

PEDAGOGÍA  
Y DIDÁCTICA

# Innovación educativa

Más allá de la ficción

Manuel Fernández Navas  
Noelia Alcaraz Salarirche  
(Coords.)

PIRÁMIDE



# Innovación educativa

Más allá de la ficción



**Coordinadores**

**MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS  
NOELIA ALCARAZ SALARICHE**

PROFESORES DE DIDÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

# Innovación educativa

Más allá de la ficción

**EDICIONES PIRÁMIDE**

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Sección: «Pedagogía y Didáctica»

Director:

Francisco J. Labrador

Catedrático de Modificación de Conducta  
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Manuel Fernández Navas y Noelia Alcaraz Salarirche (Coords.), 2016

© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2016

Para cualquier información pueden dirigirse a [piramide\\_legal@anaya.es](mailto:piramide_legal@anaya.es)

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid

Teléfono: 91 393 89 89

[www.edicionespiramide.es](http://www.edicionespiramide.es)

ISBN digital: 978-84-368-3545-8

# Relación de autores

## **Noelia Alcaraz Salarirche**

Profesora sustituta interina del Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz.

## **Eloy Andújar Gallego**

Maestro de Educación Infantil y jefe de estudios CEIP Luis Vives. Jerez de la Frontera.

## **Rosa Caparrós Vida**

Profesora asociada del Departamento de Didáctica. Universidad de Málaga.

## **Soledad Carrillo Montes**

Maestra de Infantil CEIP Luis Vives. Jerez de la Frontera.

## **Manuel J. Cotrina García**

Profesor contratado doctor del Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz.

## **Francisco Javier de la Rosa Carrasco**

Maestro de Primaria CEIP Azahares. Sevilla.

## **Lidia Esteban Ruiz**

Jefa de estudios de l'Escola el Martinet.

## **Manuel Fernández Navas**

Profesor sustituto interino del Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz.

## **María del Carmen García Alonso**

Maestra de Primaria CEIP Luis Vives. Jerez de la Frontera.

## **Mayka García García**

Profesora contratada doctora del Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz.

## **Cristóbal Gómez Mayorga**

Maestro de Educación Infantil CEIP El Romeral.

## **Carla Martín Serrano de Pablo**

Maestra de Primaria de «El Dragón».

## **Mercedes Medina Barrones**

Maestra de Primaria CEIP Luis Vives. Jerez de la Frontera.

## **Montserrat Navarro Ruiz**

Directora de l'Escola el Martinet.

## **Irene Peña García**

Maestra de Educación Infantil CEIP Luis Vives. Jerez de la Frontera.

## **Ángel I. Pérez Gómez**

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

## **Marta Reina Herrera**

Maestra de Educación Infantil y Primaria. Formadora de docentes en INTEF.

## **Sara Reina Herrera**

Maestra de Educación Infantil y Primaria. Formadora de docentes en INTEF.

## **Remedios Rodríguez Castillo**

Maestra de Primaria CEIP Azahares. Sevilla.

## **David Romero Laure**

Maestro de Educación Especial y licenciado en Psicopedagogía.

**Laura Sánchez Calleja**

Profesora sustituta interina del Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz.

**Antonio Sánchez Román**

Orientador IES Asta Regia. Jerez de la Frontera.

**Andrés Seijo Tardido**

Director CEIP Luis Vives. Jerez de la Frontera.

**María José Serván Núñez**

Profesora ayudante doctora del Departamento de Didáctica. Universidad de Málaga.

**Miguel Sola Fernández**

Profesor titular de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.

**Encarnación Soto Gómez**

Profesora titular del Departamento de Didáctica. Universidad de Málaga.

*Dedicado a aquellos (ellos saben quiénes son) que nos enseñaron  
que otra forma de hacer escuela es posible.  
Siempre estaremos en deuda con vosotros.*

*Y dedicado, sobre todo, a aquellas personas que nos dijeron  
—y que aún nos dicen—, cuando hablamos de innovación,  
que eso está muy bien, que es muy bonito, pero que es una utopía,  
que la realidad de la escuela y la educación es otra.*



# Índice

<b>Prólogo</b> ( <i>Ángel I. Pérez Gómez</i> ) .....	17
--	----

<b>1. Introducción. Más allá de la ficción</b> ( <i>Noelia Alcaraz Salarirche y Manuel Fernández Navas</i> ) .....	21
--	----

## **PARTE PRIMERA** **La innovación educativa**

<b>2. ¿Qué es la innovación educativa?</b> ( <i>Manuel Fernández Navas</i> ) .....	27
--	----

1. Introducción .....	27
2. Las particularidades de la innovación en educación .....	28
3. La innovación no está en las herramientas .....	32
4. Innovación educativa vs reforma .....	34
5. Innovación: creatividad, vocación y otras falacias .....	36
6. Innovación y desarrollo profesional docente .....	38
7. Conclusión .....	40

<b>3. ¿Por qué es necesario innovar?</b> ( <i>Miguel Sola Fernández</i> ) .....	41
---	----

1. Introducción .....	41
2. Es necesario innovar porque educar es más que instruir .....	42
3. Es necesario innovar porque es necesario educar en la diversidad en centros de vivencia cultural .....	43
4. Es necesario innovar porque las tecnologías facilitan la involución pedagógica. ....	45
5. Es necesario innovar porque la escuela ya no prepara para la ocupación laboral. ....	46
6. Es necesario innovar porque en la innovación descansa la evolución del sistema educativo .....	48
7. Es necesario innovar porque es necesario mejorar la formación del profesorado. ....	49
8. Epílogo .....	51

## **PARTE SEGUNDA** **Experiencias de innovación**

### **SECCIÓN PRIMERA** *Centros que innovan*

<b>4. La escuela El Martinet</b> ( <i>Montserrat Navarro Ruiz, Lidia Esteban Ruiz y equipo educativo de l'Escola El Martinet</i> ) .....	57
--	----

1. Presentación: los orígenes .....	57
-------------------------------------	----

1.1.	Otra escuela es posible.....	58
1.2.	Los ejes del proyecto pedagógico .....	58
2.	Desarrollando el proyecto: elementos esenciales .....	60
2.1.	El espacio .....	61
2.2.	Los materiales.....	61
2.3.	El tiempo .....	61
2.4.	La estructura .....	62
2.4.1.	La comunidad de los pequeños .....	62
2.4.2.	El acompañamiento de las familias .....	63
2.4.3.	La comunidad de los medianos .....	64
2.4.4.	La comunidad de los mayores .....	65
2.5.	Cultura de infancia .....	66
2.6.	La presencia de las familias .....	66
2.7.	El compromiso de los maestros .....	67
3.	Concluyendo... ..	67
<b>5.</b>	<b>Asambleas dialógicas. Una propuesta para dialogar, aprender y crecer con la cultura</b> (Andrés Seijo Tardido, Eloy Andújar Gallego, Irene Peña García, Mercedes Medina Barrones, Soledad Carrillo Montes y María del Carmen García Alonso) .....	69
1.	Presentación .....	69
1.1.	Nuestro blog .....	70
1.2.	Naturaleza del proyecto: una comunidad de aprendizaje .....	74
1.3.	Objetivos .....	76
1.4.	Organización de responsabilidades .....	76
2.	Desarrollando las experiencias en el aula .....	77
2.1.	Infantil, 5 años .....	77
2.2.	Infantil, 3 años .....	79
2.3.	Cuarto de Primaria .....	80
2.4.	Infantil, 4 años .....	83
2.5.	Sexto de Primaria .....	84
3.	Concluyendo... ..	86
<b>SECCIÓN SEGUNDA</b>		
<i>Innovación en Educación Infantil</i>		
<b>6.</b>	<b>Más allá de las TIC en Infantil</b> (Marta Reina Herrera y Sara Reina Herrera) .....	89
1.	Presentación .....	89
2.	Desarrollando el proyecto InfanTIC/TAC: herramientas de la web 2.0 .....	89
2.1.	¿Qué es InfanTIC/TAC? .....	90
2.2.	¿Qué objetivos persigue? .....	91
2.3.	¿Cómo se desarrolla esta alfabetización digital? .....	91
2.3.1.	Alfabetización digital de alumnos y alumnas .....	91
2.3.2.	Alfabetización digital de las familias .....	91
3.	Desarrollando el proyecto de <i>Mobile learning</i> : aprendizaje con dispositivos móviles .....	92
3.1.	¿Qué es el <i>Mobile learning</i> ? .....	92
3.2.	¿Cómo crear y planificar un proyecto de <i>Mobile learning</i> ? .....	92
3.3.	Villalba en tu mano, proyecto de <i>Mobile learning</i> en Infantil .....	93
3.3.1.	Descripción de las actividades del proyecto .....	93
3.4.	Utilización de códigos QR en las actividades de aula .....	95

3.4.1. ¿Qué es un código QR? .....	95
3.4.2. Generar códigos QR con enlaces de interés .....	95
3.4.3. Búsqueda del tesoro y yincanas con códigos QR .....	96
4. Desarrollando el proyecto de robótica e iniciación a los lenguajes de programación .....	97
4.1. ¿Por qué? .....	97
4.2. ¿Para qué? .....	97
4.3. ¿Cómo? .....	97
<b>7. De los proyectos de aula al aula como proyecto (Cristóbal Gómez Mayorga).</b> .....	<b>99</b>
1. Presentación .....	99
1.1. Por qué trabajamos por proyectos .....	100
1.2. La duda metódica .....	100
2. Desarrollando el aula como proyecto .....	101
2.1. Construyendo identidades .....	102
2.1.1. La palabra .....	102
2.1.2. La escucha .....	103
2.1.3. La mirada .....	103
2.1.4. El cariño .....	106
2.1.5. El límite .....	107
3. Proyectos que construyen identidades .....	107
3.1. La historia de mi vida .....	107
3.2. Mi casa, mi calle, mi pueblo .....	108
3.3. Un proyecto solidario en Perú .....	111
4. Concluyendo... ..	112

**SECCIÓN TERCERA**  
*Innovación en Educación Primaria*

<b>8. El Dragón, un espacio de crecimiento en libertad (Carla Martín Serrano de Pablo)</b> .....	<b>115</b>
1. Presentación .....	115
1.1. Reflexiones y conclusiones fruto de mi búsqueda educativa .....	117
1.1.1. El respeto .....	118
1.1.2. La libertad .....	118
1.1.3. Los aprendizajes .....	120
1.1.4. La democracia .....	120
1.1.5. Las etiquetas .....	121
2. Construyendo El Dragón. Principios pedagógicos .....	121
2.1. Libre disposición del tiempo por parte de los estudiantes .....	121
2.2. Toma de decisiones de forma democrática .....	122
2.3. Otros de los principios que forman la base de El Dragón .....	122
2.3.1. Ecología .....	122
2.3.2. Bilingüismo .....	122
2.3.3. Autoridad versus autorregulación .....	123
2.3.4. Acompañamiento emocional .....	123
2.3.5. Resolución de conflictos .....	124
2.3.6. De Emmi Pikler a internet. La edad tecnológica .....	125
3. Un día en El Dragón .....	125
4. Concluyendo... La vida .....	127

<b>9. ¡Arriba el telón!: trabajando a través de la ópera en Primaria</b> (Francisco Javier de la Rosa Carrasco y Remedios Rodríguez Castillo) .....	129
1. Presentación: así nació la idea .....	129
2. Desarrollando el proyecto: de la idea a la escuela .....	130
2.1. Mozart y su música llenan nuestras aulas .....	132
2.2. Una ilusión... <i>La flauta mágica</i> .....	136
2.3. Un sueño hecho realidad .....	139
3. Nuestro proyecto circula por la red .....	142
4. Concluyendo... ..	144
5. Recursos usados .....	144

#### SECCIÓN CUARTA

##### *Innovación en Educación Secundaria*

<b>10. Experiencias interdisciplinares: «Aventuras para atender la diversidad»</b> (David Romero Laure) .....	147
1. Presentación .....	147
1.1. Definiendo aventuras .....	147
1.2. Soñando con aventuras educativas .....	148
2. Desarrollando el proyecto: la radio escolar. Una aventura innovadora .....	148
2.1. La prensa escolar: la magia del lenguaje escrito .....	149
2.2. El cine en las aulas: una propuesta inesperada .....	149
3. Concluyendo... Punto y seguido .....	155
4. Imágenes tomadas durante el rodaje de <i>Valiente</i> .....	156
<b>11. La «educación emocional»: un cambio de mirada. Una propuesta desde lo emergente y vivencial</b> (Laura Sánchez Calleja y Antonio Sánchez Román) ...	159
1. Presentación .....	159
1.1. Aproximándonos a la experiencia .....	160
1.2. ¿Cómo empieza todo? .....	160
2. Desarrollando la experiencia .....	161
2.1. ¿Qué hacemos? .....	161
2.2. ¿Cómo lo hacemos? .....	163
2.2.1. Inicial o de habituación .....	163
2.2.2. Trabajo central de la sesión .....	164
2.2.3. El cierre .....	167
3. Concluyendo... ..	171

#### SECCIÓN QUINTA

##### *Innovación en la formación de docentes*

<b>12. Aprendizaje y servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para «vivir» la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado</b> (Mayka García García y Manuel J. Cotrina García) .....	175
1. Presentación: ¿cómo descubrimos el aprendizaje y servicio? .....	175
1.1. Nuestros primeros pasos. ¿Cómo han ido emergiendo nuestras propuestas de aprendizaje y servicio? .....	176

2.	Aprendizaje y servicio y educación inclusiva. Descubriendo su potencial a través del análisis de sus prácticas .....	178
3.	Desarrollando el proyecto «Nos visitan». Una experiencia formalizada .....	179
3.1.	Del diagnóstico de la situación a la concreción de un problema real .....	179
3.2.	La motivación de los participantes .....	180
3.3.	Vamos a investigar .....	181
3.4.	Nos organizamos .....	182
3.5.	La ejecución de la propuesta .....	182
3.6.	De la evaluación y de los aprendizajes .....	183
4.	Repensando el currículum de la formación de maestros desde el aprendizaje y servicio: nuestra propuesta de institucionalización curricular .....	184
5.	Concluyendo... ..	186
<b>13.</b>	<b>Proyedu2: la participación y la democracia son posibles en la formación de docentes</b> (Manuel Fernández Navas y Noelia Alcaraz Salarirche) .....	189
1.	Presentación .....	189
1.1.	Nuestras convicciones .....	189
1.1.1.	Hemos de poner a nuestro alumnado ante problemas motivadores y que supongan auténticos retos .....	189
1.1.2.	Queremos ofrecerles experiencias auténticas de participación y de trabajo en equipo .....	191
1.1.3.	El conocimiento no puede ser una promesa de futuro .....	192
1.1.4.	La relación entre profesorado y alumnado: un aspecto didáctico más .....	192
1.1.5.	La calificación no ayuda a procesos realmente educativos .....	193
1.1.6.	Es necesario ofrecer prácticas alternativas al alumnado .....	194
1.1.7.	Desmontando la tradición del «haz lo que yo diga pero no lo que yo haga» .....	195
2.	Desarrollando Proyedu2: ¿cómo lo hacemos? .....	195
2.1.	Principales elementos del trabajo diario .....	198
2.2.	Un día cualquiera en Proyedu2 .....	199
2.3.	¿Cómo evaluamos? .....	200
2.4.	Las nuevas tecnologías en Proyedu2 .....	201
2.5.	Proyedu2 y otras asignaturas .....	204
<b>14.</b>	<b>¿En qué asignatura estamos?</b> (Miguel Sola Fernández) .....	207
1.	Presentación: los prolegómenos .....	207
1.1.	El contexto .....	207
2.	Desarrollando el proyecto .....	209
2.1.	Los hitos .....	209
2.2.	Los agrupamientos (y sus responsabilidades) .....	211
2.3.	Los blogs y las redes (y con ellos el mundo entero) .....	212
2.4.	La dinámica .....	215
2.5.	Los papeles estelares (o la relación entre humanos y con la teoría) .....	217
2.6.	Los materiales .....	218
2.7.	Y la asignatura de TIC también (en su papel, aunque no lo parezca) ...	219
3.	Epílogo (casi una evaluación) .....	220

<b>15. Aprendiendo a ser docentes. Creando espacios de aprendizaje colaborativo, reflexivo y crítico entre la escuela y la universidad. Una experiencia en el grado de Infantil de la Universidad de Málaga (Encarnación Soto Gómez, María José Serván Núñez y Rosa Caparrós Vida)</b> .....	223
1. Presentación: un proyecto distinto para un nuevo contexto .....	223
2. Las competencias, el aprendizaje situado y el conocimiento práctico .....	224
3. Desarrollando los ejes del proyecto .....	227
3.1. Carácter interdisciplinar: tejiendo saberes entre la escuela y la universidad .....	227
3.2. Un vínculo que se construye: la coordinación docente .....	228
3.3. Una evaluación como y para el aprendizaje .....	229
3.4. La organización, una trama necesaria para tejer esta urdimbre: grupos, espacios y tiempos .....	229
4. Acercando el zum a la experiencia: promoviendo la investigación y reflexión como estrategias de aprendizaje .....	231
4.1. ¿Cómo se organizan las tareas y las sesiones de visita a la escuela? .....	231
4.2. ¿Cómo nos hemos organizado en la universidad? .....	232
5. Seguimos aprendiendo con la experiencia. Un proyecto que facilita la reconstrucción del conocimiento práctico del alumnado. Un aprendizaje que deja huella .....	239

### PARTE TERCERA Para finalizar

<b>16. Apuntes para innovar (Noelia Alcaraz Salarirche)</b> .....	245
1. Introducción: ¿por qué finalizamos con este capítulo? .....	245
1.1. ¿Qué nos vamos a encontrar? .....	245
2. Primera parte: ¿qué tienen en común todas las experiencias o por qué son innovadoras? .....	246
3. Segunda parte: conoce al enemigo si quieres combatirlo. Algunos de los problemas del sistema educativo, hoy .....	247
3.1. La desnaturalización del conocimiento en el ámbito educativo .....	248
3.2. El «embudo» como modelo de enseñanza-aprendizaje .....	248
3.3. Un sistema educativo individualista en una sociedad conectada .....	249
3.4. Café para tod@s, y si no bebes, dos tazas .....	251
3.5. La eterna rendición de cuentas: la calificación .....	252
3.6. La escuela, un lugar desprovisto de emociones .....	253
4. Tercera parte: ¡que viene el lobo! Desmontando excusas que impiden innovar. ....	254
4.1. ¡No tenemos recursos! .....	254
4.2. ¡El fantasma de la inspección y el libro de texto! .....	254
4.3. ¡La ley no me lo permite! .....	255
4.4. ¡Imposible con esta ratio! .....	256
5. Cuarta parte: decálogo atípico sobre innovación educativa .....	256
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	259

# Prólogo

## LA URGENCIA DE UNA NUEVA PEDAGOGÍA

Es para mí un placer inmenso prologar esta interesante obra colectiva, de académicos tan queridos, que se atreve a penetrar en las entrañas complejas y polémicas de un concepto tan relevante como borroso, tan comprometedor como manido, tan sugerente como manipulado: la innovación educativa. El foco a la vez conflictivo y prometedor de este tópico se sitúa, a mi entender, en el adjetivo de este binomio. ¿Qué entendemos por cambio para la mejora de la educación? ¿Qué semilla explosiva encierra el concepto de educación? Para mí educación refiere al proceso por el cual cada individuo construye su propia, informada y elegida subjetividad para poder actuar con relativa autonomía en el contexto que le toca vivir. Será por tanto educativo aquel cambio en los sistemas, instituciones, currículo y prácticas formativas que estimule y potencie el desarrollo, en todos y cada uno de los ciudadanos, de su singular y autónoma personalidad. ¿Es posible una escuela verdaderamente educativa que ayude a cada individuo a construirse de manera autónoma, sabia y solidaria?

Parece evidente que la complejidad del mundo actual requiere el desarrollo en los ciudadanos contemporáneos de recursos y capacidades de orden superior para afrontar la complejidad, el cambio, la incertidumbre y la desigualdad de la era digital, global, neoliberal, que la escuela contemporánea se muestra incapaz de promover. Sin embargo, los profesionales de la educación y los responsables políticos estamos demasiado atrapados en los modos de pensamiento del pasado y en mentalidades obsoletas que impiden afrontar con libertad y apertura los

decisivos retos educativos del presente. Es ineludible que la escuela contemporánea tendría que preparar a los futuros ciudadanos para comprender e interpretar la complejidad política, económica y cultural, navegar en la incertidumbre, desarrollar empleos desconocidos hasta ahora, diseñar y utilizar técnicas todavía no inventadas, afrontar cambios insospechados y a un ritmo vertiginoso. Sin embargo, cada día parece más evidente que la larga, resistente y pesada herencia de la escuela industrial ya no sirve para preparar al ciudadano de la era digital (Darling-Hamon, 2010; Dede, 2007; Pérez Gómez, 2012).

Si deseamos una educación de todos, para todos y con todos, celebrando y estimulando la diversidad de cada sujeto humano, la innovación como cambio radical de las instituciones y prácticas educativas heredadas de la escolástica y de la era industrial requiere repensar y reinventar todos y cada uno de los componentes del currículum de esta escuela de talla única. Los contenidos del currículum, los métodos de trabajo, los contextos de aprendizaje y los procedimientos y herramientas de evaluación deben diseñarse de tal modo que tenga cabida la imprevisible diversidad de las singulares combinaciones de comprensión y de acción que presentan los aprendices contemporáneos. Es decir, la enseñanza personalizada.

Por otra parte, me parece clave resaltar, estimulados por el vertiginoso desarrollo actual de la neurociencia cognitiva, que una concepción holística y relevante del desarrollo humano implica la consideración del aprendizaje como proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales, cons-

cientes e inconscientes. Educarse supone, pues, a mi entender, reconstruir no solamente los modelos mentales conscientes y explícitos, sino de manera muy especial los mecanismos, hábitos, creencias y mapas mentales inconscientes y tácitos que gobiernan nuestros deseos, inclinaciones, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas. Esta reconstrucción del piloto automático requiere la experiencia, la acción y la reflexión sobre el sentido y la eficacia de nuestra acción. En otras palabras, las finalidades de la escuela han de concentrarse en el propósito de ayudar a cada aprendiz a construir su propio proyecto vital (personal, social, académico y profesional), a transitar su propio camino desde la información hasta el conocimiento y desde el conocimiento hasta la sabiduría (Pérez Gómez, 2012). Se necesita un currículum, una pedagogía y un escenario que ayuden realmente a cada individuo a construirse de manera singular y creativa.

Una nueva pedagogía y una nueva escuela incluirían al menos los siguientes principios o sugerencias: esencializar el currículum y enfatizar la relevancia de modo que se prime la calidad sobre la cantidad; priorizar las vivencias sobre las formalizaciones: es decir, establecer una secuencia didáctica en la que primero se estimula la implicación activa de los sujetos; asumir y consolidar el principio pedagógico de aprender haciendo, para fomentar actitudes estratégicas de aprender cómo aprender, más que enseñar estrategias concretas o discursos sobre estrategia; primar la cooperación y establecer un clima de confianza en el aula y en torno al aprendiz; aprovechar al máximo los recursos digitales y las redes sociales: el *flipped classroom*; potenciar la evaluación formativa, la ayuda, la orientación la tutorización, restringiendo la calificación, y por último reforzar decididamente la función tutorial del docente. La ayuda experta y cercana del docente para que cada aprendiz construya de forma disciplinada, crítica y creativa su propio y singular proyecto personal, académico y profesional es más necesaria que nunca, especialmente para aquellos que por diversas circunstancias, en una sociedad cada vez más desigual, no saben, no pueden o no quieren aprender lo que la escuela les exige.

Lamentablemente, las propuestas aquí sugeridas se encuentran en las antípodas respecto a las prescripciones presentes en la LOMCE. La denominada «reforma» que el gobierno conservador pretende

imponer en las nuevas generaciones, negando el mismo concepto de educación, incompatible con cualquier adoctrinamiento, una única forma de ver la vida, el conocimiento, la cultura y las relaciones humanas conforme al pensamiento único y los valores egoístas e insolidarios del modelo neoliberal-neoconservador. Este modelo que domina el panorama educativo en Estados Unidos desde hace 15 años cosechando resultados cada vez más desastrosos (PISA) lo están imponiendo otros gobiernos conservadores bajo el movimiento falazmente denominado GERM (*The Global Education Reform Movement*), caracterizado por la «libre» elección de escuelas, privatización, competitividad escolar, aprendizaje reproductivo y evaluaciones externas mediante tests.

Es difícil comprender las tensiones políticas que se están produciendo en los sistemas educativos contemporáneos sin entender la virulencia de las presiones del mundo corporativo y financiero para apoderarse de este ámbito clave de la actividad social, tan relevante para sus objetivos generales e ideológicos y tan atractivo para sus negocios particulares. El GERM constituye un poderoso movimiento conservador global, que pretende convertir la educación en un producto de consumo en lugar de concebirse como una responsabilidad pública y un bien social.

Las líneas básicas del GERM, su concepto de la innovación educativa, se pueden concretar en las siguientes propuestas:

- Crear un clima y elaborar una narrativa de crisis de la escuela pública.
- Privatizar la titularidad o la gestión, estimulando la competitividad interna y externa y promoviendo la libre elección de centro.
- Imponer la uniformidad y la homogeneidad de un currículum reproductivo de contenidos disciplinares, irrelevantes y descontextualizados.
- Desarrollar la rendición de cuentas mediante tests y pruebas objetivas externas.
- Provocar la desprofesionalización docente, ejemplificada en el programa TFA.

Es muy relevante la crítica despiadada a estas políticas «reformistas» que realiza ahora Diane Ravitch (2013), responsable inicial de estas políticas

con el último Clinton y el primer Bush. Ravitch considera que estas «reformas» escolares conservadoras suponen en la práctica un claro golpe de estado en la educación, pues todas las medidas implican directa o indirectamente el deterioro de la autonomía de los docentes, la desmotivación de aprendices y la desmoralización de los docentes, el empobrecimiento del currículum y la huida de la cultura de la escuela, y, en definitiva, la entrega progresiva del sistema educativo a las multinacionales, que controlarán en su día la titularidad de los centros, la producción de materiales y recursos y la elaboración y aplicación de las pruebas y tests.

Esta agresiva política de privatización de las escuelas en Estados Unidos y la profusión de las escuelas chárter durante la última década alimentadas por el GERM no han producido mejora alguna en el rendimiento académico de los estudiantes en las pruebas internacionales de PISA. Por el contrario, la política llevada a cabo, por ejemplo, por Finlandia durante los últimos 30 años, o por Singapur en los últimos 15, de transformación sustancial de la escuela pública, mediante el incremento decidido de la autonomía de los centros y profesores y la mejora sustancial de la formación y el perfeccionamiento de los docentes, ha producido el incremento sorprendente y sostenido en el rendimiento académico de los estudiantes, que se sitúan en los primeros lugares de las mismas pruebas internacionales.

Una pieza clave de este proceso en España en la actualidad es la «contrarreforma» educativa del partido conservador, plasmada en la LOMCE. A contracorriente de las políticas educativas que implantan los países reconocidos mundialmente por la calidad de su sistema educativo (Finlandia, Canadá, Japón, Nueva Zelanda, Singapur), el laboratorio ultraneoliberal del Partido Popular ha incrementado la ratio de alumnos por docente, eliminado los centros de formación permanente del profesorado y la figura del profesor de apoyo, reducido al ridículo la reposición de las bajas por jubilación (el 10%) y las sustituciones por enfermedad, incrementado las tasas y al mismo tiempo reducido las becas. Como colofón, aprueba la ley más ideológica y menos consensuada de la democracia, que establece la segregación prematura de los estudiantes y la recuperación de las reválidas como sistema externo de evaluación, implanta de hecho la doctrina cató-

lica como materia académica evaluable, convierte en insignificante la presencia de la filosofía, las humanidades y las artes, elimina en la práctica la participación de las familias y la vida democrática en los centros escolares y ahora propone la disolución de la profesión docente, al proclamar que cualquiera puede ejercerla sin formación específica ni preparación profesional acreditada. Éste es su singular y e interesado modo de concebir la innovación educativa.

