por el Consejo Escolar de Aragón[4], a saber:

1. **Alta rotación e inestabilidad del profesorado:** La movilidad del profesorado es un problema central; la media de cambio en Aragón es del 60% de las plantillas. En Almonacid de la Sierra, por ejemplo, ha habido años en los que el 100% del profesorado ha cambiado. Esta inestabilidad dificulta la continuidad de los proyectos educativos.
2. **Aislamiento y soledad del profesorado especialista:** El profesorado, especialmente los especialistas (Inglés, Educación Física, Música, PT/AL), a menudo trabaja solo en su localidad, sintiéndose

[2] Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

[3] Resolución del Director General de Personal, Formación e Innovación del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se publican los puestos y centros docentes no universitarios catalogados como de especial dificultad en la Comunidad Autónoma de Aragón para el curso 2025-2026.

[4] *El sistema educativo en el territorio rural aragonés: escuelas rurales, colegios agrupados y otros centros educativos* (Informe del Consejo Escolar de Aragón, aprobado el 26 de enero de 2022).



aislado. El PCZ busca salvar la soledad profesional.

3. **Desconexión con el territorio:** Muchos docentes llegan y se van sin conocer el entorno natural, social y cultural de la zona. El PCZ pretende implicar y estabilizar al profesorado, vinculándolos con el entorno.
4. **Dificultad de acceso a programas educativos:** Debido al reducido número de alumnado por centro, individualmente no se alcanzan los mínimos para solicitar programas ministeriales o autonómicos (como Escuelas Viajeras o auxiliares de conversación). El PCZ nos permite justificar la petición conjunta para participar en estos programas.

III. Características y objetivos del PCZ Algairén

El PCZ Algairén está diseñado como una propuesta organizativa y pedagógica que busca optimizar recursos y fortalecer la identidad de nuestras pequeñas escuelas rurales.

1. **Coordinación y trabajo en red:** La coordinación entre los centros se realiza a través de las direcciones y mediante reuniones periódicas entre los distintos especialistas. Esta colaboración ofrece ventajas significativas, como compartir recursos, experiencias e ideas, y facilitar el acceso a proyectos y programas.
2. **Vínculo con el entorno y currículum contextualizado:** El proyecto busca adaptar el currículo al contexto local, utilizando el territorio de la Sierra de Algairén como un recurso de aprendizaje fundamental. Esto promueve el conocimiento y la puesta en valor de un entorno en decadencia.
3. **Beneficios sociales y afectivos:** La colaboración no solo es profesional sino social. Se busca aumentar las redes afectivas entre el alumnado mediante convivencias y salidas conjuntas. La realización de un encuentro anual de escolares de la sierra, que incluye dormir en el pabellón de una localidad distinta cada año, ya es una actividad consolidada. Esta socialización es esencial para el alumnado de la escuela rural, que es un colectivo pequeño.
4. **Lucha contra la despoblación:** El PCZ es visto como una herramienta para luchar contra el despoblamiento rural, manteniendo abiertas las escuelas como un elemento dinamizador de la vida comunitaria y fomentando el arraigo territorial. Se busca que el alumnado pueda emprender una vida laboral o familiar en la zona en el futuro.

IV. Elementos curriculares y programas comunes

El PCZ no busca la homogeneización total, ya que cada localidad tiene su propia idiosincrasia y cada centro mantendría su Proyecto Curricular, sin embargo, se establecen elementos comunes:

- **Contextualización del currículo:** Reflexión sobre la alineación de los objetivos educativos con las características socioeconómicas y culturales de la zona.
- **Programaciones didácticas compartidas:** Elaboración de programaciones, especialmente por especialidades (Infantil, Inglés, Música y EF), que integren los recursos que unen a los centros.
- **Transversalidad:** Inclusión de contenidos relacionados con el patrimonio natural, social y cultural de la Sierra de Algairén.
- **Programas y actividades conjuntas:** Se consolidan programas en los que los tres centros ya participamos (como Plan Corresponsables, CRIE, Día de la Paz, Derechos de la Infancia, Biblioteca Escolar). Se han seleccionado proyectos conjuntos para los cursos 2025/2026 y 2026/2027, incluyendo el Programa CRIE, la Formación del Profesorado (Seminario de la Sierra o Hipatia), el uso de recursos compartidos para la Biblioteca Escolar (Maletas viajeras sobre la Sierra), el Programa "Aprendiendo a Emprender" (productos de la Sierra de Algairén) o la celebración del Día del Orgullo Rural.
- **Colaboración con la Comunidad Educativa:** Fomentar la participación de familias, ayuntamientos y asociaciones, aprovechando la figura del centro como motor cultural de la localidad.

V. El Plan de Formación

El desarrollo del PCZ[5] se realiza mediante un Plan de Formación de Zona (Grupo de Trabajo Intercentros), cuyo objetivo es diseñar el PCZ de forma colaborativa. La propuesta de formación se enfoca en las líneas prioritarias de los Planes de Formación[6] para la promoción de proyectos formativos entre centros que tengan intereses o proyectos comunes. Así, las actividades formativas se centran en metodologías activas (como el aprendizaje cooperativo basado en evidencias), mejora de la competencia digital y planificación de proyectos comunes.

VI. El PCZ como modelo para el futuro

La formalización de este proyecto sienta un precedente, ya que no sabemos de ningún otro centro en Aragón que haya institucionalizado un proyecto curricular de zona.

El modelo del PCZ, con centros que funcionan de manera coordinada, pero mantienen su independencia administrativa, se diferencia del modelo CRA (Centros Rurales Agrupados), donde la unidad administrativa obliga a tener una misma programación didáctica para todos, incluso si los contextos son muy dispares. Este modelo de colaboración entre centros es similar al de las Zonas Escolares Rurales en Cataluña y las zonas de escolarización rural en Canarias.

El PCZ Algairén representa un esfuerzo por asegurar que la calidad educativa en la Sierra no dependa únicamente del "buenismo" o del esfuerzo personal del profesorado, sino de una estructura sólida y normativamente respaldada que dé continuidad a los proyectos pedagógicos a pesar de la inestabilidad del personal docente. El objetivo final es la implementación del PCZ en el curso 2026/2027, logrando una identidad propia y un currículum compartido que asegure la coordinación pedagógica y el arraigo territorial.

Proyecto Curricular Algairén

[5] Proyecto Curricular Algairén.pdf

[6] Convocatoria de Planes de Formación de Centros para centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón en el curso 2025-2026.

Caminando de la mano hacia una realidad sostenible

Cristina Vilas García
Maestra rural del CEIP Santa Engracia (Zaragoza)
Amaya Pola Sanz
Directora del CEIP Santa Engracia (Zaragoza)
Con la colaboración de **Ana Cristina Blasco**

1.Introducción y Contexto

Santa Engracia es un pequeño pueblo, una pedanía de Tauste, en la provincia de Zaragoza, con aproximadamente 250 habitantes. Nuestra localidad, desde su inauguración en el año 1971, siempre ha tenido algo especial, sus paisanos conviven, trabajan, disfrutan como una gran familia.

Actualmente, nuestro centro cuenta con 10 alumnos y alumnas. Como docentes, estamos dos maestras definitivas y las maestras especialistas que vienen del colegio de Tauste. Hace más de una década, las docentes llegamos a este colegio, una en septiembre del 2004 y la otra en 2010. Por lo tanto, son 15 años de trabajo conjunto. Desde el primer día, fuimos conscientes de que las familias eran especiales. La escuela era especial. Formaba parte del pueblo, de su vida, del día a día. En este sentido, la escuela y su entorno constituye una gran comunidad.

Los primeros años sirvieron para conocer a la comunidad, lo que fue todo un proceso de aprendizaje. Desde el primer momento las familias siempre han sido un pilar importante para el buen funcionamiento de la escuela (Sales Ciges, y Moliner García, 2020). De esta manera, todas las personas de la Comunidad han participado de nuestro proceso de formación y enriquecimiento.

A lo largo de todos los cursos que llevamos juntas como equipo docente, nos hemos dado cuenta de la importancia de que nuestra escuela sea una escuela abierta a la comunidad; una escuela viva, que permita la conexión entre alumnado y comunidad educativa. Entendemos como comunidad educativa no solamente a las familias, sino también al vecindario, a las instituciones y organizaciones que están cerca, a todo nuestro entorno (Coma-Roselló, et al. 2023).

Esta filosofía de escuela nos ha llevado a participar en el proyecto ESCUELAS TRANSFORMADORAS enmarcado en la Catedra de Solidaridad y Ciudadanía Global (UNIZAR-DPZ). A través de este proyecto hemos podido formarnos, conocer a muchos profesionales de distintos campos relacionados con la docencia, participar en congresos, Erasmus +…

El proyecto Escuelas Transformadoras pretende incluir valores de la Educación de la Ciudadanía Global en los proyectos educativos de los centros escolares, de forma que, sirva para que el centro sea eje de un proceso de cambio para la transformación social relacionándolo con su entorno tanto local como global (Coma-Roselló, 2023). El pilar en el que se sustenta este proyecto, son los OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, incluidos también de forma interdisciplinar en la actual ley de educación LOMLOE del 2020.

Asimismo, el proyecto Escuelas Transformadoras nos ha permitido formar parte de diferentes grupos de trabajo intercentros, de foros de trabajo docente y de proyectos de innovación en red entre otros. Todo esto, nos permitió optar al premio "Vicente Ferrer" de 2023 de la AECID con nuestra propuesta de centro "ALDEA GALA: Una comunidad unida por un mundo sostenible".

Es por ello, que, dentro de los documentos institucionales del centro, las líneas educativas que marcan nuestro proyecto educativo van encaminadas a crear una escuela transformadora que abogue por el desarrollo sostenible y la solidaridad, como elementos clave en el día a día de nuestro centro. Trabajamos con niños y niñas que ya son ciudadanos y ciudadanas del mundo. De igual manera, destaca la labor conjunta con la Comunidad Educativa de Santa Engracia, sin la que todo este trabajo sería imposible. Nos necesitamos, nos queremos y dependemos unos de los otros.

2. Descripción del Proyecto y de su Desarrollo

Hace tres años quisimos dar a nuestro trabajo un marco más formal e institucional. Es por ello que nos lanzamos a preparar un PROYECTO DE INNOVACIÓN en el que la protagonista principal de este proyecto era la Comunidad Educativa. Así nació "CAMINANDO DE LA MANO HACIA UNA REALIDAD SOSTENIBLE"

Desde el inicio, el principal objetivo era consolidar la COMUNIDAD EDUCATIVA. El sentido de pertenencia a una comunidad que trabaje para y por la propia ciudadanía, por el entorno y, en general, por conseguir un mundo mejor es punto principal de partida.

Las actividades que hemos impulsado a lo largo de estos años, a través de relaciones intergeneracionales, han creado conciencia medioambiental y han fomentado valores de ciudadanía como solidaridad, empatía cultural y reconocimiento a la diversidad en toda la Comunidad Educativa. Asimismo, hemos fomentado el trabajo en equipo, la responsabilidad individual y compartida, la reflexión y el pensamiento crítico para lograr un enriquecimiento personal y formativo de todos los miembros de la Comunidad.

En proyecto de innovación se centra en varias líneas de actuación:

- El mantenimiento el cuidado del medioambiente. Nuestro pueblo está ubicado en un entorno privilegiado rodeado de bosques de pinos.
- La cooperación y la solidaridad. Nos parece importante hacer partícipes a la Comunidad en proyectos solidarios, cercanos y lejanos. Estas líneas de actuación se materializan en diferentes actividades y pequeños proyectos.

Actuaciones enfocadas en el mantenimiento y cuidado del medio ambiente

No siempre las personas que habitan o visitan Santa María son todo lo respetuosas que deberían ser y ensucian y maltratan nuestro bosque de pinos. Después de analizar con el alumnado esta problemática, propusimos varias actuaciones en las que necesitábamos la ayuda de las personas e instituciones que forman la Comunidad Educativa de Santa Engracia.

- Realizamos una *campaña de formación* a la población que concienciaba de la importancia de las 3 R; talleres de reutilización de materiales para otros usos, como, por ejemplo, vasitos de yogurt como semilleros, macetas hechas con materiales reutilizados.
- Se llevaron a cabo *jornadas de limpieza de los bosques y reforestación* de algunos de los espacios próximos al pueblo. Gracias a Cruz Roja, Ayuntamiento de Santa Engracia, Asociación de la 3ª Edad "El Pinar", familiares y vecindario, pudimos realizar una labor envidiable en la que el alumnado pudo vivenciar la importancia del trabajo colaborativo con un objetivo común.
- La creación de un *huerto escolar* fue otra de las apuestas del centro, que hubiera sido imposible sin la colaboración desinteresada de la madre de una exalumna que nos puso en contacto con Cruz Roja y con toda una red de abuelos y abuelas horticultores del pueblo. Cada año, preparamos la

tierra, sembramos y plantamos, trabajamos y por supuesto, obtenemos nuestro beneficio: una selección de productos ecológicos, kilómetro cero que enriquecen las dietas de nuestras familias. Este huerto escolar, además, sirve como laboratorio científico para trabajar de forma interdisciplinar y crear diversidad de situaciones de aprendizaje para llevar a cabo en el aula.

Actuaciones centradas en la cooperación y la solidaridad

La participación en el proyecto Escuelas Transformadoras ha permitido la generación de un hermanamiento con las escuelas de los Campamentos de Personas Refugiadas Saharauis, concretamente en la wilaya de Smara. Los niños y niñas de la escuela se intercambian cartas y vídeos, lo que permite conocer otras realidades, a niños y niñas que luchan cada día por sobrevivir. Por ello, el alumnado de Santa Engracia organizó el curso pasado, gracias a la colaboración de familiares y vecinos, una *campaña solidaria de venta de jabones y plantitas*. Esta campaña se llevó a cabo a través de un trabajo asambleario, lo que facilitó el objetivo de obtener fondos para ayudar a las escuelas saharauis de Smara a la vez que la creación de un vínculo de amistad y de cooperación entre toda la comunidad educativa.

Este proyecto fue todo un éxito educativo. Como docentes es muy gratificante ver a niños y niñas trabajando por los demás, con convencimiento, con ganas de ayudar… creando valores solidarios y de desarrollo.

Siguiendo en la misma línea de actuación solidaria, desde hace un tiempo, la Comunidad participa en días importantes en los que se reivindican Derechos Humanos, llamamientos a la Paz, aniversarios y celebraciones como el Día de la Erradicación de la Violencia hacia la Mujer, Día de la Paz, Día de la Mujer, Día de los Derechos Humanos, Acompañamientos a Mayores, Talleres de Lectura, Festividades Locales y Reparto de Felicitaciones Navideñas a Nuestro Vecindario de la Tercera Edad entre otras actividades. Todas estas actividades se realizan en colaboración con nuestra comunidad, de manera bidireccional. Esta bidireccionalidad es clave, ya que la cooperación debe venir de cada una de las partes en las que se conforma la misma. Unas veces nos ayudan y otras ayudamos.

3. Publicaciones y recursos generados por el centro

Siguiendo con el objetivo de contribuir a la comunidad educativa, la escuela ha participado en la redacción de un artículo de transferencia educativa titulado “Prácticas educativas creativas con medios digitales en el contexto rural” (Pola Sanz et al., 2025). Además, la escuela participó en el proyecto europeo PIECIT y colaboró en la redacción de guías para equipos directivos, docentes y familias. Estas guías se pueden encontrar en la web del proyecto: http://ourinclusiveschools.eu/index.php/handbooks/

4. Valoración interna y/o externa de la práctica: incidencia en la mejora de la institución y en los procesos de aprendizaje.

La red construida entre todos los miembros de la Comunidad nos ha permitido a todos y a todas crecer a las maestras como profesionales de la enseñanza, crecer de forma conjunta con familias (Vigo-Arrazola et al., 2015), alumnado y vecindario, pero, sobre todo, crecer toda la Comunidad como personas más justas, más equitativas y solidarias (Blasco-Serrano, et al., 2019).

La participación en todos estos proyectos nos ha permitido salir fuera de las paredes del colegio, más allá de los libros, experimentar, investigar y descubrir. Nos sirve para crecer como personas con valores solidarios y ver que en este mundo nos necesitamos todos y todas, que a pesar de parezca que desde aquí no podemos hacer gran cosa, es importante que cada uno aportemos nuestro granito.

Nos ha servido para ser conscientes de que, si no hay relación y red de trabajo con toda la Comunidad Educativa, el trabajo se queda a mitad (Riera-Jaume,

et al., 2022). En consecuencia, las maestras necesitamos a la Comunidad Educativa para hacer de todos y todas personas con valores de Ciudadanía Global.

5. Conclusiones

Una escuela unida a su Comunidad Educativa puede lograr que su alumnado crezca en habilidades sociales, en valores sociales, cuidado del medioambiente y sentido de pertenencia, pero lo más importante, es que el resto de los miembros de la Comunidad Educativa, también se nutren de las experiencias y fortalecen los vínculos creados entre las personas y las instituciones.

Todas las escuelas deberían de poder contar con Comunidades a las que pertenecer y todas las Comunidades deberían poder denominarse Educativas.

6. Referencias

Blasco-Serrano, A. C., Dieste, B., y Coma, T. (2019). Actitudes en Centros Educativos respecto a la Educación para la Ciudadanía Global. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, *17*(3), 79-98. https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005

Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C., Dieste Gracia, B., y Sobradiel Sierra, N. (2023). Escuelas transformadoras. Camino hacia la ciudadanía global y la agenda 2030. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (31), 27–51. https://doi.org/10.18172/con.5453

PIECIT. http://ourinclusiveschools.eu/index.php/handbooks/

Pola Sanz, A., Vilas, C., y Usán, I. (2025). Prácticas educativas creativas con medios digitales en el contexto rural. *Revista educación, investigación, innovación Y Transferencia*, *5*, 1-15. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.2025111110

Riera-Jaume, M. A., Ferrer-Ribot, M., Pinya-Medina, C., & Mut-Amengual, B. (2022). La participación de las familias en los procesos de innovación educativa de los centros escolares. EDUCAR, 58(1), 255–271. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1346

Sales Ciges, A. y Moliner García, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio: la transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.

Vigo Arrazola, M. B., Julve Moreno, M. C. y Dieste Gracia, B. (2015). Construcción de la participación de las familias en la escuela. Un estudio etnográfico. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 15, 23-25.

Buenas prácticas educativas desde el CRIET de Alcorisa

Lorena Sorando García
Alejandro Labay Guerrero
Docente y director del CRIET de Alcorisa (Teruel)

Introducción y contexto

El Centro Rural de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) es un programa educativo dependiente del Departamento de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Aragón. Su finalidad es ofrecer experiencias formativas complementarias e innovadoras al alumnado de las escuelas rurales de la provincia, favoreciendo la igualdad de oportunidades y el desarrollo integral del estudiantado.

El programa CRIET nació en la década de los años 80, concretamente en 1983, en Alcorisa y Albarracín, como respuesta a las necesidades específicas de los centros rurales agrupados (CRA) y las escuelas unitarias de zonas con baja densidad de población. Su creación buscaba compensar las limitaciones derivadas del aislamiento geográfico y del reducido número de alumnos, ofreciendo actividades colectivas, recursos didácticos y experiencias educativas de convivencia que difícilmente podrían realizarse en los centros de origen.

Desde entonces, el CRIET se ha consolidado como un referente en innovación educativa y atención al medio rural, desarrollando programas temáticos en áreas como la ciencia, la sostenibilidad, la cultura, las nuevas tecnologías o la creatividad artística. Alcorisa fue uno de los primeros lugares en adoptar esta iniciativa, uniendo a estudiantes de pequeñas localidades de la provincia de Teruel bajo un proyecto educativo común. Actualmente existen varios CRIET en Aragón (Albarracín, Calamocha, Alcorisa, Benabarre y Venta del Olivar), que trabajan en red para coordinar proyectos y compartir buenas prácticas.