Bien distante de esta orientación debe situarse una pedagogía humanista, que considera que el proceso educativo supone un largo recorrido para que cada individuo se construya de manera autónoma como persona bien formada en todas sus dimensiones. Educar no es sólo ni principalmente transmitir información y conocimiento, sino ayudar a que cada uno aprenda a desarrollar sus capacidades y cualidades singulares, conscientes e inconscientes, hasta el máximo de sus posibilidades. Para este propósito, el docente es más necesario que nunca en esta época de complejidad, incertidumbre y cambio acelerado, pero no para limitarse a transmitir información, sino para tutorizar, acompañar, orientar y estimular el desarrollo singular de cada aprendiz, para practicar la enseñanza personalizada, para ayudar a aprender a todo el alumnado, pero de forma muy especial a los más desfavorecidos, para diseñar escenarios y programas de actividades que permitan que cada aprendiz se implique en procesos de búsqueda, descubrimiento, diseño, experimentación y aplicación del conocimiento disponible a los problemas más relevantes de la vida contemporánea. El docente es el profesional responsable de preparar las condiciones y hacer el seguimiento adecuado para que cada ciudadano en formación desarrolle las competencias que requiere el complejo mundo contemporáneo: pensar, comunicar, diseñar, hacer, cooperar, evaluar y crear.

Dentro de este panorama, la presente obra supone, a mi entender, un valiente y sugerente intento de concretar en la teoría y en la práctica las relevantes implicaciones de un nuevo concepto de innovación educativa compatible y convergente con los planteamientos anteriores. Un aire fresco y autocrítico se percibe en los debates teóricos que desmontan mitos y falacias, un compromiso cercano y solidario, así como un propósito decidido, informado y

riguroso se aprecia en las diferentes experiencias de innovación educativa elegidas, que recorren todo el curso de la vida académica, desde Infantil hasta la universidad. Animo su lectura porque las personas preocupadas por la educación podrán encontrar sugerencias valiosas, que parten de experiencias sentidas, reflexivas, creativas, rompedoras y sostenibles

en el contexto español que demuestran que otra escuela y otra educación, además de necesarias y prometedoras, son también posibles.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Málaga

# Introducción. Más allá de la ficción

# 1

NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE  
MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS

A menudo parece que las cosas que se proponen desde la pedagogía no son posibles a la hora de trasladarlas a la práctica, que son utopías o que sólo pueden hacerse en países como Finlandia. Este libro demuestra que la realidad de nuestro país va mucho más allá de la ficción.

La cara que siempre se nos muestra sobre la educación, especialmente en los medios de comunicación, tiene que ver fundamentalmente con las reformas y las nuevas leyes, los recortes, las malas noticias del informe PISA, la falta de conocimiento o de profesionalidad de los docentes (como el asunto del examen de la Comunidad de Madrid) o la supuesta violencia escolar (ya sea entre iguales o hacia el profesorado).

Frente a todo esto, este libro pretende mostrar la otra cara de la educación de nuestro país: profesorado implicado, trabajador y con grandes conocimientos, alumnado implicado y colaborativo, el uso del conocimiento para situaciones prácticas, contextos sociales deprimidos y sin recursos donde la actuación educativa es brillante. Esa otra cara que también existe pero que es mucho menos conocida y mucho menos publicitada.

El concepto de innovación es probablemente uno de los más tratados en la literatura académica, no sólo en el área educativa, que es la que nos compete, sino en prácticamente todas las áreas de conocimiento. Especial atención han dedicado a este concepto las áreas tecnológicas, en las que el concepto de innovación ha sido uno de los más destacados y cuya concepción ha ido ligada a dos términos que trataremos más adelante: «eficacia» y «calidad».

Es, posiblemente, de este amplio tratamiento del concepto de innovación en otras áreas de donde viene la mezcolanza de significados que se atribuyen a

la innovación en el campo de la educación. Y es, también posiblemente por este fenómeno, por lo que en los últimos tiempos, con la situación social tan determinada que existe, se ha impulsado en los discursos educativos la innovación como una necesidad —y casi una exigencia— para el profesorado en pro de una calidad educativa que rara vez se explica o se detalla.

Actualmente existen numerosos programas y proyectos a los que los centros se suman en pro de esta innovación educativa, pero ¿tienen relación? Parece que desde la administración se impulsa y se facilita que el profesorado innove. ¿Es una realidad o está sólo en los discursos?

Existen en estos discursos otros conceptos a los que habitualmente se hace referencia: mejora, calidad, eficacia...; ¿qué significan en nuestro campo de estudio? ¿Son universales? ¿Son compatibles? ¿En torno a cuáles debe girar el pensamiento de aquel o aquella que quiere innovar?

El punto de partida de este libro es tratar de ahondar en el significado de innovación en educación. Para ello se ha estructurado la obra en tres partes de extensión desigual.

Por un lado, la **primera parte** está enfocada a ofrecer un marco teórico acerca del concepto de innovación educativa que trate de mostrar respuestas al lector o a la lectora sobre qué significa, con qué tiene que ver, cuáles son los elementos a tener en cuenta, qué papel desempeña la tecnología en la innovación y, sobre todo, cuál es el panorama actual para la innovación en la compleja situación social en la que se encuentra la educación.

La **segunda parte** de la obra trata de ilustrar con buenas prácticas todos los aspectos destacados en

la parte primera. Nos parecía muy importante mostrar con ejemplos reales, de profesionales que se encuentran en la práctica actualmente, que es posible innovar y que existe una amplia variedad de profesionales de la educación innovando a diario en las aulas. Para ello se han seleccionado experiencias de innovación en todos los niveles del sistema educativo: desde centros donde todos los profesionales están implicados en un proyecto de innovación hasta profesionales que realizan innovaciones en sus aulas de una forma más solitaria. Por supuesto, existen muchas más experiencias de innovación, pero en esta obra hemos seleccionado aquellas que creíamos más ilustrativas para establecer una idea de conjunto en todos los tramos del sistema educativo.

En la sección *Centros que innovan*, los protagonistas son dos centros públicos de Educación Infantil y Primaria que se han ganado el privilegio de ser conocidos como «centros innovadores». Ambos tienen una importante trayectoria innovadora. El primer centro, la escuela El Martinet, con unos diez años de trayectoria, es una escuela que despide por cada poro de sus paredes principios pedagógicos valiosísimos. Y es que entre las tantas cuestiones educativas que se pueden resaltar de ella, hay una muy curiosa y muy bonita: el Martinet es un centro que fue pensado y diseñado arquitectónicamente acompañado de la mirada pedagógica de sus creadores, de su equipo educativo. Y desde entonces no han dejado de acompañar. Inspirada en los pensamientos de Rebeca y Mauricio Wild, creadores del Pesta, el Martinet, situado en Ripollet (Barcelona), nos brinda la posibilidad de conocer que la libertad de elección de los niños y de las niñas, el acompañamiento de los adultos, el respeto a los ritmos biológicos o los ambientes preparados también son posibles en la escuela pública.

El segundo centro es de aquellos que parecen hacer magia. El CEIP Luis Vives está situado en un contexto de esos que podrían denominarse «peculiares». En pleno corazón de Jerez de la Frontera, amanece cada día una escuela pública concienciada y convencida de la enorme importancia de su función social. Capitaneado por un preparadísimo equipo directivo y acompañado de un equipo educativo con una enorme calidad profesional y personal, el centro se ha convertido en una verdadera comunidad de aprendizaje, de esas que, como decíamos, hacen magia, de las que ofrecen oportunidades

reales de aprendizaje y de éxito a quienes allí asisten cada día. Visitar el Luis Vives es ver en vivo y en directo qué significa realmente la participación de las familias; es presenciar cómo estudiantes de Infantil y Primaria participan en asambleas dialógicas, debaten sobre arte, ciencia, música...; es comprender la utilidad de los grupos interactivos; es entender el valor de la comunidad como recurso. Inspirada en los principios de interacción y participación, el Luis Vives es una de esas noticias que debería recorrer portadas de periódicos por todo el mundo.

En la sección correspondiente a *Educación Infantil* del libro, vamos a ver dos experiencias de innovación muy diferentes y que se llevan a cabo en la actualidad en dicha etapa.

En la primera parte del libro, cuando tratábamos de definir qué era innovación educativa, hemos hecho mucho hincapié en las nuevas tecnologías, tratando de desmitificar la mera inclusión de éstas en las aulas como innovación «per se». Con la primera experiencia de este apartado vamos a tener la oportunidad de examinar una práctica en la que las nuevas tecnologías cambian la manera de acceder y entender el conocimiento, las relaciones del aula y la organización y dinámica de las clases. Es decir, transforman en profundidad la docencia. Se trata de una experiencia en la que las nuevas tecnologías son, sin duda, una innovación por cómo se usan.

Además, lo más llamativo de esta experiencia es la etapa en la que se emplean (Educación Infantil) y su variedad. Veremos a alumnado de Infantil trabajando con códigos QR, robótica, etc.; usando tecnologías que, en un principio, cualquier docente descartaría para su uso en Educación Infantil dada su complejidad. Aquí no sólo se usan, sino que son una fuente inagotable de aprendizaje y experiencia para el alumnado.

La segunda experiencia que se presenta tiene que ver con los proyectos de trabajo o, mejor dicho, con el trabajo que hay que hacer para convertir el aula en tu proyecto. Si bien es cierto que los proyectos se han popularizado a gran escala en los últimos años, como estrategia privilegiada de trabajo en la Educación Infantil, por desgracia, su esencia se ha ido difuminando también y ha sido contaminada por la lógica de trabajo escolar y académica, por lo que en muchas ocasiones los proyectos se han convertido en cúmulos de fichas sobre un mismo tema

en lugar de ser un espacio para el aprendizaje a través de la investigación.

Esta experiencia es un ejemplo de lo que significa convertir el aula en un proyecto de vida. Además, nos la narra un maestro de reconocido prestigio en el mundo de la Educación Infantil que, aparte de mostrar su trabajo de aula, nos esboza cómo entiendo de la educación y cuáles son los pilares sobre los que se sustenta su docencia. Una joya para cualquier docente o estudiante de Educación Infantil que busque muchas claves que ayuden a entender la cualidad de la docencia en esta etapa.

En la sección *Experiencias de innovación en Primaria*, por un lado, vamos a poder ver y examinar la experiencia que llevan a cabo en la escuela «El Dragón» de Madrid, una escuela de esas que se han venido en llamar «alternativas» pero que a nosotros nos parece que deberían ser «imprescindibles».

En ella podremos ver un trabajo basado en la libertad y en el respeto a los momentos de vida del alumnado. Destaca en ella el diseño didáctico, absolutamente coherente con el momento de desarrollo evolutivo de los niños, así como los sólidos referentes pedagógicos que la sustentan. Una maravilla educativa de esas que merece la pena pararse a leer detenidamente y cuya «digestión» puede proporcionar muchas pistas a aquellos profesionales que quieran empezar a innovar. Como es costumbre, no sólo veremos cómo trabajan sino también cómo entienden la educación en «El Dragón» y cuáles son las ideas que sustentan su labor.

La segunda experiencia que se presenta en este apartado es una de esas sorpresas agradables e inesperadas que te proporciona de vez en cuando una red profesional de la que formas parte. Desconocida por nosotros, nos llegó a través de un compañero de profesión que nos contó que en un colegio de Sevilla trabajaban a través de la ópera los contenidos de Primaria.

Se trata de una experiencia de esas que llaman la atención por la ocurrencia. ¿Cómo es posible que a alguien se le ocurra algo tan ingenioso? Pues bien, en ella se nos muestra cómo surgió la idea, cómo se trabaja a diario, cuáles son las cuestiones didácticas que la sustentan, cómo involucran a la comunidad del centro, qué recursos tecnológicos usan, etc.

Recomendable por su originalidad y su calidad, forma parte de esas experiencias que parecen más propias de una película que de la realidad de nues-

tras aulas. Estamos seguros de que si le propusiéramos realizar algo así a muchos docentes, dirían que es imposible. Pues no sólo se realiza, sino que proporciona unos aprendizajes y unas experiencias increíbles para el alumnado. Una muestra de que con maestros como los implicados en esta experiencia, la realidad siempre supera a la ficción.

La sección dedicada a *Experiencias de innovación* realizadas en el ámbito de la Educación Secundaria aborda un tramo del sistema educativo por un lado complicado, por las características evolutivas del alumnado, que se encuentra en plena adolescencia, pero, por otro, apasionante por la madurez de éste, que permite y amplía muchísimo los horizontes y las posibilidades didácticas a la hora de realizar actividades interesantes.

En primer lugar veremos las experiencias llevadas a cabo por un maestro en su instituto de Ronda. Él las denomina «experiencias interdisciplinares», pero a nosotros no dejan de parecernos experiencias fantásticas. Vamos a poder ver cómo organizó una radio, un periódico y, lo más interesante, cómo organizó su docencia y el aprendizaje de su alumnado a través de la realización de cortometrajes mediante los cuales éste accedía a los contenidos. Esta experiencia de innovación es muy reconocida, y los cortos realizados por el alumnado han sido premiados con diferentes galardones en varios concursos de cortos. Una experiencia didáctica que, sin duda, merece la pena leer despacio para poder empaparnos de toda la didáctica y la pedagogía presentes en ella.

En segundo lugar, vamos a poder adentrarnos en un tema muy de moda últimamente: la inteligencia emocional. En esta experiencia vamos a poder ver cómo en un instituto ésta conforma una asignatura, con clase propia para poder generar las dinámicas adecuadas. Y podremos ver cómo la organizan los docentes y cómo la vive el alumnado. El análisis y la puesta en práctica de la inteligencia emocional del alumnado los veremos en ilustrativos extractos del trabajo de éste.

Muchas veces en el campo educativo se producen modas que, al extenderse, derivan en un trabajo con poco sentido y pocos cambios profundos en las actividades. Pues bien, no es el caso de esta experiencia, en la que podremos ver cómo la inteligencia emocional se aplica a la docencia con mucho sentido y gran utilidad para el alumnado.

En la sección *Innovación en la formación de maestros*, vamos a disfrutar de cuatro experiencias educativas llevadas a cabo en el más alto escalón del sistema educativo, la universidad. Sus protagonistas son dos facultades a las que les debemos mucho, la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga (UMA) y la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz (UCA), donde profesores de Didáctica trabajan cada día por mejorar y transformar la formación inicial del magisterio. Las cuatro experiencias dan cuenta de ello.

La primera nos muestra un paisaje que vertebra el aprendizaje con la justicia social. Sus autores, con una importante trayectoria en el ámbito de la educación inclusiva, nos enseñan cómo es posible que el alumnado de magisterio aprenda al tiempo que ofrece un servicio a la comunidad. Una experiencia llena de compromiso y emoción que vincula la academia y la escuela y cuyos objetivos se dirigían a la transformación del alumnado en tres ámbitos fundamentales: el saber, el ser y el hacer. Un ejemplo sumamente ilustrativo de que la universidad, nuestra institución, también puede ser un agente de cambio.

La segunda experiencia, relatada por quienes coordinamos este libro, es eso, una de las experiencias en nuestra corta trayectoria docente. Convencidos de que la participación, la acción y la colaboración no sólo son necesarias sino que también son posibles, incluso en grupos de 60 y 70 estudiantes, los autores relatamos cómo el alumnado de segundo curso del grado de Educación Infantil responde al reto de construir conjuntamente, entre toda la clase, la escuela infantil de sus sueños, guiada, por supuesto, por un proyecto educativo. Un homenaje a la coherencia entre lo que decimos y hacemos que desmonta el «haz lo que yo diga pero no lo que yo haga», enfrentando al alumnado a un auténtico reto que ha de solucionar a través del trabajo en equipo, del conocimiento situado y útil, de la conexión emocional alumno/docente, de la ausencia de notas en el día a día y del contacto con prácticas alternativas. Proyedu2, tal y como le llamamos, es para nosotros algo más que un proyecto de innovación: es el medio a través del cual hemos crecido como docentes.

La tercera, expuesta por quien seguramente fue el profesor que más influyó en la construcción del

pensamiento profesional de quienes ponemos en marcha la creación de esta obra, es una experiencia que une tres asignaturas en una: la didáctica, la organización escolar y las tecnologías de la comunicación y la información, para responder a través del trabajo por proyectos a cinco cuestiones clave de la educación: ¿Qué escuela queremos en la sociedad en la que vivimos? ¿Se puede saber ser maestro antes de ser maestro? ¿Existe algún método para prever qué hacemos en clase mañana? ¿En qué consiste crear las mejores condiciones para que el alumno aprenda? Y ¿se puede medir el aprendizaje? Todo ello para realizar un último proyecto: el diseño didáctico de una actividad que respete las posiciones defendidas en aquellas cinco cuestiones. Un ejemplo de implicación, argumentación, acción, reflexión, etcétera, del alumnado, cuyo punto de partida es el aprobado.

La última experiencia también vincula tres disciplinas de nuestra área, la didáctica, la organización escolar y la escuela inclusiva. Las autoras, preocupadas y motivadas por vincular el trabajo de sus estudiantes a verdaderos escenarios de acción, nos relatan cómo a través de un diseño interdisciplinar, de un increíble trabajo de coordinación docente y de la evaluación como y para el aprendizaje, así como a través de una nueva organización de la enseñanza y el aprendizaje, el alumnado del grado de Educación Infantil es capaz de reconstruir su conocimiento práctico. Un proyecto que vincula la experiencia escolar previa del alumnado, la experiencia escolar que vivía en las aulas innovadoras a lo largo del curso y la experiencia académica en la universidad, con el fin de reconstruir las concepciones, creencias y conocimientos respecto a la escuela, la enseñanza y el aprendizaje. Una experiencia que, como a sus estudiantes, nos dejará huella.

Por último, la **tercera parte** es un análisis de las experiencias que se presentan que trata de extraer qué cuestiones tienen en común, cuáles son los puntos de partida, los problemas, etc. La idea es destacar aquellos aspectos clave de todas las experiencias presentadas. Tras este análisis se tratará de ofrecer una serie de ideas, de puntos de partida, para aquellos profesionales que estén dispuestos a aventurarse en esto de la innovación y no tengan claro cómo o por dónde empezar.

**PARTE PRIMERA**  
**La innovación educativa**



# ¿Qué es la innovación educativa?

# 2

MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años hemos asistido a una verdadera vorágine de incluir en nuestra docencia multitud de conceptos, herramientas, etc., en pro de la innovación educativa. Todos ellos, en algún momento, han representado el caballo de batalla de todos los discursos educativos, como si de la panacea se tratara, para una escuela que siempre está, ha estado y estará en crisis.

Vivimos en su día el momento de las TIC, cuando parecía que los ordenadores y demás medios tecnológicos iban a transformar la enseñanza tal y como la conocíamos, de los informes PISA tan comentados en los medios de comunicación, de las competencias como estandarte de una nueva manera de entender la enseñanza... La realidad es que —como ya veremos— nada de esto ha transformado las maneras de entender la docencia ni las prácticas. Han cambiado los términos, las herramientas, pero no las ideologías y las prácticas, que siguen siendo, si no iguales, sí muy parecidas a como lo eran antes de todas estas «innovaciones».

De igual forma lo entiende Gimeno (2008: 9) cuando afirma: «No es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven. Causa cierta perplejidad la facilidad con la que se ponen en circulación lenguajes y metáforas que nos arrastran a denominar de manera aparentemente nueva a aquello que hasta ese momento reconocíamos de otra forma. La misma sensación nos produce el entusiasmo con el que, al parecer,

nos sumamos a un nuevo universo de formas de hablar acerca de preocupaciones que aparentan ser novedosas porque con anterioridad se las llamaba de otra manera. Los nuevos lenguajes puede que sean necesarios para abordar nuevas realidades, para descubrir algo verdaderamente nuevo en ellas, pero, frecuentemente, son la expresión de la capacidad que los poderes y burocracias tienen para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. Son, en otros casos, creaciones de expertos en búsqueda de fórmulas para expresar sus concepciones y propuestas con más precisión, pero también con la finalidad de mantener sus privilegios».

Esto hace que nos planteemos algunas preguntas con respecto al término innovación: ¿qué es?, ¿transforma algo?, ¿quiénes la hacen?, ¿cuáles son sus características?

Cualquier lector asocia de manera inmediata innovación a dos términos: «cambio» y «mejora». Pero ¿tienen que ver con innovación? Y en el campo educativo, ¿tiene otras características?

La realidad es que definir la innovación educativa es, cuando menos, una tarea complicada, debido a que este término no nace en nuestro ámbito de estudio, sino que es «importado» desde otras áreas de conocimiento, especialmente desde aquellas áreas más tecnológicas. Es por esto por lo que existe cierta confusión con respecto al significado de la innovación en la educación.

Según Carbonell (2001: 17), «existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar

actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula».

No obstante, como veremos más adelante, la realidad es que es difícil entender a qué nos referimos cuando hablamos de innovación educativa.

Lo que sí parece claro es que innovar, de forma general, significa introducir cambios, introducir novedades, con la intención de mejorar uno o varios aspectos de una práctica concreta.

## 2. LAS PARTICULARIDADES DE LA INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN

Decíamos en el apartado anterior que el término «innovación» proviene de otras áreas. En éstas, resulta muy fácil y claro definir qué es innovación, como, por ejemplo, la introducción de cualquier cambio que produzca mejora. Así, si somos capaces de introducir un sistema de montaje en cadena, que fabrica el mismo producto, con la misma calidad, pero en menos tiempo, eso sin duda es una innovación. En estas áreas la palabra «innovación» tiene que ver sobre todo con la eficacia (capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera), ya que fundamentalmente son los resultados los que, en mayor o menor medida, determinan el éxito de los cambios introducidos.

Pero esta definición deja de ser válida, clara, cuando nos movemos en el campo educativo: ¿cuál es nuestro producto? ¿Es tangible, como puede ser fabricar coches? ¿Cuáles son los mejores resultados? ¿Qué significa mejora? Podríamos decir que un cambio que consiga que nuestro alumnado obtenga mejores notas es innovación, pero ¿las notas tienen que ver con el aprendizaje? ¿La finalidad de la educación es que nuestro alumnado obtenga mejores notas? ¿Obteniendo las mejores notas están más preparados para la vida?

La dificultad de dar respuestas a estas preguntas hace que definir innovación en educación resulte bastante más complicado. Esta dificultad se debe, fundamentalmente, a dos aspectos: el concepto de mejora y las finalidades del acto educativo.

Sobre el primero de ellos, el concepto de mejora, ya hemos vislumbrado que su significado deja de ser universal cuando entramos en el campo de la educación.

Mientras que es fácilmente comprobable que un coche es mejor con respecto a otro, esto no ocurre en educación. Lo que algunos entienden por «mejorar» la educación: disciplina, esfuerzo, memorización, que sólo lleguen los mejores..., nada tiene que ver con lo que entendían Dewey, Stenhouse, etc., u otros teóricos de la educación.

Como vemos, el concepto de mejora tiene que ver con la ideología del grupo que emprende los cambios y además, en educación, hace referencia a conceptos abstractos, no tangibles y no medibles, como aprendizaje, justicia social, participación, actitud crítica, etc.

Por otro lado, están las finalidades del acto educativo. Éstas tienen que ver con lo que se entiende por mejora y nos sirven para valorar la coherencia de los cambios que se emprenden. El problema normalmente es cuando se nos enuncian finalidades cuyos cambios las contradicen totalmente. Esto suele ocurrir muy a menudo en política educativa cuando, por ejemplo, se nos dice que una de las finalidades educativas es la igualdad de oportunidades y luego en la ley se introducen cambios que perjudican gravemente esta finalidad.

La mayoría de las leyes educativas de la historia moderna de nuestro país comparten o han compartido finalidades. Estas finalidades tan ampliamente compartidas lo son porque están basadas en el desarrollo del conocimiento en la educación. Sin embargo, los cambios que han introducido cada una de ellas distan mucho de responder a ellas.

Un ejemplo claro de esta contradicción entre finalidades y cambios introducidos por las leyes educativas puede verse con claridad en la actual ley, la LOMCE, entre cuyas finalidades, expuestas en la tabla 2.1, se encuentra «la equidad que garantice la igualdad de oportunidades»; sin embargo, en los cambios que introduce hace especial hincapié en la repetición de curso<sup>1</sup>, las reválidas, etc., pese a que numerosos estudios y autores<sup>2</sup> estable-

<sup>1</sup> El asunto de la repetición de curso también está presente en anteriores leyes educativas como la LOE.

<sup>2</sup> Estudios y autores entre los que está incluido el propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

TABLA 2.1

*Tabla comparativa de finalidades educativas de las tres últimas leyes en España*

LOGSE	LOE	LOMCE
Artículo 2	Artículo 2	Modificaciones al artículo 2 LOE
a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.	a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.	
b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.	b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.	b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.	c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y en su resolución pacífica.	
d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.	d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personales.	
e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.	e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.	
f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.	f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.	

TABLA 2.1 (continuación)

LOGSE	LOE	LOMCE
Artículo 2	Artículo 2	Modificaciones al artículo 2 LOE
g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.	g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.	
h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.	
i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.	i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.	i) El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.
j) La relación con el entorno social, económico y cultural.	j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.	
k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.	k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.	k) La educación para la prevención de conflictos y para su resolución pacífica, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.
		q) La libertad de enseñanza y de creación de centro docente, de acuerdo con el ordenamiento jurídico.

cen que esta medida va en contra de esta finalidad<sup>3</sup> (Hughes, et al., 2013; INEE, 2013; Fernández En-guita, 2014).

A esta dificultad a la hora de definir el término «innovación» hace también alusión Carbonell (2001: 17): «Una definición amplia y multidimen-

<sup>3</sup> Este tema se tratará en mayor profundidad en el último capítulo de este libro.

sional que, sin embargo, se presta a diversas interpretaciones y traducciones, ya que, como cualquier otra noción educativa, está condicionada por la ideología, por las relaciones de poder en el control del conocimiento, por los contextos socioculturales, por las coyunturas económicas y políticas y por el grado de implicación en ellas por parte de los diversos agentes educativos. Nada, pues, más lejos de la neutralidad y la simplicidad».

Por tanto, ¿qué es innovación educativa? La clave para nuestra área de conocimiento es —como ya hemos dicho— entender que el concepto mejora no tiene que ver con productos tangibles, sino con conceptos abstractos y, por tanto, no medibles, como: aprendizaje, participación, justicia social, actitud crítica, etc.

Esto hace que tengamos que dejar de fijarnos en los productos o resultados, que nunca nos darán indicios de mejora, para centrarnos en la calidad de los ambientes de aprendizaje que preparamos para nuestro alumnado. Es decir, la innovación educativa no se centra en la eficiencia, ya que los resultados no son tangibles, sino en la calidad de los procesos.

Por tanto, para valorar la innovación educativa hemos de prestar atención a tres ámbitos:

1. Que el concepto de mejora de la comunidad que emprende la innovación suponga realmente una mejora.
2. Que los cambios introducidos sean acordes a las finalidades compartidas.
3. Y que las actividades que se llevan a cabo sean coherentes con el desarrollo del conocimiento de nuestro ámbito.

Como vemos, ninguno de estos aspectos puede valorarse en relación con resultados o productos del proceso de aprendizaje sino con su diseño y puesta en funcionamiento.