El problema al que el CRIET pretende dar respuesta es la desigualdad de oportunidades educativas en el medio rural y la falta de acceso a experiencias innovadoras y socializadoras para el alumnado de escuelas pequeñas y dispersas. A través de estancias semanales y proyectos intercentros, el CRIET busca promover la cooperación, la convivencia y el aprendizaje activo, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa en el entorno rural aragonés.

Descripción del Programa CRIE y de su Desarrollo

El objetivo central del Programa CRIE es favorecer la igualdad de oportunidades del alumnado del medio rural mediante experiencias de aprendizaje innovadoras, colaborativas y complementarias. Entre sus metas específicas destacan:

- Fomentar la convivencia, la autonomía y la cooperación entre estudiantes de diferentes localidades.
- Impulsar metodologías activas basadas en la experimentación, el trabajo por proyectos y la interdisciplinariedad.
- Desarrollar la competencia digital y científica mediante el uso de herramientas tecnológicas y recursos especializados.
- Promover valores de sostenibilidad, creatividad, inclusión y cultura.
- Ofrecer apoyo pedagógico al profesorado rural mediante recursos, formación y propuestas didácticas transferibles.

El CRIET organiza estancias educativas de 5 días (de lunes a viernes) entre dos o más Centros Rurales diferentes, durante 3 semanas al año (una por trimestre), de tal manera que conviven entre sus instalaciones alumnado de diferentes pueblos pequeños. Además, suele coincidir alumnado que en la etapa de Secundaria compartirán el mismo Instituto en la cabecera de la comarca, por lo que el tránsito entre etapas, a veces traumático, se dulcifica.

Cabe destacar el enorme alcance que tiene el CRIET dentro de la provincia de Teruel. Al centro acuden 300 alumnos y alumnas cada año procedentes de 56 localidades diferentes y 7 comarcas distintas, de ahí el enorme arraigo que tiene este centro educativo entre los habitantes de la zona.

Durante estas semanas, alumnado y profesorado conviven y trabajan en actividades centradas en un eje temático que deciden entre el equipo docente del CRIET y los centros participantes.

Entre las acciones más destacadas se encuentran:

- Talleres y sesiones vinculadas al proyecto trimestral (ciencia, arte, comunicación, patrimonio, inclusión, tecnología, etc.).
- Actividades de convivencia y cooperación: dinámicas de grupo, asambleas, tiempo libre educativo, actividades deportivas y culturales.
- Salidas didácticas a museos, recursos patrimoniales, espacios naturales e instituciones locales y nacionales, tratando de que el alumnado se lleve experiencias que difícilmente les pueden proporcionar desde su centro rural de origen.

Durante cada estancia, el alumnado se organiza en grupos heterogéneos que integran diferentes edades (5º y 6º de educación primaria), escuelas y realidades socioculturales, lo cual estimula la socialización, la ayuda mutua y el aprendizaje entre iguales. En este sentido, conviene destacar que hay alumnado que proviene de centros con aulas unitarias, en las que puede haber 4 o 5 alumnos en todo el colegio, y muy probablemente ellos sean el alumno o alumna de mayor edad, por lo que presentan importantes carencias a la hora de socializar con sus iguales. Una vez vienen al CRIET y conviven con alrededor de 50 alumnos y alumnas de otros pueblos, se les abre una ventana al mundo en la cual pueden compartir aficiones, deportes e intereses con niños y niñas de su edad, algo que en sus localidades de origen no pueden hacer.

El equipo educativo del CRIE asume la planificación, coordinación y seguimiento integral de la estancia, garantizando su coherencia pedagógica y su adecuada integración en el currículo escolar. Asimismo, se cuida especialmente el clima de convivencia, la atención individualizada y la gestión positiva del día a día.

El alumnado sigue una rutina equilibrada, que combina tiempos de trabajo académico, momentos de convivencia estructurada, espacios de ocio educativo y tiempos de descanso. Esta organización fomenta la autonomía, la responsabilidad y la adquisición de hábitos saludables.

El Programa CRIE dispone de: **recursos humanos** (equipo docente especializado, profesorado acompañante, personal de servicios y colaboradores externos), **recursos materiales** (instalaciones residenciales y educativas equipadas con aulas, laboratorios, talleres, comedor y espacios exteriores; además de materiales didácticos, tecnológicos y audiovisuales) y **apoyo institucional** (financiación y supervisión del Departamento de Educación, así como colaboración de ayuntamientos y entidades del entorno).

Asimismo, la participación en el CRIE ha generado mejoras notables en los centros rurales:

- Fortalecimiento de la coordinación entre docentes de distintos CRAs.
- Actualización metodológica mediante la incorporación de propuestas innovadoras.
- Apertura del centro escolar al entorno y fortalecimiento de redes institucionales.
- Aumento de la motivación, participación y compromiso del alumnado.
- Refuerzo del sentido de pertenencia a una comunidad educativa rural amplia.

El programa requiere una participación activa y coordinada de toda la comunidad educativa:

- **Profesorado:** interviene en la preparación, acompañamiento y evaluación, reforzando la visión pedagógica compartida.
- **Instituciones locales y culturales:** colaboran en la logística y el desarrollo de actividades, aportando valor al proyecto.
- **Alumnado:** se convierte en el protagonista activo de su aprendizaje, viviendo una experiencia de

convivencia y crecimiento personal que difícilmente podría reproducirse en su centro de origen.

Igualmente, la participación de las **familias** constituye un elemento esencial para el éxito educativo del Programa CRIE, a pesar de que las estancias se desarrollan fuera del entorno familiar habitual. Conscientes de la importancia del acompañamiento emocional y educativo que ofrecen los hogares, los CRIE impulsan una comunicación constante, fluida y positiva entre el centro, las escuelas de origen y las familias, garantizando así una coordinación eficaz y un seguimiento adecuado del alumnado.

Además, los valores y el cariño por la experiencia del CRIET de Alcorisa se va transmitiendo de generación en generación, por lo que gran parte del alumnado que asiste en la actualidad son los hijos e hijas de antiguos "crietes" (así se les denomina a los niños y niñas que participan).

El programa articula diversos canales y estrategias de comunicación centro-familias que favorecen la transparencia, la confianza y la corresponsabilidad educativa:

- **Día de las Familias:** Antes del inicio de las convivencias, el CRIET organiza una jornada de puertas abiertas destinada a las familias. Este encuentro inicial contribuye a establecer un vínculo de confianza y a contextualizar la experiencia que vivirá el alumnado.
- **Página web del CRIET Alcorisa:** El centro dispone de una web institucional (https://crietalcorisa.catedu.es) en la que se pone a disposición de las familias toda la información relevante sobre el programa: objetivos, actividades previstas, normas de funcionamiento, recomendaciones de estancia y aspectos organizativos.
- **Redes sociales del CRIET:** Las plataformas digitales del centro (Instagram, Facebook, Twitch y Youtube) se utilizan como herramienta de comunicación visual y dinámica, mediante la publicación de fotografías, vídeos y, en ocasiones, retransmisiones en directo. Gracias a ello, las familias pueden seguir de forma cercana el desarrollo de las actividades diarias, observar los avances del alumnado y sentirse partícipes de la experiencia educativa.
- **Formularios de información familiar:** Las familias facilitan, a través de formularios específicos, datos relevantes para la atención del alumnado durante la estancia (aspectos médicos, necesidades particulares, intereses, observaciones, etc.).

Este procedimiento garantiza una intervención educativa adaptada y respetuosa con las características individuales de cada estudiante.

En conjunto, estas acciones refuerzan la implicación familiar en el proceso educativo y consolidan un marco de colaboración que resulta determinante para el adecuado desarrollo del Programa CRIE y el bienestar del alumnado participante.

Valoración interna y externa de la práctica

La valoración de la práctica desarrollada en el Programa CRIE, tanto desde una perspectiva interna como externa, evidencia un impacto significativo en la mejora de la institución y en los procesos de aprendizaje del alumnado.

El equipo docente del CRIE destaca que la práctica:

- Impulsa la innovación metodológica y el aprendizaje activo.
- Refuerza la coordinación docente entre centros.
- Mejora la organización interna gracias a la reflexión continua sobre la práctica.
- Favorece el desarrollo profesional del profesorado, que adquiere nuevas estrategias y competencias.

Los centros, familias e instituciones colaboradoras subrayan su efecto transformador:

- **Centros educativos:** observan mayor motivación en el alumnado, cohesión grupal y enriquecimiento de las programaciones.
- **Familias:** valoran la autonomía, convivencia y oportunidades educativas que ofrece el programa.
- **Entidades locales:** reconocen su impacto social, cultural y comunitario, así como su contribución a la puesta en valor del medio rural.

Conclusiones

El análisis del Programa CRIE y de su implementación en el contexto rural aragonés permite constatar su relevancia como iniciativa educativa innovadora, equitativa y profundamente transformadora. Desde su creación en los años ochenta, el CRIET y el conjunto de centros que integran la red CRIE han cumplido con solvencia la misión para la cual fueron concebidos: compensar las desigualdades derivadas del aislamiento geográfico, fortalecer la cohesión entre escuelas pequeñas y ofrecer al alumnado experiencias educativas que trascienden las posibilidades de los centros de origen.

A través de estancias formativas estructuradas, proyectos temáticos interdisciplinarios y dinámicas de convivencia planificadas, el programa ha demostrado ser capaz de generar aprendizajes significativos, potenciar la autonomía del alumnado y desarrollar competencias clave de enorme valor personal y académico. La combinación de metodologías activas, uso de tecnologías educativas, actividades culturales, experiencias de campo y trabajo cooperativo produce una experiencia integral que impacta de forma directa en el desarrollo emocional, social e intelectual de los estudiantes.

Asimismo, la evaluación interna y externa confirma que el Programa CRIE no solo produce beneficios en el alumnado, sino que también actúa como catalizador de mejora en la organización escolar de los centros participantes. La coordinación interinstitucional, la transferencia metodológica, la profesionalización docente y la apertura del centro al entorno son efectos claramente constatables. El CRIE contribuye, además, a reforzar el sentimiento de pertenencia a una comunidad educativa rural amplia, cohesionada y comprometida con la innovación.

La implicación de las familias y de las instituciones locales aparece como un factor clave del éxito del programa. La comunicación constante, la transparencia informativa, la participación activa y la colaboración comunitaria consolidan una relación de corresponsabilidad educativa que favorece el bienestar del alumnado y potencia el impacto del proyecto. La experiencia demuestra que, cuando escuela, familia y territorio trabajan unidos, se generan entornos educativos más sólidos, más humanos y más inclusivos.

En síntesis, el Programa CRIE se configura como una respuesta eficaz y necesaria ante los retos educativos del medio rural. Su capacidad para ofrecer igualdad de oportunidades, enriquecer los aprendizajes, fortalecer las redes de colaboración y situar al

alumnado en el centro de un proyecto pedagógico innovador lo convierte en un modelo de referencia, no solo para Aragón, sino para cualquier territorio que aspire a garantizar una educación de calidad en contextos rurales. El CRIE demuestra, en definitiva, que la innovación, la cooperación y la cohesión comunitaria son pilares esenciales para construir una educación verdaderamente equitativa y transformadora.

Entrevista

Manuel Fernández Navas, profesor de Didáctica en la Universidad de Málaga: “Creo que se han hecho muy mal las políticas de formación”

Empezamos la conversación online con Manuel Fernández Navas hablando de temas personales y profesionales. Manuel es una persona afable y comunicativa que utiliza todo el cuerpo para expresarse. Recordamos su estancia formativa en la Universidad Metropolitana de Manchester, donde pudo trabajar en un grupo de investigación-acción global del *Institute of Education*. Una experiencia que, reconoce, fue muy potente. Le había propuesto que la entrevista girara en torno a la formación inicial del profesorado y, en seguida, abordamos el tema.

Manuel Fernández Navas es maestro especialista en Audición y Lenguaje, licenciado en Psicopedagogía y se doctoró con una tesis sobre Internet y educación. Actualmente es profesor tiutlar de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Editor de la revista *Márgenes*, revista de educación de la Universidad de Málaga. Colabora con frecuencia en el *diariodelaeducación.com*. Es miembro del colectivo *DIME+*, la Comunidad educativa por la Inclusión y la Mejora Educativa. En sus últimas investigaciones y publicaciones aborda la formación inicial del profesorado en el marco de un modelo inclusivo, refelxivo y competencial.

¿Por qué crees que la formación del profesorado es siempre un tema de debate? Creo que, en las últimas décadas, que yo recuerde, se ha modificado dos o tres veces y, en los últimos años, se siguen haciendo propuestas de mejora.

Bueno, yo creo que tiene que ver con muchas cosas. Para empezar, creo que una primera capa de análisis tiene que ver con que… de la escuela sabemos todos. Me gusta mucho hablar, en los últimos tiempos, del *sentido común educativo*, que es compartido por toda la población, porque todos y todas pasamos seis horas al día durante, como mínimo, 16 años, pero probablemente 18 o más, en una institución escolar. Esto hace que tengamos una experiencia muy concreta de la escuela y una idea formada de lo que puede y debe ser la escuela. Cuando trabajo con mi alumnado y les propongo una actividad, ellos parten de una preconcepción de lo que es posible y no es posible en el aula, y eso es fruto de su experiencia, que es una vivencia muy concreta. Además, les digo que, a veces, es una experiencia que va en contra de lo que debiera ser. Todos tenemos una opinión. Si yo mañana hago una reforma de los planes de estudio, mi vecino, el carnicero, tendrá una opinión, y eso pesa o, por lo menos, dificulta mucho la traslación de algunas cosas.

Lo siguiente, para mí, es entender que, en educación, los

tiempos siempre son muy alargados, entonces la causalidad la atribuimos a cosas con las que, muchas veces, no tiene que ver. Luego está lo que me gusta llamar el *clasismo disciplinar*, que tiene que ver con el *clasismo científico*. El clasismo disciplinar tiene que ver especialmente con la formación secundaria. Es decir, llega gente que es de matemáticas o de química, con una experiencia concreta en otras áreas de conocimiento, a veces muy exitosa, y, cuando llega a educación, de repente le genera tensión la formación inicial del profesional docente, de los pedagogos. Ojo, no quiero decir que la pedagogía lo haga todo bien, ni mucho menos, ni que las ciencias sociales lo planteen todo correctamente. No estoy hablando de eso, estoy hablando de una tensión entre lo que uno considera una manera de ver la ciencia y otros no, y que tensionan permanentemente.

Hay otra capa más que tiene que ver con la política. Creo que se han hecho muy mal las políticas de formación, probablemente por algo que ya decía Gimeno Sacristán en su momento, y es que aquí todo tiene que ser muy sistemático, muy disciplinar, muy cuadriculado y sin autonomía. Entonces, los procesos que realmente serían interesantes, la mejora de la formación inicial que, como tú bien decías, Fernando, se ha hablado desde siempre, pero aquí rara vez se ha implementado… Pues eso requiere de una autonomía que encaja muy mal en la política universitaria, en la política educativa en general y en la política española. Tiene que ver con procesos de investigación-acción; estoy hablando de procesos de lo que yo llamo el *vanaglorismo* de las prácticas. A mí me parece que las prácticas con procesos de reflexión ricos son súper potentes, ahora bien, ir a ver cómo un señor lee un libro de texto, pues para eso te quedas en tu casa. Yo creo que se ha sido poco… y lo digo como una crítica a los partidos políticos, creo que se ha sido poco valiente o poco ambicioso a la hora de hacer política educativa en este país. La prueba está en que yo soy una persona muy de izquierdas y, hablando de los partidos de izquierda, no ha habido ningún partido que llevase una política educativa ambiciosa.

¿Qué opinas del sistema actual? Es decir, el máster de secundaria o los dos grados diferenciados de infantil y primaria.

A ver, son todo impresiones. Tuve la oportunidad de vivir, como profe, cuando estaba en Cádiz, el paso de la diplomatura al grado. Es verdad que es una experiencia muy concreta, pero, bueno, con toda la subjetividad que esto lleva, yo estoy contento con los grados de primaria y de infantil. Creo que son susceptibles de mejora, pero sí que me parece que hay una diferencia cualitativa entre los graduados y los diplomados. Ahora me parece que salen mucho mejor preparados y que salen mucho más concienciados que antes. Me parece que hay cosas que mejorar; por ejemplo, me parece que el tema de la lectoescritura en los grados de primaria se trabaja poco, y me parece que habría que hacer una mención específica de lengua y de matemáticas, porque son las áreas vehiculares. Quiero decir que hay mucho margen de mejora y yo sí que haría cambios sustantivos en los planes de estudio, pero me parece que hay una diferencia clave entre cómo salían los diplomados antes y los graduados ahora. Me parece que ahora salen mucho más preparados, convencidos de otras cosas; creo que, además, salen con una identidad profesional que yo antes no veía.

Sin embargo, me parece que tenemos un problema con la formación del profesor de secundaria, un problema muy grave que no se quiere ver. Me parece que el máster es una chapuza y que, además, está privatizando la formación. O sea, la política ha ido a beneficiar claramente a las universidades privadas, incluso la última reforma en la que se ha aumentado el grado de virtualidad que se le podía asignar. Entiendo la queja del profesor de secundaria de que hay que pagar mucho por el máster porque las públicas tienen muy pocas plazas, pero a mí me parece… Voy a ser muy polémico, estoy ya en un punto en el que, si todos compartimos que para saber dar clases en secundaria hay que saber de la disciplina y de educación, estoy en un punto en el que ya no me bajo del burro: hay que dar los mismos años de formación de una y de otra área. ¿Qué mensaje mandamos a la sociedad cuando le decimos que un señor que es químico necesita cuatro años para formarse en química, pero uno solo para formarse en educación? Me parece que es un mensaje muy peligroso, mucho más ahora cuando, ante la falta de profesorado, están entrando incluso sin máster. Es verdad, tenemos un problema, no hay gente. Entonces hay que tirar de gente sin máster. Pues, de la misma manera, atrévete tú a plantear: ¿por qué no vamos a tirar de gente solo de educación, igual que tiramos de gente que solo sabe de la disci-

plina? Vamos a contratar a maestros o a pedagogos, que no pasa nada, ¿no?

Yo creo, de todas maneras, que tiene difícil arreglo; un máster, al menos, no lo arregla. El modelo de máster no me gusta, y lo digo abiertamente. Me gusta más el grado de profesorado. Me gusta el grado, por ejemplo, que tiene Finlandia, también otros muchos países, en el que tú estás estudiando la disciplina, didáctica, el área y pedagogía. Esto permite conexiones que ahora no se dan… y, por supuesto, acompañado de unas prácticas potentes. Es que el máster es una chapuza. Yo he dado clase en el máster, pero es que el máster solo tiene una asignatura realmente de pedagogía. Les decía a los estudiantes: tengo doce semanas para daros lo que ve un maestro en cuatro años, ¿cómo lo hacemos?

Me parece que tenemos un problema con la formación del profesor de secundaria, un problema muy grave que no se quiere ver

Tratando de ahondar en la polémica, tenemos también un problema con alguna gente, no digo con todo el mundo. Hay alguno que entra a la docencia porque se siente un ser muy especial en su materia, digamos matemáticas, que, curiosamente, siendo un ser muy especial, no ha hecho nada por trabajar en el ámbito laboral de las matemáticas y entra en la docencia desde el desprecio a los adolescentes, al conocimiento educativo y con un sesgo de superviviente enorme.

Creo que deberíamos favorecer procesos en los que la gente que quiera ser profesora entre directamente a ser profesora. Luego podemos habilitar, porque es verdad que hay demanda y hay necesidades, espacios para que, si tú estás estudiando química, pues, oye, a los dos años puedas elegir hacer dos años de especialización por necesidades puntuales del sistema. Pero a mí me parece que hay que decir que, si tú quieres ser matemático, seas matemático, y, si quieres ser profesor de matemáticas, pues seas profesor de matemáticas. Son cosas diferentes. Me parece que el máster no puede cubrir esas necesidades… sin hablar de cómo hacemos las cosas en la universidad: ¿quién da el máster?, ¿cómo lo damos?