Pero ¿cómo sabemos si nuestro concepto de mejora y nuestras actividades son de más calidad y, por tanto, más innovadoras? Para ello, sólo tenemos que acudir a la investigación de las áreas de conocimiento que confluyen en educación: psicología, pedagogía, ética, filosofía, sociología, epistemología, etc.

Si nuestras actividades son acordes con lo que estas ciencias han ido desarrollando en los últimos años, mayor calidad tendrán, más ricos serán los procesos que en ellas se den con nuestro alumnado y, por tanto, más cerca de la innovación educativa estarán.

Por ejemplo, yo, como docente, puedo estar convencido de que cuanto más temas dé a mi alumnado para que los memoricen, más los estaré preparando para la vida fuera del aula. No obstante, la investigación desarrollada por la psicología del aprendiza-

je demuestra que aprender nada tiene que ver con memorizar, sino con la transformación de estructuras mentales, con modificar el modo en que una persona ve las cosas y que, por tanto, cambie y mejore la forma en que realiza una práctica —real y de su vida cotidiana— concreta.

Los cambios que introduzca en mi práctica, para innovar, deben ir encaminados en este sentido. Si lo hicieran en el sentido contrario, no estaríamos ante un caso de innovación educativa.

De igual modo, podemos entender que mejorar la educación es seleccionar a los mejor preparados; no obstante, lo que nos dicen la ética y la sociología es que la educación debe estar al servicio de la igualdad de oportunidades y de la justicia social.

Tal y como afirma Connell (1999: 20): «Para muchos, las cuestiones sobre educación y las de justicia social pertenecen a diferentes categorías. La educación se refiere a escuelas, escuelas universitarias y universidades, cuyo cometido es la transmisión del conocimiento a la generación siguiente. La justicia social se ocupa de los ingresos, el empleo, las pensiones o los recursos físicos, como la vivienda. Los gobiernos disponen de distintos departamentos para una y otra, y lo mismo deberían hacer nuestras mentes. La escuela no tiene derecho a inmiscuirse en cuestiones de bienestar social; su función es enseñar. Aceptar esta separación resulta más fácil si se dispone de una buena educación y de unos buenos ingresos. Hace tiempo que quienes son pobres y los que no han dispuesto de una educación de calidad vienen planteando cuestiones sobre esa relación: a quién sirve en realidad el sistema educativo y por qué parece vedado o indiferente para los de su condición. Creo que se trata de cuestiones válidas e importantes, no sólo para los desfavorecidos».

Igualmente, para que hablemos de innovación educativa los cambios propuestos en la práctica han de ser acordes con esta premisa.

Por tanto, y tratando de recoger todo lo anterior, entendemos que la innovación educativa es un conjunto de cambios introducidos de forma sistemática en una práctica educativa y coherentes con los conocimientos de las diferentes áreas del saber en el campo educativo, así como con las finalidades que se expresan y se comparten por los integrantes de la comunidad como concepto de mejora.

### 3. LA INNOVACIÓN NO ESTÁ EN LAS HERRAMIENTAS

Cada año, cuando nos encontramos con una nueva promoción de estudiantes de magisterio, una de las cuestiones que más nos cuesta deconstruir es la que da título a este apartado. Normalmente usamos para ello el tema de las TIC, ya que suelen tenerlas muy asociadas al término «innovación educativa».

Solemos plantearle a nuestro alumnado cuál es la relación de las TIC con la innovación educativa y si, por el simple hecho de introducir las nuevas tecnologías en nuestra aula, estamos innovando.

La respuesta suele ser unánime: sí. Así que, a continuación, les planteamos preguntas para ahondar en esta cuestión; por ejemplo: entonces, ¿si me traigo a clase un cohete de la NASA estoy innovando?, ¿si os doy un iPad a cada uno para tomar los apuntes de clase estoy innovando?, etc. La respuesta a estas preguntas no suele ser tan unánime.

Y es que, quizá por la procedencia del término «innovación», quizá por la cultura técnica asociada a la formación de maestros, la mayoría de los docentes entendemos que la innovación viene dada por las herramientas que usemos y no por cómo las usemos, cuando la realidad y el sentido común —y de paso la investigación y el conocimiento desarrollado en nuestro ámbito— lo que nos dicen es todo lo contrario. La innovación, la calidad docente, está en cómo usemos las diferentes herramientas y en el sentido que éstas tengan en nuestra aula<sup>4</sup>.

La triste historia de las TIC en nuestro sistema educativo viene a reforzar esta idea de que el uso de nuevas herramientas es fuente de innovación per se, cuando la realidad es que en la mayor parte de las ocasiones supone un cambio de instrumentos, pero rara vez de prácticas —mucho menos de ideologías o de pensamiento docente.

Y es que en esa búsqueda de la varita mágica para la educación, nos hemos acostumbrado a entender que la innovación y la calidad de ésta vienen en los instrumentos y no en cómo los usamos.

El ejemplo más claro de esto son las pizarras digitales, que ahora están tan de moda, que inundan nuestros centros y que en la mayoría de los casos son usadas con el mismo fin expositivo que las de toda la vida. ¿Dónde está la mejora? ¿Dónde está el cambio?; o los centros TIC, cuya gran cantidad de ordenadores —salvando honrosas excepciones— se usan para tomar apuntes (como libretas) o hacer actividades JCLIC, esas que son como las del libro de texto de toda la vida pero en formato digital y que se autocorrijen solas.

Sobre esta manera de entender las TIC y su escasa potencialidad educativa se pronuncian también Sola y Murillo (2011: 171) en su informe anual sobre el estado de las TIC en nuestro país, cuando afirman que: «El uso de la tecnología por la tecnología, o un uso empobrecido o espurio de ésta, es una práctica también bastante frecuente, a tenor de los datos recabados a lo largo de la investigación. Por ejemplo, allí donde se usan las pizarras digitales exclusivamente como pantalla de proyección, los ordenadores como máquinas de escribir, las presentaciones para reproducir textos como si de fotocopias proyectadas se tratase... En los casos en que se trasladan de forma mimética las tareas y actividades de lápiz y papel a la pantalla, se están utilizando, por supuesto, las tecnologías, pero no exactamente las de comunicación e información, puesto que se desaprovecha su enorme potencial para la expresión, la cooperación, el intercambio, la colaboración».

Mucho más miedo producen los libros digitales que las editoriales están empezando a poner en los centros y cuya concepción de base es adaptar las mismas actividades de los libros de texto al nuevo formato digital y cuyas ventajas suelen estar en que permiten al profesorado un control exhaustivo y sin apenas esfuerzo de la realización de las actividades por parte del alumnado, así como la disección de grandes competencias difícilmente cuantificables en microcompetencias cuyo grado de adquisición se valora desde la reproducción mecanicista de contenidos. En palabras de Pérez Gómez (2008: 76-77): «En la interpretación conductista de las competencias como habilidades cabe destacar, en mi opinión, tres características que cuestionan seriamente su potencialidad científica y minan definitivamente su virtualidad educativa: En primer lugar, la necesidad de fragmentar los comportamientos y las conductas

<sup>4</sup> En la segunda parte de este libro vamos a tener la oportunidad de examinar numerosas experiencias de innovación en las que el uso de las TIC transforma radicalmente la manera de trabajar en el aula.

complejas en tareas o actividades discretas, micro-competencias, que pueden aprenderse, entrenarse y reproducirse de manera simple e independiente cuantas veces se requiera. En segundo lugar, una concepción mecanicista y lineal de las relaciones entre microcompetencias, entre estímulos y respuestas o entre acontecimientos y comportamientos. Así pues, con independencia de las situaciones, problemas, contextos o personas, una microconducta puede reproducirse con facilidad pues es independiente del contexto y de las situaciones, y siempre se comporta de manera previsible. En tercer lugar, la creencia en la posibilidad y necesidad de sumar y yuxtaponer las microconductas o competencias para la formación de comportamientos más complejos».

En este sentido, queremos hacer una pausa para que se entienda bien lo que estamos diciendo. No es que estemos en contra de las TIC, justo lo contrario: estamos firmemente convencidos de que, por ejemplo, un ordenador conectado a internet es una de las herramientas más potentes que ha inventado el ser humano, y sus posibilidades para el aprendizaje y la educación son enormes. Es lógico pensar que una herramienta como ésta transforme la estructura de las clases, las relaciones con el conocimiento..., de una forma radical. Pero viendo los ejemplos de antes, ¿dónde está la transformación?, ¿cuál es la diferencia entre estas actividades y las de antes del uso de las TIC? Si la respuesta a estas preguntas únicamente está en el uso de una nueva herramienta y no en la forma y sentido en que la usa nuestro alumnado, no estamos ante ningún tipo de innovación educativa.

En palabras de Schank (2007): «Los ordenadores son una solución, pero no tienen por qué ser “la” solución. La clave es el sistema. Lo que permiten los ordenadores es tener una experiencia individual que les permite a los alumnos comunicarse con un compañero, o trabajar en equipo, o comunicarse con alguien al otro lado del mundo, o investigar algo que les interese, o hacer las experiencias que de otra forma no podrían hacer, pero cada uno en su propio campo. El ordenador en sí no tiene ninguna relevancia, es un aparato que permite tener experiencias si se crea un buen software que lo acompañe; la mayor parte del software educativo que existe en estos momentos es malísimo. Es: lee este párrafo y responde las preguntas, es como si fuera un libro de texto, o peor que un libro de texto».

Lo que nos dice la psicología del aprendizaje según Pérez Gómez (2008: 70) es que «el conocimiento se construye activamente por el aprendiz, no se recibe pasivamente desde el exterior. El aprendizaje relevante del conocimiento implica la actividad del aprendiz», y es en este sentido en el que las TIC pueden suponer una clara mejora para potenciar el aprendizaje. Pero para ello el uso dentro del aula debe encaminarse en este sentido y no en la reproducción de contenidos mediante actividades mecánicas.

Otro de los discursos que escuchamos con asiduidad sobre este tema es el proveniente de una parte de la psicología que afirma que los ordenadores aumentan la motivación del alumnado. En primer lugar, queremos expresar nuestra reticencia a la posibilidad de medir un concepto tan abstracto como el de la motivación (tarea que nos parece imposible si intentamos, además, discernir si ésta es extrínseca o intrínseca). No obstante, y siendo conscientes de la importancia de la motivación intrínseca para el aprendizaje tal y como plantea la psicología de la educación, entendemos que si, en cualquier caso, se produce motivación en nuestro alumnado por el simple hecho de usar ordenadores, ésta decae o se mantiene en función del sentido que éstos tengan dentro de la actividad que les planteamos.

Es decir, si a nuestro alumnado le decimos que va a usar ordenadores, es posible que en un principio exista motivación. No obstante, en cuanto empiece a entender que el uso del ordenador va a ser exactamente el mismo que el de los tradicionales lápiz y papel, por ejemplo, la motivación caerá.

La situación actual de las TIC en la escuela y su relación con este planteamiento quedan muy bien recogidas por Sola y Murillo (2011: 171) en su informe anual sobre el uso de las TIC en nuestro país cuando afirman que: «Por otra parte, con frecuencia se proponen actividades con las TIC con un alto grado de cerrazón, con un diseño muy lineal y estructurado (características opuestas a las que posee intrínsecamente la Red), que incorporan tareas que pueden ser realizadas de una forma sencilla por el alumnado, son fácilmente evaluables y permiten un cómodo control de la clase. Semejantes usos de la tecnología actualmente disponible en los centros ignoran el poder estimulador del descubrimiento, la

investigación, el aprendizaje cooperativo, la crítica o la creación que poseen tales herramientas. En ciertos casos, de la mano de la tecnología están regresando prácticas docentes, con la mejor de las intenciones, a veces, que parecía que se habían desterrado de la escuela, como las consistentes en elegir la respuesta correcta y obtener a cambio un refuerzo, pertenecientes a posiciones epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que hace años fueron erradicadas de los discursos y de las normativas y leyes educativas».

Es, pues, la actividad con su diseño y sentido la que permite que aflore la motivación intrínseca en nuestro alumnado y la que multiplica por tanto, las posibilidades de aprendizaje, y no el uso de una herramienta u otra<sup>5</sup>.

Esta incidencia de las TIC y su disonancia en el aprendizaje y la motivación del alumnado son percibidas también por el profesorado, y así lo recogen Sola y Murillo (2011: 39-40): «En cuanto al uso de las TIC y su relación con el aprendizaje (gráfico 37) vemos que se produce una gradación de respuestas sin que exista un consenso sobre las bondades de las TIC. La mayoría opina en positivo sobre su uso, pero discrepa en cuanto a la importancia o peso respecto al aprendizaje. Hemos de señalar que existe un 27% de respuestas que consideran que los ordenadores atraen más a los chavales, pero que siguen igual con respecto al nivel académico, y otro 27% que opina que ha mejorado sustancialmente el nivel del alumnado desde que usa las TIC. Sólo 3 de cada 10 docentes observan pequeños cambios en el aprendizaje del alumnado, aunque no son muy significativos».

Desde la perspectiva contraria, y con respecto al diseño de actividades con sentido para nuestro alumnado, Fernández y Alcaraz (2014: 33) nos aportan claves sobre cómo diseñar actividades de calidad. Afirman, refiriéndose a la formación de docentes: «la preocupación que ha servido de estrella guía para nuestra docencia ha sido cómo plantear actividades realmente potentes para nuestro alumnado que lo implique y lo motive en su propio proceso de aprendizaje. Estamos firmemente con-

vencidos de que es a través de plantearles retos, problemas atractivos y que estén firmemente conectados con la práctica como se produce esta motivación en el trabajo y en las aulas. Planteándoles un problema que tengan que resolver y en cuyo proceso de resolución la teoría y el conocimiento existente sobre educación y didáctica resulten un elemento útil y valioso que ayude en la toma de decisiones, en la resolución de dicho problema. A cuantas más áreas de conocimiento tengan que acudir para resolverlo, más valiosa, de más calidad, más educativa es la actividad que les planteamos».

En este apartado hemos hecho especial hincapié en el tema de las TIC, principalmente porque éstas desempeñan un papel destacado en lo que normalmente preconcebimos al hablar de innovación. No obstante, no sólo las TIC forman parte de esta habitual metonimia en lo que a innovación se refiere. Numerosos programas, técnicas, etc., que se recogen y se aplican en contextos diferentes y desligados de su sentido original, también se entienden en ocasiones como un acto innovador, cuando son el sentido, el uso, la concordancia con el conocimiento didáctico existente y la coherencia con las finalidades educativas planteadas los que determina en última instancia que estemos ante una innovación educativa o ante una manera nueva de hacer lo mismo de siempre.

#### 4. INNOVACIÓN EDUCATIVA VS REFORMA

Tal y como hemos planteado acerca de la relación entre el concepto de innovación educativa, el concepto de mejora que ha de ser compartido por los agentes que emprenden el cambio y la relación con las finalidades educativas, puede que algún avisado lector se esté haciendo ya la pregunta que vamos a abordar en este apartado: entonces, si el concepto de mejora y las finalidades tienen que ser compartidas por los agentes educativos que emprenden la innovación en la práctica, ¿es posible hacer una legislación educativa para innovar en la escuela? La respuesta obviamente es no.

La respuesta a esta pregunta es no, con algunos matices. No es posible hacer una ley educativa que genere prácticas innovadoras en las aulas, pero sí es posible hacer una legislación educativa que favorezca que ésta aparezca, se difunda, crezca y se expanda.

<sup>5</sup> Igualmente, en la segunda parte de este libro, vamos a poder examinar de cerca, en experiencias de innovación reales, cómo son las actividades las que llevan el peso de la motivación y el aprendizaje del alumnado.

La explicación de este no tan rotundo tiene que ver con la definición de innovación educativa que hemos dado en los primeros apartados de este capítulo y con la cualidad intrínseca de las reformas educativas, acerca de las cuales existe gran cantidad de literatura.

No es posible hacer una reforma educativa que genere directamente prácticas innovadoras en las aulas de nuestro país porque, aunque los expertos más ilustrados crearan la mejor ley educativa jamás vista, los prácticos, que son los que después ejecutan dichos cambios introducidos por la reforma, podrían no compartir con ellos ni el concepto de mejora ni las finalidades educativas y, por tanto, terminarían llevando a cabo las mismas prácticas que han realizado toda la vida, camufladas bajo el lenguaje que propusiera la nueva reforma.

Esta imposibilidad de que las reformas educativas produzcan cambios, debido a que se originan de forma unidireccional (desde arriba hacia abajo), no es nada nuevo, está ya bastante recogido en la literatura e investigaciones psicopedagógicas (Cuban, 1990; Gimeno, 1992; Fullan, 1993; Sola, 1999, 2000) y explica por qué, aunque en nuestro país hayamos tenido numerosas leyes educativas en los últimos años, la realidad de nuestras aulas ha permanecido prácticamente inalterable más allá de incluir aspectos técnicos o modificar estructuras de forma poco profunda.

A lo que sí puede aspirar una ley educativa, una reforma, como decíamos antes, es a propiciar, favorecer, dicha innovación educativa. Esto se puede hacer si la nueva ley fomenta la autonomía de los centros y los proyectos que éstos de manera autónoma propongan, si libera de gran parte de la burocracia que ahoga a los maestros y si, por supuesto, renuncia a la ilusión del control al que muchas veces cree someter a las escuelas. Favorece, también, para que aflore la innovación educativa, que la nueva ley cree y dé soporte a espacios y momentos en que maestros de diferentes escuelas compartan sus experiencias educativas de forma horizontal: qué hacen y por qué lo hacen<sup>6</sup>.

Una ley basada en estos principios permitiría que los conceptos de mejora y las finalidades edu-

cativas pudieran ser negociados, que se consensuaran entre los prácticos y que fueran ellos, por tanto, los que a partir de ese consenso empezaran a proponer cambios a la administración educativa. En este caso vemos cómo también existe unidireccionalidad, pero en sentido contrario al de las reformas (desde abajo hacia arriba).

Con este cambio de direccionalidad, estaríamos solventando el problema del concepto de mejora y de las finalidades compartidas. Si son los docentes los que exigen o plantean cambios a la administración, es porque han establecido de forma compartida y consensuada qué es mejor para ellos y cuáles creen que deben ser las finalidades del acto educativo. Muy diferente, como vemos, del proceso por el que se llevan a cabo las reformas.

Un claro ejemplo del sentido en el que deben propiciarse los cambios para fomentar la innovación educativa lo plantea Murillo (2010: 57) al hablar de la experiencia en la gestión que llevan a cabo en la Facultad de Educación de Málaga, encaminada a favorecer la innovación educativa: «El desarrollo del proyecto que iniciábamos se construía sobre la convicción de que la acción administrativa del equipo de gobierno no podía entenderse como simple acción burocrática basada en la reglamentación y en el control, sino fundamentalmente como actividad al servicio del fomento de la democracia participativa. Consecuentemente, debíamos iniciar procedimientos que facilitasen flujos de comunicación capaces de canalizar una participación directa e inmediata de todos los implicados (alumnado, personal de administración y servicios y profesorado). Los propósitos ya expuestos sólo podían considerarse el motor de un proyecto emergente sujeto a la toma de decisiones compartidas en condiciones de igualdad, de horizontalidad de todos los protagonistas de esta comunidad universitaria, tratando de conjugar los intereses, las perspectivas, los análisis particulares con los más generales, definiendo públicamente, entre todos, el servicio que debe prestar una facultad de Educación y diseñando y desarrollando los procedimientos para ello».

Una iniciativa muy ilustrativa en este aspecto fueron los movimientos de renovación pedagógica (MRP a partir de ahora) en los que maestros y maestras de todos los lugares de nuestro país intercambiaban experiencias educativas, consensuaban ideas, conceptos, etc., y que permitieron que entrara

<sup>6</sup> En este sentido, este libro pretende favorecer que diferentes profesionales conozcan experiencias de innovación muy diferentes a lo largo de nuestro país.

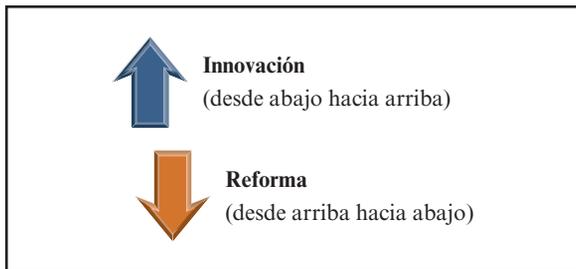


Figura 2.1.—Diferencias entre la dirección de los cambios en la innovación educativa y las reformas.

a nuestro país toda la pedagogía nueva que circulaba en aquella época en otros lugares del mundo. Tal y como los define Martínez (2002): «Los movimientos de renovación pedagógica significan la posibilidad de un diálogo crítico con el Estado desde la mayoría de edad del maestro. Un diálogo de creación (pedagógica) y un diálogo de formación (docente) [...]. La historia social de los movimientos de renovación pedagógica ha hecho posible la emergencia de un campo social de la renovación pedagógica; esto es, una red de instituciones y personas que se unen en torno a la práctica social de la renovación pedagógica y elaboran reglas o estrategias para poner en juego relaciones entre los propios participantes de ese campo».

El problema con este interesante movimiento de los MRP vino después, cuando fueron absorbidos e incluidos como parte de las estructuras educativas y la legislación y se convirtieron en centros de formación del profesorado (conocidos como CPR primero y como CEP después). De esta forma, se vaciaron de significado estas estructuras que tan útiles y activas habían sido y terminaron convirtiéndose en una estructura burocrática más del Estado, cuya incidencia en la formación de docentes —salvando honrosas excepciones— se ha limitado a intercambiar formación, normalmente técnica, por puntos y méritos de currículum para traslados, oposiciones, etc.

## 5. INNOVACIÓN: CREATIVIDAD, VOCACIÓN Y OTRAS FALACIAS

Otro de los discursos que suele asociarse a la innovación es el de la originalidad y la creatividad. En este caso, éste proviene del mundo empresarial

más que del tecnológico y se basa en la idea de que la innovación tiene que ver con la capacidad de los profesionales de ser creativos.

Nada más apartado de la realidad; si bien es bueno, recomendable y hasta deseable que los maestros sean creativos (esto es bueno para cualquier profesional de cualquier ámbito). Esto es condición necesaria, pero no suficiente. Es decir, es cierto que hacen falta profesionales creativos, inquietos..., pero es imprescindible que los cambios que esa creatividad permite idear sean coherentes con el conocimiento existente en educación.

Por tanto, ese discurso muchas veces vacío que reclama creatividad como fuente de innovación por se hace que muchas veces se derive en el «activismo por el activismo» sin que estas nuevas actividades tengan una base psicopedagógica ni un sentido claro para el alumnado.

Otro de los conceptos que suele aflorar al hablar de la innovación educativa (y en general al hablar de cualquier aspecto de la educación) es el de la vocación.

Desde aquí queremos destacar que el uso de términos etéreos y poco claros en todo lo que a educación respecta no ayuda a aclarar el sentido de los conceptos que se tratan. Y es que con este término ocurre algo parecido a lo que planteábamos con la creatividad. Parece entenderse, por los discursos sobre la vocación, que existen dos tipos de maestros: los que han recibido la llamada de la vocación y los que no lo han hecho.

Nosotros contraponemos el término «vocación» al de «profesionalidad», entendida ésta como la exigencia de que los profesionales desempeñen su trabajo de forma capaz y competente. Dejamos de lado el concepto de vocación, asociado a una «especie» de llamada hacia un campo profesional concreto.

Ya que además esta vocación tampoco es suficiente para que aparezca la innovación educativa, es necesario, al igual que con la creatividad, que nuestros profesionales estén bien formados. Si bien es deseable que a todos nos guste la profesión que ejercemos, esto ni garantiza que seamos buenos profesionales ni exime del cumplimiento de nuestra profesión de forma capaz y competente, es decir, profesionalmente. Pero, además, por muchas ganas que tengamos de desempeñar nuestra profesión, si no sabemos qué cambiar, qué hacer, cómo hacerlo,

podría darse el caso de que un profesional con mucha vocación fuera igual de incompetente que el que carece de ella.

Por eso planteamos una necesidad imperante para la innovación educativa: un profesorado muy bien formado.

Cuando decimos profesionales muy bien formados, no nos referimos a maestros con muy buenas notas en la carrera, muchos cursos en los CEP, etc., sino a profesionales que sean capaces de intervenir en la práctica, tomando decisiones que se basen en conceptos teóricos. Este nivel formativo dista mucho de ser el que se propicia en la formación de docentes, en la que generalmente se asume, igual que en Primaria y Secundaria, que la buena formación se consigue mediante la memorización y posterior reproducción de contenidos teóricos. E igualmente ocurre con la formación ofrecida en los CEP, que como ya hemos visto, y salvando honrosas excepciones, es básicamente una formación instrumental poco capaz de transformar de forma profunda las creencias del profesorado.

Sobre estas carencias en la formación del profesorado en los CEP se pronuncian Fernández y Alcaraz (2008: 29-30): «Para la asesoría del CEP está claro que la manera de ver la calidad de una práctica formativa es ver —valorar— su capacidad de traslación, y transformación de la práctica. Para que esto sea posible es necesario trabajar a partir de las necesidades reales de los docentes. Trabajar en los centros orientándolos en un proceso de reflexión sobre su propia práctica [...]. Para esto no es en ningún caso válido el modelo de cursos, jornadas... Este tipo de actividades formativas están ancladas en unas concepciones de aprendizaje y de formación profesional absolutamente prehistóricas y superadas. Su capacidad de acción no va más allá de la instrucción —que no aprendizaje ni formación— en algún medio. Y, por tanto, pueden ser útiles para aspectos puntuales como: la instrucción en algún software concreto, el manejo de alguna herramienta..., pero no para la formación entendida como la transformación de la actividad docente a través de un proceso de reflexión sobre la propia práctica. No para una formación de calidad».

La forma en la que debería estar encaminada esta formación de docentes la plantea con claridad Sola (1999: 679) cuando afirma: «Desde el punto de vista de la formación inicial y permanente, es ne-

cesario avanzar en el establecimiento de mecanismos que faciliten la reflexión conjunta y la crítica, de modo que los profesores y profesoras veamos facilitada, gracias al contraste de nuestras ideas con la práctica y las percepciones de los demás, la tarea de reconstruir nuestro propio pensamiento a través del análisis de las causas, las razones que tenemos para mantenerlo y los motivos que pueden estar influyendo en la elaboración de argumentos para perpetuarlo».

Este equilibrio imprescindible para la innovación educativa entre creatividad y formación lo expresa claramente Murillo (2014: 2), quien además critica las reformas y su incidencia en estos aspectos: «La clave de la calidad, por encima de todos los recursos del mundo, está en la calidad del docente. El mejor docente en el peor de los contextos hace maravillas y al contrario no hay forma de que eso funcione. Sólo hay un camino, la autonomía del docente. Que el profesor se sienta con posibilidades de entender lo que ocurre y encontrar respuestas significativas, idiosincráticas, a los problemas. Lo malo es que todas las leyes de educación de este país se basan en que los docentes somos gente de poco fiar. Se hacen leyes educativas a prueba de profesores, las editoriales hacen libros a prueba de profesores, y todo gira en torno a aquello que erradica la creatividad, las decisiones concretas. La autonomía de los centros no existe. Se traduce en burocracia, burocracia y burocracia. Todo lo que impide la calidad es lo que contienen las sucesivas leyes españolas que formulan partidos de distintas perspectivas ideológicas».

Como vemos, las reclamaciones que se hacen para la formación de los docentes desde distintos ámbitos tienen numerosos puntos comunes con lo que ocurría en los MRP y se aleja de los modelos formativos que se plantean tanto en nuestras universidades como en los CEP.