Luego, si quieres, podemos hablar también del tema de la teoría y la práctica, que a mí me parece muy interesante y que se dicen muchas mentiras en torno a eso. También, fíjate, me parece que tiene que ver con lo que hablábamos antes, que se le piden cosas al máster de secundaria que no se le pide al grado. Tú haces un grado de química o de inglés o de lengua, de lo que sea, estás descontento, va el profesor y te cuenta un rollo y no te quejas, pero si lo hacen en el máster de educación es inaceptable. Es un problema de la enseñanza superior, que es real, pero no puede ser un problema gravísimo en el máster de secundaria y un problema menor, subsanable, en el grado que yo hice. A mi juicio, esta queja tan diferenciada enmascara que hay gente que está entrando a formarse como profesorado que considera que, para dar clase, le basta con saber de su disciplina.

Recientemente, quien ha tenido un cierto protagonismo ha sido la conferencia de decanos de facultades de educación. Hace unos años, por ejemplo, presentaron una propuesta que ponía el acento en el modelo MIR de los médicos. Además, como tú decías antes, donde lo práctico parecía que tenía un peso mayor. ¿Cómo ves esa propuesta?

Primero, creo que la conferencia de decanos no es un interlocutor fiable y creo que lo han demostrado en multitud de ocasiones. Muchas de las facultades nos enterábamos con posterioridad de lo que estaban planeando. Hay que recordar, además, que muchos de los miembros de la conferencia de decanos no son de formación educativa, vienen de otros ámbitos; esto es un matiz que, a veces, se nos escapa. De todas formas, parece que hablamos del modelo MIR y ya está todo solucionado, pero yo necesito saber cómo va a ser ese MIR, porque, dependiendo de cómo se plantee, puede ser bueno o malo. La verdad es que es un modelo que tenemos idealizado y da muchos problemas, solo hay que preguntarles a los médicos.

Luego hay otro problema también que tiene que ver con la formación universitaria en general. Volvemos a lo de antes: a mí me parece muy bien que haya prácticas. Creo que los procesos de prácticas son esenciales en la formación, siempre y cuando vayan acompañados de procesos reflexivos en torno a ella, eso que decía Ángel Pérez de… la *experi-*

mentación de la teoría y la *teorización de la práctica*. Eso me parece súper potente, pero también me parece que idealizamos la práctica, porque, si pregunto: ¿la universidad para qué debería formar?, ¿para lo que hay ahora o para lo que debiera haber? Me niego a hablar de teoría y de práctica por separado, es *teoría-práctica*. Necesito que, en el espacio al que vayan mis alumnos, además de practicar y tomar decisiones, puedan repensar, mucho más en educación, donde los conceptos son tremendamente abstractos, que vayan a un aula en la que estén trabajando con un compañero o una compañera, donde tomen decisiones y puedan tomar el ritmo de una clase, puedan implementar y después puedan volver y analizar qué ha pasado, por qué ha pasado, cómo crees que funciona… Repensar en clave de teorización: qué no ha funcionado y por qué.

Por otra parte, esto que se formula, en parte ya ha estado siempre, es el *año de prácticas*. ¿Cuál es el problema? Que el inspector no está, que los compañeros de los colegios no tienen tiempo para hacer una tutorización. Entonces, si queremos implantar el MIR, vamos a hablar de todo esto: ¿va a haber tiempo?, ¿los compañeros que son tutores se van a ver liberados para atender a los estudiantes?, ¿va a haber una inspección tutorizando el proceso?, ¿va a haber procesos de reflexión? Es que hablamos del modelo MIR y no profundizamos más.

Supongo que, como las conferencias de decanos van cambiando con el tiempo, entonces también van cambiando sus propuestas. El libro blanco más reciente presentaba dos propuestas diferentes. Sorprendía que ni siquiera fueran capaces de acordar una propuesta. Y hay dos aspectos que me llaman la atención: uno es que proponen prolongar el grado un curso más. Y otro, que las distintas didácticas reclaman protagonismo y piden nuevas menciones o especializaciones. ¿Cómo ves estas propuestas?

Esto tiene que ver también con una idiosincrasia de cómo se organiza la universidad, tiene que ver con los departamentos y con las áreas de conocimiento. Al final, los planes de estudio son un reparto de la tarta, porque, cuanta más carga tengas en los planes de estudio, más profesorado tienes y más presencia de departamento. Esto, como diría un amigo mío, no es ni bueno ni malo, es parte de la política universitaria. A mí me parece que ha habido una fractura durante mucho tiempo entre la didáctica específica y la didáctica generalista. Yo, que soy de la general, me siento muy cercano y empático también con los compañeros de específica y creo que, epistemológicamente, tiene todo el sentido del mundo que haya didácticas específicas. Se había alcanzado cierto status quo y, a partir de ahí, habíamos empezado acercamientos muy interesantes que permitían entendernos. ¿Qué ocurre? Los libros blancos han desencadenado una nueva guerra. En mi opinión, si no va a haber cambios sustantivos en la formación de los docentes, ¿para qué nos haces pelear de nuevo a los departamentos? Si los cambios van a ser de cuatro asignaturas…

Yo soy muy amigo de Pablo Beltrán y lo siento muy cerca, y le digo: ¿es que ahora nos vamos a pelear tú y yo? La prueba está en el libro blanco de primaria, en el que no han podido llegar a un acuerdo. Han sacado dos libros; en uno de ellos, además, se dice literalmente que áreas como la sociología y la pedagogía no son útiles, que no valen de mucho y que es mejor estudiar cosas útiles para el aula. En Twitter lo dije públicamente: eso es una barbaridad.

Sí que creo que tiene todo el sentido del mundo que haya menciones de lengua y de matemáticas, lo creo porque me parece que son las áreas vehiculares. ¿Cómo es posible que haya una mención de educación física y no una de lengua o de matemáticas en primaria? Creo, además, que resolvería en parte el problema de las didácticas específicas, pero en lugar de discutir sobre las didácticas específicas mi sensación es que se crea una guerra artificial entre específicas y generalistas.

Mi sensación es que el Ministerio ha decidido que quiere reformar los planes de estudio, pero tampoco quiere reformarlo mucho y quiere hacer como que hace algo, pero sin hacer demasiado. Le ha encargado la tarea a la conferencia de decanos porque siente que les van a aportar legitimidad a las decisiones que se tomen y esto no es así. La conferencia de decanos nunca ejecuta las cosas bien, lo he dicho muchas veces; no deberían ser un interlocutor válido, no por nada, sino porque la manera que tienen de hacer las cosas, y yo estuve en un vicedecanato, es en muchas ocasiones una manera torticera. Buscan hacer sus cosas y luego piden la legitimidad a las facultades y, entonces, los procesos no funcionan. A mí me parece que los libros

blancos, estas propuestas que están haciendo de manera poco trabajada, no cuentan con una participación real que abra procesos, debates y tiempos para que se asienten en las facultades. Te mandan el libro blanco para hacer después una adenda. Si quieres mi participación de verdad, me la pides y lo hacemos de otra manera. Lo que encontramos es la apariencia de legitimidad y, entonces, yo creo que no se están haciendo las cosas bien, ni por el Ministerio ni por la conferencia de decanos. Y esto lo que puede abrir es otra guerra bastante complicada entre áreas.

Creo que tiene todo el sentido del mundo que haya menciones de lengua y de matemáticas, lo creo porque me parece que son las áreas vehiculares

Por último, creo que en esta última propuesta se han equivocado. Para empezar, creo que el Ministerio tendría que haber cortado, haber dicho: si no sois capaces de sacar una propuesta de un Libro Blanco único para primaria, pues se disuelve esta comisión y se hace otra con personas que puedan entenderse. Creo que lo que se ha puesto por escrito es gravísimo y evidencia que hay un problema especialmente con las áreas vehiculares. Si la solución fuera hacer una mención específica, pues ya estaría.

Y lo de los cinco años, ¿cómo lo ves? Ampliar un año más el grado. Por otra parte, se me ocurre que podría generar otro debate, sobre todo en el ámbito de la función pública, porque, si las formaciones fueran iguales, el salario inmediatamente se reivindicaría igual en los dos cuerpos docentes. En definitiva, sería volver a hablar del cuerpo único.

Estoy a favor del cuerpo único, fíjate lo que te digo, incluso un cuerpo único hasta la universidad. Me parece que estaría bien. Así me siento yo: me dedico a la docencia en otra etapa.

En cuanto a los cinco años, puede tener sentido, pero no lo sé. ¿Cinco años para hacer qué? Necesito hablar de qué vamos a hacer, ¿es para trabajar de otra manera? Entonces, empecemos a hablar de cómo trabajamos, de para qué queremos más espacio, más tiempo, más asignaturas… Empecemos a hablar de esto o, a mí, los eslóganes de un año más o el MIR me suenan a eso, a aparentar que se hace, pero sin querer asumir de verdad la complejidad, sin querer hacer cambios de verdad. Necesito que nos sentemos a hablar de qué hacemos en el aula, que, por ejemplo, ese año más se va a dedicar a un proceso de investigación-acción o se va a hacer un trabajo de fin de grado de verdad y no lo que se hace ahora. Entonces me parece bien. Ahora, si va a seguir haciéndose lo mismo, pues no. Siento que no hablamos de lo importante, nos cuesta ponernos de acuerdo en cómo debe ser la formación. Ahora mismo, con los cuatro años que tenemos en primaria y en infantil, te lo decía antes, estoy satisfecho; o sea, estoy satisfecho en el sentido de que creo que hay tiempo para trabajar, creo que se deben hacer muchos cambios, pero creo que tenemos tiempo para hacer cosas. Lo que hace falta ahora es que pensemos cómo, eso es lo que me parece a mí.

Recientemente salió también el informe TALIS, que siempre da una fotografía, sobre todo, de lo que es la cultura del profesorado, de la cultura escolar. ¿Cómo has visto esa fotografía?

Bueno, yo lo leí con preocupación, ¿sabes? Porque me parece que la fotografía, como tú bien dices, de la cultura escolar, el diagnóstico de la cultura escolar siempre es malo. Vamos por partes: creo que evidencia que hay una separación clara entre primaria y secundaria, y no creo que esto sea bueno, evidencia que tenemos un problema.

Yo soy un firme defensor de la inclusión educativa y quiero que todos los niños estén juntos en las mismas aulas, pero, hombre, creo que es un clamor del profesorado que faltan recursos, que hay problemas con las ratios… Esto es un clamor y creo que en el informe está muy claro. Pero también creo que la falta de recursos está llevando cada vez más a posiciones reaccionarias a una buena parte del profesorado y creo que esto se ve muy bien en el informe TALIS, cuando una mayoría señala problemas de disciplina en el aula.

Además, cuando la gente empieza a hablar de problemas de agresiones cuando lo que TALIS pregunta es por el silencio en clase o por el tiempo en empezar una tarea… Te das cuenta de que la receta que se está siguiendo es tratar de hipercontrolar el aula, lo que te dice de forma muy clara es, a mi juicio, cómo concibe una parte importante del profesorado su trabajo docente.

Hay algo que llevo pensando mucho tiempo: la diferencia sustantiva entre la identidad de los docentes, o sea, qué entienden por ser docente, y la realidad de la escuela actual, que es cada vez más compleja, más diversa. Eso provoca un conflicto: lo que antes podía hacer en un aula solo con unos pocos privilegiados (que es mi experiencia personal) ya no funciona con un aula donde están todos y todas. Esto provoca una crisis muy peligrosa porque, en los tiempos que vivimos, puede conducir hacia posiciones muy reaccionarias. Entonces, me parece que es un deber de las administraciones, especialmente de los gobiernos de izquierda, hacer políticas de izquierda en educación también, y eso pasa por dar recursos al profesorado.

Yo mañana mismo bajaría la ratio solo para ver qué excusa ponía alguno. Con una ratio más baja ya no tienes excusa para mantener la clase tradicional como método único, ahora, ¿qué vas a hacer? Además, nos encontramos también el polo contrario, que a mí me parece más grave: gente haciendo cosas extraordinarias que anda absolutamente desbordada, y esto no se puede aceptar. No puede haber gente en la escuela haciendo cosas maravillosas contra viento y marea, no puede ser, porque los estamos quemando.

Me parece que TALIS hace un diagnóstico que no es favorable, aunque muestra cosas positivas como la inclusión, que es verdad que ha cuajado en infantil y primaria. La identidad docente es cualitativamente diferente; o sea, hay cosas positivas, pero quedarse solo en eso, que es lo que está haciendo el gobierno, me parece una trampa.

No sé en Andalucía cómo está este tema, pero, en Aragón, la formación permanente es ajena a la universidad, se mantiene al margen. Parece que la formación inicial sea tarea de la universidad, mientras que la formación permanente depende de los propios docentes. Esta extraña circunstancia hace, en ocasiones, que se sigan caminos diferentes y que, incluso, no se encuentren.

Yo soy un afortunado porque tengo muy buen trato con los compañeros y compañeras de los centros de profesorado y, además, muy buen *feeling*. Participo muchísimo con centros de profesorado y, la verdad, que me entiendo fantásticamente bien; en ese sentido, me siento súper afortunado. Pero sí que es verdad que yo creo que se obedece de alguna manera a esta diferencia que hacía antes, que creo que es urgente romper: esta diferencia entre teoría y práctica.

En la universidad está la teoría… Vamos a ver, esto no es verdad: detrás de toda práctica hay una teoría que la condiciona. Otra cosa es que tú seas consciente; es decir, cuando yo me planto delante de una clase y decido cómo la doy, hay una teoría en mi cabeza que está diciendo que esa es la manera correcta. Yo puedo ser consciente o no de los orígenes de esa teoría; puede ser… lo decía muy bien Gimeno Sacristán, también puede ser muy rigurosa, pero desde luego hay una teoría. Entonces, cambiar las teorías es cambiar las prácticas y cambiar las prácticas es cambiar las teorías; es decir, es un continuo que está permanentemente en relación.

Entonces, cuando muchas veces me dicen: “es que tú no pisas aula”, digo: todos los días piso mi aula, solo que mi aula es un aula universitaria y es diferente a un aula de infantil, claro, pero igual que la de un aula de bachillerato. Debemos empezar a asumir que debemos tener una visión compartida.

Hablamos solo los profesionales, pero ¿y las familias?, ¿y el alumnado? Hablamos de formación permanente y a nadie se le ocurre hablar con la familia. Es decir, o empezamos a hablar de comunidad educativa y empezamos a entender que esto es un asunto de todos y de todas, en el que cada uno y cada una podemos aportar cosas diferentes que van a entrar en conflicto, o esto no tiene ni pies ni cabeza. Creo que es necesario que empecemos a romper esas barreras institucionales.

También hay que entender cómo se formaron los centros de profesores: fueron una manera fantástica de cargarse los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) cuando institucionalizaron la formación. Me parece que esa es una cosa que tenemos que entender, especialmente en los momentos que vivimos. Creo que es urgente y muy interesante volver al asociacionismo, creo que es importante que los maestros y las maestras se asocien profesionalmente, también las familias y los alumnos. Cuanto más ricos sean los colectivos, mejor, para discutir sobre sus prácticas, para pensar nuevas prácticas, lo que fueron, en su día, los MRP. Creo que esta filosofía es urgente retomarla porque, además, no veo mejor formación permanente que la que ofrecieron en su momento los MRP.

Fernando Andrés Rubia

Otras colaboraciones

En el pecado está la penitencia. Oposiciones 2025: diagnóstico y soluciones

Fernando Guaza Merino
Funcionario de Carrera. Profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria Especialidad Música

Vaya por delante que no hablo en representación de la administración, órgano colegiado, tribunal o colectivo alguno. Todo lo que señalo son opiniones. Yo y mis circunstancias.

La valoración general, el reciente ruido mediático relativo a las oposiciones 2025 viene marcado a nivel global, no sólo en esta comunidad autónoma, por los malos resultados, de manera análoga a procesos anteriores. Es un proceso muy complejo en el que intervienen infinidad de variables: la inexistencia de un temario oficial con un desarrollo de cada tema que obliga a los aspirantes a recurrir a elaboraciones propias o editoriales, las propias características de las diferentes pruebas, los diferentes sorteos y número de bolas, la ausencia de una prueba sobre legislación y normativa, el peso de la ortografía en la calificación, el bajo nivel de una amplio porcentaje de las producciones de los aspirantes –con un enfoque más orientado a la opinión o la divulgación, que al rigor científico fundamentado en modelos y bibliografía específica–, el diseño de las rúbricas o matrices de evaluación y calificación, la disparidad de criterios a la hora de aplicarlas por parte de miembros de un mismo tribunal, entre tribunales, e incluso a nivel individual a lo largo del proceso. O la difusión previa o posterior de las rúbricas y el grado de concreción de estas –personalmente y en un ejercicio de transparencia, sería partidario de dar el mismo grado de publicidad tanto a las rúbricas como a los ejercicios realizados por los aspirantes, aunque fuera de forma anónima, por saber de qué estamos hablando y para que todo el mundo, de manera individual, pudiera posicionarse–.

Hay problemas que son endémicos, afectan al sistema, por tanto, a toda la estructura educativa y en consecuencia al propio proceso de oposición. Tras mi nombramiento como presidente, uno de los primeros comentarios que recibí fue “recuerda: 30, 30, 30”. Juan Vaello, experto en gestión de conflictos en el contexto educativo, de clima de aula y convivencia, incluía frecuentemente en sus conferencias este concepto. En cualquier grupo humano, en cualquier claustro, en cualquier aula, en cualquier tribunal o grupo de aspirantes, encontraremos un 30 % de personas que trabaja al máximo de sus posibilidades, con entrega y dedicación, son productivas, proactivas, facilitadoras, están muy por encima de sus obligaciones; un 30% que cumple de manera suficiente, a mínimos; y un 30% que no sólo no hace, sino que no deja hacer, entorpece, pone piedras en el camino, palos en las ruedas: quejicas, absentistas, personas que no saben, no quieren y/o no pueden. Ausencia de conocimiento, capacidad y voluntad. En mi opinión, y en los últimos años, mi percepción subjetiva, es que quizá estos porcentajes se van polarizando.

Por otro lado, parece inevitable establecer comparaciones con otros procesos selectivos como medicina –MIR–, farmacia, bomberos, distintos cuerpos y niveles de función pública y de la administración del estado –auxiliar administrativo, etc.–. Y es aquí donde, en lo que nos afecta, detecto una progresiva simplificación, una excesiva infantilización del proceso de acceso a nuestro cuerpo, que en mi opinión conlleva efectos perversos, con consecuencias indeseables tanto para aspirantes como para el propio sistema. En cualquier oposición para puestos de trabajo de niveles inferiores o similares de personas de mi círculo social –conserjes, auxiliares, administrativos, veterinarios- se exige conocimiento legislativo y normativo, articulado de la Constitución, estatuto del

funcionario, normativa de la especialidad, conocimientos de la especialidad con pruebas tipo test que abordan todo el temario completo, prácticos, idiomas, protocolo, etc. para puestos a los que se les presupone un grado de formación, cualificación y salario inferior al nuestro.

La administración cede a presiones de colectivos de interinos, sindicatos, mesas sectoriales y otros colectivos. Menos temas, más bolas, eliminar temario de normativa -currículo, organización de centros, evaluación, convivencia, atención a la diversidad, etc.-, suprimir la prueba práctica, sustituir la exposición y defensa por parte del aspirante de la Programación Didáctica y la Unidad Didáctica por la valoración por parte de una comisión externa de la entrega de un documento en formato papel; relativizar, disminuir e incluso suprimir el valor de la expresión escrita o la ortografía. Fomentar procesos selectivos que prescindan de los conceptos de mérito y capacidad, preferiblemente basados en la consolidación de plazas, sin más requerimiento que el de permanecer en el sistema, sepas lo que sepas o hagas lo que hagas. El problema se vuelve endémico.