Por tanto, es imprescindible, si queremos propiciar la innovación educativa, que se dé un giro radical a la forma en la que se entiende la formación de docentes en nuestro país. Sin la existencia de docentes bien formados, es muy difícil que aparezca la innovación educativa tal y como la planteamos, ya que esta formación es necesaria para que preguntas cruciales en el proceso de innovación como: qué queremos cambiar, cómo hacerlo, cuál es nuestro concepto de mejora..., sean acordes al desarrollo de conocimiento de nuestra área.

Mientras tanto, tendremos muchos recursos para hacer exactamente lo mismo que antes, muchos activistas, pero pocos innovadores. Y las posibilidades de transformar la escuela hacia un modelo de más calidad serán escasas o prácticamente nulas.

En la segunda parte de este libro vamos a tener la oportunidad de profundizar en numerosas experiencias de innovación, cada una de ellas diferente a la anterior. Y uno de los denominadores comunes —tal y como veremos en el último capítulo de este trabajo— es que los profesionales responsables de estas innovaciones tienen un nivel formativo muy alto, entendido éste —como ya hemos dicho— como la capacidad de tomar decisiones prácticas basadas en los conocimientos teóricos sobre educación.

## 6. INNOVACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Sobre este aspecto, el del desarrollo profesional docente, ya hemos avanzado —o al menos se han dejado entrever— algunos aspectos. Y es que, viendo el análisis que hacíamos acerca de los procesos formativos en el apartado anterior, parece evidente que la innovación es uno de los aspectos clave en ésta y, por tanto, en el desarrollo profesional docente.

Es nuestra área, la educativa, sin duda, muy curiosa en el sentido de las diferentes teorías, preconcebidas, tácitas, que circulan en la cultura institucional que las envuelve. Además, por lo menos hasta donde alcanza nuestro conocimiento, es ésta una cuestión muy extendida en nuestra área y no en otras. Un aspecto, diríamos, intrínseco a nuestra profesión. Ya hemos comentado algunas de esas creencias tan extendidas en relación con otros aspectos, pero vamos a detenernos a examinar aquí algunas que tienen que ver, especialmente, con el tema del desarrollo profesional docente. Sin duda, la que ocupa un lugar privilegiado en este aspecto es la experiencia.

En educación hemos asumido la máxima de que «la experiencia es un grado», cuestión que, si bien parece lógica, no es del todo cierta. Son muchas las ocasiones en las que discutiendo con algún compañero me he encontrado con alusiones claras a este aspecto, como coletilla final, casi siempre, para zanjar un tema de discusión.

No obstante, detengámonos con calma a analizar este aspecto. Si bien la experiencia tiene un valor incalculable, sobre todo para relacionar y elaborar nuevo conocimiento conectado con la práctica, en ningún lugar es ésta, per se, una fuente de conocimiento. Dependerá de la cualidad de esta experiencia. Por poner un ejemplo ilustrativo: 20 años leyendo el libro de texto y mandando los correspondientes ejercicios al alumnado, sin que haya existido ningún proceso de reflexión sobre la importancia de lo que hago y cómo lo hago, en ningún caso constituye una experiencia que suponga algún valor añadido —más allá de la posibilidad de deconstruirla—. Sin embargo, 20 años de trabajo en el aula emprendiendo continuos procesos de reflexión, diseñando actividades cada vez más variadas, con la finalidad de mejorar los procesos educativos y, tal y como decíamos antes, de forma coherente con los conocimientos psicopedagógicos actuales, constituyen una experiencia de inestimable valor y una fuente de conocimiento relevante y conectada con la aplicación práctica.

Es por esto por lo que, frente a la dictadura de la experiencia en sí misma, es imprescindible que los procesos de innovación inunden la experiencia de nuestro profesorado —y para ello, evidentemente, necesitan autonomía y descargarse de trabajo burocrático—. Y esto es imprescindible, porque es la única forma de construir un conocimiento conectado con la práctica y alejado de aquellos planteamientos meramente teóricos que inundan los procesos de formación de los docentes.

No queremos hacer entender con esto que estamos despreciando el valor de la teoría; todo lo contrario: partimos de la premisa de que la teoría tiene una única función, relevante y necesaria: ayudarnos a resolver los problemas de la práctica y a tomar decisiones en ella.

Por eso cada vez más ciertos sectores de la educación vienen reclamando para el desarrollo profesional la formación vinculada a la práctica por la excelente oportunidad que representa ésta para elaborar un conocimiento teórico conectado con ella. Ejemplos de esto son los discursos derivados de la investigación-acción o lo que se ha venido en llamar en su término anglosajón *practitioner-research*.

Este problema entre teoría y práctica lo recoge con claridad Elliott (2000: 27): «En vez de desempe-

ñar el rol de auxiliar teórico de los prácticos, ayudándoles a aclarar, comprobar, desarrollar y divulgar las ideas que subyacen a sus prácticas, los académicos solemos comportarnos como terroristas. Tomamos una idea de las que fundamentan las prácticas de los profesores, la deformamos al traducirla a jerga académica y, por tanto, la “secuestramos” de su contexto práctico y de la red de ideas entrelazadas que operan en ese contexto».

Esta manera de entender la relación entre teoría y práctica, así como la innovación en este marco, conlleva, como vemos, un cambio de rol de la academia universitaria, tan a menudo alejada de los intereses de los prácticos o embobada en discursos poco fructíferos para el quehacer diario del profesorado en las aulas. Con igual claridad plantea este problema, de nuevo, Elliott (2000: 63-64): «los profesores sienten que la “teoría” les amenaza porque está elaborada por un grupo de extraños que afirman ser expertos en la producción de conocimientos válidos sobre las prácticas educativas. Esta reivindicación de la cualidad de expertos sólo es evidente en relación con el conjunto de procedimientos, métodos y técnicas que utilizan estos “investigadores” para recoger y procesar información sobre las prácticas de quienes trabajan en la escuela. Tales procedimientos se parecen muy poco a la forma de procesar información de los profesores como

fundamento de sus juicios prácticos [...] en la perspectiva de los profesores, la “teoría” es lo que dicen los investigadores externos sobre sus prácticas después de aplicar sus especiales técnicas de procesamiento de información [...]. Someterse a una “teoría” es negar la validez del conocimiento profesional basado en la propia experiencia».

Por tanto, para que exista un desarrollo profesional docente lo más rico posible, es necesario transformar dos cuestiones: la primera es que los docentes entiendan que su práctica puede ser una potente fuente de conocimiento y hagan lo posible por emprender procesos de reflexión sobre ella, tratando de mejorarla y compartirla con los compañeros. Es necesario romper con la tradición del aislamiento docente, con la idea del maestro en solitario en su aula y con la puerta cerrada.

La segunda es que la universidad debe cambiar el rol que hasta ahora, por desgracia, desempeña la mayoría de las veces. Universidad y escuela son «dos patas de un mismo banco» y es, por tanto, imprescindible que el profesorado universitario tienda puentes hacia la escuela y viceversa, que empecemos juntos a hablar el mismo lenguaje y a abordar los mismos problemas. Esto, y buscar espacios para compartir preocupaciones, experiencias, etc., es el camino que deberíamos andar hacia la innovación y la transformación educativa.



Figura 2.2.—Proceso de reflexión para el desarrollo profesional docente.

Si decíamos con anterioridad que la calidad de la educación pasa, ineludiblemente, por la calidad de su profesorado, es imprescindible transformar las prácticas de una mera aplicación de técnicas que diseñan otros a un proceso crítico de reflexión en grupo, sobre qué merece la pena hacer en mi aula y cómo puedo hacerlo. Es aquí donde la teoría puede ayudarnos a diseñar actividades, y la evaluación —entendida como una recogida de información sistemática—, a detectar las debilidades de nuestra puesta en práctica de esas actividades y mejorarlas. Para esto último, los métodos de investigación, que normalmente sólo se usan en la universidad, son de gran ayuda<sup>7</sup>.

## 7. CONCLUSIÓN

Para finalizar este capítulo en el que hemos tratado de facilitar a cualquier lector las claves para entender qué significa innovar en educación, podríamos decir que la clave para saber si estamos ante una innovación radica en el análisis del diseño y sentido de las experiencias, actividades... que se plantean al alumnado en un contexto determinado, comparando éstas con criterios de calidad que nos proporciona el desarrollo de las diferentes áreas de conocimiento que componen nuestro campo de estudio.

Nada que ver con nuevos instrumentos, técnicas, programas, tecnologías, etc., como hemos comentado insistentemente a lo largo de todo este capítulo.

Es también importante desechar otros conceptos asociados a la innovación educativa y que pare-

cen desempeñar un papel central en ésta: motivación, creatividad, vocación..., y sustituirlos por los que son verdaderamente esclarecedores para el acto innovador: profesionalidad, formación de calidad, etc.

De igual forma, es importante entender que la innovación es un poderoso camino hacia la transformación de la escuela, pero que ésta no puede darse a «golpe de decreto», ya que los prácticos son los encargados de decidir, en base a criterios profesionales y educativos, cuáles son las mejoras que quieren emprender. Cualquier intento de decidir por los profesionales acaba imponiendo las mismas prácticas de siempre, enmascaradas en nuevos lenguajes. Lo único que puede hacer la administración, como hemos visto, es crear y potenciar la autonomía docente y de los centros, los espacios para compartir y divulgar experiencias, los espacios y momentos para que exista una reflexión docente conjunta, etc. Curiosamente, esto es lo que llevan reclamando numerosos autores, como ya hemos visto, como una formación de calidad por y para los docentes, muy parecido al movimiento de los MRP que se dio en los años setenta en nuestro país.

La escuela tal y como la conocemos lleva prácticamente inalterable desde que se creó. Por tanto, debemos saber buscar qué es lo que merece la pena cambiar en ella, acorde al desarrollo de conocimiento en nuestro ámbito, y llevar a la práctica esos cambios.

Esto es innovación educativa, y para llevarla a cabo desde esta perspectiva, más que ser creativos, imaginativos, usar mucho los ordenadores o tener mucha vocación, lo que prima es estar formados, muy bien formados.

<sup>7</sup> En los capítulos de este libro dedicados a experiencias de innovación, vamos a ver cómo en la mayoría de ellas un grupo de profesores afronta la transformación de su práctica de forma muy similar al esquema que proponemos aquí.

# ¿Por qué es necesario innovar?

# 3

MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ

## 1. INTRODUCCIÓN

La innovación, como tantos otros conceptos aplicados a la educación, está muy presente en los discursos, en las declaraciones, en las disquisiciones teóricas, pero muy poco en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Aunque, a decir verdad, hay que señalar varias circunstancias a este respecto. Por una parte, la predominancia del discurso académico en las publicaciones editoriales, que ha dado tradicionalmente poca o ninguna relevancia a la comunicación de experiencias de aula y de centro. Por otra, la escasa costumbre del profesorado de contar qué hace, por qué y cómo. Y, por último, que, gracias a la aparición de internet y a la proliferación de páginas personales y blogs, empieza a invertirse la tendencia: ahora son cada vez más las prácticas, contadas por sus protagonistas, que pueden encontrarse, quizá en detrimento de la cantidad y frecuencia de escritos académicos.

Como advirtió hace años MacLuhan (1964), el medio es el mensaje. Con independencia de cuál sea la información transmitida a su través, el propio medio, en sí mismo, está informando al mismo tiempo acerca de ciertas características en las que reside su capacidad para influir en el curso y el funcionamiento de las relaciones y las actividades humanas, de tal modo que en realidad son dos mensajes los transmitidos, paralela y simultáneamente, de los que el más perdurable y poderoso resulta ser el que se refiere al continente (al propio medio) y no al contenido (la información de que se trate en cada caso).

El medio de comunicación conforma modos de pensar, sentir y actuar. De la misma manera que los

teléfonos móviles y la mensajería instantánea han conseguido que la espera de sólo unos minutos para recibir la respuesta a una llamada o a un mensaje se haga insoportable y nos llene de impaciencia y puede que de preocupación, el medio actual por excelencia, internet, nos invita a hacer lecturas breves; puede que muchas, pero cortas y con rapidez. La dedicación de un tiempo prolongado a un texto largo que precisa quizá horas, varios días o incluso semanas, que necesita ser leído con cierto sosiego y reposo pero aporta profundidad, es cada día más rara entre los jóvenes y aun entre los adultos. Lo cierto es que es el medio, internet, el que está modelando las pautas de conducta, la forma de relacionarse el ser humano con la información en general y con la académica en particular. No se trata de la decisión consciente de una comunidad, ya sea una escuela o un Estado, sino de la sutil imposición de una serie de tecnologías que están consiguiendo influir en los comportamientos de un modo masivo, generalizado. Pero detrás de las tecnologías están también los intereses económicos y, con ellos, la planificación estratégica de las grandes multinacionales y transnacionales. Son los intereses de la economía y no la búsqueda de justicia social (que es el asunto último de la educación) los generadores de esos cambios comportamentales. La educación formal, las instituciones educativas, no han tenido siquiera la oportunidad de plantearse la necesidad, pertinencia o idoneidad de esos cambios. Las estructuras educativas son maquinarias complejas que se mueven lentamente, y, también en este caso, les toca dar respuesta, adaptarse o reaccionar en algún sentido a las demandas sociales.

El ejemplo del cambio de conducta de las personas por influencia de los teléfonos móviles no es más que uno entre cientos. El lugar más recóndito de la tierra, y aun del espacio, está más al alcance que nunca de cualquiera que tenga una conexión a internet; las transacciones económicas domésticas, más fáciles y rápidas; las interpretaciones alternativas de los sucesos, de las noticias que nos ofrecen televisiones, radios y periódicos, a un clic; y así hasta la saciedad. El cambio en la forma de proceder y en los modos de pensar y asimilar la información en la sociedad es tremendo y en muchos órdenes, por más que lo estemos asimilando sin demasiados traumas, incorporándolo a nuestras vidas de forma paulatina y prácticamente inadvertida. Son adquisiciones que afectan a nuestros esquemas de pensamiento y de acción. Son aprendizajes en toda regla que nos permiten desenvolvemos en el mundo que nos rodea e intervenir en él.

Pero no se trata sólo de tecnología ni de internet. La globalización, el neoliberalismo, el repunte de los nacionalismos excluyentes y los fundamentalismos, la extensión de la pobreza, el aumento de las desigualdades, la infame distribución de los recursos, el agotamiento de los modelos de participación e intervención política..., son otros tantos hitos de la actualidad que exigen respuestas desde la acción educativa, desde la capacitación de los individuos para pensar en la creación de un mundo más solidario, más justo, más humano.

## **2. ES NECESARIO INNOVAR PORQUE EDUCAR ES MÁS QUE INSTRUIR**

Entre tanto, la escuela sigue siendo esencialmente memorística y repeticionista. No es sólo que las materias y asignaturas aparentemente más relacionadas con funciones mentales como la imaginación (las artes en general) hayan perdido peso en el currículum, es que las ciencias y las letras, inagotable fuente de cuestionamiento, de potencial abstracción, campos de creación por excelencia, son planteadas, diseñadas e impartidas como si se tratase de cuerpos cerrados, absolutos y herméticos de conocimiento que sólo sirve para ser almacenado brevemente. La pedagogía de la respuesta correcta es expresión de un fundamentalismo educativo trasnochado que ya no sirve para la educación de los ciu-

dadanos del presente y del futuro. Como si las áreas y materias científicas, tecnológicas y artísticas no fueran las herramientas privilegiadas de que dispone el ser humano para comprender la realidad, imaginar un mundo mejor y tratar de construirlo.

En el caso de nuestro país, es notorio que la LOMCE apuesta por un regreso a la enseñanza de las materias tradicionalmente consideradas fundamentales, prestando poca atención a las humanidades y despreciando las artes. Las artes plásticas, la música y la danza, la filosofía y la ética, probablemente nunca suficientemente representadas en el currículum (ni, todo hay que decirlo, adecuadamente tratadas en la práctica escolar), quedan relegadas más si cabe al papel de comparsas de los contenidos que se considera han de constituir el aprendizaje valioso de todos los escolares. Por otra parte, el tratamiento que se da a las TIC en la actual ley de educación tampoco es el que se esperaría en unos tiempos de predominio de las comunicaciones, las transacciones, el ocio, dominados por hardware y software, desaprovechando su enorme potencial para la expresión, la cooperación, la comunicación, el intercambio, la indagación, e ignorando el poder estimulador del descubrimiento, la investigación, el aprendizaje cooperativo, la crítica o la creación que poseen tales herramientas.

La escuela sigue empeñada en transmitir información con valor de cambio, no de uso (Pérez Gómez, 2008). El contenido escolar para lo que sirve sobre todo es para progresar en la escuela, para cubrir etapas de una carrera obteniendo los puntos necesarios en cada una para poder participar en la siguiente. El esquema es coherente, pero lo es con una sociedad meritocrática (Collins, 1989) que aún cree que las credenciales que otorga la escuela se corresponden fielmente con los conocimientos, capacidades y habilidades adquiridos por los sujetos, y éstos, con el lugar que justamente les corresponde en la sociedad. Se aprecia claramente más que nunca el distanciamiento de la escuela de la sociedad, de la calle, de la vida. En la escuela ni se vive ni se aprende a vivir, ni se aprende a comprender la vida cotidiana ni a intervenir en ella.

La imaginación es el motor del desarrollo humano. Y es inherente a la condición humana también. Sin embargo, la práctica habitual en las aulas no parece que esté preocupada tanto por potenciarla y dirigirla como por asegurar la capacidad de

repetición de leyes, axiomas, fenómenos, conceptos y sucesos. Funcionamos como sociedad como si esperásemos que de vez en cuando la genética se encargase de aportar algún hombre o alguna mujer extraordinarios, capaces de crear, y por tanto de producir ideas nuevas, poderosas, en cualquier ámbito del saber y de la experiencia; como si la creatividad fuese responsabilidad exclusiva de la naturaleza y la educación no tuviese posibilidades de intervención. Esas personas, que son motor de conocimiento y de cambios importantes en nuestras vidas, no son productos de la escolarización, de su tránsito por la institución educativa, sino quizá todo lo contrario: imaginan y crean a pesar de los intentos de la escuela por adocenarlos, por matar su creatividad (Robinson, 2006). La constatación de que efectivamente existen personas de éxito y reconocimiento mundial que se hicieron a sí mismas y triunfaron al margen o en contra de la escuela no hace más que reforzar esa idea de innatismo que queda fuera del campo de responsabilidades de la educación.

Pero la educación de la creatividad, la educación en la originalidad, no es un asunto relativo a la enseñanza de las artes o a la selección de unas materias en lugar de otras. Los contenidos son importantes, sin duda, pero no lo son menos los métodos y los modelos de relación. La educación de la creatividad es ante todo la insistencia en el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo, disruptivo. Tiene relación con la capacidad de analizar los fenómenos desde diferentes puntos de vista y hacerse preguntas sobre ellos mucho más que con la asimilación de las respuestas ya encontradas por otros con anterioridad. Es la integración de nuevas informaciones en un tejido cognitivo capaz de plantearse nuevas interrogantes, desde posiciones novedosas que permitan estabilizar la estructura del conocimiento y desarrollen los modos de conocer más y mejor.

El sistema educativo está pensado para penalizar el error, para estigmatizar a quienes se equivocan, para impedir que se produzcan el aprendizaje y la creación a partir precisamente de los errores. Los estudiantes aprenden pronto que lo que la escuela valora es reproducir fielmente aquello que supuestamente enseña. Aunque la mejor característica que posee el hecho de equivocarse es que permite aprender del error, en la escuela apenas hay lugar para tantear, experimentar, probar, arriesgar-

se..., porque todo ello conlleva la posibilidad de equivocarse y, con ello, la reprobación, el castigo.

Desde luego salvando las distancias, es posible trazar un claro paralelismo entre lo anterior y el desarrollo de la capacidad de creación y de originalidad en el profesorado, también afectado por la lógica de la penalización del error. La LOMCE instaura un sistema de evaluaciones externas de rendimiento, de calificaciones, que como mínimo añaden una presión importante sobre la labor docente, obligada a rendir cuentas sólo en lo que atañe a los resultados de aprendizaje que serán medidos. No se trata de un hecho destacable únicamente por lo que respecta a la práctica en sí misma, que se va a ver gobernada por esa presión externa, sino por lo que se refiere al afianzamiento del pensamiento eficientista en el ideario del profesorado.

### **3. ES NECESARIO INNOVAR PORQUE ES NECESARIO EDUCAR EN LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE VIVENCIA CULTURAL**

La escuela fábrica (Tonucci, 1978) se empeña en producir individuos semejantes, homogéneos, cortados por el mismo patrón. Pero hay dos problemas. El primero, que la materia prima de la que se nutre la escuela es tan diversa como diferente es cada individuo debido a su procedencia familiar, estrato social, influencias ambientales, rasgos genéticos, intereses, motivaciones, etc. Toda persona es educable, aunque no todos poseamos el mismo grado de desarrollo de nuestros peculiares modos de inteligencia, y ese hecho, hoy descrito y documentado profusamente por la psicología con cierta regularidad y consistencia, sigue siendo olvidado generalmente por la práctica educativa. De la misma manera que parece como si una poderosa visión etnocéntrica nos impidiese reconocer la realidad evidente del cruce de culturas, de la intensa inmigración, de la convivencia con personas de otras religiones, creencias, valores, que hay ya en nuestras ciudades, nuestros barrios, nuestras escuelas.

El segundo, que la producción de individuos idénticos exige por un lado la existencia de un sistema educativo monocolor, gris, cerrado, homogéneo, que trate de garantizar la identidad deseada de la mercancía fabricada y, por otro, que la cantidad de

productos que no cumplen los requisitos de calidad es excesiva, es decir, que la cantidad de individuos producidos no idénticos entre sí es muy grande y ha de ser desechada.

La idea de que la educación es una línea continua que empieza en las escuelas infantiles y alcanza su mayor grado de excelencia en la universidad sigue presidiendo el imaginario de todos, docentes, estudiantes, familias, administradores y también buena parte de académicos. Todo ello conlleva la suposición de que perduran la distribución de salarios, de condiciones de trabajo y de prestigio profesional que hace tiempo que no rigen en realidad en los empleos y en las ocupaciones actuales. La fijación por conseguir resultados tangibles de la escolarización, por cada curso, por cada grupo de edad, en cada asignatura, produce fracasos debido a esa idea preconcebida y falsa de la linealidad de la educación. Tales ideas son realmente difíciles de cambiar porque constituyen una creencia ideológica con base en certezas obsoletas y en deseos y motivos irracionales. Como tal creencia ideológica, tiene menos de argumentación racional que de mecanismo de reducción de la disonancia cognitiva, de estrategia de acomodación que compensa la falta de análisis riguroso y evidencias tangibles. Comprender el presente en términos de la experiencia pasada, aunque ello implique tratar de someter la realidad actual a las características del pasado vivido, es absolutamente razonable en el sentido en que Horton (1990) propone el término, y por eso las creencias así mantenidas son resistentes a la argumentación.

El fracaso escolar es mayor en la medida en que es mayor la exigencia de homogeneidad en la producción. El caso es que los productos desechados, los fracasados, únicamente lo son en cuanto que no se parecen al estándar deseado de producción, que no cumplen los objetivos previstos, aunque es posible que se estén tirando a la basura potencialidades que, desarrolladas por medio de un proceso educativo capaz, alcanzarían su hueco, su nicho de experiencia y de actividad en la sociedad, tan necesario y tan sólido como cualquier otro.

Por medio de la práctica de comprobación de calidad típica de la cadena de producción, es decir, por medio de la evaluación que se propone asegurarse de que todas las piezas producidas son iguales, la escuela selecciona y clasifica a las personas que pasan por ella; a todas, en sistemas educativos avan-

zados que han conseguido universalizar la escolarización. La calificación, con la pretensión de verificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, elabora listados de mejores y peores estudiantes, más y menos aplicados o perezosos, más y menos obedientes o sumisos, etc., y con ello el sistema educativo reproduce la desigualdad y la legítima, convirtiendo una inaceptable condición personal o social de partida en una diferencia individual ganada a pulso por la persona en función de su capacidad o esfuerzo. El individuo se convierte así en único y exclusivamente responsable de su propio desarrollo y aprendizaje, cuando es la escuela la que fracasa al no saber compensar las condiciones de partida.

La crisis de la escuela es la de una institución que pierde gradualmente la confianza de las familias en que sea capaz de realizar su cometido. «No se trata de meter a todo el mundo en la misma horma y constatar simplemente quiénes tienen éxito y quiénes fracasan», dice Meirieu (2013).

Las escuelas se parecen a las fábricas mucho más que a lo que deberían ser: espacios de vivencia cultural, de recreación de la cultura, de experiencia rica y diversa, de relación con personas, ideas, valores, culturas, de manipulación creativa, de emoción íntima ante el descubrimiento, de crecimiento personal. El objetivo de la escuela es educar ejerciendo la influencia en las generaciones de jóvenes, lo que Gutmann (2001) llamó la reproducción responsable deliberada democráticamente. Paradójicamente, cuando más hablamos de igualdad y de equidad, cuando mejor parece que entendemos e incluso defendemos la necesidad de atender a la diversidad, cuando elaboramos los discursos más argumentados sobre todo ello, de hecho lo que sucede es que la brecha entre aquellos que tienen facilidad de acceso a la cultura y los que no la tienen es cada día mayor. No permanece estable: es mayor. Porque a medida que se accede a la cultura en alguna de sus muchas manifestaciones, se incrementa el conocimiento particular, pero también las destrezas y capacidades para acceder a más información nueva, a más manifestaciones culturales, para comprenderlas y disfrutar de ellas. En la sociedad en la que vivimos, las posibilidades de vivencia cultural son muchas y variadas; la vivencia cultural es parte esencial de la educación de las personas, no un adorno erudito ni un añadido prescindible; no todas ellas tienen la misma facilidad para acceder a esa cultura,

para tomar contacto con ella; la mayoría sólo recibe la influencia que le proporcionan los medios de comunicación de masas; y los centros educativos, mientras tanto, permanecen impasibles, agotándose en el esfuerzo académico y academicista que quizá tuviera sentido hace años, o quizá tratando de rivalizar en vano con otras instancias, con otros medios de difusión de la información, el saber y los conocimientos.

La rigidez de horarios, la separación arbitraria de áreas de conocimiento, la priorización de asignaturas según una supuesta importancia instrumental, la separación de alumnos y alumnas por edades y la enseñanza de las mismas cosas a cada cohorte de edad, la ubicación de los grupos cerrados en aulas separadas unas de otras, sin posibilidades de establecer relaciones fructíferas y potenciar el trabajo común, el calendario y el horario de apertura y cierre de los centros educativos en función de la enseñanza de materias en lugar de ser aprovechados para una más amplia programación de vivencia de la cultura, el papel de las familias en la colaboración y en la toma de decisiones en los centros (que nunca existió realmente pero con la LOMCE se reduce a puro simbolismo y se deslegitima), son otras tantas características de las escuelas pensadas y organizadas al estilo de las fábricas, que no entienden —ni pueden permitir— que en la diversidad está la riqueza y la expresión de lo que pueda ser el futuro de las sociedades.

La cerrazón de la institución escolar a otras instancias es otro claro signo identificador de la concepción fabril. No se entiende fácilmente la falta de relación, la impermeabilidad, de las escuelas con otros organismos e instituciones con responsabilidades cercanas y con aquellas que se ocupan de asuntos de interés cultural general. Servicios sociales, ayuntamientos, bibliotecas, museos..., no tienen más relación con las escuelas que la que voluntariamente sean capaces de establecer maestros y maestras en singular, sin que exista la más mínima planificación estratégica de ayuda, información mutua y colaboración.

Facilitar una vivencia cultural rica y extensa, estimular el pensamiento divergente, enseñar a pensar de forma diferente, permitir la producción de ideas y artefactos distintos de los esperados y ayudar a detectar las debilidades y fortalezas de todo ello es la manera de atender a la diversidad y de

potenciar los estilos personales de aprendizaje y de pensamiento.

#### 4. ES NECESARIO INNOVAR PORQUE LAS TECNOLOGÍAS FACILITAN LA INVOLUCIÓN PEDAGÓGICA

Un reciente informe de investigación sobre el estado de la introducción de las TIC en la escuela en España (Sola y Murillo, 2011) no duda en atribuir a cierto número de profesores y profesoras una actitud de indiferencia frente al desafío que supone incorporar el ordenador y la red en el desarrollo del currículum ordinario. Es cierto que el rechazo frontal, militante, que existía hace unos pocos años prácticamente ha desaparecido, quedando ahora en posiciones residuales, pero al parecer persisten cierto escepticismo y algo de desconocimiento e incompreensión del papel que las TIC pueden desempeñar en la educación de los ciudadanos y de las ciudadanas de hoy. Todo ello, probablemente la indiferencia en primer lugar, se traduce en que a veces no se utilizan las tecnologías y en otras ocasiones se hace un uso inadecuado de ellas. En cualquier caso, se trata de una posición personal que supone cierta clase de deserción profesional, más que de mero incumplimiento de la normativa que obliga a ayudar al alumnado a adquirir la competencia digital.

La política de las administraciones con respecto a los libros digitales puede considerarse un importante desacierto. Estos nuevos textos varían poco o nada la organización, la selección y la propuesta metodológica de los contenidos, la formulación de actividades y tareas y la evaluación, con respecto a los de papel. La administración pierde, de esta forma, la ocasión de estimular que las TIC sean un medio al servicio del cambio de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la decisión de no seguir los textos digitales, o de hacerlo sólo parcialmente, como ocurre con los de papel, queda en manos del docente, que puede considerarlos una fuente más o la auténtica programación de aula. Constituye un hábito bastante extendido aferrarse al texto, ahora digital, como guía exclusiva de la labor docente y como verdadero organizador del currículum escolar, con lo que queda en entredicho la perspectiva de que la utilización de las nuevas tecnologías debe estar al ser-

vicio básicamente de la búsqueda y organización de información para construir y compartir conocimiento.

Por otra parte, con frecuencia se proponen actividades con TIC con un alto grado de cerrazón, con un diseño muy lineal y estructurado (características opuestas a las que posee intrínsecamente la red), que incorporan tareas que pueden ser realizadas de una forma sencilla por el alumnado, son fácilmente evaluables y permiten un cómodo control de la clase. En ciertos casos, de la mano de la tecnología están regresando prácticas docentes, con la mejor de las intenciones a veces, que parecía que se habían desterrado de la escuela, como las consistentes en elegir la respuesta correcta y obtener a cambio un refuerzo, pertenecientes a posiciones epistemológicas, psicológicas y pedagógicas que hace años fueron erradicadas de los discursos y de las normativas y leyes educativas.

El uso de la tecnología por la tecnología, o un uso empobrecido o espurio de ella, es una práctica también bastante frecuente, a tenor de los datos recabados a lo largo de la investigación. Allí donde, por ejemplo, se usan las pizarras digitales exclusivamente como pantalla de proyección, los ordenadores como máquinas de escribir, las presentaciones para reproducir textos como si de fotocopias proyectadas se tratase... En los casos en que se trasladan de forma mimética las tareas y actividades de lápiz y papel a la pantalla, se están utilizando obviamente las tecnologías, pero no exactamente las de comunicación e información, puesto que se desaprovecha su enorme potencial para la expresión, la cooperación, el intercambio, la colaboración.

Por último, se constata la existencia de muchos casos de excelencia en el uso de las herramientas, incluso con una magnífica orientación pedagógica, que no afecta más que al docente que las utiliza y a su grupo de alumnos y alumnas. Es lo que se ha llamado en el informe de la investigación «el francotirador», que suele serlo a su pesar debido a que no encuentra la suficiente comprensión, interés o apoyo por parte de sus compañeros, y que normalmente es muy activo tanto dentro de su aula como fuera de su centro. Ése es el perfil más frecuente, el de profesores excelentes aislados en sus prácticas de aula. Sin embargo, la influencia que podrían ejercer entre sus colegas en su colegio o instituto se desperdicia debido, con mucha frecuencia, a la

inexistencia de una política interna de difusión del conocimiento profesional y en muchas ocasiones a causa de la rigidez de la organización, que no permite, o no busca, la habilitación de tiempos y espacios para el intercambio y la relación profesional. Con independencia de que la actividad del docente sea realmente excelente, lo que se transmite al mismo tiempo es un fortalecimiento de la cultura de aislamiento e individualismo que en nada beneficia a la creación de comunidad profesional, al establecimiento de culturas de colaboración en las que además tengan cabida las visiones, necesidades y expectativas de las familias.

El enorme poder de las tecnologías, incluida la facilidad con que se pueden encontrar, reutilizar, reproducir y reelaborar materiales diversos, actividades y tareas de toda clase, podría representar una involución pedagógica y didáctica en toda regla, ya que es fácil sucumbir al aspecto, al envoltorio, sin apenas prestar atención al tipo de aprendizajes que se están propiciando, a la clase de relación del sujeto con la información, a la manera en que se potencia o se inhibe la creación de conocimiento o su mero almacenamiento y reproducción.

## 5. ES NECESARIO INNOVAR PORQUE LA ESCUELA YA NO PREPARA PARA LA OCUPACIÓN LABORAL

La concepción del currículum sigue apoyándose en la transmisión de conocimientos básicos que preparen a las personas para que puedan desempeñar puestos de trabajo del pasado. Desde la escuela infantil hasta la universidad, debería reconocerse que la institución escolar es incapaz de saber qué ocupaciones se ofrecerán a las personas dentro de sólo unos años. La escuela no puede preparar para el mundo laboral por más que lo intente, sencillamente porque no se sabe ni remotamente cuál será la configuración de las actividades y ocupaciones de un futuro bastante inmediato. El mercado laboral, que se ha mantenido más o menos estable durante el siglo pasado, ha eclosionado de tal forma en los últimos 25 años que la capacitación profesional que ofrece la escolaridad es sólo una socialización de base en los modos de ser obrero o patrón, profesional liberal o empleado en las más diversas actividades laborales y económicas.

Aunque con certeza desde posiciones muy distintas, el diagnóstico es el mismo. Mariano Fernández Enguita (1987) ya advirtió de lo que recientemente se ha convertido en uno de los mantras del economicismo en educación. Andrea Schleicher (2010), subdirector de educación de la OCDE, afirma: «Las escuelas tienen que preparar estudiantes para trabajos que aún no se han creado, tecnologías no inventadas y problemas que no sabemos que surgirán».

Sin embargo, la selección de contenidos, su secuencia en el currículum, la compartimentación de asignaturas, los métodos de enseñanza y los de evaluación, la organización de centros y aulas... continúan como si estuvieran preparando a las personas para una ocupación laboral precisa, aunque ahora no sólo para trabajar de forma local, sino global. Con pruebas externas estandarizadas como PISA o las reválidas del sistema educativo español, en la medida en que tienen la virtualidad de señalar con precisión qué debe ser enseñado y aprendido para obtener buenas puntuaciones —y nadie desea ser estigmatizado como acreedor de malas notas—, se tiende a cerrar y homogeneizar el currículum, con la consecuencia de que en todas las escuelas se enseña lo mismo, se estandarizan las conductas (Popkewitz, 2013) y con ello, con la lógica de la formación para el mercado laboral, en todas se produce el mismo tipo de trabajadores que pueden cumplir, comportarse y ser como todos los demás.

Los resultados de dichas pruebas están, de acuerdo con Daniel Pink (2005), en contradicción directa con las habilidades que hoy requerimos. En opinión de este autor, estamos entrando en lo que denomina la «era conceptual», que sustituye a la de la información, caracterizada por una economía y una sociedad basadas en las capacidades lógicas, lineales, computacionales. La era conceptual requiere capacidades como la creatividad, la empatía o la visión global, que de momento son cualidades poco valoradas o incluso menospreciadas, no contempladas en el currículum escolar ni incluidas en los estándares de comprobación de los aprendizajes. El éxito profesional y personal en el futuro va a depender, según Pink, de seis aptitudes esenciales: diseño, narración, sinfonía, empatía, juego y sentido. Lo cierto es que la propuesta cambia absolutamente el foco de atención de la escuela hacia la enseñanza, hacia la educación en capacidades y habilidades por

completo distintas de aquellas a las que tradicionalmente se viene dedicando.

La aparición del concepto de «aprendizaje a lo largo de la vida» es un hito en la historia de la educación y tiene al menos dos comprensiones. Por una parte, la idea de que la formación de las personas, y por tanto su educación, no acaba nunca porque siempre es preciso actualizarse y desarrollar esquemas de comprensión de la vertiginosa cambiante vida que nos ha tocado en suerte; por otra, la exigencia de un mercado laboral que necesita que la masa de trabajo sea versátil y pueda aplicarse a diferentes empleos y ocupaciones según cambie profunda o superficialmente el panorama. El Espacio Europeo de Educación Superior incorpora pronto la idea de aprendizaje a lo largo de la vida porque las universidades reparan (o son alertadas desde la empresa) en el hecho de que la formación que ha proporcionado a los titulados no se adecua ni de lejos a las condiciones de su posible empleabilidad, a las tareas precisas del puesto de trabajo. Que seguir aprendiendo durante el resto de los días de cada uno fuera una idea de sentido común y además una vieja aspiración humanista da fuerza a la institucionalización de semejante ideal. Las universidades se creen en la obligación de transmitir la necesidad de que es imprescindible seguir aprendiendo, y de que ellas deben sembrar la inquietud, la competencia, para que tenga lugar la formación.

Ciertamente sigue existiendo correlación entre el nivel de estudios y el de empleabilidad, pero ya es un lugar común que los títulos no garantizan el empleo ni, desde luego, el puesto de trabajo que hasta hace unos años correspondía a cada certificado escolar o universitario. No es de extrañar que, a sabiendas de esta circunstancia, y teniendo a su alrededor otras posibilidades de relación y de experiencia frecuentemente más gratificantes inmediatamente, a los niños y a los jóvenes les parezca que las tareas y actividades escolares tienen poco interés. En el mejor de los casos, algunos comprenden que es algo por lo que deben pasar, pero sin que eso suponga disfrutar de ello ni comprometan el mínimo interés en el aprendizaje. Abrir los centros docentes a centros de cultura es una oportunidad para que la actividad en sí misma vuelva a tener interés para ellos. Porque la vivencia cultural bien entendida ofrece muchas posibilidades para atender mejor, de manera más personalizada, a las características individuales de todo

tipo, a las muchas manifestaciones de la diversidad de intereses, conocimientos, capacidades, ritmos de aprendizaje, etc., de las personas, propiciando que la actividad despierte e involucre emociones y facilitando que los estudiantes puedan volcarse en proyectos de trabajo que promuevan el deseo de aprender. La capacidad de pensar críticamente, la de analizar y proveer respuestas originales, la de creación, la de expresión, la de colaboración, son objetivos educativos plenos que trascienden la mera enseñanza y constituyen al mismo tiempo el mejor bagaje para ingresar en el mercado laboral como personas activas, críticas y autónomas y adaptarse a las circunstancias cambiantes e inciertas que depara el futuro de los puestos de trabajo.

## **6. ES NECESARIO INNOVAR PORQUE EN LA INNOVACIÓN DESCANSA LA EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO**

La educación sólo puede mejorarse desde la base, desde la experiencia cotidiana de enseñanza y aprendizaje en aulas y centros. Desde luego que las leyes y disposiciones delimitan un marco general de comportamientos profesionales que establecen las condiciones de juego, que tienen capacidad para producir cambios importantes en la ordenación y en la estructura del sistema educativo. Aspectos esenciales como el número de años de obligatoriedad de la enseñanza, la comprensividad, la organización en cursos, ciclos o etapas, la segregación por sexos u otras características personales, las especializaciones, la evaluación... son todos organizados desde la promulgación de la ley y por supuesto inciden en las condiciones en que se desarrolla la docencia. Sin embargo, es posible y aun constatable que a cada reforma educativa le suceda otra unos años más tarde, pero la práctica no se vea alterada en lo fundamental. Las reformas afectan mucho a la estructura, pero poco a la sustancia del sistema.

A despecho de lo que la reforma del sistema educativo disponga, ciertos elementos y factores intervienen para caracterizar definitivamente a las prácticas en las aulas y en los centros. Esos factores terminan de concretar las directrices emanadas de las instancias de decisión curricular en acciones diversas, produciéndose normalmente un alejamiento

entre los propósitos de cambio educativo y la realidad de los intercambios en las escuelas. El núcleo de los factores a que aludo se encuentra en la dialéctica diaria de la propia práctica con la realidad social circundante, y actúan impidiendo, potenciando, limitando, favoreciendo la traducción de las declaraciones que se hacen sobre la práctica educativa en acciones concretas, la ley en actividad de enseñanza y aprendizaje.

La cultura profesional del profesorado es uno de los factores más decisivos. Es notorio que los docentes nos adaptamos tarde y mal a los supuestos epistemológicos, pedagógicos y psicológicos que inspiran las reformas, y que nuestras prácticas perfectamente pueden responder a la última ley en lo burocrático y administrativo, pero casar mejor con la ley anterior, o incluso con la anterior, o con la otra aún más antigua. Es perfectamente posible cumplir con los compromisos burocráticos de la LOMCE y trabajar diariamente como con la Ley General de Educación de 1970. Y ello tanto por efecto de la resistencia activa como por la falta de actualización, convencimiento personal o sencillamente desaliento y falta de confianza en la capacidad que tenga la ley para impulsar mejoras decisivas o siquiera para producir cambios duraderos. A semejante falta de confianza contribuye notablemente el hecho de que en lugar de alcanzar pactos de Estado sobre la educación, que garanticen la continuidad y coherencia del sistema a largo plazo, cada gobierno proponga una nueva reforma que venga a modificar en todo o en parte la anterior, como es el caso de España desde el primer gobierno de la época democrática hasta nuestros días, donde se han aprobado cuatro ordenaciones distintas del sistema educativo (LOGSE, LOCE, LOE y LOMCE) y cuatro leyes de acompañamiento que afectan a la gestión (LOECE, LODE, LOPEGCE y LOMCE: esta última introduce cambios en los dos aspectos). Que ni la LOECE ni la LOCE llegaran prácticamente a aplicarse no es óbice para que durante todo el tiempo de anuncio y preparación el profesorado (y las familias, y los estudiantes) viviera nuevamente la sensación de estar asistiendo una vez más a períodos de cambio de la configuración de la estructura del sistema y, por tanto, de las características de su ocupación profesional y de las demandas, expectativas, obligaciones, etc., a que se sometía su trabajo.

Por otra parte, una reforma puede perseguir un cambio que no sea precisamente el que necesitan la escuela ni la sociedad, un cambio que no dé respuesta a los nuevos y viejos problemas. Desde luego, aprobada por los parlamentos, tiene toda la legitimidad legislativa, pero eso no es garantía de evolución del sistema educativo. De hecho, puede perseguir objetivos contrarios a los que la comunidad profesional mayoritariamente defiende. Por tanto, la idea de mejora que encierra una reforma educativa es siempre una mejora sesgada por la ideología o los intereses de clase, lo que no puede ser más lógico y natural, ya que se trata de un posicionamiento activo respecto de cuestiones de índole social, política y económica que afectan a todos. La insistencia en presentar las reformas educativas ajenas a cualquier ideología sólo puede interpretarse como un intento de presentar la reforma como un ajuste técnico necesario, lo cual es un argumento conveniente para esa parte de la población que se complace en creerse desideologizada pero esconde (o lo intenta sin mucho éxito) que lo que se dirime con cualquier decisión importante no es un mero asunto técnico, porque una ley de educación ha de reflejar la aspiración a redistribuir el capital cultural de las familias facilitando la promoción social o, por el contrario, a mantenerlo y reforzarlo en clases sociales diferenciadas.

Una mejora desde una perspectiva puede perfectamente ser un empeoramiento desde otra, y ello compromete seriamente la idea de innovación, que consiste justamente en pretender cambios con intención de mejorar. Es el caso de la LOMCE, que sale adelante, por primera vez en la historia, con la oposición manifiesta de los grupos parlamentarios, las comunidades autónomas, los sindicatos, las asociaciones de padres y de estudiantes, los colectivos de docentes, artistas e intelectuales, e incluso en contra de algunas recomendaciones de organismos europeos como las relativas a la repetición de curso o a las reválidas.

La idea de evolución del sistema educativo basada en la innovación, es decir, desde abajo, exige que las leyes permitan autonomía a centros y profesores para concretar un currículum mínimo común y para desarrollarlo de acuerdo con argumentos sólidos y públicos, abiertos al escrutinio y a la crítica, que promuevan cambios en la selección de contenidos, en la definición de actividades, en la programación de tareas, en los modos de relación, en los agrupamientos,

en la organización espacial y temporal, en los sistemas de evaluación. Unas leyes que permitan un elevado grado de autonomía y que prevean un sistema eficaz de rendición de cuentas, de evaluación contextual y situacional de los progresos educativos.

## 7. ES NECESARIO INNOVAR PORQUE ES NECESARIO MEJORAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La innovación implica y tiene como referente al profesor, a la profesora. Todos los estudios de calidad señalan ese factor como elemento clave de los sistemas educativos; un profesorado de calidad, un profesorado excelente, es el verdadero motor, es el auténtico agente de cambio. Las reformas, en tanto que pretenden reordenar el conjunto del sistema educativo, dirigidas desde las alturas de las instancias de decisión política y curricular hasta la base de las prácticas en las aulas, prestan poca o ninguna atención a esta circunstancia tan obvia, de tal modo que la voz del profesorado de base rara vez es tenida en cuenta a la hora de elaborar leyes educativas, y cuando se le pide opinión se hace a través de mecanismos que parecen más pensados para cubrir un expediente democrático puramente formal que con verdadero interés en estudiar y acaso incorporar propuestas o introducir cambios en virtud de sus demandas o reclamaciones.

El papel de los prácticos queda claramente arrinconado cuando no menospreciado por los discursos institucionales y los usos habituales de la promulgación de reformas educativas, más allá de algunas declaraciones sobre su importancia que, al mismo tiempo que parecen reconocer su enorme trascendencia, también parecen descargar sobre él todas las responsabilidades, desplazando desde el principio buena parte del saldo de la implantación de la ley desde el establecimiento de condiciones, compromiso de las administraciones, hasta el desempeño profesional del conjunto de los docentes.

Aceptada la idea de que la innovación descansa necesariamente en la figura del profesor, su formación deviene crucial. La inicial, desde luego, que siempre es preciso mejorar y en la que las reformas también han hecho estragos. En los planes de estudio de los grados de maestro en este momento en España se puede ejemplificar fácilmente la enorme

distancia que separa la ley de la práctica, las orientaciones del Espacio Europeo de Educación Superior y su puesta en marcha torticera, la importancia del prácticum para la capacitación docente en las declaraciones programáticas y la falta de compromiso de las administraciones para hacerlo posible dignamente, y así sucesivamente.

La formación permanente del profesorado es un caso particular de aprendizaje a lo largo de toda la vida, el de un cuerpo profesional cuyos conocimientos, destrezas y habilidades se revelan insuficientes o desfasados con relativa rapidez en los tiempos que corren, sujetos a cambios de envergadura en el plazo de pocos años. El profesorado también es un colectivo en buena medida desilusionado, desencantado, y en algunos casos se enfrenta a una profunda crisis de identidad profesional. Su tarea está requiriendo nuevas orientaciones. El papel del docente como depositario del saber y transmisor de la información, vigente hasta no hace demasiado, es imposible de defender y mantener en una sociedad que se ha llamado de la información precisamente porque los datos, en ingente cantidad y sobre cualquier aspecto de la realidad física o social, se encuentran al alcance de cualquiera que tenga acceso a la red de redes, internet.

El problema del escolar ahora no es acceder a la información, sino manejarse en la maraña de informaciones, ajustadas a un conocimiento científico, validado, o falsas, incompletas o erróneas, que puede encontrar en segundos. La dificultad estriba en adquirir la capacidad de discernir entre la información disponible, analizarla, clasificarla, organizarla y atribuirle significado en relación con otras informaciones disponibles, esto es, construir conocimiento. La función docente se ha convertido por necesidad y por coherencia en la de guía, facilitador de la experiencia de aprendizaje, que tiene mucho de acompañar al aprendiz en ese proceso de discernimiento, de clasificación y de relación de informaciones. El papel que se reserva al profesorado es más el de un tutor que dispone las mejores condiciones posibles para que el estudiante aprenda, para lo cual es preciso formular buenas preguntas, seleccionar problemas, plantear ejercicios, aportar materiales, prever tiempos, espacios y formas de organización, contemplar de cerca los progresos, valorar las dificultades, proponer alternativas, etc. Cuanto más centrado el sistema escolar en el estudiante, más imprescindible

el papel del docente, porque su trabajo no puede ser sustituido ni por máquinas ni por fuentes de información. Internet pone en riesgo la labor del profesorado, pero sólo la de quienes se empeñan en insistir en representar un papel caduco y obsoleto de depositarios y transmisores de la información.

Tanto en la formación inicial como en la permanente, la innovación es imprescindible. En la inicial porque el cuerpo de conocimiento con que se trabaja en esta profesión es tanto el académico alojado en las áreas y disciplinas científicas, humanísticas, artísticas y tecnológicas como el que se transmite subrepticamente a través de la práctica de la enseñanza. Es decir, el aprendizaje que se hace a lo largo de los años de la carrera tiene que ver probablemente más con los métodos, las relaciones que se establecen, los modos de considerar agrupamientos y espacios, el valor concedido a pruebas y exámenes, el peso de la evaluación, el empleo de tipos de materiales docentes, el uso que se hace de los contenidos, etc., que con los contenidos en sí mismos, per se, en tanto que corpus teórico a asimilar.

Innovar en la formación de maestros en la universidad es absolutamente prioritario, porque en la actualidad y mayoritariamente, tanto los discursos como las prácticas, el papel del docente y el del alumnado, el valor de la teoría, las dinámicas de un aprendizaje basado en la memorización y la repetición, el uso de las tecnologías, la organización de las aulas, el individualismo y el aislamiento que se promueven con los sistemas de calificación a despecho de las llamadas a la colaboración, las prácticas de evaluación más generalizadas..., todo ello «refuerza la creencia en el expertismo academicista como único fundamento de la práctica profesional, y el olvido radical de la tradición renovadora» (Martínez Bonafé, 2008). De poco valen los discursos sobre pedagogías contemporáneas, por muy elaborados, documentados y bien transmitidos que sean, cuando la práctica en la que se producen y trabajan las contradice abiertamente.

Durante el desempeño profesional, la innovación es la acción de un programa de cambio para mejorar, pero también constituye el proceso de formación más interesante. Con frecuencia se olvida la relación existente entre la innovación, el desarrollo del conocimiento profesional y la formación del profesorado. La investigación realizada insiste en que la capacitación de los docentes se perfecciona

sobre todo mediante procesos de reflexión sobre la práctica, más y mejor que mediante otras estrategias formativas como la asistencia a cursos o el estudio. Claro está que la reflexión tiene un sentido y un calado privilegiados cuando se produce sobre una práctica no rutinaria, no burocratizada, no estable ni construida sobre supuestas certezas universales. Los procesos de experimentación e innovación son esenciales para la mejora continua de la formación profesional, de la que depende la salud del sistema educativo, de la misma manera que la formación permanente es condición esencial para diseñar y desarrollar procesos de innovación. Por expresar más claramente esta mutua influencia circular, es necesario formarse para innovar y la innovación es la mejor estrategia de formación si va acompañada de la reflexión compartida entre compañeros.

Se trata de una modalidad de formación que se produce en el propio lugar de trabajo. Tiene como objeto inicial el conjunto de preocupaciones, problemas y dilemas que surgen de la práctica real, no de simulaciones ni de ejemplos o elaboraciones problemáticas genéricas.

Se centra por tanto en comprender en profundidad las razones de los comportamientos, de las diferencias que se observan entre los propósitos formulados por el docente y la realidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Sus focos inmediatos y concretos de atención son los alumnos y alumnas a los que se dirige la acción educativa, y la búsqueda de soluciones o de alternativas se encamina a la mejora de las condiciones para que se produzca el aprendizaje en las mejores circunstancias posibles, examinando detenidamente todos los factores y elementos que intervienen en una situación siempre compleja y multifacética, incluidas la pertinencia y necesidad de las propias metas, objetivos y finalidades.

Es un proceso formativo horizontal, no jerarquizado, que tiene lugar entre pares y comparte por tanto lenguajes y significados que cobran sentido específico en el marco concreto de relaciones que se dan en el lugar de trabajo.

Descansa en la colaboración, confrontación, autenticidad, confianza y apoyo, esenciales para afrontar la complejidad e incertidumbre que siempre acompaña a los procesos de innovación. La formación entre iguales tiene la virtud de diseminar actitudes e intereses profesionales de acuerdo con la

dinámica de la mancha de aceite más que por medio de la imposición.

Se concibe como una estrategia no formal, pero reflexiva y crítica, cargada de emoción, ilusionante, no remunerada y ajena a las prebendas en especie que suelen obtenerse a través de actividades formativas formales dependientes de centros de administraciones locales, regionales o nacionales, o de universidades.

Constituye un modo de desarrollo profesional menos dependiente, más autónomo, más confiado en las capacidades y en los conocimientos de los docentes, conquistando espacios colonizados por la alienación.

Pero es preciso añadir que la innovación como base de la formación permanente no puede ser mera introspección ni debe permitir que el profesorado se justifique a sí mismo o a sus propios prejuicios, valores o intereses. Es necesario acudir a la teoría disponible, la mejor herramienta de interpretación y cuestionamiento, para arrojar luz sobre la práctica bajo estudio y análisis, para formular mejores propuestas más argumentadas y apoyadas en el progreso del conocimiento pedagógico, psicológico, epistemológico, científico, sociológico. De este modo la teoría, la cultura privilegiada sobre las ciencias de la educación, adquiere el papel que le corresponde como iluminadora de la práctica y generadora de nuevo conocimiento situacional y contextual, en lugar de erigirse, como es común, en un conjunto de supuestas prescripciones para la enseñanza.

Y es preciso también acudir al conocimiento personal, a la experiencia social y subjetiva que poseen profesores y profesoras, maestros y maestras, cuyas narrativas basadas en acontecimientos, análisis, propuestas y valoraciones constituyen un bagaje útil y generalmente poco apreciado para ayudar a comprender y a actuar con mejor criterio. Ese conocimiento que atesoran los docentes «se desperdicia porque la escuela se concibe de manera hegemónica como lo académico, cuando la experiencia de la educación es mucho más que eso. Es la comprensión académica de la escuela» (Martínez Bonafé, 2008).