¿Qué es lo que ocurre, cuáles son las consecuencias inmediatas que se derivan de esta situación? Buena parte de los aspirantes reconocen que afrontan la fase de oposición en base a criterios estadísticos. Con 15 temas y 5 bolas sobre un total de 70 temas el aspirante alcanza un 71,26 % de probabilidad... Sin embargo, estudiar, conocer, elaborar, dominar el temario completo, cruzar temas, ampliar, leer bibliografía especializada, conlleva crear y establecer categorías y subcategorías, adquirir habilidades que permiten un conocimiento profundo de la especialidad. Es frecuente establecer comparaciones entre aspectos el campo de la educación y de la medicina, ¿a qué cirujano oncólogo elegirías para una intervención quirúrgica para extirpar un neuroblastoma? ¿al que se estudió 15 temas y tuvo suerte con la probabilidad? ¿o al que dominaba todo el temario, conoce normativa, demuestra actualización científica, conoce las últimas técnicas no invasivas, tiene habilidades sociales y comunicativas, muestro capacidad de trabajo, esfuerzo, autonomía?

Me llama la atención la respuesta habitual de la mayor parte del colectivo docente cuando una persona externa pregunta ¿Qué eres, a qué te dedicas? Entonces escucho con una mezcla de incertidumbre, asombro y sonrojo: matemático, físico, historiador, filósofo, etc. Personalmente tengo muy claro lo que sí soy yo: profesor de música. Funcionario de carrera: vocación de servicio público; cumplir y hacer cumplir. Amo mi profesión. Soy lo que soy gracias al desempeño de distintas funciones dentro de mi profesión: profesor, jefatura de estudios, asesoría de formación del profesorado. Conlleva una formación integral y continua en gran diversidad de campos y áreas de conocimiento: didáctica, pedagogía, gestión de equipos, recursos humanos, gestión de convivencia y clima de aula, normativa, gestión emocional, gestión de recursos y espacios, habilidades en comunicación eficaz, liderazgo, formación, participación democrática, metodología, etc. Este es un elemento diferenciador con otras profesiones que no sólo permite, sino que conlleva, condiciona de manera determinante procesos de mejora continua, enriquecimiento y desarrollo personal. Siempre que exista un mínimo de profesionalidad, de implicación, de responsabilidad, de amor propio, de cariño.

Entonces, y al hilo de esto último, una parte significativa de los aspirantes se cuestionan cómo es posible que, después de llevar tantos años de trayectoria profesional en régimen de interinidad, obtengan calificaciones tan bajas o no superen el proceso de oposición. Sin duda es en este punto donde encontramos un amplio abanico de situaciones personales y profesionales donde intervienen de nuevo muchas variables, y que además tiene ramificaciones en lo relativo a los agravios comparativos que se producen con determinados funcionarios de carrera que ocupan plaza y, todos sabemos, no dan palo al agua: absentistas de octubre a mayo curso tras curso, año tras año, quejicas, cansados de hacer poco o nada, tóxicos que confunden gestión de la convivencia con evaluación, vagos que se van por la puerta día tras día con las manos en los bolillos sin nada que hacer –37,5 horas a la semana–, que dicen estar en la profesión para enseñar y no para educar, que se abstienen en las votaciones de claustro desconocedores de la normativa, que evitan cualquier contacto con las familias, que ante una situación de conflicto, agresión o acoso se dan la vuelta, dan la espalda, que esperan en la sala de profesorado a que se despeje el pasillo para llegar tres o cuatro minutos después de que suene el timbre, y mil cosas más. Seguro que hay personas interinas que en base al desempeño de su trabajo merecerían una plaza y tras varios intentos no han superado el proceso. 30-30-30. Quizá la administración debería plantear mecanismos de control, supervisión y revisión para poder apartar de la función pública a aquellas personas que no cumplen y dejar hueco a las que sí.

Otro concepto de interés al tema que nos ocupa que introduce Vaello en sus conferencias es el posicionamiento ante el conflicto. Distingue cuatro categorías que se cruzan entre sí: pasivos, activos, externos e internos. Así el pasivo externo se instala en el mensaje del "es que" que no deja ninguna capacidad al sujeto para intervenir: el proceso es injusto, el ejercicio práctico imposible de resolver, no se correspondía con la normativa, el tribunal ha ido a pillar, la matriz de calificación es demasiado específica... Mientras que la persona activa interna se instala en el mensaje del "y si", piensa y plantea soluciones o estrategias para superar el conflicto: estudiaré prácticamente todo el temario, me empaparé de normativa, planificaré mi formación, trabajaré de manera que...

En el pecado está la penitencia. El camino no puede ser la progresiva simplificación, la infantilización del proceso que conlleva efectos perversos en la selección de personal y, por tanto, de manera ulterior en el propio sistema. De manera análoga, percibo la misma diferencia que existe entre educar –tomar las decisiones más adecuadas, asumiendo aciertos y errores– o ceder a las constantes demandas, a los chantajes del nené llorón, caprichoso y maleducado, sabiendo qué proyección tendrán más adelante esas decisiones, diez años después, tanto para él, para sula familia, como para su círculo más cercano.

Creo que el proceso de selección tiene amplio margen de mejora. Hay medidas concretas que me gustaría proponer. En primer lugar, elaborar y disponer de temarios oficiales desarrollados de referencia, que incluyan temas tanto de especialidad –menos cantidad y mayor calidad, actualizados a la realidad de 2025, no a la de 1990–, como de pedagogía -didáctica, metodología- como de normativa y legislación. En paralelo, diseñar, elaborar un instrumento de evaluación y calificación objetivo y automatizado, tipo test, que incluya una amplia batería de preguntas sobre todos y cada uno de los temas del temario –especialidad, pedagogía y normativa–. Para llevar a cabo ambas acciones, crear una comisión mixta con agentes de distintos ámbitos –Universidad, especialistas, profesionales, técnicos, inspección, etc. –. En segundo lugar, y en lo relativo a la parte práctica, establecer con carácter general un diseño que no sólo atienda aspectos relativos a la especialidad, sino también a la parte pedagógica, a la práctica docente a la normativa y legislación, formulados por una comisión de expertos y con plazo suficiente. Por último, mantener la exposición oral y defensa de la Programación Didáctica y la Unidad Didáctica. También cabría señalar aspectos de menor relevancia, pero también de interés, como establecer un calendario más adecuado para la realización de las pruebas –febrero, semana santa-. Liberar a las Comisiones de Selección para la elaboración del práctico y Tribunales de otras funciones durante un plazo suficiente. O incluso aspectos básicos, como atender y cuidar otras necesidades básicas durante el proceso: disponer de baños químicos en las inmediaciones de los centros si los aspirantes no pueden pasar al interior de las sedes, disponer de agua para aspirantes y tribunales, climatización en función del calendario, alojamiento y manutención de tribunales atendiendo a intolerancias, alérgenos, etc. Es muy probable que estas propuestas resulten insuficientes, no garanticen un proceso de selección totalmente óptimo y objetivo. Cabe la posibilidad de que queden fuera del proceso magníficos profesionales, algo que deberíamos evitar a toda costa. Pero, por favor, no simplifiquemos, evitemos argumentos reduccionistas. Hay mucho que debatir; hay mucho por hacer.

Miércoles, 17 de julio de 2025.

P.D. La lectora atenta, perspicaz, o la aspirante sobresaliente, según esta o aquella matriz, habrá caído en la cuenta de que en esta carta al director se ha omitido intencionadamente lo más importante, el meollo, el epicentro, el principio y fin, el alfa y omega, el núcleo de todo esto. Nuevamente ha quedado sin nombrar el más débil, el que no tiene ni voz ni voto: el menor, el alumnado. Porque todo, TODO –recursos, formación del profesorado, proceso de oposición, selección de personal, etc.– debería girar en torno al interés del menor, al derecho del alumnado a recibir una educación de calidad. A ver si, como en un matrimonio mal avenido, en lo que mamá y papá se tiran los trastos a la cabeza, mientras las abogacías de ambas partes se frotan las manos con honorarios y costas – cuanto peor, mejor -, no queda nada ni nadie para preocuparse por el interés general del menor, mucho más allá de las necesidades básicas. ¡Calma, por favor! Calma... que hay mucho trabajo por hacer. En palabras de Vaello: proactividad, seamos activos e internos. "... y si yo..."

¿Estamos educando sanamente?

Cómo una educación integral en salud puede forjar mejores ciudadanos, adaptados a las vicisitudes de la sociedad de su tiempo

José Miguel Cisneros Luengo
Docente del IES Emilio Jimeno de Calatayud (Zaragoza)

A menudo, a lo largo de la Historia, se ha relacionado el concepto de salud con el aspecto físico, como la adopción de hábitos saludables como el ejercicio o una dieta rica y variada que sirven para prevenir dolencias, afecciones o enfermedades.

No obstante, esa concepción unidimensional tradicional no define ni abarca íntegramente lo que se debería entender por salud, desde un punto de vista integral.

Citando a la Organización Mundial de la Salud (OMS), como máximo órgano responsable de la adopción de políticas de salud en el entorno de los países que conforman la Organización de Naciones Unidas (ONU), por salud hemos de entender "el completo estado de bienestar físico, mental y social, y no simplemente la ausencia de enfermedad".

El bienestar físico hace referencia a la ausencia de daño potencial o real o enfermedad. Se puede reforzar con el ejercicio físico, una alimentación equilibrada o eliminando ciertos hábitos perjudiciales.

El bienestar mental o psíquico se refiere al equilibrio emocional, que se pierde, por ejemplo, en situaciones de conflicto, estrés o ansiedad.

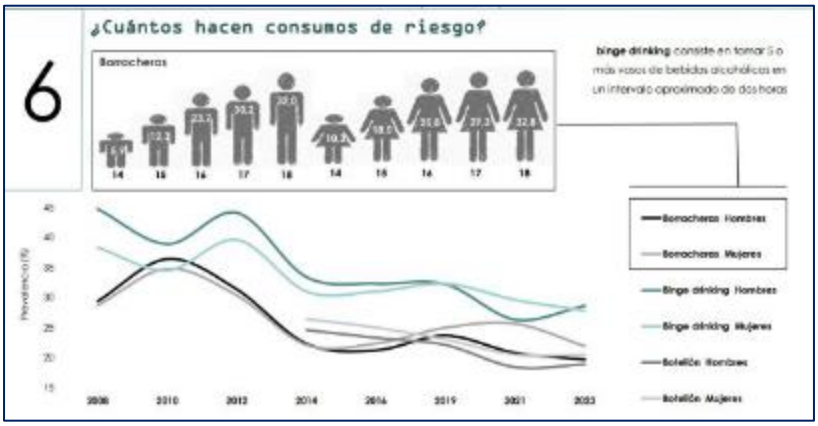
El bienestar social se refiere a las relaciones con los demás, el reconocimiento social o las expectativas de futuro. En las escuelas e institutos, desgraciadamente con cierta frecuencia, se pierde en los casos de acoso y *bullying*.

Así pues, alimentarnos saludablemente, realizar ejercicio físico, descansar bien, leer, pasear, tomar algo con nuestros amigos o realizar actividades con ellos, así como fomentar ciertos hábitos y actitudes positivos como la empatía (ponerse en el lugar del otro), el diálogo o la paciencia, son actos que contribuyen, de uno u otro modo, a reforzar alguno de esos tres pilares que conforman la salud.

Respecto al primer pilar del bienestar físico, si nos centramos en la juventud actual, es más que evidente que forman parte de una generación (tendencia *in crescendo* desde la pandemia por COVID-19) que se cuida más físicamente, que controla mejor su alimentación y que ya no tiene tan arraigados hábitos como el consumo de alcohol o tabaco que sí tenían generaciones precedentes.

Desde 2008, en el caso del alcohol, los datos del Ministerio de Sanidad vienen arrojando una tendencia descendiente en su consumo y, entre usuarios de la llamada Generación Z, cada vez es más frecuente la sobriedad y el no consumo, sobre todo en las primeras citas. Gracias a campañas publicitarias y leyes más restrictivas, en parte, se ha transformado la imagen social que, cada vez más jóvenes, tienen acerca del consumo de bebidas alcohólicas.

Respecto al caso del tabaco, también se viene observando una tendencia a la baja entre la generación actual de los jóvenes, y los resultados de la última encuesta sobre Alcohol y otras drogas en España, de diciembre de 2024, arrojan el mínimo histórico de consumo de tabaco en un intervalo de 30



años. Aproximadamente, dos de cada tres fumadores a diario (67,7%) tiene en mente dejar este hábito a corto o medio plazo, además.

No obstante, estos datos, que son muy positivos y alientan a la esperanza, tienen también su cruz y es que, por ejemplo, el uso de vapeadores se ha triplicado en los últimos años (cuyo efecto es tanto o más pernicioso que el del tabaco original) y a su vez ha habido una tendencia al alza en el consumo de bebidas energéticas entre ciertos sectores de la población joven, entre cuyos efectos se hallan taquicardias, insomnio, irritabilidad, ansiedad o pérdida de masa ósea. Aproximadamente dos de cada tres jóvenes en la franja de edad de 14 a 18 años ha consumido alguna bebida energética en los últimos 12 meses, según se desprende de la Encuesta sobre Uso de Drogas en las Enseñanzas Secundarias en España (ESTUDES) de diciembre de 2023.

Además, hemos de tener en cuenta que ese culto al cuerpo que se viene observando entre parte de los jóvenes en los últimos años, también tiene sombras como el aumento de trastornos de la conducta alimentaria (no sólo entre mujeres) o la vigorexia y ortorexia. Aproximadamente, un tercio de los jóvenes ha seguido una dieta en el último año, y, en ocasiones, las llamadas dietas milagro o el abuso de productos estrella en forma de proteína, por ejemplo, pueden conllevar a desregular el funcionamiento adecuado de su metabolismo.

Las redes sociales, obviamente, también desempeñan un papel relevante en la aparición de estos riesgos. En una sociedad cada vez más narcisista, donde parece que se premie destacar sobre los demás y ser "mejores" en algo, los algoritmos contribuyen a una imagen distorsionada de la realidad, del propio cuerpo, de lo que debería entenderse por importante. Ya está demostrada la influencia de las mismas en la autopercepción de nuestros jóvenes y en problemas de salud mental que se disparan con la exposición prolongada a las mismas.

Por si fuera poco, y nos centramos ahora en el segundo de los pilares (el del bienestar mental o psíquico) que mencionaba la OMS, el *bullying* o acoso, tradicional desde tiempos inmemoriales en nuestras escuelas e institutos, tiene además en las nuevas tecnologías y redes sociales una forma más rápida y efectiva de causar un daño irreparable, y cuyo rastro es más difícil de evaluar y perseguir.

Tan irreparable es ese daño que causa el *bullying* que a veces deja un reguero de muerte por el camino, como la que tuvo lugar hace unos días en Sevilla cuando Sandra, una joven sevillana de 14 años, decidió quitarse la vida ante el acoso permanente de tres compañeras de su instituto, que habían sido denunciadas previamente hasta en dos ocasiones.

Esa muerte debe llevarnos a reflexionar sobre el papel que debe desempeñar el equipo directivo y docente ante el más mínimo asomo de acoso o *bullying*. En muchas ocasiones (demasiadas) para evitar problemas se mira a otro lado o relativiza un problema que es muy importante y que puede marcar el devenir en la vida, incluso, de la persona acosada. Un caso de *bullying* no es un "juego de niños" (esa expresión tuve que escucharla yo con trece años cuando fui atacado por mi orientación sexual) y exige la implicación de familias, docentes, alumnos y equipo directivo al completo en su erradicación. Demasiadas veces se plantea al acosado que cambie de centro educativo, para acabar así con el problema, y los únicos que deberían ser expulsados del centro o cambiados son los acosadores, que son los que causan el daño.

Se viene observando, además, desde la pandemia, un deterioro de la salud mental de nuestros jóvenes a los que, a veces, no sabemos educar de la manera adecuada en conceptos como la empatía, asertividad, trabajo en equipo o solución de conflictos.

Escuchaba, además, recientemente, que fenómenos como el de la DANA en la Comunitat Valenciana de octubre del año 2024, hace que las personas afectadas por inundaciones puedan sufrir en el corto plazo traumas y angustia mental, seguidos a menudo por trastorno de estrés postraumático (TEPT), ansiedad, insomnio, psicosis y depresión**.** Todo esto hace que entre este colectivo las posibilidades de padecer problemas de salud mental puedan aumentar en un 50 %. En ciertos casos de niños y adolescentes de la Comunitat Valenciana se están observando casos de psicosis incluso cuando se escucha la lluvia.

Esto nos lleva a reflexionar que educar para la sostenibilidad y poder hacer frente mejor a las consecuencias, cada vez más evidentes, del cambio climático es, también, educar en la salud de una generación joven que tendrá entre sus retos a corto y medio plazo el de la emergencia climática.

Deberíamos enseñar, también, que la salud física es muy importante, pero la salud mental es tanto o más. No pasa nada por pedir ayuda en un momento dado y, además, absolutamente nadie está a salvo de tener un problema de salud mental, llámese ansiedad, estrés, depresión, psicosis u otros. Como docentes debemos transmitir conocimientos a nuestro alumnado, pero hemos de ser conscientes, además, que, por el tiempo que compartimos con el mismo, podemos ser también un referente, unas personas a las que acudir en caso de problemas y debemos estar receptivos en caso de que se nos pida ayuda.

Abordando el entorno del tercer pilar que menciona la OMS para poder hablar con propiedad del concepto de salud, el del bienestar social o relacional, es evidente que la sociedad actual está caracterizada por unos cánones muy marcados de normatividad, en varios aspectos: físico, desde luego, si bien es también alarmante, por otro lado, el aumento de casos de obesidad infantil fruto de una mala nutrición, pero también relacional, sexual e ideológico. Estos tres últimos, desgraciadamente, a veces se dan la mano y llevan consigo problemas estructurales como una masculinidad tóxica, la aparición temprana de casos de violencia de género en parejas jóvenes o la pérdida de importancia de la adopción de medidas de prevención adecuadas en las relaciones sexuales, lo que conlleva a un aumento preocupante de ITS como la gonorrea, clamidia o sífilis, especialmente entre jóvenes de 20 a 24 años, tal y como constata el último Informe de Vigilancia Epidemiológica de 2024.

Desde la pandemia, se ha podido constatar un aumento de esa tendencia narcisista, marcada por unos cánones muy normativos, debido a los cuales, algunos partidos a nivel mundial en el espectro de la ultraderecha justifican casos de discriminación por ejemplo a migrantes no documentados o personas trans, a la vez que atacan a colectivos como el LGTBI+ o el feminista, muchas veces a través de bulos sencillos y efectivos y en aras de una supuesta libertad mal entendida.

El nivel de crispación y polarización que llevamos observando de unos pocos años a esta parte en el escenario internacional (y, qué duda cabe, también nacional) se permeabiliza en varios sustratos de nuestra sociedad, pasa a nuestras aulas en forma de rechazo, violencia verbal o física, cuando no *bullying*, y corta las alas de aquel que se considera diferente, bien sea por su color de piel, origen, complexión, discapacidad, orientación o identidad sexual…

Bien es verdad que las aulas en las que impartimos clase son cada vez más diversas y que, de normal, estos casos que mencionamos en el apartado anterior suelen ser (si bien no siempre) algo aislado y esporádico. Pero no por ello hay que restar importancia al problema, ni considerarlo un "juego de niños", algo que el tiempo o el alumnado acabará resolviendo por sí mismo. Tenemos protocolos contra el acoso, que marcan el camino a seguir y deben activarse a la más mínima señal, y se debe primar la protección adecuada a las víctimas antes que la imagen corporativa de los centros educativos.

Varios estudios constatan que las víctimas de acoso escolar tienen más problemas para relacionarse de manera fluida, descuidan su descanso y alimentación, pueden desarrollar trastornos como la ansiedad o depresión que, a veces, como en el caso de Sandra o el del joven vasco Jokin en 2004, acaban sesgando sus vidas, sin posibilidad de reparación alguna. Obviamente influye también el acoso en el rendimiento escolar y, por extensión, en la igualdad de oportunidades a futuro en el mercado laboral. Deja una huella que ataca la raíz de las personas y puede acabar marchitando su necesario aporte en una sociedad que se considere sana.

No obstante, también, desde luego, hay motivos para la esperanza. La juventud actual tiene acceso a información veraz y contrastable a golpe de un *click*, ha demostrado su compromiso con la reconstrucción por ejemplo en la catástrofe natural de la DANA de la Comunitat Valenciana, está acabando con muchos tabús autoimpuestos sobre salud mental o diversidad afectivo sexual, y su mayor formación y amplitud

de miras son requisitos indispensables para poder acometer con éxito parte de los retos a los que nos estamos enfrentando en el siglo XXI. Es verdad que hay un grupo de jóvenes que no entran en estos parámetros y que, como en la novela de Faulkner, se dejan arrastrar por el ruido y la furia, pero, afortunadamente, no son la mayoría.

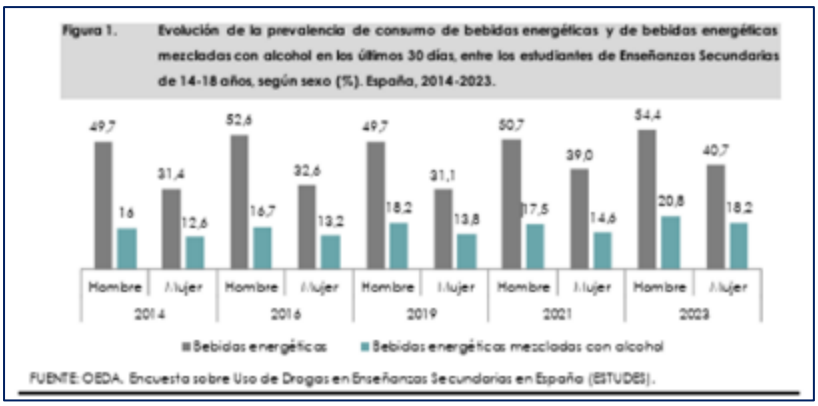
Como docentes, si queremos que las generaciones futuras sean cada vez más sanas y comprometidas con su sociedad, debemos impartir educación física para intentar cimentar ese bienestar físico al que se refiere el primer pilar del concepto de salud de la OMS.

Pero, obviamente, y tal y como se desprende del desarrollo de este artículo, ello no es suficiente. Se debería dar más importancia a la prevención de adicciones (las consabidas del alcohol y tabaco, pero, también, otras en auge como las apuestas en red o la pornografía).

Deberíamos sacudirnos esa imagen mojigata según la cual hay que pasar de puntillas por la educación sexual y afectivo sexual de nuestro alumnado porque forma parte del entorno privado y, supuestamente, ya se encargarán las familias de ello. El alarmante aumento de las ITS en los últimos años es un indicio de que, evidentemente, como cuerpo docente, algo no estamos haciendo bien (o no estamos haciendo, directamente).

Y, al igual que está lejos de toda duda, que la educación física es clave para la formación del alumnado, deberíamos incidir también en empezar a dar la debida importancia a la educación y gestión emocional, al trabajo en equipo, la empatía o la solución amistosa de los conflictos, aspectos que sí pueden tratarse en algunas materias de la Formación Profesional, pero a los que no se da la relevancia y carga lectiva necesaria en otras etapas educativas. Y ello porque es clave para su mejor futuro profesional, además.

Al fin y al cabo, se trata de educar en el amor a nuestros alumnos: amor y respeto por sí mismos, cuidando su bienestar físico, descansando, fomentando hábitos saludables como la lectura o el senderismo o previniendo adicciones con la información adecuada;



pero, también, amor hacia los demás: hacia su identidad y características, su modo de entender la vida, desde el respeto y la tolerancia, hacia una solución justa de los conflictos.

Esto sirve también como remedio ante un odio y polarización rampantes en los últimos tiempos, como manera de crear ciudadanos eficientes que tendrán que lidiar con varios problemas y retos a lo largo de su vida. Tal y como decía Buda en una de sus frases célebres, “el odio nunca es vencido por el odio sino por el amor”. Y el amor, ya se sabe, es una fuente de salud muy necesaria. Ahora y siempre.

Webgrafía

https://www.xataka.com/magnet/alcohol-ha-sido-durante-decadas-uno-pilares-sociedad-espanola-datos-dicen-que-eso-esta-cambiando

https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/sanidad14/paginas/2024/031224-minimo-consumo-tabaco.aspx

https://www.elperiodico.com/es/sanidad/20241203/minimo-historico-tabaco-adicciones-112280705

https://pnsd.sanidad.gob.es/ciudadanos/dosieresinformacion/pdf/20231204_OEDA_BebidasEnergeticasESTUDES2023_.pdf

https://www.codinucova.es/aumenta-la-vigorexia-y-la-ortorexia-en-poblacion-adolescente

https://www.levante-emv.com/comunitat-valenciana/2024/11/25/dana-valencia-estudio-europeo-inundaciones-aumentar-problemas-mentales-111697358.html

Una semana diferente

Adrián Aguilar García
Director del CEIP Montecorona de Sabiñánigo (Huesca)
Equipo de Atención a la Diversidad
CEIP Montecorona de Sabiñánigo (Huesca)

La acción de enseñar conlleva elegir constantemente, por lo que cuando elegimos ser docentes debemos tener claro qué camino queremos transitar. Al hablar de diversidad, de inclusión, de diferencias… podemos optar por considerarlas como una debilidad o una fortaleza de nuestros centros.

En el CEIP Montecorona (Sabiñanigo, Huesca) tenemos muy claro que la diversidad y la inclusión son una herramienta de aprendizaje que debemos utilizar cada día para que nuestro alumnado pueda crecer en armonía en una sociedad cada día más cambiante y diferente.

Esta mirada no es una casualidad ni un capricho, y es que contamos con 350 alumnos y alumnas repartidos en 20 unidades. 6 unidades de infantil, 12 de primaria y dos unidades de Educación Especial desde hace más de 15 años. Además, somos centro preferente TEA y convivimos más de 16 nacionalidades.

Las semanas temáticas en nuestro centro no son una novedad: semana científica, inglesa, jornadas deportivas, etc., pero la semana que a continuación se presenta en este escrito tiene un significado especial: la diversidad en toda la amplitud de su significado.

Inicio de la Semana de la Diversidad

En el curso 21/22, las tutoras del aula TEA de nuestro colegio visitaron el centro Lucien Briet de Zaragoza gracias al programa del Gobierno de Aragón "Mira y Actúa". Este programa consiste en realizar estancias formativas presenciales donde profesores de un centro observan las prácticas y metodologías de otro centro de referencia. El objetivo es actualizar conocimientos, adquirir nuevas habilidades pedagógicas y compartir buenas prácticas para mejorar la enseñanza.

Una de las muchas actividades que realizan en el centro visitado y que les llamó la atención enormemente fue la realización de jornadas de sensibilización sobre el Trastorno del Espectro Autista.

Esta iniciativa se fue asentando en el equipo de atención de la diversidad de nuestro centro y se planteó realizar una propuesta similar. Tras analizar la viabilidad de una jornada TEA nos dimos cuenta de que esta acción superaba los límites del aula TEA y que podría ampliarse al conjunto del colegio. De esta manera, nació la Semana de la Diversidad como una propuesta de centro que, poco a poco, se ha ido perfilando como una de las líneas prioritarias del proyecto educativo del CEIP Montecorona.

Objetivos de la Semana de la Diversidad

Los objetivos prioritarios de nuestra semana de la diversidad son los siguientes:

- Visualizar la discapacidad y asignarle un valor de fortaleza.
- Aprender a través de la discapacidad como elemento transversal.
- Experimentar diferentes propuestas a través de una estructura didáctica y conectada con el currículum educativo.
- Fomentar la convivencia y la empatía del alumnado hacia la discapacidad, diversidad e inclusión educativa.
- Experimentar propuestas didácticas y metodológicas por parte del claustro del centro.

Estructura de la Semana de la Diversidad

El formato de esta semana ha ido cambiando en estas cuatro ediciones, pero la estructura general es la siguiente:

- Inicio y presentación de la semana: a través de una canción y una presentación de la temática de la semana se presenta a todo el alumnado del centro (desde 1º de infantil hasta 6º de primaria).
- Propuesta de talleres de sensibilización e investigación adaptados a cada ciclo.
- Elección de la participación de las asociaciones y familias colaboradoras con la semana de la diversidad, asignación y adecuación según su contenido cada ciclo, tanto de infantil como de primaria.
- Producción final del alumnado que se coloca en nuestro muro de actividades del centro. Estas producciones se quedan expuestas durante varias semanas con la intención de seguir trabajando en semanas posteriores por los diferentes cursos y de esta manera, todo el alumnado conoce el trabajo del resto de compañeros.
- Carrera solidaria simbólica en el centro la última jornada donde se invita a toda la comunidad educativa a participar.

Además de estas actividades, se realiza un mercadillo solidario para recaudar fondos para las asociaciones que han participado en cada edición.

Organización de los recursos humanos

El grupo promotor de esta semana se crea a principio de curso, principalmente, por los docentes especialistas de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Orientadora del centro y Equipo Directivo. Asimismo, la participación se hace extensible a todos los miembros del claustro que quieran colaborar en el diseño y programación.

En el desarrollo de la semana en concreto, las actividades se realizan junto a los tutores/as de cada nivel, quienes incluso se encargan de dirigir las sesiones.

Desarrollo de las Semanas de la Diversidad

I Semana de la Diversidad: "Somos extraordinarios". Curso 2022/2023

En esta primera edición la temática principal fue la discapacidad. El objetivo principal que buscábamos era que el alumnado reflexionara y conociera qué supone tener una discapacidad y, lo más importante, qué capacidades podemos generar y potenciar para adaptarnos y normalizar dicha situación.

Las dinámicas que utilizamos con todo el alumnado se enmarcaron bajo el lema "A mí me gusta" y "Ponte en su piel". De esta manera se reflexionaba sobre cuáles son las superhabilidades que tenemos y experimentamos de forma simbólica, cómo sería convivir con una afectación motora o sensorial. Por ejemplo, algún alumno de infantil descubrió que su supercapacidad era dar abrazos para que nos sintiéramos mejor. Asimismo, utilizamos juegos de sensibilización y diversidad funcional, juegos sensoriales, etc.

En esta ocasión acompañamos los talleres con cinefórum, visionando los cortos *Cuerdas* y *Tamara*. Tratamos los ámbitos de la discapacidad motora, sensorial e intelectual de forma vivencial, teórica y experimental.

Las asociaciones que participaron en la I Semana de la diversidad fueron ATADES y CADIS. Para poder ayudar a las diferentes asociaciones, se planteó incluir la "hucha solidaria". En ediciones siguientes, esta idea se ha ampliado y convertido en el mercadillo solidario, en donde las asociaciones nos facilitan materiales de autofinanciación para su venta.

II Semana de la Diversidad: "Otra manera de bailar". Curso 2023/2024

La segunda edición se gestó a partir de dos personas: Josan Rodríguez y Quique Grávalos. Josan, tiene discapacidad motora y visual tras un accidente y Quique sufre Distrofia Muscular de Duchenne, que le provoca una debilidad muscular progresiva.

A partir de la experiencia de estos dos valientes, la temática de este curso fue la discapacidad motora y visual. Al igual que la edición anterior, la estructura partió de una canción y presentación de la semana.

El eje vertebral fueron las conferencias de Josan y Quique (tanto para la etapa de infantil y primaria), en las que mostraron en primera persona la singular visión sobre la discapacidad. A partir de sus experiencias realizamos los talleres de visibilización e investigación.

Una de las actividades comunes fue crear nuestro paseo de la fama, donde nos informamos y descubrimos a personas que han conseguido grandes logros superando su discapacidad como: Stephen Hawking, Hugh Kerr, Mileva Maric, Edward Verne Roberts, Teresa Perales, Cisco Garve, Langui, Arnulf Erich Stegmann, Nick Vujici, entre otros.

El recurso del videofórum también estuvo presente. En esta ocasión se utilizó *El circo de las mariposas* y *El regalo*, obras que nos dieron pie a realizar talleres y enriquecedores debates.

En la etapa de infantil nos valimos del cuento como recurso didáctico, escogiendo "*Cada cuerpo es especial*", "*Tu cuerpo es tuyo*", "Catalina, el oso y Pedro", "*Superhéroes*", "*Crescendo*" y "La niña que caminaba entre aromas", entre otros.

III Semana de la Diversidad: "Somos internacionales". Curso 2024/2025

La tercera semana de la diversidad dio un pequeño giro y analizó la gran diversidad que tiene el propio centro: la diversidad cultural. Bajo el lema "Somos internacionales" el alumnado pudo descubrir que convivimos 17 nacionalidades diferentes, sin contar con la propia diversidad del Estado español. En esta ocasión, las familias tienen un papel fundamental, ya que muchos talleres y actividades están a cargo de ellas. Aprendimos bailes de Hispanoamérica, conocimos costumbres del Magreb, la escritura tailandesa, confeccionamos trajes al estilo de Europa central, etc.

Además de investigar aspectos geográficos y culturales inherentes a la diversidad cultural que tenemos en nuestro centro, descubrimos que convivimos con 13 idiomas diferentes. El trabajo lingüístico se anticipó desde el área de lenguas extranjeras con la celebración del "Día de las lenguas". De esta forma, poco a poco, se van creando diferentes sinergias entre los docentes del claustro que impregnan el proyecto educativo con el tinte de la diversidad. No solo eso, sino que todas aportaciones favorecen el desarrollo competencial del alumnado.

Seguimos con los recursos propios del centro y la utilización de cuentos, cortos, experiencias y charlas, pero esta semana de la diversidad no hubiera tenido tanta relevancia sin la participación de las madres y padres de nuestro alumnado. Las asociaciones que colaboraron en esta ocasión fueron CCONG Ayuda al Desarrollo, Semillas de Conciencia y el aula de español para migrantes de Sabiñánigo. Cada asociación aportó su granito de arena en el campo de la cooperación y desarrollo.

Finalmente, esta tercera edición tomó un carácter internacional con exposiciones por sus pasillos, videoconferencias y elaboración de talleres en los que el idioma no fue un impedimento, ya que la ilusión y las ganas por aprender rompieron cualquier barrera.

IV Semana de la Diversidad: "+ de 7.000 RAREZAS que nos inspiran". Curso 25/26

Vamos un paso más allá y cada año buscamos poder abarcar temáticas imprescindibles para el desarrollo integral del alumnado. En esta ocasión enfocamos nuestra atención en las Enfermedades Raras o poco conocidas. La genética, la investigación sanitaria y los científicos son el hilo conductor de esta edición. Ponemos nombre a las afectaciones de compañeros del centro, conocemos las historias de otros niños e investigamos las causas de estas enfermedades tan poco frecuentes.

El CEIP Montecorona es un centro diverso, y en esta ocasión intentamos dar protagonismo a compañeros que todos los días están con nosotros y a otros que ya terminaron su etapa educativa en el centro. Al inicio de las anteriores semanas partíamos de una presentación acompañada de una canción y en esta ocasión, el alumnado creó con sus versos la sintonía de estas jornadas.

Cada curso debía aportar unos versos y gracias a la utilización guiada de la inteligencia artificial obtuvimos un gran resultado.

Las asociaciones participantes han sido DEBRA, Piel de Mariposa, FEDER y la Asociación española de Patologías Mitocondriales. Asimismo, contamos con la participación de una antigua alumna, quien nos brindó su libro *Ratones colorados* para trabajar las enfermedades poco conocidas en las etapas de infantil y primaria.

Evaluación

Toda actuación que se realiza en el centro educativo debe ser evaluada. Es importante una participación activa del claustro para mejorar esta actividad o para decidir si debe dejar paso a otros planteamientos.

A partir de la Comisión de Coordinación Pedagógica se hace extensivo a los equipos didácticos la evaluación en cuanto a la organización, función educativa y adecuación de los objetivos. De este *feedback,* junto con la evaluación del grupo promotor de la semana de la diversidad, se sacan conclusiones y se concreta la posible continuidad de esta.

Por el momento, el curso que viene tendremos la V Semana de la Diversidad del CEIP Montecorona, ya que observamos el creciente interés de la comunidad educativa por esta actividad.

Conclusiones

Los centros educativos no son lugares aislados, apartados de la sociedad, más bien todo lo contrario, por ello es primordial crear lazos de amistad con las familias, el tejido asociativo y las instituciones que apuestan por la inclusión para mejorar nuestra sociedad. Una sociedad cada vez más diversa, diferente y distinta a la que conocíamos años atrás.

Podemos considerar que el cambio es positivo o negativo, mejor o peor, pero nuestra labor como docentes es dar herramientas en forma de conocimientos, experiencias y aprendizajes para que el alumnado decida la mejor manera de estar en la sociedad que ellos mismos deberán ayudar a construir en pocos años. Nuestra opción está clara, la diversidad suma y lo diferente es bienvenido.

Podéis encontrar una pequeña muestra de esta última semana en la web de nuestro centro: https://ceipmontecorona.catedu.es/

Creatividad y escuela

Chelo García Piquer
Maestra de Educación Primaria en el CRA Turia de Teruel

La palabra creatividad fue utilizada y definida por primera vez por el psicólogo norteamericano **Joy Paul Guilfort** en el año 1950 en la conferencia bautizada como **Creativity.**

Allí, Guilfort define la creatividad como la "**capacidad de captar y examinar de manera eficiente hechos del entorno o de nosotros mismos y establecer técnicas y métodos para manipular fuentes y resolver problemas, planificar nuestra conducta y sacarla a la luz con éxito".**

Guilford, también la define como el "conjunto de aptitudes relacionadas con la fluidez, la originalidad, flexibilidad, la elaboración y el pensamiento divergente".

Para Flanagan la creatividad se basa en la "existencia de algo novedoso y se demuestra inventando o descubriendo una solución a un problema".

Otra definición de creatividad habla de la capacidad, habilidad o aptitud para enfrentar un problema ofreciendo como solución la generación de una idea.

Pero la definición de creatividad que podríamos dar cada uno de nosotros diferiría bastante de estas y añadiríamos muchos matices que apuntarían al arte como principal blanco ya que hemos interiorizado o, mejor dicho, se nos ha hecho creer que la creatividad es propia de personas dedicadas a las artes, la pintura, la escultura y las artes escénicas en general.

La creatividad ha sido explícitamente declarada dominio propio de la minoría creativa.

Pero si releemos las definiciones anteriores, nos daremos cuenta de que esto no es verdad. Ser creativo es una **condición propia de cualquier ser humano**.

Todos y todas somos capaces diariamente de solucionar problemas, de reconvertirnos y transformarnos en todos los ámbitos de la vida.

Pero también debemos tener en cuenta que la creatividad **se puede desarrollar** al igual que la memoria, la danza, el canto etc.

El desarrollo de la creatividad se basa en:

- La realización de actividades apropiadas que van desde simples ejercicios a técnicas complejas.
- El desarrollo de capacidades o habilidades personales.
- La creación de ambientes adecuados que ofrezcan libertad, recursos y materiales, motivación y libertad para la expresión.

Otra idea relacionada con la creatividad es que solo se desarrolla en personas con una inteligencia superior. Esta idea errónea, ha conseguido limitar o frustrar nuestras capacidades y posibilidades como seres potencialmente creativos.

Entonces, si partimos de la idea de que todos somos creativos potencialmente y de que la creatividad se puede desarrollar, es nuestra labor como educadores potenciar y procurar el desarrollo de esta capacidad humana o cuanto menos no mermarla ni coartar las capacidades del niño transmitiendo estas ideas preconcebidas erróneas y estigmatizantes.