## 8. EPÍLOGO

Una escuela que sigue siendo en lo fundamental de orientación escolástica, más instructiva que edu-

cadora, credencialista y meritocrática, en la que la influencia de las nuevas tecnologías, que están siendo creadas a instancias de los intereses económicos e introducidas en las aulas de una manera poco crítica y reflexiva y que podrían representar en muchos casos un regreso a prácticas obsoletas bajo las cuales se reviven planteamientos pedagógicos caducos; una escuela que desperdicia el talento de las personas y penaliza el error inhibiendo la capacidad de originalidad y creación; una escuela aburrida que renuncia a motivar a los estudiantes haciendo que la actividad sea en sí misma interesante, apasionante; una escuela que persiste en su organización y funcionamiento de acuerdo con el modelo fabril que busca la producción en masa de individuos idénticos pero es incapaz de proporcionar una formación tan detallista que asegure la incorporación a los puestos de trabajo del futuro; una escuela que mantiene con sus modos y maneras la cultura de individualismo y aislamiento del profesorado y propor-

ciona escasas oportunidades para la formación y el desarrollo profesional de sus trabajadores; una escuela que fue creada de espaldas a las familias y no sólo se mantiene sino que alimenta la separación; una escuela en la que la eclosión de la sociedad de la información parece reclamar un papel diferente de sus docentes, cuya misión debería tener más que ver con la facilitación, orientación y guía que con la transmisión; una escuela con leyes retrógradas que renuncian visiblemente a la educación de la ciudadanía en la diversidad y en la inclusión y regresa a ideales segregacionistas. Una escuela con tales características está pidiendo a gritos cambios profundos. No serán las reformas las que los consigan. El progreso en educación debe mucho al establecimiento de condiciones en el marco de leyes progresistas, pero el cambio duradero y estable que tiene capacidad para mejorar los sistemas educativos se hace desde abajo, desde la base, desde la práctica. Por eso es imprescindible la innovación.

**PARTE SEGUNDA**  
**Experiencias de innovación**



**SECCIÓN PRIMERA**  
**Centros que innovan**



# La escuela El Martinet

# 4

MONTSERRAT NAVARRO RUIZ  
LÍDIA ESTEBAN RUIZ  
EQUIPO EDUCATIVO DE L'ESCOLA EL MARTINET

## 1. PRESENTACIÓN: LOS ORÍGENES

El Martinet es una escuela pública para niños de 3 a 12 años. Empezó en septiembre de 2004, aunque fue pensada y proyectada mucho tiempo antes. Es una escuela que desde su inicio ha procurado definirse como un espacio sano para el crecimiento y el aprendizaje de todos los que formamos parte de ella.

Entre el invierno y la primavera del año 2003 empezaron las obras para construir la escuela. Se hizo en dos fases: primero se construyó el edificio de Educación Infantil, que se puso en funcionamiento en el curso 2004-2005, y un año y medio después se terminó el edificio de la etapa de Primaria, así como las zonas exteriores.

Durante este tiempo, el equipo de maestras de la escuela, así como algunos representantes de padres y madres, fueron aportando sus opiniones y criterios con el fin de intentar ajustar al máximo la arquitectura con el proyecto pedagógico que, en ese momento, también estábamos haciendo crecer.

Fueron días interesantes, de mucho trabajo, de aprender cosas muy nuevas, de constante diálogo con el arquitecto, los técnicos de las obras, las distintas administraciones... Nuestra implicación en este proceso, aunque sorprendió a muchas personas, fue acogida, a veces con más fluidez, en otras ocasiones con mayor incomodidad y dificultad; sin embargo, conseguimos mirar juntos aquello que teníamos entre manos. Para nosotros este inicio tiene mucho valor y nos vinculó de una manera especial con las familias que formaban parte de esta comunidad.

Esta idea de inicio ha sido para nosotras un regalo, una oportunidad que nos ha dado la vida

abriéndonos nuevas posibilidades. Un punto de partida sobre el que hemos ido avanzando, y que nos permitió plantear unos criterios en el momento de la construcción de la escuela, paralelamente nos llevó a pensar y debatir qué es lo que podría suceder en un espacio que estaba completamente vacío, es decir, de cuántas maneras se podría habitar y qué cosas nos imaginábamos que podrían suceder.

La escuela está ubicada en la población de Ripollet (área metropolitana de Barcelona) en el barrio de Can Mas. Esta zona está inmersa en una dinámica de muchos cambios en los últimos años. Ha recibido muchas familias cuyo origen se situaba en África, Latinoamérica y Europa del Este. Este barrio se desarrolló en los años sesenta y setenta fruto de las primeras migraciones provenientes del sur de la península. Son pocas las casas o núcleos familiares originarios del propio municipio.

En general existe una carencia muy grande de servicios y equipamientos, aunque en los últimos cinco años un plan sobre la reforma del barrio a nivel urbanístico y social intentó mitigar algunos de los déficits estructurales. Sin embargo, no consiguió fortalecer ni su tejido social ni su carácter de lugar en constante tránsito tanto humano como de transporte. Debido a dichas características, se tomó la decisión de construir un nuevo centro público en este lugar a pesar de que las necesidades de escolarización provenían de otras zonas del pueblo.

La composición de la escuela ha sido muy diversa e interesante, ya que ha acogido a familias de todos los barrios, de muchas nacionalidades distintas y también de otras poblaciones cercanas satisfaciendo a aquellos progenitores que querían para la educación de sus hijos un proyecto más innovador.

En los últimos cuatro años, debido a la crisis económica generalizada, algunas de estas familias han regresado a su país de origen. Durante este período también hemos observado que cada vez más las familias buscan escuela con un proyecto que les resulte interesante y coherente con su punto de vista. Para ello, visitan muchos centros y mantienen entrevistas antes de tomar una decisión. En el momento de la matrícula constatamos que hay un desequilibrio entre oferta y demanda dentro del servicio público.

### 1.1. Otra escuela es posible...

El Martinet sólo se explica desde un diálogo constante y una pertinaz búsqueda de la interconexión de todos los aspectos esenciales; la vinculación entre unos y otros la convierten en una escuela compleja, sorprendente y provocadora. Una escuela que dibuja una nueva pedagogía desde lugares poco usuales, que busca explicarse con nuevas palabras y a la vez con nuevas formas.

Podríamos pensar en la escuela como un espacio de aventura, un hábitat amable, alegre, donde los días pueden ser invitaciones constantes a la inventiva, a hallar formas de aprender que aporten el deseo de seguir aprendiendo, a descubrir nuevas posibilidades de relación con el otro y con el mundo. Formas de relación que abran los ojos y el corazón para vivir descubriendo la poesía que se inscribe en la comunidad. Vivir con estas esperanzas no deja de provocar más ganas de vivir.

Nuestro compromiso se sitúa en reconocer a la infancia como portadora de una cultura que orienta sus actos y pensamientos. Se inscribe en la escucha de las mil y una maneras que halla esta cultura de ser expresada, y en los mil y un encuentros que el niño identifica para elaborar una teoría interpretativa sobre un mundo que le interesa conocer.

### 1.2. Los ejes del proyecto pedagógico

La escuela El Martinet, así como las ideas que de ella se desprenden, responde al deseo, al compromiso, incluso quizá también al anhelo, de proyectar aquello que un grupo de personas de manera ilusio-

nada, a la vez que responsable, plácida y valiente, imaginó para un nuevo proyecto. Un proyecto que propusiera alguna respuesta y que también generara nuevos interrogantes alrededor del crecimiento de los niños. Un crecimiento confiado a una dimensión compleja que requiere miradas más amplias, más humanas, incluso más profundas.

Ahora bien, uno de los deseos, también iniciales, de El Martinet era poder encontrar formas para estas ideas y no limitarse a un sueño perdido entre fantasías «del puede ser». Así es como se desplegó desde su práctica, y es precisamente ésta la que lleva a nuevas ideas y nuevos paradigmas.

Cuatro ejes de esta escuela soñada:

— *El bienestar en todas sus dimensiones.*

Creemos que todo proceso de aprendizaje necesita estar acompañado de bienestar, vinculando pues el acto de aprender a la alegría de aprender, así como a la propia decisión de aprender. Este planteamiento nos supone a todos asumir un reto importante: por un lado, desatarnos de viejos valores que impregnan el proceso de aprendizaje y, por otro, llegar a proyectar unos tiempos y unos espacios que hagan posible dicha realidad de manera creativa. Cuando hablamos de bienestar nos referimos a diferentes dimensiones (social, físico, cognitivo, emocional...) y al mismo tiempo a las decisiones que la escuela debe tomar.

Estamos convencidas de que un niño que vive en bienestar vive con riqueza también su relación con el entorno y a la vez llena sus acciones de investigaciones y preguntas; justamente porque no necesita protegerse de amenazas externas, su relación es una relación confiada que le da mucha fluidez en su proceso de adquisición del conocimiento.

Los niños y las niñas pueden estar bien en la escuela en la medida en que también sus familias y el resto de adultos vinculados con ellos lo pueden estar.

Asimismo, el bienestar guarda relación con la estructura de los espacios, con los materiales que se ofrecen y las posibilidades que se abren como fuente de experiencias.

Atender a este bienestar rico y diverso es también un reto a la pluralidad, un reto referido a dotar de posibilidades a cada una de las personas para poder ser y actuar en el marco de una esfera plural, teñida de diferencias.



Figura 4.1.—Un aula en El Martinet.

Cuando entendemos la escuela como un espacio de interacción, a menudo nos planteamos también el concepto de límite en relación con la libertad, el amor y el respeto. Los límites sólo adquieren un sentido real cuando tenemos totalmente en cuenta la dinámica existente entre el organismo y el entorno, más o menos adecuado a él. Para que este entorno sea adecuado a un auténtico desarrollo, debe ser relajado, es decir, no debe incluir exigencias y riesgos activos, y las expectativas que nosotros tenemos de otras personas o incluso de los niños no deben determinar nuestro comportamiento en ese espacio.

El amor, como primera energía vital, debería estar a disposición de forma natural, pero al mismo tiempo debería poder experimentarse de un modo concreto como «amor sin condiciones». Porque todo ser humano, y en particular todo niño, necesita la seguridad de que es amado en todas las situaciones:

- Incluso cuando no responde a las expectativas que habíamos depositado en él.
- Incluso cuando tiene su propio ritmo en sus modos de actuar y de pensar.
- Incluso cuando por motivos inexplicables hace cosas que van en contra de nuestros objetivos y valores.
- Incluso cuando llora sin motivo aparente.

El respeto significa no desviar las percepciones, las valoraciones y los procesos de decisión del «legítimo otro», no perforar las membranas del otro, no

perturbar su interacción desde dentro hacia fuera ni sus propios procesos de desarrollo.

— *El crecimiento de una comunidad.*

Un primer eje que queremos también compartir contigo y que para nosotros tiene mucha fuerza es esta idea de comunidad que ha estado presente desde el inicio, es decir, de crecimiento de la comunidad.

Proyectamos la escuela como una comunidad donde todos los elementos integrantes (padres, madres, niños, maestros, personal de administración y servicios, vecinos del barrio...) tengan un espacio y un reconocimiento por lo que son, respetando sus biografías.

Para nosotros este concepto de comunidad tiene relación con una palabra que puede sorprender, y es «esperanza», esperanza de lo que es posible cuando un grupo de personas se juntan y tienen la posibilidad de decidir cómo será la vida que quieren vivir en común, cuáles serán los fragmentos de la vida que compartirán, cómo serán los tiempos que hablarán de nosotros y las relaciones que se establecerán. Cuando hablamos de posibilidad y cuando hablamos de comunidad, abrimos una perspectiva diferente de la escuela.

Cuando nos planteamos el tema de la posibilidad, nos planteamos también el reto de escoger, de decidir, y eso significa también dejar de lado otras posibilidades, cosa que a los maestros aún nos cuesta porque escoger implica también desprenderse.

También esta idea de comunidad conlleva un fuerte deseo de reconocimiento de cada una de las personas, de reconocimiento por lo que son y por aquello que aportan en una escuela en la que es posible que cada uno se muestre según quien es, de manera que esta idea de reconocimiento esté presente y tiña nuestra vida en común.

Una comunidad que crea su idioma y sus rituales, entendiendo también este idioma como la necesidad que tenemos de decirnos, de explicarnos, de narrarnos y de identificarnos. Crear nuestro idioma, nuestros rituales, requiere un proceso intenso de invención, de repensar las palabras que utilizamos para que nos permitan expresar aquello que queremos decir. Nos referimos a un idioma real que se significa y actualiza en las diferentes acciones que realizamos.

El idioma entendido también como este espacio plurilingüístico que nos une a las personas que for-

mamos parte de El Martinet y por tanto un idioma vinculado a la metáfora como universalidad del lenguaje. Es posible que una persona no sepa hablar una determinada lengua pero en cambio sí que puede participar en lo simbólico porque lo que es simbólico nos permite imaginar significados que tienen que ver con la propia historia. Aunque pueda parecer una abstracción, se trata de un lenguaje que invita y permite a las personas africanas, las personas europeas o a las personas asiáticas podernos encontrar y compartir cosas, se trata de una arquitectura invisible que crea ambiente y atmósfera del lugar.

Creemos que es posible hacer de la escuela una verdadera comunidad de aprendizaje, a la vez que ésta puede sostener una cultura capaz de transformar la realidad social. Una cultura de transformación hacia el exterior pero también en dirección inversa, entendiendo los cambios del exterior como fuente de enriquecimiento y de reflexión del proyecto interno.

— *Una nueva mirada al aprendizaje.*

Concebimos al ser humano como un organismo vivo que se crea y se construye a sí mismo en su relación con el entorno. Desde esta visión, entendemos que el proceso de aprendizaje se inicia desde el interior. Así pues, nuestras investigaciones y posteriores concreciones a la hora de proyectar la escuela están encaminadas y focalizadas hacia los procesos de aprendizaje y no los de la enseñanza.

Nos interesa saber cómo aprende cada alumno entendiendo que para ello se utilizan distintos caminos, siguiendo cada uno su propio itinerario singular. Así pues, la escuela procura mirar ampliamente los diferentes procesos que llevan a actuar, a establecer relaciones entre las cosas y los fenómenos, adquiriendo herramientas para entender el mundo en que están creciendo, sus distintos lenguajes, para poder construir en ellos la competencia necesaria para decidir y orientar sus propias acciones.

Tal como dice Wild (2003): «La proteína del cuerpo llamada mielina se encarga de que cada experiencia correspondiente al programa de desarrollo haga que las vías nerviosas sean permeables para que se establezcan unas conexiones internas cada vez más ricas, como puede ser poner en relación lo escuchado con lo captado con manos y ojos, y procesarlo paulatinamente en imágenes propias».

Se deberían tener en cuenta, al diseñar el currículum, los fundamentos biológicos, psíquicos y sociales para una comprensión verdadera, puesto que sólo surgen por medio de una interacción autónoma, generada por la propia voluntad y controlada por uno mismo en un entorno adecuado y desde dentro hacia fuera, del mismo modo que lo que está vivo tiene que seguir su programa edificador. Sin esta comprensión personal, el conocimiento puede provocar desorden.

Aseguramos, en consecuencia, que aprender es algo más que una acumulación de información, creemos que para saber de una cosa es preciso conocerla en profundidad. Dicho planteamiento requiere unir conocimiento y aprendizaje, entendido éste como proceso personal. Para llegar a conocer alguna cosa, uno necesita pasar por el proceso de comprenderla, y esto sólo es posible actuando sobre ella.

— *El diálogo con el entorno.*

El Martinet no pretende ser un paraíso cerrado sin diálogos ni acciones hacia el exterior. Sabemos que todo organismo necesita palabras y acciones con su medio; de no ser así, él mismo firmaría su fin. La escuela requiere permeabilidad con su exterior, alimento para seguir. Así pues, El Martinet se plantea un diálogo que le vincule con su entorno. Un diálogo que nutra a la propia escuela pero que a la vez exija compromisos de ésta con su territorio. Acciones que permitan participaciones diversas, encuentros de ciudadanos, escenarios comunes de generaciones distintas. Acciones también encaminadas a dejar pensamiento, a dejar huellas de la escuela y de las palabras e ideas de los niños, invitando así al resto de los ciudadanos a participar de la cultura de la infancia.

## 2. DESARROLLANDO EL PROYECTO: ELEMENTOS ESENCIALES

Esta selección nos compromete a redefinir una determinada concepción de los espacios y de los tiempos pero evidentemente también de lo que se aprende o de los materiales que se ponen a disposición de los niños y las niñas, así como de nuestra intervención como maestros que acompañan los procesos de aprendizaje de la infancia.

## 2.1. El espacio

Cada comunidad tiene sus espacios específicos, es decir, cada una de ellas está concebida como un gran hábitat comunitario donde las acciones transcurren en modalidades diversas. Para nosotros, el concepto de hábitat referido a espacio es motivo de constante reflexión, entendiéndolo que éste puede ser transformado en lugar mediante las acciones de las personas que cohabitan en él, y también a través de las huellas de estas acciones. A menudo, hablamos de la necesidad «del estar más que del pasar» implicando de este modo compromisos diversos tanto por parte de los niños como de los adultos. Es una presencia que habla de cada uno, de los propios movimientos, que no dejan de ser nuestra forma visible de presentarnos a los demás y comprometernos con el mundo.

De la toma de decisiones sobre los espacios se desprenden ideas que sustentan cierta ética, compromiso y opciones educativas. Aspectos como la permeabilidad a través de la visibilidad entre los espacios y la conectividad hablan de la concepción global de la experiencia de aprender, así como de la transparencia y de lo público, intentando encontrar el equilibrio entre lo íntimo y lo social. Una funcionalidad y claridad en los espacios que velen por la autonomía de los niños y niñas. La no utilización de pizarras para evitar una mirada unidireccional, el cromatismo de los espacios y la luz para procurar garantizar un paisaje de serenidad y de bienestar.



Figura 4.2.—Espacios para la autonomía de los niños.

## 2.2. Los materiales

La selección de materiales que se ofrecen a los alumnos supone otro eje de investigación potente y continuo para la escuela. Los criterios de selección guardan una estrecha relación con el conocimiento de que disponemos acerca de los procesos de aprendizaje de la infancia y con la ética que los sustenta, además de con el proyecto estético del centro.

Los materiales son poco estructurados y muy abiertos en cuanto a posibilidades, y siguen al mismo tiempo un recorrido que va desde los poco concretos hasta los más específicos o que requieren un grado mayor de abstracción.

Procuramos que dichos materiales tengan cualidades lo más naturales posible, también en sus formas orgánicas, favoreciendo una relación cualitativa entre ellos.



Figura 4.3.—Materiales de lo más variado para el alumnado.

## 2.3. El tiempo

El proyecto parte de la concepción de que el tiempo de aprendizaje es único en cada persona; bajo esta premisa requiere pues organizar la escuela para poder respetar los diferentes tiempos de aprendizaje. Intentamos ofrecer oportunidades diversas y amplias, un abanico suficientemente amplio para poder acoger e incluir a todos los niños y niñas de la escuela, de manera que ninguno de ellos sea separado o segregado del resto para poder atender su

propio proceso. Una escuela inclusiva en su realidad y pensada para todos.

Sabemos que cuando un niño puede vivir desde su propia temporalidad, es un niño que no se precipita, que es creador de su propio aprendizaje, que le da tiempo y se concede el tiempo necesario para mirar, tocar, escuchar..., enriqueciéndose pues en profundidad sobre las cosas y saboreando su propio saber. A la vez opinamos que puede llegar a ser un niño más seguro de sí mismo.

## 2.4. La estructura

Para dar respuesta a las necesidades específicas del desarrollo de las distintas edades de los niños y niñas, la escuela tiene una estructura de tres comunidades: la de los pequeños, la de los medianos y la de los mayores. Cada comunidad incluye los niños de tres edades consecutivas, sus familias y un equipo de maestros. Cada una de ellas dispone de sus propios espacios, dinámica y rituales. Así pues, el equipo docente de la escuela se distribuye en tres grupos de trabajo facilitando de esta manera que sus miradas y atenciones puedan centrarse en las personas de la comunidad donde están adscritos. Dentro de cada microcomunidad los maestros se distribuyen por los diferentes grupos de edad (dos por nivel) como adultos de referencia o dando soporte concreto a una edad específica. De esta manera procuramos que para cada nivel se configure un pequeño núcleo de tres docentes dedicados a acompañar a los niños de dicha edad, así como a sus familias. Los grupos oscilan entre 25 y 27 alumnos.

Esta estructura comunitaria permite, aun siendo una escuela grande, un ambiente familiar rico en relaciones, donde las personas dejan de ser anónimas para pasar a ser reconocidas por su nombre, por quienes son y también por un respecto profundo a su historia.

### 2.4.1. La comunidad de los pequeños

La comunidad de los pequeños está formada por los niños de 3, 4 y 5 años, por el equipo de maestras que les atiende y por sus familias.

Está ubicada en un edificio independiente del resto de la escuela, de planta baja y con salida direc-

ta al jardín. Es un gran espacio formado por diferentes propuestas pensadas para estas edades y situadas en las diferentes salas que lo configuran. Cada sala tiene también un pequeño espacio de referencia para cada grupo de edad; asimismo el uso del espacio es comunitario y todos los niños lo utilizan globalmente, de manera que la mayor parte del tiempo todos los niños de las tres edades tienen relación directa entre sí. También hay un espacio exterior, el jardín, de uso exclusivo para esta comunidad. Además de los espacios interiores y el exterior, también se dispone de una sala de trabajo corporal destinada al juego motriz y equipada con materiales de uso específico.

Las distintas propuestas que los niños y niñas pueden encontrarse en su comunidad se distribuyen en microespacios, como el de mirar libros y escuchar sus narraciones, espacios para jugar con material sensorial (agua, semillas, arena...), espacios para construir con materiales diversos (bloques de construcción, piedras, troncos, tubos de cartón...), espacios de juego para disfrazarse, jugar con muñecos y muñecas y espacios de carácter más artístico, como el taller, la mesa de luz... También hay varios espacios para inventar y hacer composiciones.

El jardín ofrece la posibilidad de tener experiencias de calidad, de contacto directo con elementos como el aire, la tierra, las plantas, el agua..., viviendo la sensorialidad de forma amplia y armoniosa. Los espacios naturales permiten vivir la temporalidad de las acciones desde la lentitud, desde la placidez, sin precipitarse.

Pararse a mirar durante un momento del día las acciones de los niños en el jardín es poder ver cómo un grupo de ellos intenta subir uno a uno al tejado de la cabaña, compartiendo estrategias, trucos, para conseguirlo; otros que pasan por el túnel de sauce natural haciendo un tren que continúa su recorrido por una vía imaginaria que cruza el jardín; una pareja que comparte escondida un secreto en el paseo del bambú; varios niños y niñas alrededor de unas cajas de madera y utensilios metálicos a modo de cocinita, preparando los más sencillos y amorosos manjares para alguien importante, su mamá, algún hermano, un compañero, un bebé imaginario, e incluso pócimas que convierten en rana a quien las tome; un niño con dos animales de juguete en las manos que él simula que hablan entre sí; otro que busca un insecto o familias de caracoles

para observarlos o convertirlos en un pequeño tesoro; otro grupo que construye en el arenero, con palas y cubos, canales por donde pasar agua, pequeños ríos que buscan un final. Y así tantas situaciones como niños y niñas hay y como momentos y espacios son facilitados por los adultos que les acompañamos.

Para ello, el jardín está estructurado en espacios más íntimos y espacios más abiertos, desniveles en el suelo y estructuras de madera y troncos donde subirse, así como toda una serie de materiales que complementen el juego que allí se desarrolla.

Los niños de esta comunidad llegan a la escuela y empiezan el día desde su espacio de referencia. Llegan acompañados por sus familias y también es el lugar donde se despiden. Desde este espacio personal pueden iniciar sus juegos y sus pequeños proyectos, que pueden extenderse por el resto de los espacios de la comunidad, tanto en el interior como en el exterior.

Teniendo en cuenta que el juego de los niños de estas edades y sus procesos de indagación pasan por tiempos muy diferentes, pueden permanecer en un espacio el tiempo que necesiten. A menudo sus acciones están llenas de encuentros casuales, que son justamente los que terminan orientando sus decisiones y elecciones. Pensamos que los niños de estas edades aún se mueven por espontaneidad, situándose en un tiempo presente, y por tanto el espacio debe ofrecer muchas posibilidades inmediatas. Así pues, la acción del niño se explica desde las relaciones que establece entre él y el espacio. Los objetos, los materiales y los otros.

A media mañana, hay un momento para que cada grupo de edad pueda reencontrarse y comer juntos un poco de fruta fresca y frutos secos. Este momento sitúa temporalmente a los niños y permite organizar la mañana en dos secuencias.

Al mismo tiempo, se organizan salidas y excursiones fuera de la escuela con el fin de pasar el día en entornos naturales (playa, montaña o río) que estimulan otros tipos de juegos, de investigación, de retos y de conquistas. Los niños y niñas de 5 años hacen una salida de tres días en formato de colonias<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> En Cataluña las colonias son una especie de convivencias en un entorno rural.



Figura 4.4.—La naturaleza, un espacio más.

#### 2.4.2. *El acompañamiento de las familias*

Al iniciar la escolaridad, las familias pueden acompañar durante un tiempo a sus hijos mientras éstos están en el centro con la intención de que puedan asimilar la pérdida e identificar los beneficios que les supone la separación, entendiendo ésta como un proceso natural, que seguramente se repetirá en otros ciclos de la vida.

De hecho se trata de una separación mutua, que hace el niño o la niña que se incorpora y también el adulto (padre o madre, especialmente aquel que ha estado cuidando al niño), porque para él también hay un cambio.

De manera que los primeros contactos del alumno con el nuevo contexto pueden contar con la presencia de sus padres, que son su «base de seguridad», suponiendo que esta «dependencia satisfecha» le permita sentirse autónomo, explorar y construir nuevos vínculos afectivos.

Tenemos definido un protocolo para este acompañamiento y las familias se comprometen a participar en las reuniones que se convocan, así como a respetar el espacio asignado para cada acompañante y a no interferir en las intervenciones de los maestros.

A la vez existe la posibilidad de que otras familias puedan, por motivos diversos, decidir no acompañar a sus hijos en el inicio, aspecto que la escuela contempla con toda normalidad.

Este proceso tiene un inicio, con sus diferentes momentos y formas, y, transcurrido un tiempo prudencial, también su final. La decisión de los padres

de llevar a su hijo a la escuela conlleva favorecer que este proceso sea posible y satisfactorio.

### 2.4.3. La comunidad de los medianos

La comunidad de los medianos está formada por los niños de 6, 7 y 8 años, por el equipo de adultos acompañantes que los atienden y por sus familias.

El espacio interior de esta comunidad se encuentra en la primera planta del edificio de Educación Primaria. El espacio está organizado en diferentes zonas o microespacios de acción, juego e investigación, así como en espacios de encuentro específicos para cada grupo de edad. Su uso es comunitario y compartido por toda la infancia de esta comunidad.

Algunos de estos espacios tienen una estructura fija y perdurable en el tiempo y otros pueden ser variables; se ofrecen propuestas que se van renovando. Dentro de los fijos están la carpintería, un taller artístico, un espacio de construcciones, otro de propuestas matemáticas, otro literario y la zona exterior.

El espacio exterior, ubicado en la zona baja del jardín de la escuela, también forma parte de la propuesta que diariamente se ofrece a los niños de estas edades. En este espacio existe una casita de madera con material específico para la observación de insectos y plantas, libros y revistas de consulta, un armario de madera donde se guardan los cubos, las palas, los rastrillos, las cuerdas para saltar y escalar, los utensilios para hacer pócimas y fragancias... También cuentan con otra casa de madera que se utiliza como laboratorio musical.

Durante toda la mañana, los niños de esta comunidad se sitúan en los espacios interiores o exteriores según su elección, proyecto, idea o interés. En estas edades empieza a ser posible prever y tener una mayor conciencia de lo que se elige, de manera que cada vez son más frecuentes los momentos en que deciden ir a un lugar o a otro según su plan. También con más frecuencia los tiempos en que están ocupados en hacer alguna cosa son más largos, siendo entonces los cambios más esporádicos durante la mañana.

A media mañana se desayuna un poco de fruta y frutos secos que los niños traen de casa y compar-ten de manera comunitaria.