Estas ideas están todavía muy arraigadas en la sociedad y por ende, todavía, y esto es lo más preocupante, en el sistema educativo.

Por otra parte, es verdad que se atisba un grado de sensibilidad hacia esta capacidad en las últimas leyes educativas ya se aboga por el desarrollo de la Competencia Emprendedora. Esta capacidad está íntimamente ligada a los procesos creativos.

Cada vez más nuestra sociedad demanda personas con cualidades relacionadas con la iniciativa, la responsabilidad, la capacidad de asumir riesgos, autonomía y con grandes dotes de competencias sociales y personales.

El desarrollo de la creatividad desde edades tempranas y, sobre todo, no coartar esa capacidad por parte de las creencias sociales, va a despertar y desarrollar en el niño todas estas cualidades que desembocaran las personalidades emprendedoras.

Así pues, el desarrollo de la creatividad implica el desarrollo de otras **capacidades** como son:

- **Responsabilidad**: ya que cuando creamos tomamos decisiones, descartamos algunas ideas y abogamos por otras y por lo tanto asumimos el riesgo del error, esto fortalece nuestra tolerancia a la frustración y fortalece nuestra perseverancia. También nos hace conscientes de nuestras capacidades y nos hace valorar nuestros éxitos y tomar los errores como un aprendizaje.
- **Autonomía:** nos capacita para actuar sin necesidad de supervisión.
- **Competencias sociales**: se desarrolla la cooperación, el trabajo en equipo, la inteligencia emocional, la asertividad y la empatía.
- **Competencias personales**: se potencia la autoestima, la motivación para actuar, la constancia, la tenacidad, la voluntad, la capacidad de observación y de experimentación.

Por lo tanto, esto nos hace pensar en la necesidad de prestar más atención en el ámbito educativo a este tipo de actividades ya que, como hemos visto, los beneficios son muy importantes.

Es curioso como en la etapa infantil, al niño se le permite experimentar, sobre todo a través del juego, nuevas posibilidades, soluciones y diferentes propuestas. Ellos están libres de prejuicios y limpios sobre el significado o utilidad de las cosas y objetos de su entorno, por ello no existen cortapisas en convertir un escurridor en un sombrero.

Pero a pesar de esto hay un cambio muy drástico en la concepción y trato de la creatividad a la entrada del niño en la Educación Primaria.

Al llegar a esta etapa, algo pasa que los niños dejan de utilizar el pensamiento divergente, su inteligencia creativa, poco a poco se van contaminando del pensamiento racional del adulto que les muestra un pensamiento convergente o vertical que preconiza que solo existe una solución correcta para un problema.

El pensamiento divergente destaca entre los diez y los quince años, si no se promueve decaerá y poco a poco tenderá a desaparecer.

Pero, nos podríamos preguntar qué tipo de pensamiento es el más conveniente desarrollar.

Guilford diferenció y definió los dos tipos de pensamiento, el divergente y el convergente.

El pensamiento divergente se puede definir de manera sencilla como el pensamiento no lógico y **el pensamiento convergente** el lógico.

Hay que tener claro que ningún tipo de pensamiento es mejor que el otro ya que se complementan.

Nuestro hemisferio izquierdo actúa basándose en la lógica y en la experiencia organizada, en cambio el derecho, es capaz de imaginar ideas fuera de lo habitual.

Pero lo anterior no implica que estén biológicamente aislados uno del otro, sino que están necesariamente **comunicados** por el cuerpo calloso para poder así completar el proceso creativo. Por tanto, podríamos afirmar que el cerebro tiene capacidad para pensar de formas complementarias.

Así podemos deducir que el hemisferio derecho genera ideas originales y el izquierdo las depura y las convierte en prácticas, de esta manera comienza el proceso creativo.

El proceso creativo es el conjunto de etapas o fases que se desarrollan para poner en práctica la creatividad con el objetivo de resolver un problema o iniciar un proyecto, por ejemplo. Dentro del proceso creativo pueden aparecer nuevas ideas o bien configurarse otras basadas en elementos ya existentes.

Walt Disney estructuró de manera muy clara la función de cada uno de los pensamientos en tres **momentos** y dio así respuesta a lo que hemos definido como proceso creativo.

- **Soñador:** en esta fase se establece el problema a solucionar y se da rienda suelta a la imaginación sin prejuicios ni preguntas si lo que planteamos es posible. Esta fase se asemeja a la lluvia de ideas.
- **Realista**: en esta fase toma las riendas la razón, la realidad, la practicidad, el cómo hacer. Es el colador por el que pasan las ideas para poder pasar a la siguiente fase.
- **Crítico:** esta fase es la que se encarga de buscar las debilidades de las ideas con el objetivo de obtener la idea más perfeccionada y ajustada para dar solución al problema.
- Por último, la idea seleccionada se **materializa,** se lleva a cabo.

Según **Guilford** en el proceso creativo, existen una serie de habilidades centrales. Estas son la fluidez, la flexibilidad y la originalidad definidas de la siguiente forma:

Fluidez: es la capacidad para dar varias o múltiples respuestas validas a un problema.

Flexibilidad: implica una capacidad básica de adaptación en contraposición a un estilo rígido, y está referida al manejo de variadas categorías de respuestas frente a una situación. Además de entregar respuestas validas estas poseen el sello de variedad

Originalidad: es la capacidad de emitir respuestas, que además de ser consideradas validas, resulten nuevas, novedosas inesperadas y que, por lo tanto, provoquen un cierto impacto o impresión. Pero para hablar de respuestas originales, su ocurrencia debe ser baja.

Elaboración: es la habilidad que tiene un individuo para desarrollar y/o perfeccionar una idea de manera compleja y con detalle.

Estas habilidades se pueden presentar en varios **ámbitos de la creatividad**.

Así, podemos encontrar **creatividad verbal, creatividad dramática, creatividad plástica-constructiva y creatividad gráfico-figurativa.**

En cuanto a **la creatividad verbal** hay que decir que es aquella relacionada con el desarrollo del lenguaje, la comunicación verbal, los hábitos de escucha activa, la capacidad de razonamiento a través de las palabras y la capacidad de crear algo nuevo con ellas.

La creatividad dramática favorece la expresión del mundo interior y de la relación existente entre un individuo y su entorno más cercano. Es el medio más apropiado para la expresión de sentimientos y emociones.

De **la creatividad plástica-constructiva** podemos decir que redunda en la anterior, pero esta vez la expresión se materializa de manera no verbal y a través de técnicas manipulativas como la pintura, el dibujo y la escultura entre otras.

Y por último **la creatividad gráfico-figurativa** es aquella que utiliza la imagen como modo de expresión.

Existen muchas **técnicas** para el desarrollo de todos estos aspectos de la creatividad. Algunos de ellos son:

- **Utilización de la literatura infantil** para favorecer el desarrollo de la creatividad tanto **verbal** como escrita en niveles superiores.

  Así, tendremos en cuenta la obra de Gianni Rodari, Gramática ***de la fantasía,*** donde se propone, entre otras actividades, dar lectura a un cuento y posteriormente hablar de los personajes, cambiar de rol de cada uno de ellos dentro del mismo cuento, cambiar el final, o incluso inventar un nuevo cuento mezclando personajes de cuentos diferentes. También se pueden crear historias a partir de palabras aleatorias.

  Otra actividad muy motivadora es la de la **dramatización de cuentos**, donde se da rienda suelta a la expresión de sentimientos y emociones, a la vez que se favorece la empatía, entre otras muchas cosas.
- **Juego libre**. Sobre todo, el juego simbólico, va a favorecer el desarrollo de la capacidad creativa **dramática,** ya que el niño pone de manifiesto emociones, sensaciones y experiencias previas que tienen referencias a la realidad. También facilita la comunicación verbal y por lo tanto el desarrollo de la capacidad creadora de tipo verbal ya que serán capaces de construir una realidad paralela, inventada, en la que los sucesos se ajustarán a su voluntad. La palabra les permite viajar a través del tiempo trayendo al presente lo pasado y anticipan el futuro.
- **Resolución de conflictos en el aula**. A través de la resolución de conflictos se aprende que existen varias alternativas para resolver un problema y que no siempre nuestro punto de vista es el único y verdadero. Esta idea está muy ligada a la obra de Edward De Bono, ***Seis sombreros de pensar,*** en la que se presenta una técnica de toma de decisiones ante conflictos basada en un juego de rol. Cada participante se pondrá en el lugar del sombrero que le toque. Cada uno de ellos tendrá una perspectiva diferente ante un mismo problema. Uno representará la emoción, otro el juicio negativo, juicio positivo, la creatividad, la objetividad y el último controlará el proceso de toma de decisiones.
- **Lluvia de ideas**. Se lanzarán ideas para la resolución de un problema y se aceptarán todas las ideas sin juzgarlas. Más tarde se valorarán y se elegirá aquella que más se acerque a la resolución del problema.

La actitud del docente como determinante en la inclusión de alumnos con discapacidad o trastorno en el aula regular

Edna Cristina Martínez González
Directora de USAER en Valladolid, estado de Yucatán
Raquel Sandoval Soriano
Subdirectora de Gestión Escolar en nivel Primaria en Ixtapaluca, estado de México
Lorena Gutiérrez Mondragón
Docente de primaria en Ciudad de México, Alcaldía de Iztapalapa
Cruz Sánchez Xochitl
Docente de USAER en Ixtapaluca, estado de México

- **Actividades de carácter plástico** como pueden ser el dibujo, la pintura, el modelado, entre otras, que favorecen la creatividad, la imaginación, la comunicación oral, la expresión de sentimientos y emociones, la autoestima, la toma de decisiones, la concentración y la atención, el control motor y el desarrollo de los sentidos.

En conclusión, puedo decir que el desarrollo de la creatividad está más que justificado, ya que procura un desarrollo integral de la personalidad del niño. Todo proceso creativo requiere la intervención de componentes intelectuales, motores, emocionales y perceptivos.

Bibliografía

Camacho, J. (2012) Inteligencia creativa. Edaf.
Cervera, J. Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años. (1981). Cincel Kapelusz.
Faure, G, Lascar, S. (1981) El juego dramático en la escuela. Cincel. Kapelusz.
Garaigordobil Landazábal, M. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años. Pirámide.
García Jorquera, J. (2014) Taller de creatividad y humos. Recursos para desarrollar la imaginación. CCS
Vela, P., Herrán. (2019). Piezas sueltas. El juego infinito de crear. Lit-era.
WEBGRAFÍA
Jordán Ángel, S, (29/03/2021) Provocaciones, una estrategia metodológica en el aula de Educación Infantil.https://redsocial.rede-duca.net/provocaciones-estrategia-educacion-infantil

La educación no es sino liberación.
Arranca la cizaña, retira los escombros,
aleja el gusano que destruye los tiernos
gérmenes de las plantas; irradia luz y calor.
(Nietzsche, 2009: 26)

Introducción

Cuando se habla de inclusión, es necesario pensar en una tarea que implica compromiso y voluntad para responder a la diversidad de las niñas, niños, jóvenes, adolescentes y adultos, promoviendo el desarrollo, participación y aprendizaje en un ambiente libre de discriminación; sin embargo, existen diversas causas que limitan el progreso de la inclusión escolar, entre ellas la presencia de barreras actitudinales.

De acuerdo a SEP (2018), las prácticas inclusivas exigen eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), entendidas como las dificultades que experimenta cualquier alumno derivadas de la interacción con los contextos, las personas, políticas, instituciones, culturas, circunstancias sociales y económicas que afectan su vida.

En realidad, los alumnos con necesidades educativas específicas (NEE) no siempre acceden plenamente a la escuela regular y en algunas ocasiones son relegados dentro del aula; por ello, consideramos esencial hablar de la actitud docente como elemento determinante en la inclusión de alumnos con discapacidad o trastorno, entendiendo que las barreras actitudinales se manifiestan en el rechazo, exclusión, sobreprotección o la negativa a planear actividades acordes a las características y necesidades del alumnado (SEP, 2018).

El marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sostiene que la educación debe basarse en el respeto irrestricto de la dignidad humana y la igualdad sustantiva (SEP, 2022). Bajo esta visión, los docentes deben ser agentes de cambio que promuevan la colaboración, cooperación y la resolución de conflictos para evitar la exclusión en el Sistema Educativo Nacional (SEP, 2022).

La presente investigación aborda la actitud docente como factor que facilita u obstaculiza la inclusión dentro del aula regular. No basta con reconocer que toda persona tiene derecho a la educación, o resaltar la responsabilidad que tiene el docente de implementar metodologías pertinentes, materiales adecuados, apoyos específicos y ajustes razonables cuando sea necesario. Aunque existen fundamentos jurídicos claros, al ingresar un alumno con discapacidad o trastorno a la escuela regular suelen surgir dudas, temores y resistencia en los docentes que influyen en la decisión de incluir o excluir.

Se parte de la premisa de que la inclusión es un derecho, no un privilegio; no obstante, persisten situaciones que obstaculizan el acceso, la permanencia, el desarrollo social y la participación de los alumnos con discapacidad o trastorno. Por ello esta investigación busca identificar las actitudes docentes que impulsan o dificultan la inclusión, así como experiencias en las que el alumnado se ha sentido apoyado o vulnerado, se considera igualmente relevante la voz de los padres, pues su vivencia de aceptación o rechazo resulta clave para la trayectoria escolar de sus hijos.

Para la realización de esta investigación se abordan los conceptos de inclusión, discapacidad, trastorno, barreras actitudinales, actitud docente, necesidades educativas específicas, entrevista y estudios de caso desde una investigación de tipo fenomenológico con alcance descriptivo, lo que nos permite describir la naturaleza de las vivencias de las personas entrevistadas. Se utilizaron entrevistas como técnica de recolección de información para indagar sobre conocimientos docentes en atención de alumnos con discapacidad o trastorno, actitudes hacia ellos, inclusión en actividades escolares, expectativas y percepciones del trato recibido. Participaron cuatro docentes de primaria regular, dos docentes de USAER, cuatro alumnos con discapacidad o trastorno y cuatro padres de familia. La triangulación permitió contrastar puntos de vista para fortalecer la credibilidad y confiabilidad de los resultados.

Se reconoce que en los últimos años ha aumentado la presencia de alumnos con discapacidad o trastorno en las escuelas públicas, resultado de políticas inclusivas y cambios culturales. Bajo esta realidad la actitud docente es un factor decisivo: actitudes profesionales, respetuosas y abiertas favorecen los procesos de inclusión, mientras que actitudes de rechazo, indiferencia o excesiva sobreprotección generan exclusión y dependencia.

Los resultados se organizan en cinco apartados: la normalización como forma de exclusión, la diferencia entre autoridad excluyente y reconocimiento, el impacto de la expectativa docente en el rendimiento y la autoestima, el riesgo de una ayuda sustitutiva que anula la autonomía, y la inclusión como encuentro humano que transforma a docentes y estudiantes. Se plantea que la inclusión no sólo implica adaptar la escuela al alumno, sino también revisar creencias, disposiciones y actitudes para permitir vínculos educativos basados en respeto, empatía y reconocimiento.

1. “No te acepto como eres… ¿Podré hacerte como deseo que seas?

Dentro de las escuelas de educación regular no solo es necesario que los docentes aseguren la atención de todos los alumnos con o sin discapacidad o trastorno, también es determinante la actitud que adopten ante la diversidad para fortalecer la dignidad humana. La actitud positiva resulta crucial para transformar la visión histórica marcada por caridad, exclusión y menosprecio hacia las personas con discapacidad, “resultado de una historia de persecución, exclusión y menosprecio” (Palacios, 2008). Hoy, la práctica educativa está llamada a convertir ese antecedente en un presente de reconocimiento.

Aguado Díaz señala la persistencia de contradicciones sociales respecto a la discapacidad, oscilando entre concebirla como “enfermedad” o como “pecado” (Palacios, 2008: 25). Esta dicotomía continúa presente en nuestras escuelas cuando se sigue visualizando a los alumnos con discapacidad como “enfermos” y no como sujetos que enfrentan BAP derivadas de la interacción con sus contextos. Lo anterior se refleja en testimonios docentes como el siguiente, al responder qué significa tener un alumno con discapacidad o trastorno en el aula: “Es muy pesado para mí… para su mejor atención deberían estar en el CAM… mi voz se está dañando al gritarle tanto… que su sombra le enseñe… yo tengo que atender a los otros 29 alumnos…”. Aunque no haya una intención explícita de excluir, estas expresiones muestran un desplazamiento de la responsabilidad educativa y una visión del alumno como carga, insinuando un deseo de que esté en otro espacio.

Desde la pedagogía crítica, Freire nos recuerda que todo acto educativo está cargado de ideología: el deseo de “hacer que el otro se comporte como todos” (Freire, 2005) denuncia una aspiración de normalización que rechaza, aunque de forma implícita a quien cuestiona la norma. Educar no es domesticar sino dialogar desde el reconocimiento de la humanidad y del derecho a ser diferente (Freire, 1997). Cuando el docente debe “hacer que el alumno se comporte como los demás” sin herramientas para acompañar la diferencia, se produce una ruptura del vínculo pedagógico, transformando la enseñanza en imposición y no en emancipación (Freire, 2005).

En esta misma línea, Meirieu advierte que la enseñanza corre el riesgo de “fabricar” al otro cuando se reduce a control y homogeneización. “Reducir la educación a una poiesis sería tratar al sujeto educado como una ‘cosa’… que debe corresponderse con lo proyectado” (Meirieu, 1998). Arendt (1983, citada por Meirieu, 1998) advierte sobre las consecuencias de sustituir la praxis por la poiesis en educación: el deseo de control absoluto constituye una forma de huida ante la complejidad de lo humano. El mito de Frankenstein ilustra que no existen recetas universales; la educación exige disposición ética para cuestionar prejuicios, reconocer BAP y mirar a los alumnos como sujetos con potencial.

Cuando el docente necesita que el alumno confirme su eficacia personal, surge una barrera actitudinal: la urgencia del éxito y la conformidad desplaza al alumno como sujeto activo. Esta lógica se expresa en la cita de Frankenstein: “Te quiero conforme a mis proyectos… para que me sienta importante… un buen enseñante; te quiero para estar seguro de mi poder” (Meirieu, 1998). Trasladado al aula, esta expectativa de moldear sin margen de diferencia genera resistencia al cambio, especialmente con alumnos con discapacidad o trastornos, perpetuando control, imposición y búsqueda de validación. Así se consolidan la discriminación, la exclusión y la desigualdad de oportunidades, obstaculizando la formación de ciudadanos empáticos, justos y solidarios.

2. Autoridad que excluye, reconocimiento que transforma

La mala actitud docente justifica la renuncia educativa del estudiante, por lo que debemos intentar escapar del dilema de la exclusión o el enfrentamiento, considerando que todo ambiente donde exista la hostilidad trae como resultado ansiedad, miedo y baja autoestima en el alumno. Es por ello por lo que la escuela debe ser un espacio donde todos sean valorados y escuchados con la finalidad de brindar una vida digna, despertar una conciencia crítica con igualdad sustantiva que inserte a futuros ciudadanos en una sociedad justa con intencionalidad ética.

Las relaciones de poder dentro de las escuelas van en contra de los principios fundamentales de la educación inclusiva, respetuosa y formativa, ya que al ejercer por parte del docente un poder autoritario, los alumnos tienden a obedecer por miedo y no por convicción o deseo de aprender, limitándose su pensamiento crítico, su creatividad y sobre todo su participación.

Este tipo de autoridad impuesta por medio del control y la descalificación no sólo silencia a los alumnos, sino que debilita poco a poco su identidad y autoestima. Cuando la figura del docente se convierte

en fuente de juicio, castigo o indiferencia, se profundiza una forma de exclusión silenciosa: el alumno permanece físicamente en el aula, pero desconectado emocional y cognitivamente de la experiencia de aprender.

En contraste, el reconocimiento genuino (aquel que no tolera al otro, sino que lo acepta en su diferencia y lo valora en su singularidad) se convierte en un acto profundamente transformador. Tal como lo plantea Charles Taylor (citado por Fraser, 2016), "la falta de reconocimiento o el reconocimiento inadecuado… pueden constituir formas de opresión, confinando a alguien en una forma de ser falsa, distorsionada o disminuida". Reconocer no es elogiar de manera superficial, sino ofrecer un espacio de legitimidad, de escucha y de vínculo donde el estudiante pueda sentirse visto, comprendido y validado como sujeto de derechos y capacidades.

Frente a una autoridad que excluye, el reconocimiento se configura como la alternativa ética y pedagógica que posibilita relaciones humanas más justas dentro del aula. Es a través del vínculo respetuoso, del diálogo auténtico y del acompañamiento empático, que los docentes pueden construir un entorno educativo en el que los estudiantes no solo permanezcan, sino que florezcan.

Así, el paso de una autoridad que reprime a una que reconoce, implica repensar profundamente el rol del docente: no como figura de control sino como mediador de sentido, facilitador de aprendizajes y quien garantice que todos tengan un lugar en el aula; porque solo en un ambiente en donde a cada alumno se le trate con respeto, la educación hará una verdadera diferencia. Sin embargo, cuando ese reconocimiento se niega de forma repetida, las consecuencias no solo se reflejan en el rendimiento escolar, sino en la construcción misma de la identidad del alumno. El testimonio siguiente de Prometeo (un adolescente con autismo) es una muestra cruda y reveladora de cómo el poder autoritario, ejercido desde el desprecio, puede marcar profundamente la experiencia educativa y emocional de un alumno:

> *Había maestros que me decían que yo no merecía más que odio y rencor, que era un flojo y un estúpido; eso me lo decían en el pueblo de Yaxlumil, en donde estudiaba antes la primaria, pero ya acá en esta ya no me lo dicen. Allá una vez en un papel escribí a la maestra que me dijo estúpido: "¡Estúpida maestra, tú eres mala!", pero no lo vio porque lo rompí, pero pienso que es una tonta y manipuladora; eso me hace odiarla, todo porque un día accidentalmente pisé su pie y me pegó muy fuerte en la pierna y me dijo "¡Eres un estúpido, estás 'fallado' (sic)!" No entienden que el autismo no es una enfermedad, que es una condición, y tengo defectos: me cuesta trabajo concentrarme, mis palabras a veces no se entienden, cosas así, por eso digo que el autismo es maldito… Mira, es como si tuviera dos Prometeos pequeñitos sentados en mis hombros; uno es bueno y el otro no. Entonces, cuando un maestro o quien sea me lastima, sale el malo y quiere hacer esas cosas malas, pero cuando hay personas como Nayelira, como la maestra Tayelí, como tú o mi psicóloga, sale el bueno y me dice "¡No pienses eso, no todas las personas te harán daño!"*

Este testimonio revela las huellas emocionales que deja la violencia escolar; las palabras de su relato no solo expresan dolor, sino también la lucha interna por conservar la esperanza y la confianza en el otro. Él relata cómo fue víctima de insultos y agresiones por parte de docentes en su antigua escuela, lo que lo llevó a interiorizar sentimientos de odio y desvalorización personal.

Su voz nos confronta con una gran verdad: si el sistema educativo falla en formar docentes que prioricen y atiendan los intereses y necesidades de los alumnos, esto puede derivar en un aumento de la violencia. Sin embargo, este relato también da cuenta de la posibilidad de transformación: la presencia de figuras como Nayelira, Tayelí o su psicóloga, representa la posibilidad de vínculos reparadores que contrarrestan el daño y permiten que emerja su parte más luminosa, su "Prometeo bueno", como él mismo dice. Este testimonio profundamente humano pone rostro y voz a lo que muchas veces queda silenciado en los discursos oficiales de la inclusión. Pone en evidencia que la inclusión no puede ser una promesa vacía ni una consigna administrativa: debe ser una práctica cotidiana sustentada en el respeto, el reconocimiento y el vínculo ético entre docente y alumno.

3. Cuando creer en el otro lo vuelve posible

En "Pigmalión, o la fortuna pedagógica de una curiosa historia de amor", Meirieu (1998) analiza la evolución del concepto de "educabilidad" y el poder transformador del educador, destacando el "efecto expectativa" o "profecía autocumplida", donde las creencias del docente influyen significativamente en el desarrollo del alumno. El mito de Pigmalión refleja cómo la dedicación y la convicción pueden dar forma

y vida a quien se educa. El educador debe poner toda su energía y multiplicar las solicitaciones para equiparar al alumno lo mejor posible, reflejando una actitud proactiva y comprometida que favorece la phrónesis, la capacidad de los estudiantes para deliberar y tomar iniciativas en el sentido de lo bueno, lo bello y lo justo.

El testimonio de una maestra de escuela regular ilustra este efecto: reconoce que ha levantado la voz, golpeado la mesa y llegado a acciones que ahora considera atropellos, señalando: "solo no me suelten, no quiero perderme en mi intento". Este relato permite cuestionarnos como seres humanos y docentes: el cansancio, la presión o la falta de herramientas emocionales pueden arrastrarnos a actuar desde el impulso y no desde la conciencia. La maestra nombra sus actos con vergüenza, dolor y humanidad, mostrando que la posibilidad de cambio radica en la capacidad de verse, cuestionarse y pedir ayuda. No es un juicio, es un espejo que refleja una realidad que muchas veces se calla pero que debe ponerse sobre la mesa para construir una educación inclusiva, ética y transformadora. Quiquín y los niños que advirtieron lo injusto se convierten en voces que reclaman una pedagogía humana, atenta y consciente.

La frase final de la docente resuena como deseo de reparar y necesidad de acompañamiento: acompañar a otros implica permitirnos ser acompañados. Solo quien se atreve a transformarse puede transformar su práctica, sobre todo con niños, porque todos merecen un adulto que crea en ellos sin dejar de creerse capaz de mejorar por ellos. Esta visión corresponde a una educación esperanzadora en la que todo ser humano es "educable" y puede reconstruir sus equilibrios fundamentales. Meirieu (1998) plantea una fuerte apuesta por la educabilidad y la modificabilidad cognitiva, afectiva, social, humana, contrarrestando la idea fatalista de que el alumno que no es "inteligente" no hará nada.

El efecto Pigmalión señala que la imagen que nos formamos de un alumno determina los resultados que se obtienen de él. Pigmalión "consagra toda su energía, toda su inteligencia, a hacer una mujer" (Meirieu, 1998) y su torbellino emocional refleja lo que vive el docente ante un proceso desafiante: determinación, angustia ante obstáculos, pasión, desilusión y frustración. Por ello la actitud docente frente a la diversidad es motor fundamental en la creación de ambientes inclusivos, donde impere el optimismo, la creencia en la educabilidad y modificabilidad humana, la proactividad, la benevolencia, el apoyo constante y una profunda implicación emocional como determinantes del éxito del alumno, encarnando el "efecto Pigmalión".

Pensar en el poder que tendría este efecto si en lugar de anticipar fracasos o reforzar limitaciones, se apostara por augurar posibilidades, conduce a un cambio ético: proyectar en los alumnos un "potencial-poder" transforma la trayectoria del niño y la manera de mirar y acompañar del docente. El diálogo se vuelve imprescindible: no como intercambio de palabras, sino como apertura genuina al niño, a su historia, ritmo y manera de estar en el mundo. Hay que reconocer que docente y alumno se transforman en el proceso (mutualidad) da sentido a cada gesto, palabra y decisión. El acto educativo no consiste en moldear desde el control, sino en acompañar desde la comprensión, la confianza y el sostén. Ese efecto Pigmalión consciente, ético y humano impulsa al otro a descubrir lo que aún no sabe que puede lograr.

4. De la ayuda que anula a la inclusión que escucha: el riesgo de la solicitud sustitutiva

En la construcción de un modelo social de inclusión estudiado desde la pedagogía, la filosofía, la psicopedagogía y la psicología, se resalta que "cada persona debe ser aceptada, valorada, reconocida en su particularidad, sea cual sea su procedencia o características físicas o personales" (Sánchez y Robles, 2013), esta perspectiva invita al docente a dejar de ver la discapacidad como limitante y asumir las necesidades específicas del alumno como parte de la diversidad, recordando que la inclusión implica adaptar el entorno escolar para que todos puedan aprender, convivir y desarrollarse juntos. En este marco se retoma la "solicitud sustitutiva" propuesta por Heidegger, donde la ayuda se vuelve sustitución: "quitarle al otro el 'cuidado' y… tomar su lugar reemplazándolo… asume por el otro aquello de que hay que ocuparse… el otro puede hacerse dependiente y dominado" (Heidegger, 2016).

La inclusión educativa no puede sustentarse en una relación asimétrica donde el docente asume la responsabilidad total anulando la participación e independencia del alumno. La ayuda mal entendida, aunque bien intencionada, puede generar dependencia e invisibilizar al otro. El verdadero acompañamiento reconoce al alumno con discapacidad o trastorno como sujeto activo y capaz de participar en su propio proceso de formación. Esta tensión entre ayudar y controlar también ha sido abordada por Meirieu en "Pinocho, o las chistosidades imprevistas de

una marioneta impertinente", donde Geppetto desea tomar decisiones en nombre de Pinocho "por su bien", pero termina anulándolo. "Dar gusto al otro o dárselo a uno mismo" (Meirieu, 1998) refleja el dilema de muchos alumnos que valoran a sus maestros, pero también desean situarse en el yo.

En palabras de Meirieu: "cuando nuestra determinación educativa se ve respaldada por la incertidumbre de obrar 'por su interés', nos importa poco… saber 'qué les interesa'. Imponemos, decidimos en su lugar…" (Meirieu, 1998). La imposición de una "empresa emancipadora" sin considerar los apoyos y ajustes razonables genera barreras actitudinales; el docente puede imponer su metodología sin abrir espacio a la voz del estudiante, justificándolo en la experiencia profesional o en el deseo de ayudar. Sin embargo, la verdadera inclusión exige escuchar al estudiante, darle la oportunidad de expresar cómo vive su proceso educativo y participar en decisiones que le afectan. Sin reconocimiento mutuo, cualquier apoyo corre el riesgo de convertirse en exclusión disfrazada de buena voluntad.

Esta tensión se observa en el testimonio de una maestra: acompaña a Seferino al sanitario, lo apura, le lava las manos y lo regresa al salón, tomando decisiones en su nombre. Aunque nace de la preocupación y el compromiso, reproduce la lógica de control: "me daría mucha vergüenza que pase a sexto grado y los demás digan: '¿y qué hizo la maestra?'… no le voy a enseñar a leer, pero por lo menos que sepa estar adentro del salón y seguir las reglas". El temor a ser juzgada provoca que concentre su esfuerzo en demostrar resultados visibles antes que en escuchar profundamente al alumno. El docente, en ese punto, decide lo que el alumno necesita aprender sin abrir espacio a su voz; no obstante, la frase "estoy aprendiendo a tratarlo, conocerlo, observarlo" muestra una oportunidad de transición hacia una práctica más empática.

Aceptar la resistencia del alumno no siempre es fácil. Meirieu señala que lo difícil es creer que "el otro… pueda existir ahí, frente a nosotros, resistirse a nuestra empresa emancipadora y a veces, incluso sufrir por su culpa" (Meirieu, 1998). Si el docente interpreta la resistencia como injusticia hacia su esfuerzo, deja de reconocer al alumno como sujeto capaz de situarse en el yo. El pasaje donde Pinocho aprende a caminar y luego huye ilustra cómo las barreras actitudinales emergen cuando el docente prioriza la conformidad y la obediencia a la norma por encima de la autonomía; si se enfoca únicamente en el cumplimiento, las dificultades y los retrocesos, invisibiliza la individualidad del alumno y deja de persistir en una inclusión genuina.

La indagación sobre necesidades educativas no debe originarse solo desde la mirada del docente, sino desde la voz del educando: escuchar, comprender y reconocer al alumno como sujeto de derechos evita prácticas sustitutivas. Solo cuando el docente renuncia al control absoluto y se abre al encuentro con el otro se puede construir una práctica inclusiva auténtica, donde educar no sea imponer, sino acompañar con respeto y corresponsabilidad.

5. Mutualidad generosa: la inclusión como encuentro que nos transforma

Cuando la inclusión es entendida desde una lógica vertical, donde uno decide y el otro obedece, se corre el riesgo de volverla una estrategia que, más que integrar, excluye sutilmente. Hemos señalado cómo la solicitud sustitutiva, aun cuando surge de la buena intención de ayudar, puede derivar en prácticas que anulan la autonomía del alumno, lo invisibilizan o lo colocan en una posición de pasividad. Ante esta problemática es urgente proponer otra forma de vinculación pedagógica que supere el control, la sobreprotección o la imposición.

Esta otra forma de encuentro es lo que podemos denominar mutualidad generosa: una relación educativa donde tanto el docente como el alumno se reconocen como sujetos de derecho, con saberes, historias y necesidades que merecen ser escuchadas. La mutualidad generosa no implica perder la autoridad docente, sino reconvertirla en una autoridad ética, abierta a la reciprocidad, al diálogo y al reconocimiento del otro como legítimo otro. Desde esta perspectiva, la ayuda no suplanta, sino que acompaña; no invalida, sino que fortalece; no dirige unilateralmente, sino que invita a construir juntos.

Educar desde la mutualidad generosa supone aceptar que el conocimiento no se transmite de un sujeto pleno a uno carente, sino que se construye en el cruce de experiencias, afectos y saberes compartidos. Rompe con la lógica asistencialista que convierte al alumno con discapacidad o trastorno en objeto de intervención para afirmar su lugar como sujeto de derecho y de palabra. El aula deja de ser espacio de domesticación para convertirse en territorio de encuentro, donde cada gesto pedagógico es acto de apertura, humildad y corresponsabilidad.

Esta concepción encuentra un anclaje en la Bildung. Para Humboldt, la formación auténtica surge

del libre juego entre el individuo y el mundo, como transformación del sujeto en contacto con lo otro. Gadamer sostiene que la formación nunca concluye y se nutre del diálogo y la apertura al otro como condiciones del comprender y comprenderse. Desde esta mirada, educar no significa moldear al alumno a partir de ideales predefinidos, sino ofrecerle un espacio donde pueda afirmarse como sujeto, desarrollar su autonomía y abrirse al mundo desde su propia experiencia. La Bildung reconoce que el educador también está en proceso de formación y que solo a través del encuentro respetuoso con el otro es posible transformar y ser transformado.

La mutualidad generosa no solo es una estrategia pedagógica, sino un horizonte ético que reconfigura el vínculo educativo como proceso corresponsable y recíproco. Como plantea Meirieu, educar implica resistir la tentación de sustituir al otro por miedo a su fragilidad; implica confiar en su capacidad de crecer incluso en medio del error o la resistencia. Solo desde este lugar puede construirse una inclusión genuina: aquella que no impone, que no protege en exceso, que no decide por el otro, sino que camina a su lado, escuchando su voz, respetando su tiempo y reconociendo su derecho a participar activamente en su formación.

El testimonio del maestro Apolo ejemplifica cómo la actitud docente es determinante en la inclusión: "educar con paciencia, con protección… cuidarlos con atención y no tratarlos como un mueble o una sombra, sino con dignidad". Su experiencia personal le ha permitido mirar a su alumna con discapacidad desde la empatía y no desde la lástima ni la sobreprotección. Educar con dignidad exige presencia consciente, mirada ética y vínculo afectivo auténtico; no solo adaptar contenidos, sino ver al alumno como valioso, capaz y merecedor de atención real.

La actitud docente empática y respetuosa es un acto político que resiste la exclusión cotidiana y afirma, en cada gesto, que todos tienen un lugar legítimo dentro del aula. La defensa de la dignidad humana se convierte en valor irrenunciable para luchar contra la discriminación y garantizar derechos y participación activa. Si consideramos la dignidad sustantiva como valor universal, la inclusión exige eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación mediante comprensión, respeto, aceptación, apoyo, empatía y buena voluntad.

La verdadera inclusión no puede lograrse sin una transformación profunda de las relaciones humanas dentro del aula. Esa mutualidad generosa nace de la voluntad de mirar al otro con respeto radical, de sostener una presencia pedagógica que acoja sin anular, que oriente sin someter, que enseñe sin domesticar. Educar no es formar para que el alumno encaje, sino para que florezca. Desarticular prácticas que reproducen exclusión y apostar ética y políticamente por una educación que abrace la diferencia es la tarea pendiente. Porque solo en ese encuentro genuino y generoso, en esa pedagogía que dignifica, puede nacer una verdadera comunidad educativa que transforme no solo el aula, sino también a quienes la habitan.

Conclusiones

Para lograr una auténtica inclusión, es imprescindible que los maestros trasciendan sus prejuicios, identifiquen las BAP y visualicen a cada niño como una persona única y con personalidad propia, capaz de ofrecerle una oportunidad de aprendizaje, infundiendo la promoción de una mutualidad generosa, prudente y sensata basada en el modelo social de la discapacidad que valora y respeta la diferencia, la dignidad humana y la igualdad de oportunidades.

La reacción negativa en la práctica educativa es absolutamente incompatible con el discurso de la autoridad loable que ejerce el docente al interior del aula ya que el clima de respeto que nace de las relaciones justas, humildes, generosas y humanas brinda libertad a los alumnos y gestiona la formación de un carácter auténtico dentro de un espacio pedagógico en donde el alumno demuestra el gusto por aventurarse hacia lo desconocido.

En definitiva, esta contradicción la hemos visto reflejada a lo largo de esta investigación, ya que, por un lado, se espera que el maestro, como figura respetada, justa y ejemplar, promueva un ambiente humano y generoso al interior de su aula; sin embargo, al mostrar una reacción negativa hacia ciertos alumnos, específicamente con aquellos que presentan discapacidad o trastorno, rechazándolos, excluyéndolos, minimizándolos o cosificándolos, está actuando de manera incoherente con el ideal educativo.

En la búsqueda de la resignificación docente, es indispensable modificar las actitudes negativas y reforzar las positivas para lograr la inclusión y el desarrollo integral de los alumnos con discapacidad o trastorno en las aulas regulares; dado que "quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 1997).

El fin de la educación es potenciar todas las capacidades de los estudiantes para diseñar una *praxis* que integre adecuadamente los fines personales y sociales a través de una enseñanza con formación ética que vincule ambientes humanos, envolventes, vivenciales y formativos que transformen la sensibilidad docente.

Comprendiendo que todo alumno llega al aula como individuo que no puede ser moldeado a gusto propio, es primordial que el docente se embarque en un devenir continuo, lo que le permitirá transformarse, alcanzando nuevas versiones de sí mismo, ya que al experimentar esta metamorfosis descubrirá las bondades que trae consigo el incluir, trabajar y apoyar al alumno con discapacidad en el aula: "la formación personal en su sentido fuerte, como el proceso a través del cual una persona llega a ser quien es, y también el proceso por el que, a partir de ser quien es en un momento determinado, se remonta en un devenir que le permite llegar a ser alguien más" (Razo, 2015).

Fuentes de consulta

Amegeiras, Aldo Rubén (2006). "El abordaje etnográfico en la investigación social", en Irene Vasilachis (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa, pp. 107-151.

Chárriez Cordero, M. (2012). "Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa", en *Revista Griot*, vol. 5, núm. 1, pp. 50–67. Recuperado a partir de https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775

Fraser, Nancy (2016). "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista»", en Nancy Fraser & Judith Butler. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: New Left Review en español-Traficantes de sueños, pp. 23-66.

Freire, Paulo (1997). "No hay docencia sin discencia", en Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 23-46.

Freire, Paulo (2005). "La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión. Sus supuestos. Su crítica", en Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores, pp. 76-101.

Gadamer, Hans-Georg (1999). "Conceptos básicos del humanismo", en Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, pp. 38-74.