Este trayecto personal se complementa con otras propuestas destinadas a ampliar las oportunidades, estrategias y habilidades que enriquecerán su aprendizaje. Creemos que hay momentos de vivencia grupal que refuerzan las relaciones, así como la profundización en algún aspecto que suma y abre nuevas posibilidades. Estos momentos semanales son:

- Un tiempo de juego libre dentro del laboratorio corporal para cada grupo.
- Otro tiempo para el idioma extranjero a nivel oral con la mitad de un grupo.
- Dos momentos para los niños de 7 y 8 años para sistematizar aspectos sobre la lectura, la escritura y el cálculo matemático.
- Un momento para los grupos de 6 años dedicado a una propuesta relacionada con el mundo literario.
- Un momento de grupo para el juego cooperativo en el jardín.

Dos tardes a la semana se realizan diferentes talleres (que los niños tienen posibilidad de escoger), y aquellos que no los eligen hacen pequeñas propuestas sobre alguna temática, habilidad o estrategia. Los talleres se prolongan durante tres semanas y tienen la intención de profundizar en algún ámbito específico propio de esta comunidad, como un taller de cocina, un taller de jardinería, un taller de experimentación musical, un taller de inglés, un taller sobre una técnica artística y un taller relacionado con la carpintería o arquitectura. Otros talleres también son posibles según el momento o el movimiento de la misma comunidad.



Figura 4.5.—Usando libros.



Figura 4.6.—Jugando en la naturaleza, aprendiendo en ella.

En estas edades, las salidas fuera de la escuela se amplían y cada mes y medio aproximadamente se realiza una semana de *passejades* (itinerarios). Éstos se concretan en cinco días en los que cada grupo va a un mismo lugar durante la semana. Estos lugares (que a lo largo del curso son seis) se combinan entre espacios naturales (playa, montaña, campo y torrente) y salidas a pie o en bicicleta por el pueblo. Estos itinerarios son momentos muy potentes para la dinámica de cada grupo, y el hecho de ir a un mismo lugar durante los cinco días permite encadenar las acciones de un día a otro y de alguna manera construir una pequeña historia o aventura en grupo que es distinta según la época del año que se realiza y las propuestas culturales de las que se participa.

Para completar la relación con el entorno, cada grupo de edad se plantea el reto de subir una montaña, de dificultad distinta según la edad, y algunas propuestas culturales, como ir a visitar una exposición o acudir a un espectáculo de danza o música. En primavera, los niños de 6, 7 y 8 años, por grupos de edad, realizan una salida de cuatro días en una casa de colonias. Esta experiencia tiene un carácter totalmente vinculado al juego y a la vivencia en un espacio natural y permite disponer de un tiempo largo y de un contacto mucho más íntimo con los otros (compañeros y adultos), aportando una experiencia afectiva intensa.

#### 2.4.4. La comunidad de los mayores

La comunidad de los mayores está formada por niños de 9, 10 y 11 años, por el equipo de adul-

tos que los acompañan y les atiende y por sus familias.

El espacio interior de esta comunidad está situado en la segunda planta del edificio de Primaria. Comparte con la comunidad de los medianos los espacios de entrada, así como el espacio exterior y el laboratorio corporal.

Su propuesta espacial sigue la misma tendencia que el resto de la escuela, organizándose como un gran hábitat con pequeños espacios de investigación que en esta comunidad «se especializan» en diferentes temáticas: espacio de la carpintería, de juego, de medio natural y social, de matemáticas, de inglés, literario, musical, doméstico y un taller artístico y otro artesanal, todos ellos dotados de libros de consulta, objetos y materiales concretos para los proyectos. Espacios que conviven uno al lado del otro y se interrelacionan a partir de las propuestas que los niños llevan a cabo.

Los alumnos se sitúan en éstos en función del proyecto que desarrollan ya sea a nivel individual o en pequeño grupo, el cual se hace cargo de una *caixa* (caja) durante las primeras horas de la mañana. El nombre de *caixes* viene determinado porque cada uno de los proyectos se presenta dentro de una caja que contiene aquello necesario para desarrollarlo y para guardar las elaboraciones que se producen durante el proceso. Estos proyectos son propuestas que los niños eligen y que tienen una duración diversa (generalmente entre una y tres semanas).

El contenido de estos proyectos engloba áreas y lenguajes diversos, así como estrategias y habilidades muy variadas. Son propuestas pensadas y organizadas por los maestros para posibilitar investigaciones personales y en pequeño grupo y que precisan del consenso, del acuerdo, el debate... A la vez, favorecen también a cada uno conectar consigo mismo, con sus propios procesos, sus elecciones y sus propias decisiones. Los proyectos de las *caixes* invitan no sólo a utilizar materiales y herramientas distintas, sino también a desplazarse por los diferentes espacios de la comunidad y situarse en unos u otros según las necesidades de cada proceso; así pues, tanto los espacios interiores como los exteriores de la comunidad de los mayores son utilizados durante esta secuencia temporal. De esta manera se crea un ambiente de trabajo y de investigación generoso a la vez que compartido entre unos y otros,

permitiendo estar inmerso en lo que uno hace a la vez que también sabe en lo que están ocupados los demás.

A media mañana se destina un tiempo para el desayuno, que prepara un pequeño grupo de niños y niñas diferente cada semana. Este grupo se encarga, a modo de servicio a la comunidad, de comprar aquello que es necesario para el desayuno de todos sus miembros. Se compra en las tiendas del barrio priorizando aquello que se considera más saludable, como fruta, frutos secos, cereales y los ingredientes que necesitan para elaborar pan, mermelada, bizcochos... Estos mismos niños son responsables de la gestión económica y doméstica, y todo ello lo hacen en inglés.

En el tiempo del desayuno cada niño elige la cantidad que necesita de aquello que desea tomar; son momentos distendidos en los que mientras toman los alimentos conversan entre ellos, formándose frecuentemente y espontáneamente pequeños grupos de la misma edad en un ambiente muy agradable.

Después del desayuno, y organizadas en diferentes días de la semana (según el grupo), existen diferentes estructuras que también forman parte de la propuesta de esta comunidad: una de ellas orientada a la posibilidad de profundizar sobre aspectos del aprendizaje, que requieren también un trabajo más personal e íntimo. Éstas se concretan en un tiempo para leer, otro para la escritura, otro para el cálculo y las historias matemáticas, inglés y laboratorio de expresión corporal, así como una salida semanal a un entorno natural cercano a la escuela.

Durante cuatro tardes a la semana conviven tres propuestas que ofrecen también la posibilidad de que cada niño se autoorganice su tiempo, así como que profundice en nuevos proyectos que puedan nacer de la propia iniciativa, de iniciativas compartidas con otros niños, o bien puedan surgir de propuestas voluntarias que ofrecen los adultos. Estas estructuras son el espacio vacío, los talleres y las pequeñas propuestas que plantean los docentes. Cada una de estas cuatro tardes, en el espacio vacío se pueden desarrollar proyectos personales, profundizar en algunos procesos de aprendizaje, participar en propuestas inventadas en grupo y ser generador de ideas para los demás. Los talleres están orientados hacia algún aspecto específico de los distintos lenguajes, como danza contemporánea, dibujo, ro-

bótica, experimentos, piano, teatro, lenguaje musical, inglés, matemáticas, huerto, audiovisuales y cocina.

## 2.5. Cultura de infancia

La mirada que mira al niño y lo ve implica una formación rica en cultura de infancia, porque detecta aquello que universalmente le es propio, sus maneras de hacer, de decir, de preguntarse... En la escuela hay un claro interés por esta cultura, por escucharla, un deseo de saber de la infancia desde aquello que hace, dice, construye, inventa..., sabiendo que las formas son únicas a la vez que forman parte de un imaginario común de infancia.

El Martinet procura atender esta cultura, hacerla visible justamente para aprender a mirar a los niños desde quienes son y desde aquello que les es propio. También nos configura una determinada imagen de infancia vinculada a su capacidad no sólo de ser portadores de una cultura, sino de elaborar y construir la suya, así como de contaminar la nuestra. Sabemos que solamente escuchando y observando a los niños sin juzgarlos podemos ser capaces de conocer sus potencialidades y construir en nosotros una nueva imagen de la infancia, libre de ciertas connotaciones impuestas.

## 2.6. La presencia de las familias

Sentimos que la presencia de las familias dentro de la escuela es la que hace realidad el concepto de comunidad, presencias diversas en momentos también diversos, que se articulan bajo un respeto absoluto por lo que sucede en la escuela. Tener la oportunidad de ver y compartir el día a día de la escuela hace también posibles el acercamiento y la comprensión del mismo proyecto, así como ver imágenes distintas alrededor de los niños y niñas. Imágenes después compartidas en los encuentros frecuentes con las familias que nos permiten el diálogo bajo intereses y deseos comunes.

Pensamos que cuando un centro, una escuela, puede devenir un espacio de confianza, compromiso, complicidad y bienestar, es posible que emerja lo mejor de cada una de las personas que forman parte de ella. Cuando tenemos la posibilidad de encon-

trar nuestro lugar, de reconocer a los demás, de entender y de respetar todas las opciones personales, entonces crecemos en todos los sentidos porque nos enriquecemos y nos responsabilizamos mutuamente.

En El Martinet mantenemos los contactos formales que se vehiculan a través de las entrevistas y reuniones de cada comunidad, en los que descubrimos que somos capaces de compartir un mismo idioma y ponernos de acuerdo acerca de lo que queremos para nuestros niños y niñas.

Estos momentos de comunicación, junto con otros que hemos podido compartir durante estos últimos cursos con las «visitas guiadas» para familias en horario escolar, así como con los «talleres de materiales matemáticos» en los que padres y madres pueden comprender los diferentes algoritmos matemáticos desde una situación experiencial, ayudan, amplían, dan seguridad y argumentos a las familias que no han tenido una vivencia semejante cuando eran niños y sienten que en este proyecto pueden confiar.

## 2.7. El compromiso de los maestros

Cuestionarse qué maestro quieres ser forma parte de una pregunta interminable cuando te planteas el acompañamiento de la infancia como un aprendizaje propio y sin fin. Aprender a mirar y a ver a los niños y niñas también forma parte de este aprendizaje. No es evidente que estar al lado de alguien signifique verlo. Verlo requiere una mirada atenta, una forma de atención precisa, una espera paciente dispuesta a recibir aquello que proviene del otro. Al mismo tiempo, parece necesaria una conexión entre aquello interno y de uno mismo y aquello que nos llega de fuera; sin embargo, «ver bien» parece que no es posible si no se tiene en la retina aquello que se quiere mirar. A partir de aquí empieza nuestro camino de ambigüedades, contrariedades, obviedades y otras palabras por el estilo en este gran deseo de querer ser un buen maestro.

Ser maestro en El Martinet es vivir la aventura de crecer al lado de los niños, comprometiéndote con su crecimiento y el tuyo. Es pensar que ni todo se da ni todo se recibe, sino que necesitamos un cierto equilibrio entre una acción y la otra. Es encon-

trar maneras de expresarse sin que éstas condicionen una determinada trayectoria al otro, de tal manera que le pueda anular. Es una llamada a comprender, a querer saber sobre aquello que necesitamos unos y otros. Es en definitiva una oportunidad, que empieza cada nuevo día, de estar más cerca de aquel niño que también fuimos y desde aquí volver a empezar.

Buscar maneras de acompañar a los niños en su crecimiento requiere por parte del adulto una actitud atenta y de escucha por aquello que se hace, se dice o se pregunta. Supone a la vez un acompañar lleno de confianza y respeto en las posibilidades, propuestas, ideas, elecciones de los pequeños, atentos a hacerlas posibles, a ofrecerles también aquello que les hará crecer. Y a saber mantenerse en un límite muy invisible entre el ser facilitador, que requiere una presencia conectada al niño y su entorno, o por el contrario ser el conductor, que a menudo anula lo que es propio de la infancia y que direcciona rápidamente a satisfacer el requerimiento o el deseo del adulto.

## 3. CONCLUYENDO...

Tenemos la suerte de trabajar en un proyecto muy cercano a nuestras convicciones, y cuando esto sucede, podemos dar lo mejor de nosotros. La escuela también nos dispensa momentos de felicidad. Hemos podido soñar un proyecto para El Martinet y este sueño nos dibuja un camino, un referente inacabado, que durante el trayecto amplía su horizonte.

Hemos narrado una opción que no debe ser necesariamente la única en esta aventura de idear una escuela contemporánea, que para nosotros tiene sentido en la medida en que nos ubica en un entorno y en una comunidad. Distintas realidades nos llevarían a otras proyecciones.

Es necesario arriesgarse y tomar decisiones para avanzar hacia la transformación social y cultural con la cual la escuela también está comprometida. Repensar el proyecto es aproximarnos a una ética que nos lleva a una estética que impregna la vida cotidiana de El Martinet, los fragmentos de vida que compartimos y todos sus momentos entrañables.



# Asambleas dialógicas. Una propuesta para dialogar, aprender y crecer con la cultura

# 5

ANDRÉS SEIJO TARDIDO  
ELOY ANDÚJAR GALLEGO  
IRENE PEÑA GARCÍA  
MERCEDES MEDINA BARRONES  
SOLEDAD CARRILLO MONTES  
MARÍA DEL CARMEN GARCÍA ALONSO

## 1. PRESENTACIÓN

Como muchas de las grandes ideas que nos rodean, este proyecto nace de la búsqueda, del interés de un grupo de maestros y maestras por cambiar la realidad que les rodea, de la confianza en que la escuela no tiene límites, de la seguridad de que el aprendizaje es un proceso de construcción compartida, de la certeza de que cada persona guarda una esencia que nos puede cambiar la vida.

Nuestro colegio está en un profundo proceso de transformación que iniciamos hace ya algunos años y que ha pasado por diferentes etapas. El germen es la llegada al centro de un nuevo equipo directivo, externo, sin experiencia anterior en esta escuela y por tanto sin los lastres que la convivencia y las costumbres traen consigo.

Lo primero que se detecta es un centro con gravísimos problemas:

- Problemas de convivencia a todos los niveles: alumnos, familias, profesorado...
- Un alto índice de fracaso escolar, con muy bajos rendimientos académicos.
- Nula implicación familiar en la escuela.
- Poco prestigio de la institución escolar y una gran falta de motivación.

Esta realidad nos llevó a la reflexión de que, con independencia de las causas, lo que se estaba haciendo no estaba dando los resultados deseados para todos. Y comenzó la búsqueda.

Durante cuatro años hemos estado formándonos, leyendo, investigando, fundamentalmente en cuatro ámbitos de trabajo: constructivismo (tanto

en lectura y escritura como en matemáticas), aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos y la introducción y uso de las nuevas tecnologías en la escuela.

Todo ello va dando muy buenos resultados, pero el año anterior en nuestro camino de búsqueda aparecieron las comunidades de aprendizaje. Para todos nosotros fue un verdadero descubrimiento porque supone una manera de entender y organizar la escuela que encaja a la perfección con lo que estábamos buscando.

La conversión en comunidad de aprendizaje conlleva muchísimos cambios en la escuela y la puesta en práctica de diferentes actuaciones, consideradas de éxito, que nos ayudarán a la consecución de los objetivos: equipos o grupos interactivos, tertulias literarias, biblioteca tutorizada, resolución dialógica de conflictos, comisiones mixtas de trabajo...

Pese al poco tiempo que llevamos, los resultados van siendo visibles, las sonrisas abundan más en la escuela, las familias reman con el profesorado y todo navega mucho mejor.

En esta línea de trabajo, enmarcado en el proyecto de transformación en comunidad de aprendizaje, y teniendo como base teórica el aprendizaje dialógico, este grupo de maestros tiene la brillante idea de proponer una herramienta de trabajo que permite llevar a nuestras aulas la cultura y disfrutar con ella, pero sobre todo en compañía. Se trata de las asambleas dialógicas.

Tenemos una certeza sobre la que construir nuestra escuela, y es que las personas sólo aprendemos por dos motivos fundamentales: porque algo nos interesa, nos divierte o nos despierta la curiosi-



Figura 5.1.—Www.asambleasdialogicas.wordpress.com.

dad o por necesidad. Este proyecto busca hacer nacer intereses, divertirnos y convertirnos en curiosos, y desde ahí crear necesidades para trabajar.

Las asambleas dialógicas es un proyecto de centro compartido por todos los ciclos y niveles y que consiste en realizar asambleas en las aulas para debatir acerca de algunas propuestas culturales realizadas por personas de la comunidad educativa. El soporte para presentar las propuestas en las aulas es un blog que hemos realizado.

### 1.1. Nuestro blog

Esta propuesta de trabajo tiene las siguientes características:

- Una duración de 15 días.
- Es la misma para todos los niveles del centro.
- La dinámica de trabajo es la misma para todos; cada tutor tiene en su horario 30 minutos al comienzo y final de la jornada para realizar asambleas con el alumnado de su clase y se compromete de dedicar al menos cuatro sesiones en la quincena a las asambleas dialógicas (una por cada tema).
- Se presenta la información y se inicia un debate. Quien desea participar pide turno y espera a que le toque intervenir.

- El moderador, tutor, coordina los turnos de palabra y que se cumplan las normas básicas comunicativas, pero no emite juicios ni opiniones.
- Se trabaja desde el lenguaje igualitario y con un respeto y valoración máxima de las intervenciones.
- Evitamos la mera transmisión de información, buscamos actitudes de opinión, debate, interpretación, propuestas...
- La asamblea puede generar actividades posteriores: investigación, experimentación, actividades plásticas...

En nuestra escuela, la propuesta la realiza una pareja cada quincena. Hemos comenzado por el profesorado, pero participan: familias, AFA (asociación de familiares), alumnado, prácticos e incluso la inspección educativa. Estas dos personas se encargan de hacer una búsqueda y realizar una propuesta en función de sus intereses.

El blog tiene la siguiente estructura.

#### Página principal

En esta página las parejas van poniendo las entradas que presentan cada una de las propuestas de manera general. Es una presentación de lo que vamos a trabajar. A medida que vas bajando, encuentras las propuestas anteriores. Un ejemplo podría ser éste:



En esta página también ponemos noticias que se consideran relevantes y dignas de comentar en nuestras aulas. Otro ejemplo:

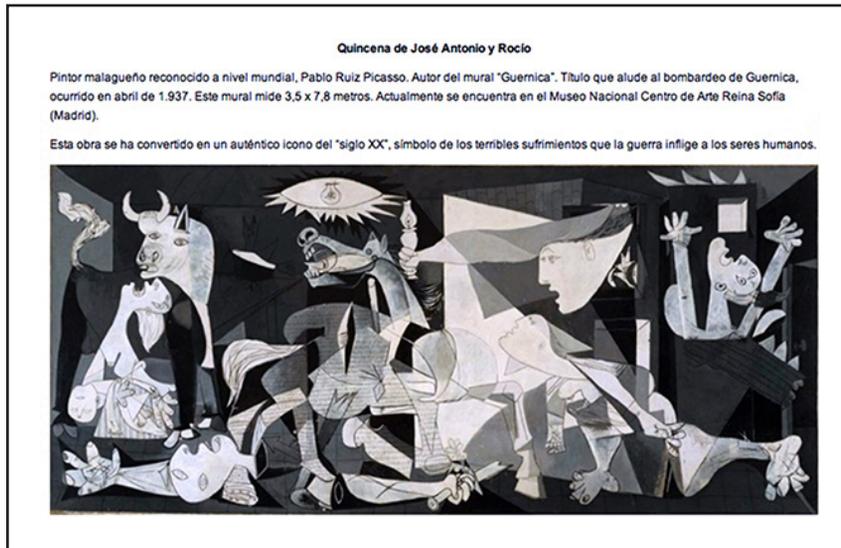


En la parte superior encontramos distintas pestañas que contienen toda la información que presentamos al alumnado. Las personas encargadas, tras la formación adecuada y con ayuda del coordinador, introducen su planteamiento en el blog para trabajarlo en las aulas, ya que afortunadamente en todas ellas contamos con pizarras digitales.

## Arte

Es un lenguaje en sí mismo, una manera personal de expresar y percibir la realidad. Nuestra sociedad se alimenta de los valores que nos transmite desde casi el inicio de la vida. Se selecciona una obra plástica de cualquier disciplina (escultura, pintura, arquitectura...) y se le presenta al alumnado para debatir aspectos de ella:

- Cuál es su opinión sobre la obra: si nos gusta o no, por qué, qué aspectos resaltaríamos de ella.
- *Técnica*: cómo creemos que la hizo el autor, colores, trazos, formas, abstracción o realismo, ¿es complicado hacer una obra de este tipo?...
- *Autor*: ¿quién es?, otras obras, de dónde proviene, cuándo vivió, qué intención tenía al hacerla...
- *Estilo*: ¿se parece a alguna obra que conocemos?, ¿se parece a alguna obra del mismo autor?
- *Localización*: dónde se encuentra la obra.
- *Sentimientos*: qué nos hace sentir la obra cuando la miramos, qué impresión nos produce, qué pensaría el autor al hacerla, qué interpretación le damos.



## Ciencia

El pensamiento y la sociedad crecieron gracias a personas que se cuestionaron la realidad y trataron de comprenderla o cambiarla. Es el lenguaje de la razón, la necesidad de ordenar la vida. Se elige una experiencia con carácter científico para conversar sobre ella:

- Ponemos sobre la mesa las ideas previas del alumnado.
- Trabajamos la hipótesis como pensamiento científico: en base a nuestros conocimientos y experiencias anteriores, qué creemos que va a ocurrir.
- Tratamos de buscar el razonamiento científico: qué ha ocurrido y por qué.



- Introducimos temas de actualidad científica: robótica, astronomía, naturaleza...
- Despertamos la curiosidad investigadora y la creatividad del pensamiento. Hay propuestas de experimentación en el aula, con un marcado carácter práctico.

## Música

Ritmo, melodía, pulso..., la música es matices, sensaciones, sentimientos que se transmiten, estados de ánimo, movimiento, coordinación. Es el lenguaje del corazón y la energía. Se ofrece una

**La quincena de Carmela y Lourdes**

**MANUEL DE FALLA**



Nació el 23 de noviembre de 1876 en Cádiz.

Siendo un niño cursó estudios de música con su madre y otros profesores. Junto a **Joaquín Turina**, **Joaquín Rodrigo** y **Enrique Granados** forma parte de los músicos españoles más destacados de los primeros años del siglo XX.

Entre sus composiciones destacan **Noches en los jardines de España** (1909-1915) para orquesta y piano, la ópera **La vida breve** (1913), sobre texto de Fernández Shaw, los ballets **El amor brujo** (1915) y **El sombrero de tres picos** (1919), la **Fantasia bécica para piano** (1919), la **Fantasia escénica El retablo de Maese Pedro** (1924), el **Concierto para clave y 7 instrumentos** (1923-1926) y música para guitarra. Dejó sin concluir el oratorio **La Atlántida**, que terminó su discípulo **Ernesto Halffter**.

En el año 1939 Manuel de Falla se exilia en Argentina, donde murió el 14 de noviembre de 1946.

**EL RETABLO DE MAESE PEDRO**

El **Retablo de Maese Pedro** es una obra musical de **Manuel de Falla**, con libreto inspirado en un episodio del Quijote. La obra fue compuesta para ser interpretada en los conciertos y representaciones privadas que ofrecía en París la **Princesa de Polignac**, a quien está dedicada, compartiendo dedicataria junto a **Miguel de Cervantes**.



Manuel de Falla - El Retablo de Maese Pedro (1923)

pieza musical que sea del agrado de la pareja para trabajar:

- Sus opiniones personales.
- *Géneros musicales*: rock, clásica, jazz, flamenco, pop...
- *Autor*: ¿lo conocemos?, ¿de dónde es?, vemos otras obras suyas.
- *Aspectos puramente musicales*: instrumentación, ritmo, melodía...

- *Sentimiento*: qué sentimos, qué trata de transmitir el artista, para qué momento me gusta, qué imagino al oírlo...
- *Letra*: texto de la canción (si lo tiene), idioma, mensaje, estribillo...

### Texto

La palabra escrita va más allá de los signos que la componen; existen la intencionalidad, las expe-

**La Quincena de Eloy y Alicia**

En este apartado, proponemos una historia interesante que puede servirnos para reflexionar y pensar en algunos aspectos de nuestra vida. Es del conocido escritor Paulo Coelho.

Esperemos que os guste:

**EL PAQUETE DE GALLETAS (PAULO COELHO)**

Cuando aquella tarde llegó a la vieja estación le informaron que el tren en el que ella viajaría se retrasaría aproximadamente una hora. La elegante señora, un poco fastidiada, compró una revista, un paquete de galletas y una botella de agua para pasar el tiempo. Buscó un banco en el andén central y se sentó preparada para la espera. Mientras hojeaba su revista, un joven se sentó a su lado y comenzó a leer un diario. Imprevistamente, la señora observó cómo aquel muchacho, sin decir una sola palabra, estrujó la mano, agarraba el paquete de galletas, lo abría y comenzaba a comerlas, una a una, despreciosamente. La mujer se molestó por esto, no quería ser grosera, pero tampoco dejar pasar aquella situación o hacer como que nada estaba pasando.

Así que, con un gesto exagerado, tomó el paquete y sacó una galleta, la exhibió frente al joven y se la comió mirándolo fijamente a los ojos. Como respuesta, el joven tomó otra galleta y mirándola la puso en su boca y sonrió. La señora ya enojada, tomó una nueva galleta y, con ostentosos señales de fastidio, volvió a comer otra, manteniendo de nuevo la mirada en el muchacho.

El diálogo de miradas y sonrisas continuó entre galleta y galleta. La señora cada vez más irritada, y el muchacho cada vez más sonriente. Finalmente, la señora se dio cuenta de que en el paquete sólo quedaba la última galleta. "No podrá ser tan descarado", pensó mientras miraba alternativamente al joven y al paquete de galletas. Con calma el joven alargó la mano, tomó la última galleta, y con mucha suavidad, la partió exactamente por la mitad. Así, con un gesto amoroso, ofreció la mitad de la última galleta a su compañera de banco. ¡Gracias! — dijo la mujer tomando con rudeza aquella mitad. De nada — contestó el joven sonriendo suavemente mientras comía su mitad.

Entonces el tren anunció su partida... La señora se levantó furiosa del banco y subió a su vagón. Al arrancar, desde la ventanilla de su asiento vio al muchacho todavía sentado en el andén y pensó "¡Que insolente, que mal educado, que ser de nuestro mundo!". Sin dejar de mirar con resentimiento al joven, sintió la boca reseca por el disgusto que aquella situación le había provocado. Abrió su bolso para sacar la botella de agua y se quedó totalmente sorprendida cuando encontró, dentro de su cartera, su paquete de galletas intacto [¡aquí leemos el texto!](#)

#Share-It-Now

riencias previas del lector, las diferencias textuales, la comprensión y la interpretación. Trabajamos un texto sencillo, corto, que destaque por su valor literario. Intentamos proponer diferentes tipos de texto: poesía, cartas, relatos cortos, cómics, folletos... La discusión gira en torno a aspectos como:

- *Su opinión*: ¿qué les ha parecido, qué le quitarían o le pondrían?
- *Comprensión*: ¿qué les parece el mensaje?, ¿lo comparten?, ¿cómo lo habrían acabado ellos?
- *Autor*: quién es, de dónde, época, estilo, otras obras...
- *Relación con otros textos*: ¿conocen más textos de este tipo?, ¿lo habían visto antes?, ¿en qué se parece o diferencia de otro tipo de textos que ya conocemos?

### Para seguir bicheando

Es un apartado destinado a la ampliación de información de los apartados anteriores. Si en clase o en casa queremos seguir investigando o aprendiendo, tenemos la oportunidad de navegar gracias a los numerosos enlaces que ponemos en este apartado.