García Sánchez, María Teresa (2016). "Resumen General-Pertinencia", en García Sánchez, María Teresa. *Estudiantes con discapacidad en la Universidad de Guadalajara.* Zapopan, Jalisco: STAUDEG, pp. 25-26.

Habermas, Jürgen (2010). "El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos", en *Revista Dianoia*, Vol. 4, No. 64, pp. 3-25. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v55n64/v55n64a1.pdf (consultado: abril 23 de 2025).

Heidegger, M. (2016). *Ser y tiempo.* Trad. Jorge Eduardo Rivera C. Madrid: Trotta. Edición digital de: http://www.philosophia.cl

Meirieu, Ph. (1998). "Frankenstein, o el mito de la educación como fabricación", en Meirieu, Ph. *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes, pp. 21-66.

Murillo, Fernando. (2022). "La Teoría de *Bildung*. Wilhelm von Humboldt" (Circa 1794). *Cuadernos de historia (Santiago)*, (57), pp. 377-384. Recuperado a partir de https://dx.doi.org/10.5354/0719-1243.2022.69207

Nietzsche, F. (2009). "Schopenhauer como Educador". Edición de Jacobo Muñóz, en Nietzsche, F. *Schopenhauer como Educador*. España: Editorial Biblioteca Nueva, p. 26.

Palacios, Agustina (2008). "Introducción", "Conexiones entre el modelo social y los valores que sustentan los derechos humanos" [fragmento], en *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid: CERMI (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad), pp. 25-35, 154-167.

Palacios, Agustina (2008). "El movimiento de vida independiente", "El modelo social —o de barreras sociales", en *Op. cit.*, pp. 109-122.

Razo, José Antonio (2015). "La atmósfera pedagógica y los mundos vividos del sujeto en formación", en *Memoria de la 9.ª Bienal de Investigación Educativa*. Toluca: ISCEEM, pp. 69-75.

Sánchez, D., y Robles, M. (2013). "Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica", en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, Vol. 24, No. 2, pp. 24-36. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003 (consultado: febrero 25 de 2025).

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.* México.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.* México.

Skliar, Carlos (2019). "Diferencias", en Skliar Carlos. *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 115-116.

Visita por las escuelas de Yucatán, un acercamiento a su realidad escolar

Reme Rodríguez Beltrán
Fernando Andrés Rubia
Docentes

En el mes de septiembre, viajamos por una pequeña parte del territorio mexicano y tuvimos la oportunidad de visitar algunas escuelas públicas del estado de Yucatán, concretamente dos escuelas rurales en Chichimilá y Tekom y dos escuelas urbanas de la ciudad de Valladolid. Para ello contamos con la colaboración de Diana Jurado, que había hecho prácticas de su maestría en el CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza y que nos puso en contacto con Edna Martínez que coordina en Valladolid las USAER, unidades de apoyo del alumnado con necesidades educativas especiales. Deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a ambas por hacer posible nuestro acercamiento a estas escuelas.

La educación primaria en Yucatán es una etapa esencial en la formación de las niñas y niños de este estado con unas características muy singulares por su riqueza y variedad cultural. Abarca alumnado de 6 a 12 años de edad y comprende seis grados escolares, como en España. Durante este periodo se busca que los escolares consoliden aprendizajes fundamentales en lectura, escritura, matemáticas, ciencias, historia, geografía, artes, educación física y formación cívica y ética, además de promover valores de convivencia, respeto y responsabilidad social.

En Yucatán, la educación primaria se encuentra fuertemente marcada por la diversidad cultural y lingüística de la región. Una parte importante de la población es de etnia maya, lo que ha dado lugar a la creación de escuelas indígenas y comunitarias además de las escuelas ordinarias. Tuvimos la ocasión de conocer ambas modalidades. Las primeras, situadas en las zonas rurales, en pequeñas localidades o poblados y las segundas en las ciudades como Mérida o Valladolid. Estas escuelas por su situación geográfica, en torno al Trópico de Cáncer, y su clima subtropical húmedo, con altas temperaturas, lluvias en verano (de junio a octubre) y altos índices de humedad, han adaptado su horario a sesiones matinales que comienzan a las 7 de la mañana y terminan al mediodía. Nuestro itinerario comenzó a las 6 y media de la mañana, para asistir a la llegada de docentes y alumnado. Nuestra primera parada fue en la Escuela Primaria Lázaro Cárdenas de Chichimilá.

En las escuelas con alumnado descendiente de la población originaria, la enseñanza suele impartirse en dos lenguas: español y maya, con la intención de preservar la lengua y la cultura originarias. El pueblo maya cuenta además con varias lenguas dependiendo de los territorios. Esto hace que la educación primaria en Yucatán sea un espacio en el que conviven diferentes tradiciones y culturas, prácticas sociales y formas de entender e interpretar el mundo.

La organización escolar está dirigida por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Las aulas agrupan a estudiantes de distintos contextos sociales, económicos y culturales, y también a niñas y niños en situación de discapacidad, con barreras para el aprendizaje o

con necesidades específicas para el aprendizaje. Para dar respuesta a esta realidad, la administración creó las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas unidades están formadas por equipos multidisciplinares integrados, por lo general, por maestros de apoyo, psicólogos, trabajadores sociales y Terapeutas del lenguaje (especialistas en Audición y Lenguaje). Su función principal es garantizar que las niñas y niños en situación de discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje puedan participar en igualdad de condiciones dentro de la escuela regular, aunque son unidades que no forman parte del equipo educativo de los centros.

Nos contaban Edna Martínez y su equipo que el trabajo de la USAER se desarrolla en varias dimensiones:

- Con el alumnado: realizan valoraciones diagnósticas, diseñan planes de intervención, apoyan el desarrollo de habilidades sociales y académicas, y ofrecen atención individualizada o en pequeños grupos según las necesidades detectadas.
- Con los docentes: brindan asesoría y acompañamiento para que los maestros frente a su grupo puedan adaptar sus estrategias didácticas, diversificar materiales y establecer formas de evaluar inclusivas.
- Con las familias: orientan a madres, padres y tutores sobre cómo apoyar el proceso de aprendizajes de sus hijos, fomentando la comunicación entre escuela y hogar y la corresponsabilidad en la formación de los niños.
- Con la comunidad escolar: impulsan proyectos de sensibilización y cultura inclusiva, de manera que la escuela en su conjunto se convierta en un espacio abierto, respetuoso y solidario.

En definitiva, la presencia de las USAER en Yucatán refuerza la idea de la inclusión educativa, trabajando por que todo el alumnado comparta los mismos espacios y oportunidades de aprendizaje, con los apoyos necesarios para su desarrollo integral. Representan un soporte clave para que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad e inclusiva. Sin embargo, según nos comentaron Edna y su equipo, su labor cotidiana no está exenta de dificultades y retos que condicionan el alcance de sus acciones.

Una de las principales dificultades es la sobrecarga de escuelas asignadas. Una misma USAER suele atender a varias escuelas en diferentes comunidades, lo que limita el tiempo de presencia directa en cada

escuela. Otra dificultad importante, que apuntaban y que percibimos con claridad, es la falta de recursos materiales y tecnológicos. Las USAER necesitan materiales adaptados, herramientas de apoyo didáctico, recursos de comunicación alternativa, así como de espacios adecuados para la atención individualizada o en pequeños grupos. Esta circunstancia obliga a las profesionales a improvisar soluciones o trabajar con recursos muy limitados.

En el ámbito escolar, se presentan también retos de sensibilización. No todos los docentes cuentan con la formación suficiente en educación inclusiva o en estrategias de atención a la diversidad. Esto genera resistencia o inseguridad a la hora de adaptar sus prácticas pedagógicas. De igual forma, algunas familias desconocen el papel de la USAER, lo que dificulta la colaboración entre escuela, hogar y equipo de apoyo.

Los aspectos administrativos también representan, en ocasiones, un obstáculo. La elaboración de diagnósticos, informes y trámites burocráticos consume una parte importante del tiempo del equipo. A esto se suma, en algunos casos, la falta de personal especializado a pesar de la insistencia de la directora de la unidad, lo que sobrecarga las funciones del resto del equipo.

Finalmente, un reto a más largo plazo es el de cambiar la visión social de las situaciones de discapacidad y la inclusión. Aún persisten prejuicios, estigmas y actitudes excluyentes que pueden dificultar la plena inclusión del alumnado en el entorno escolar.

A pesar de esas dificultades, estas unidades son un recurso imprescindible para la inclusión educativa. Su compromiso y capacidad de trabajo les permiten superar muchas de estas barreras y avanzar hacia el objetivo de que todas las niñas y niños tengan acceso a una educación regular en condiciones de equidad y respeto a la diversidad.

Nuestra visita se produjo pocos días después del inicio de curso, en México el calendario escolar comienza a finales de agosto o primeros de septiembre. En nuestra primera visita nos recibió la directora y la profesora responsable de la USAER, Rubí Casanova, que nos explicaron algunas de las peculiaridades y circunstancias de la escuela. Varias condicionantes se aliaron para que la asistencia a clase aquella mañana fuera inferior a la habitual. El día anterior se había celebrado el día nacional de México o día de la Independencia, una conmemoración muy popular y solemne en todos los ámbitos públicos y privados. Esta celebración junto a un amanecer lluvioso y una jornada reducida a tres horas por saneamiento y fumigación de la escuela fueron las causas principales. Todo el alumnado acude a las aulas con su uniforme (incluso las maestras, de mutuo acuerdo, asistían al centro cada día con la misma indumentaria). Durante la visita nos explicación aspectos esenciales de la escolaridad y nos mostraron diferentes materiales específicos de formación para los servicios de apoyo[1].

La escuela está formada por edificaciones de una única planta que se distribuyen en torno al patio central. Además de las aulas (los salones), los sanitarios y despachos de dirección, cuentan con la llamada "cooperativa" gestionada por las madres y padres del alumnado que distribuyen alimentos, desayunos o almuerzos saludable, a un precio muy económico y accesible para los niños y niñas que no lo traen de casa. En la cooperativa, siguiendo instrucciones de la administración[2], son muy rigurosos con los alimentos que ofrecen, no hay alimentos procesados ni bebidas edulcoradas, y todo lo que ofrecen ha sido elaborado de forma casera. Pudimos probar algunos de los productos que ofrecían (maíz, panuchos…) y no solo eran saludables, sino que además eran muy sabrosos.

El patio de la escuela contaba con una zona cubierta, un porche, para protegerse del sol y de la lluvia. Como pudimos comprobar posteriormente era así en todos los centros ya que fue una medida que implementó el estado. También todas las aulas de todos los centros disponían de aire acondicionado para contrarrestar el calor y la humedad.

La segunda escuela rural, el colegio Rodolfo Menéndez, estaba en el poblado de Tekom y nuestra llegada coincidió con el reparto de materiales a las familias y a los niños. El programa dota a cada niño de mochila, uniforme completo, material escolar y libros de texto editados por el estado. También aporta algunos alimentos básicos como leche y galletas. El programa, dependiente del estado de Yucatán, se llama *bienestar en la escuela*. Hay una Comisión Nacional de libros de texto gratuitos. Esta escuela no

[1] La Secretaría de Educación de Yucatán (SEGEY) ha editado diferentes materiales y manuales específicos para el Servicio de Apoyo educativo. En el siguiente enlace se pueden consultar y descargar. https://educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/220121_Manual_CAM.pdf

[2] Recientemente han editado un recetario para entornos de consumo escolar saludable: https://educacion.yucatan.gob.mx/multimedia/publicaciones/250925_Recetario2025.pdf

cuenta con muchos medios, aunque algunas aulas disponen de proyector y pantalla, pero, por ejemplo,

todavía no dispone de una maestra de apoyo del programa USAER. Nos muestran también las bibliotecas de aula con libros de lectura para diferentes edades. La escuela cuenta con un maestro especialista en lengua maya y un especialista también de educación física.

Ya en Valladolid visitamos el colegio José María Iturralde en el que se estaba celebrando una gran yincana o feria de juegos distribuidos por el patio escolar. En sexto de primaria nos recibió el alumnado con gran interés, sabían que veníamos de España y tenían mucha curiosidad por preguntarnos sobre diferentes temas, aunque especialmente sobre las diferencias entre los dos países, las comidas típicas, las fiestas o el fútbol. Un niño nos preguntó por el “gran apagón” y cómo lo habíamos vivido.

En esta escuela conocimos al médico que tenía asignado la escuela para el seguimiento de la salud del alumnado y que se incorporó al centro en horario reducido desde la aplicación del programa de alimentación saludable.

El profesorado nos manifestó la necesidad de contar con más medios y también, en algunos casos, la falta de coordinación o la falta de tiempos y espacios para atender al alumnado

Las escuelas primarias del estado se apoyan en programas de becas y apoyos, orientados a reducir la desigualdad social y económica que afecta a muchas familias, especialmente en las zonas rurales o vulnerables. También buscan asegurar que la niñez permanezca en el sistema y concluya con éxito sus estudios. Pudimos asistir, en uno de los centros, al reparto de uniformes y material escolar a las familias.

Lecturas, eventos, videos y podcasts

Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio en Ciudad Real

El pasado 12 de diciembre de 2025, Ciudad Real acogió el XVIII Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio (ApS) en el que se reunieron docentes, alumnado y representantes de entidades sociales para la entrega de los Premios Nacionales de ApS. Todos ellos con la firme creencia en que educar es transformar, y que el aprendizaje más profundo sucede cuando se da un servicio a la comunidad.

La jornada, organizada por la REDAPS (Red Española de Aprendizaje-Servicio) y la ONG EDUCO, con el apoyo institucional del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Ayuntamiento de Ciudad Real, puso de relieve el valor del ApS para construir una ciudadanía más consciente, crítica y comprometida.

Uno de los momentos más esperados fue la ponencia-diálogo de María Nieves Tapia, una figura clave en el ApS a nivel internacional. Su charla sobre "Ciudadanía solidaria en un mundo de trolls y de IA" fue una constatación de que en la era digital el contacto humano, el pensamiento crítico y el compromiso cívico son imprescindible para construir una sociedad justa y solidaria.

En las instalaciones del Pabellón Ferial de Ciudad Real se dieron cita una gran variedad de experiencias que habían sido premiadas o habían quedado finalistas en esta convocatoria. La entrega de premios se realizó gracias a la colaboración de las entidades padrinas: Fundación La Caixa, DKV, ACES-Andalucía, Fundación Mullor, Absotec, Fundación Edelvives, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), CENEAM, Fundación Princesa de Girona, Asociación Esplai La Florida, Fundación Yehudi Menuhin, Plena Inclusión y Fundación Ana Bella.

Ver a los jóvenes estudiantes subir al escenario no solo para recoger su diploma, sino para narrar, con orgullo y emoción, cómo sus iniciativas habían mejorado la vida de sus vecinos, fue la prueba indiscutible del impacto del Aprendizaje-Servicio.

Este año, han quedado finalista tres proyectos de Aragón: Centro San Valero por su proyecto "Pequeños pasos, Grandes sonrisas"; CEIP Valdespartera por su proyecto "Interacciones 4.0: Una tribu comprometida" y el Colegio Escolapias Santa Engracia con su proyecto "Técnicos de Farmacia y Arambia: emprendimiento solidario para Gambia". Desde aquí queremos hacerles llegar nuestra enhorabuena por este reconocimiento y animarlos para seguir trabajando y presentando sus proyectos ApS en siguientes ediciones.

En el Ágora, alumnado y profesorado premiado compartieron sus proyectos, desde programas de tutoría para compañeros hasta proyectos de sostenibilidad medioambiental o de apoyo a personas mayores.

Reme Rodríguez Beltrán
Grupo Impulsor de
Aprendizaje-Servicio de Aragón

Precisamente aprovechando este Encuentro estatal de REDAPS os ofrecemos tres lecturas relacionadas con el Aprendizaje-servicio.

El libro acompañante. 120 relatos para apoyar proyectos de aprendizaje-servicio
Seminari de Biliografia Infantil i Juvenil de l'Associació de Mestres Rosa Sensat
Rosa Sensat, Red Española Aprendizaje Servicio, Fundación Edex y Diputación de Cáceres
Bilbao, 2025

La Red Española de Aprendizaje Servicio (REDAPS) está impulsando la incorporación de la lectura a los proyectos ApS porque la lectura favorece aspectos esenciales como son el compromiso social, la ciudadanía activa y los valores democráticos.

Además, entienden que los proyectos motivan la lectura, estimulan el pensamiento crítico y el análisis de la realidad, aportan un sentido social, generan confianza, empoderan al alumnado e inciden en la formación literaria. Actualmente, en los proyectos de ApS la lectura aparece frecuentemente como reto del proyecto, como apadrinamiento lector, como

creación y mantenimiento de bibliotecas o como animación a la lectura. Aunque también acompaña proyectos como herramienta de motivación o sensibilización, como herramienta de investigación del problema social o como herramienta de reflexión personal e introspección.

La REDAPS cuentan en esta publicación con la colaboración de la Asociación Rosa Sensat que ha elaborado una guía de lecturas seleccionadas. El catálogo puede ser utilizado por cualquier docente interesado en propiciar la lectura de textos de calidad entre su alumnado.

Como decimos, el libro es un catálogo de 120 lecturas dirigidas unas a primaria y otras a secundaria que se estructuran en nueve temas: medio ambiente, salud, personas mayores, personas con discapacidad, formación y lectura, participación ciudadana, arte y patrimonio, derechos humanos y cooperación al desarrollo e igualdad de género. Además, cada libro propuesto se presenta en forma de ficha con información básica y destacando las principales características del texto.

El impacto social del aprendizaje-servicio en el marco de los Premios de Aprendizaje-servicio
Escofet Roig, Anna
Bernal Martínez, Anna
MEyFP y Educo
Madrid, 2024

Este trabajo de investigación realizado por dos profesoras de la Universitat de Barcelona realiza un análisis del impacto social del aprendizaje-servicio en los centros educativos y en las entidades que han participado en los premios entre los años 2015 y 2023.

Se trata de una investigación que combina varias metodologías, revisa la información bibliográfica, presenta los resultados de una encuesta y también presenta la información obtenida mediante entrevistas online.

El informe constata el impacto social de los proyectos en varios aspectos. Por un lado, destaca la integración de los objetivos de las organizaciones con la acción comunitaria y el enriquecimiento de la cultura institucional. También señala la mejora de la práctica profesional y de la forma de trabajar. Asimismo, la alta satisfacción y el compromiso fomentan la colaboración.

Otro aspecto destacado es la generación de nuevos recursos a nivel organizativo y de promoción de la cultura institucional. Por último, señalan el impacto en la promoción de la imagen de la organización y los beneficios alcanzados tanto por la comunidad como por las personas a las que se les ha destinado el servicio.

El informe destaca el impacto en las personas participantes, especialmente la motivación del alumnado en los proyectos y la mejora en los resultados académicos, en la autoestima y en las habilidades sociales. También el incremento en la participación de las familias, de la comunidad y de otras entidades

Guía de Aprendizaje-Servicio y currículum por competencias.
Educo
Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación
Madrid, 2024

Se trata de una guía introductoria en el enfoque educativo del Aprendizaje-Servicio. Pensada para docentes, conecta perfectamente con el fortalecimiento de las competencias clave.

La guía ofrece de forma clara los fundamentos teóricos del Aprendizaje-Servicio y la necesidad de incorporarla a los colegios e institutos como un instrumento para afrontar los retos del siglo XXI, desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la educación para la ciudadanía global, el enfoque de género o la cultura de paz.

También vincula el ApS con la legislación vigente y el desarrollo curricular en las distintas etapas educativas y propone un proceso de actuación en el aula en seis fases: Análisis, reflexión, compromiso, difusión, celebración y evaluación.

La parte final desarrollo las situaciones de aprendizaje y la sistematización de los proyectos.

Fernando Andrés Rubia

FORUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel automómico 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 paises 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