Es vital que nos cuestionemos la rigurosidad y calidad de nuestra propuesta. Para ello proponemos como indicadores a tener en cuenta cuando la estamos preparando los siguientes:

- *Interés personal*: la pasión se transmite. Cuando alguien nos presenta algo que le emociona, nos hace sentir esa emoción.
- *Universalidad*: que sean conocimientos cuya aplicación no se limite a las cuatro paredes de la escuela.
- *Clásicos*: superar el filtro del tiempo asegura en buena medida la calidad y su relación con la confección de la escala de valores de una sociedad.
- *Carácter compensador*: ofrecemos alternativas a las que de otro modo el alumnado raramente accedería.
- *Heterogeneidad*: en la diversidad están la riqueza y la amplitud de miras.
- *La multiculturalidad*: aportaciones y diferentes culturas y perspectivas.
- La importancia de la aportación histórica de la mujer al conocimiento y la cultura.
- La cultura andaluza.

## 1.2. Naturaleza del proyecto: una comunidad de aprendizaje

Como punto de partida, este proyecto se encuentra dentro del proyecto más global de transformación en comunidades de aprendizaje.

La comunidad científica internacional avala los resultados de las escuelas que trabajan como comunidades. Así lo destaca el programa marco (iniciati-



va de la Unión Europea para el fomento y apoyo a la I+D) que seleccionó el Proyecto Included (investigación científica sobre estrategias educativas de éxito en la Unión Europea) como uno de los mejores y el único en el ámbito educativo. Este proyecto recoge la propuesta de conversión en comunidades de aprendizaje, así como el planteamiento de las actuaciones de éxito en las escuelas para la mejora del rendimiento y la convivencia escolar.

A nivel teórico, esta propuesta se apoya en el aprendizaje dialógico, que es el marco a partir del cual se llevan a cabo las actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva del aprendizaje, basada en una concepción comunicativa, se entiende que las personas aprendemos a partir de las interacciones con otras personas.

Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender las personas necesitamos situaciones de interacción. Pero no sólo necesitamos un gran número de interacciones, y que éstas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así la inteligencia cultural en todas las personas.

Mediante el diálogo transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento. De manera que: «el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores» (Aubert et al., 2008).

Los precedentes teóricos del aprendizaje dialógico se apoyan en Wells (2001) y su «indagación dialógica», Freire (1970) y su «teoría de la acción dialógica», Habermas (1984, 1987) y su «teoría de la acción comunicativa» y Bajtin (1981) y su concepto de «imaginación dialógica». Pero queremos centrarnos en aspectos más prácticos, de manera que no vamos a profundizar en ello.

Además de esta base teórica expuesta, las asambleas dialógicas presentan otras muchas virtudes que las justifican:

- Al presentarse en formato de blog, fomentamos el trabajo con las nuevas tecnologías y la alfabetización digital en nuestras aulas,

herramientas básicas de competencia para las futuras generaciones.

- Nos permiten trabajar muchos aspectos del currículum mediante secuencias didácticas significativas. *Trabajamos para algo.*
- Las nuevas tecnologías suponen una herramienta de trabajo altamente motivante para el alumnado, que se siente muy atraído por ellas.
- Nos permiten dar continuidad a los aprendizajes, estableciendo lazos con el entorno familiar, ya que todos los contenidos son accesibles desde casa.
- Ayudan a las familias a controlar los contenidos que visitan sus hijos e hijas en internet. Existe un miedo generalizado al uso de estos recursos, pero ignorarlo no evita los peligros. Tratamos de educar en el uso.
- Nos permiten tener la posibilidad de ampliar el conocimiento y el desarrollo de la actividad tanto como queramos. Es más, podríamos perfectamente trabajar toda la quincena sólo con las propuestas que van surgiendo.
- Están adaptadas a todos los niveles del centro. Las actividades abiertas tienen esa ventaja.
- Desarrollamos el conocimiento y uso de diferentes herramientas en internet: Google, YouTube, Wikipedia..., y multitud de aplicaciones.
- Tienen un carácter compensador, ya que gran parte de nuestro alumnado no tendrá de otro modo acceso a estas herramientas de trabajo ni a los contenidos que éstas presentan.
- Nos permiten amortizar los recursos. El trabajo realizado por cada compañero es usado por todo el centro.
- Trabajamos contenidos que no aparecerían de otro modo en las aulas.
- Es muy importante que hermanos o compañeros de diferentes niveles tengan temas de conversación comunes fuera de la escuela.
- Es genial el ambiente que se genera en las aulas: hablamos de cultura, dialogamos sobre temas trascendentales, sobre sentimientos, nos conocemos mejor a nosotros mismos y a los demás.
- Muchas quincenas las hemos dedicado a temas concretos y celebraciones especiales: coeducación, Andalucía...

Imaginamos las asambleas como un edificio lleno de balcones desde los que asomarnos a la cultura, y aunque el paisaje pudiera parecer el mismo, cada cual lo ve desde su perspectiva. Queremos que nos cuenten cómo lo perciben, que nos inviten a su ventana para verlo juntos, porque cuantas más perspectivas, más completa es la visión que tendremos. Y si nos apetece, nos bajaremos para tocarlo con nuestras manos, para recrearlo, sentirlo y saborearlo.

### 1.3. Objetivos

- Mejorar los rendimientos escolares de nuestro alumnado y crear un mejor clima de convivencia en las aulas y la comunidad. *Creamos en sus posibilidades.*
- Trabajar la búsqueda de acuerdos comunes, desarrollando la capacidad de negociación. *Aprendemos a convivir.*
- Desarrollar personas mediante el intercambio de ideas con otros individuos. Crecer en sociedad.
- Potenciar el espíritu crítico y analítico. No somos consumidores pasivos, pensamos.
- Promover el desarrollo de su capacidad de argumentar y fundamentar sus pensamientos haciéndolos comprensibles para los demás. Hacernos entender por los demás.
- Respetar y valorar las opiniones ajenas. Debemos escuchar.
- Desarrollar vocabulario específico que nos permita expresarnos y hacernos entender en los diferentes campos semánticos que estamos trabajando.
- Desarrollar la moral propia a partir de los sentimientos y experiencias vividas.
- Luchar contra los estereotipos sexistas y de poder.
- Aprovechar los recursos personales para el desarrollo comunitario.
- Conocer directamente obras y autores de diferentes disciplinas artísticas mediante su análisis dialógico.
- Mejorar su competencia lectora en situaciones funcionales. Leer para algo.
- Tener una herramienta adaptada a los nuevos tiempos, en un soporte funcional, fácil

de trabajar, con enorme capacidad de adaptación a cualquier circunstancia y en constante crecimiento.

- Analizar críticamente el universo de valores en los que estamos inmersos.
- Descubrir el lado lúdico de la cultura.
- Mejorar el diálogo entre los participantes y crear una mejor conciencia de grupo.
- Aumentar la autoestima y superar miedos e inseguridades personales.
- Dar sentido y funcionalidad a los aprendizajes relacionados con la comunicación oral en su doble vertiente de expresión y comunicación.
- Mejorar sus competencias para hablar en público.
- Aprovechar las propuestas del alumnado para distintas actividades posteriores.
- Desarrollar las competencias comunicativas de diálogo, que son base para las habilidades personales en la resolución de conflictos.
- Tratar de que exista relación con la vida, con la realidad que viven cada día, que apreciemos que la ciencia está detrás de muchas de las pequeñas cosas que tenemos a nuestro alrededor.
- Potenciar la actitud de búsqueda, de cuestionamiento. Queremos encontrar explicaciones científicas del mundo que nos rodea.
- Destacar el carácter lúdico del aprendizaje: podemos disfrutar, divertirnos, emocionarnos mientras aprendemos.
- Permitir al alumno continuar individualmente satisfaciendo su curiosidad.

### 1.4. Organización de responsabilidades

El proyecto genera algunas tareas, y es importante que exista un reparto de responsabilidades para que cada cual sepa sus funciones y a quién acudir cuando sea necesario:

- *Coordinador del proyecto.* En nuestro caso esta figura recae sobre la jefatura de estudios. Sus funciones son:
  - Crear el blog y darle una estructura.

- Organizar e impartir la formación para que todas las personas puedan ser usuarias del blog.
- Resolver las dudas que puedan surgir acerca de cómo gestionar el blog.

— *Parejas que hacen la propuesta quincenal.* Como comentaba anteriormente, hemos comenzado por parejas de docentes, pero han participado alumnos de prácticas, familias, alumnado del centro, personal de comedor, monitores, maestros itinerantes e incluso la inspección educativa. Realizamos un calendario a principio de curso para que la gente sepa el tiempo del que dispone. Las tareas que han de realizar son:

- Elaborar la propuesta de cada uno de los temas. Se les insiste en la calidad de las aportaciones, tratando de que todas ellas destaquen por su rigurosidad, interés, motivación y universalidad.
- Crear un Google Drive para compartir las propuestas a fin de evitar repeticiones o temas parecidos.
- Buscar recursos digitales.
- Colgar su propuesta en el blog.
- Publicar la propuesta el lunes en que comienza su quincena.
- En el hall de entrada rellenar con materiales impresos de su propuesta un mural expositivo que anuncia la quincena en vigor.
- Cualquier usuario puede colgar puntualmente noticias que sean de mucho interés y trascendencia (por ejemplo, informamos de la muerte de Nelson Mandela, Paco de Lucía o Lou Reed).

— *Tutores.* Son los dinamizadores de la actividad en las aulas. Sus responsabilidades son:

- Promover la participación y la relación entre todo el alumnado, destacando la riqueza y necesidad de intercambiar opiniones.
- Fomentar el lenguaje igualitario, en el que no haya estatus de poder, sino que el poder esté en los argumentos.

- Respetar absolutamente las normas de diálogo y las opiniones de todos los participantes.
- Incentivar el espíritu crítico y el pensamiento divergente.
- No expresar opiniones propias ni transmitir conocimientos de manera expositiva.
- Cuidar el lenguaje usado en las asambleas.
- Proponer o canalizar propuestas de trabajo que surjan gracias a las asambleas.

## 2. DESARROLLANDO LAS EXPERIENCIAS EN EL AULA

Llega la hora de navegar, de adentrarnos en la práctica cotidiana de nuestra escuela, y queremos hacerlo desde diferentes perspectivas y experiencias. Os vamos a exponer parte del trabajo realizado en algunas aulas del centro, contado por las maestras y maestros para ofrecer una visión real y práctica.

### 2.1. Infantil, 5 años

Esta experiencia no sólo ha marcado un antes y un después en mi trabajo, sino en mi manera de estar en el aula como maestra, moderadora, acompañante y como persona, suponiendo a su vez un enriquecimiento en cuanto a la calidad, tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje.

En Infantil se suele hacer mucho hincapié en las asambleas y el diálogo. Sin embargo, hacerlo de forma sistematizada, contando con un banco muy amplio de recursos que además estén siendo trabajados por todo el alumnado del centro tanto fuera como dentro de él, supera gustosamente nuestras expectativas sobre cómo llevar a cabo un aprendizaje dialógico.

En esta ocasión, voy a centrarme en el apartado de «Música». Dicha disciplina artística suele tener un lugar importante en nuestro día a día en una clase de niños y niñas de Infantil. También es cierto que solemos ceñirnos a canciones de tradición popular, básicamente infantiles, y a la música clásica. Parece como si no hubiera ninguna música más. De hecho, nuestro centro se encuentra inmerso en un

barrio de Jerez con mucho arte y renombre donde el flamenco ondea por bandera y aun así no se le presta la atención que merecería de manera sistemática.

Destacaré algunas situaciones didácticas que se dieron en el aula de la que era tutora con mi grupo de 5 años.

La primera canción que escuchamos, titulada *Cheek to cheek*, de Louis Armstrong y Ella Fitzgerald, ha sido una de las que más ha sonado durante todo el curso en el aula. Al escucharla, se quedaban callados, ensimismados, la tarareaban constantemente y la traducían en ocasiones, por ejemplo cuando querían darse un beso para hacer las paces («mejillas con mejillas»). Surgieron muchas actividades: escucharla, comentarla, compararla con otras canciones, decir nos suena a nuevo o a antiguo, instrumentos, análisis de vídeo, traducción, bailarla, qué sentimiento nos transmite, utilizarla de música ambiental.

El apartado «Para seguir bicheando» dio mucho juego: colgaron muchas versiones, lo cual permitió que pudieran interpretar, con su «inglés», el estribillo. Comprobar cómo puede cantarse la misma canción de diferentes maneras les resultó muy enriquecedor.

Otras canciones también han provocado grandes debates y conversaciones. Por ejemplo, el *Rock de la cárcel*, de Elvis, nos llevó a debatir sobre por qué esos personajes que bailaban mientras El Rey cantaba estaban en la cárcel. El tema de la cárcel les causa interés, les intriga y preocupa a la vez. De hecho, hicimos una lista de por qué se puede ir a la cárcel. Les interesaba saber cómo se puede salir de ella. Esto nos llevó a saber que existían unas leyes y que si eran incumplidas tenían un castigo... Al trasladarlo a nuestra vida real, descubrimos que nosotros también tenemos «leyes» o normas que cumplir y que si no lo hacemos, además de perjudicar a los demás, nos perjudicamos a nosotros mismos. Como decía un pequeño, «es un rollo estar encerrado o sin poder hacer algo guay». Esas leyes son las normas de nuestra clase y nuestro colegio. Además de tratar este aspecto, leímos la biografía de Elvis y descubrimos que es un «mito». Les pareció muy divertida su forma de vestir y jugaban a imitar su movimiento de caderas.

En esta ocasión, nos resultó muy interesante descubrir qué quería decir la canción, ya que su tra-

ducción era una de las aportaciones y ellos comentaban que no se entendía muy bien la historia. A la mayoría le gustaba su versión original y no la subtitulada. Escuchar grupos españoles y andaluces de *rock and roll* les encantó, y sobre todo disfrutaban analizando y describiendo el vestuario. Descubrieron que el rock llega a nuestras vidas y que a veces también puede sonar melódico. Tuvimos más adelante la visita de un papá que tenía una banda de rock y él y su hija, nuestra alumna, nos explicaron muchas cosas sobre los instrumentos y tipos de música.

Por supuesto, mucho éxito tuvo *Entre dos aguas*, de Paco de Lucía. De hecho, hace dos años organizamos en el colegio una puesta en escena sobre esta rumba y pudimos ver el vídeo del alumnado que la interpretó. Este gran guitarrista triste e inesperadamente falleció después. Leímos su noticia atentamente en un periódico digital. Esta apuesta musical realizada en las asambleas nos dio pie a recordar a otro guitarrista, en esta ocasión de Jerez, Moraíto Chico, fallecido un par de años antes y al que también le hicimos un homenaje el curso pasado con un baile de su tango *Rocayisa* en el que participaron alumnos y alumnas de esta clase. Realizamos un mural con los dos guitarristas y establecimos semejanzas y diferencias, desde sus datos personales hasta su discografía; sobre todo, intentamos que opinaran sobre cuál les gustaba más y por qué.

Debates de los que me siento orgullosa de haber sido testigo fueron los que provocaron canciones como *Qué nadie*, de Manuel Carrasco y Malú, que fue nuestro himno durante la semana dedicada a la «No violencia de género», o la canción *Mujer contra mujer*. Una de las ventajas de las asambleas dialógicas es que fomentan valores de escucha, de respeto al que está hablando, opinando..., y en momentos como éstos, en los que alguien puede incluso mencionar que su papá le chilla fuerte a mamá, las habilidades emocionales resultan fundamentales. Es que este alumnado de Infantil tiene mucho que enseñarnos respeto a este tema, ya que son mucho más tolerantes que los adultos. Es importante que vayan adquiriendo consciencia de lo que ocurre a su alrededor y tomen partido. En el centro se grabó un vídeo donde padres, personal docente y no docente y alumnado apoyaban esta causa. Se subió el montaje a la web del colegio, y desde ese momento hasta

el final del curso ha sido uno de los más reclamados. Nos sirvió también para otro tema de educación emocional, la resolución de conflictos de manera dialogante en el aula, así como para fomentar la autoestima de aquellos que creen que no pueden hacer algo y ¡sí pueden! Les encantó descubrir que Malú es sobrina de Paco de Lucía; «de ahí su arte», decían.

En cuanto a *Mujer contra mujer*, provocó otro gran debate, ya que al principio pensaban que se trataba de dos mujeres que se estaban peleando. Tras escucharla varias veces, comprendieron que se trataba de que estaban enamoradas. Este hecho es algo que ven totalmente normal y natural, y cuando llegaron a esa conclusión ya no había más discusión; se limitaron a pensar en personas que conocían que querían a alguien de su mismo sexo.

Por último, señalar que también se trabajaron algunas piezas de música clásica, pero, como son las que normalmente hemos venido escuchando otros cursos, dieron menos juego. No obstante, por ejemplo, al escuchar el *Invierno*, de Vivaldi, obligatoriamente tuvimos que escuchar el resto de sus piezas musicales referentes a las cuatro estaciones. Establecieron hipótesis sobre por qué escribió cada una de ellas y cómo las eligió.

Aunque con todas las canciones que escuchamos podemos realizar las mismas actividades generales, cada pieza musical tiene su propia secuencia didáctica, su propio tratamiento, y esto es lo mejor de este trabajo con las asambleas, que, además de dar mucho juego, nunca sabes por dónde va salir la conversación; y es que... ¡así es la vida real cuando conversas con alguien!

## 2.2. Infantil, 3 años

La experiencia educativa vivida con las asambleas dialógicas en el nivel de 3 años de Infantil es quizá de las peculiares, interesantes y sorprendentes debido a las características del alumnado que lo compone. Cuesta trabajo imaginar que un niño o una niña de 3 años sea capaz de interesarse por ciertos temas científicos, textuales o artísticos entre otros y más aún pensar que pueden mantener un diálogo o debate al respecto con el resto del alumnado del aula. Pero esta propuesta innovadora nos ha demostrado todo lo contrario, pues he-

mos obtenido resultados muy positivos que refuerzan la idea de continuar el próximo curso como una de las rutinas imprescindibles dentro del aula.

Siguiendo la idea de que «a hablar se aprende hablando», la asamblea dialógica es una herramienta muy útil para que el alumnado adquiera habilidades lingüísticas y de comunicación, aprendiendo a escuchar, a expresar sus ideas y respetar las de los demás, así como a desarrollar una actitud crítica y creativa ante lo que le rodea.

Por otro lado, hay que destacar la trascendencia de relacionar en estas primeras edades temáticas tan complejas a simple vista como puede ser experimentos científicos o música clásica, lo que siembra una semilla de curiosidad en cada uno de ellos, al tiempo que los convierte en la vía de influencia dentro de las familias, ya que los padres y madres se sorprenden cuando escuchan a sus hijos hablar de Dalí, de Lorca o de Vivaldi entre otros y hacen que se interesen por conocer lo que se trabaja en clase.

Evidentemente nos encontramos con algunas dificultades en este camino. No todos los temas provocan el mismo interés, ni tienen la misma repercusión dentro de nuestra aula debido al nivel de adaptación de los contenidos a sus capacidades, o simplemente a gustos personales o motivación, como le puede ocurrir a cualquier adulto.



### ¡Hablando con arte!

Para comprender mejor nuestra experiencia, hemos elegido un tema para que nos sirva de ejem-

plo. En concreto seleccionamos el «Arte» por ser uno de los favoritos de nuestro alumnado, ya que sin duda es un lenguaje universal, flexible, amplio y libre de interpretaciones; eso nos ayuda a provocar el interés de todos nuestros niños y niñas independientemente de su nivel madurativo o desarrollo personal, ya que cada cual lo comprende a su manera y lo expresa de forma diferente pero igualmente válida.

De todas las propuestas obtuvimos una aportación valiosa y significativa que se incorporó de forma natural a las rutinas diarias del aula. Por ejemplo adoptábamos la postura corporal de *El pensador* para momentos de reflexión en clase, hicimos nuestra versión de la *Noche estrellada* para decorar el pasillo o interpretamos teatralmente cuál sería la historia oculta del cuadro *Las Meninas*.

Pero sin duda fueron dos las propuestas estrella que captaron de forma espectacular la atención de nuestros niños y niñas, con su consecuente trascendencia fuera de la asamblea dialógica. Éstas son:

- El *Guernica* de Picasso. Fue impactante observar cómo con sólo ver el cuadro comprendían su trasfondo. La expresión de tristeza y dolor que en él aparece. Se abrió con él una puerta a los sentimientos, al aprendizaje de las emociones y su expresión delante del grupo. Esto favoreció la cohesión del grupo y el apoyo mutuo. Fueron muchas las actividades que surgieron a partir de ahí, como puzles del cuadro, redecoración del mismo o murales de sentimientos, entre otras. Pero la más relevante fue la inclusión de una nueva rutina a la vuelta del recreo llamada «Hablamos de nuestros problemas» en la que cada cual explicaba si durante el recreo había tenido algún problema o discusión y entre todo el mundo se buscaba una solución pacífica y consensuada. Esta nueva rutina favoreció enormemente la convivencia y el diálogo en uno de los momentos de la jornada más conflictivos, como es el recreo.
- Charles Chaplin. Su gran capacidad de expresión facial y corporal, su humor, la atemporalidad y sencillez majestuosa de sus

obras cautivaron al grupo desde el primer minuto. Se interesaron por su obra, por su vida, y fue un sin parar de actividades relacionadas con él. Nos ayudó a desarrollar la psicomotricidad y expresión corporal, mejoraron la atención y concentración, disfrutamos con películas mudas y se convirtió en una referencia frecuente dentro de nuestra aula. Desde que conocieron a este maravilloso artista, los momentos de silencio llevaron su nombre.

Sin duda esta breve experiencia representa una minúscula muestra de todo lo descubierto, trabajado, investigado, aprendido, debatido y disfrutado con las asambleas dialógicas en nuestra clase de alumnos y alumnas de 3 añitos.

### 2.3. Cuarto de Primaria

En Primaria, en el curso de cuarto, las asambleas dialógicas tuvieron una gran aceptación. El alumnado acabó considerándolas una parte fundamental de su día a día.

Fue un grupo muy numeroso con cierta dificultad, pero a través de las asambleas dialógicas se consiguió aunar intereses, interactuar entre ellos positivamente, disminuir las diferencias, aumentar la empatía y las relaciones entre todos y todas. Además, contribuyeron a mejorar las habilidades comunicativas, la capacidad expresiva, el gusto por la investigación. También ayudaron a consolidar la convivencia y el respeto en el grupo.

Al principio envié a las familias una pequeña circular con la introducción que aparecía en el blog y su URL. Les pedía que les preguntaran a sus niños y niñas qué habían aprendido sobre cada aspecto y que intentaran buscar más información. En la mayoría de los casos fue un éxito, ya que las propias madres, padres y algunos hermanos mayores se implicaron y entre todos fueron ampliando la información que nosotros les dábamos. Cada día venían con mucha ilusión con nuevos datos que querían compartir con sus compañeras y compañeros, y cuando algún día no tratábamos ninguno de los aspectos de las asambleas, me preguntaban por qué «hoy» no habíamos trabajado nada de las quincenas. Al acabar la quincena, se interesaban

por conocer quiénes eran las personas que programaban la próxima y qué temas se iban a tratar.

Para el apartado de la «Música», al principio de la quincena escuchábamos la obra, buscábamos otras versiones, leíamos y comentábamos la letra, se investigaba sobre la biografía del autor, se hacían audiciones de otros temas del cantante o compositor, realizábamos debates sobre la impresión que nos causaba... Eran muy críticos; había canciones que no les gustaban y lo verbalizaban abiertamente justificando sus respuestas (algunas les parecían «muy antiguas», «muy aburridas por ser muy lentas», «no entendían lo que decían...»), pero otras les entusiasmaron, y a veces me sorprendían porque les gustaban temas que no me esperaba. Cada tema lo bailaban al final de cada día. Para *El rock de la cárcel* buscaron la coreografía en la red y se la aprendieron. ¡Lo hacían genial!

En «Arte» han disfrutado de cada propuesta. Algunas no les gustaban, pero, aun así, reconocían su valor y su mérito. Ocurrieron varias casualidades que hicieron que se reforzara el interés por algunas obras. Cuando dimos la Alhambra, uno de los alumnos acababa de venir de pasar unos días en Granada con su familia y había visitado el monumento. Nos trajo fotos de la familia y nos fue explicando los patios, los jardines, los edificios...; resultó altamente interesante. Otro niño tiene familia en Francia. Va frecuentemente a París y nos habló del Louvre y de *La Gioconda*, además de ampliarnos la información recomendando el museo D'Orsay y traernos postales y fotos. Yo les llevé recuerdos de la Academia de Florencia y su *David*, de Miguel Ángel: marcapáginas, libros, fotos... Ampliamos la información de Miguel Ángel Buonarroti con otras obras: *La Piedad*, *Moisés*, la Capilla Sixtina...

Les llamaba mucho la atención tener la posibilidad de descubrir y profundizar en obras que la mayoría había visto en la televisión o en libros sin conocerlas y de las que ahora podían opinar y discutir. Además, casi todas las obras fueron reproducidas en clase. Cada grupo utilizaba una técnica; témperas, acuarelas, rotuladores..., unos las representaban fielmente con sus colores y otros eran inventados.

Se escenificaron *Las Meninas* y se inventaron una historia que supuestamente ocurría en el momento en que Velázquez pintaba la escena.



Con Rodin tuvimos una anécdota simpática: una de las alumnas me propuso: «cuando estemos hablando mucho, tú dices “¡postura de Rodin!” y nosotros nos tenemos que poner con la postura de *El pensador* y así nos callamos inmediatamente». Así lo hicimos durante gran parte del curso.

En el tema de «Ciencia» descubrieron mundos desconocidos para ellos: la estación espacial, los beneficios de plantas conocidas, los misterios de la naturaleza..., y, sobre todo, las ilusiones ópticas. Descubrieron a Escher y les apasionó (aunque hubo niños que decían que «estaba loco»). Cada día me traían impresos nuevos dibujos que les explicaban a sus compañeros y compañeras y que los demás miraban con los ojos abiertos ante las distintas ilusiones ópticas creadas por el artista.

Cuando fuimos a la Feria de la Ciencia, había un puzle gigante de peces al estilo Escher que reconocieron enseguida y resolvieron con muchísimo entusiasmo al darse cuenta de que sabían cosas que antes les eran desconocidas.

Quizá el apartado con el que más he disfrutado con mis alumnas y alumnos ha sido el de «Textos». Creo que les he contagiado mi entusiasmo y han puesto tanta ilusión y empeño en cada propuesta que al final me han traspasado sus ganas y he crecido yo incluso más que ellos.

A propósito de cada texto, después de leerlo de forma individual y de nuevo de forma colectiva, se establecía un diálogo para explicar la interpretación y lo que le aportaba a cada persona, se escenificaba, buscábamos información sobre el autor, leíamos otras obras de él; las poesías se recitaban de forma

individual y colectiva y la mayoría se las aprendían de memoria para transmitir las en otras aulas. Eso era algo que les motivaba muchísimo: ese nerviosismo de tener que recitarla muy bien para ir por otras clases era como una dosis de adrenalina y un impulso para mejorar cada día.

Fue muy emocionante el debate del texto *El paquete de galletas*, de Paulo Coelho. Hicieron unas aportaciones muy interesantes. Comentaron además situaciones similares que habían vivido de forma personal. Hubo una niña que se emocionó tanto que las lágrimas asomaron en sus ojos.

Resultó muy gratificante ver el entusiasmo con que recitaban el poema 15 de *20 poemas de amor y una canción desesperada*, de Pablo Neruda. Cada alumno y alumna se aprendió un verso y se recitaba de forma colectiva.

Es un texto algo complicado y costó bastante esfuerzo comprenderlo. Cuando por fin pusimos en común la interpretación, llegó el director y dijo que «vaya aburrimiento eso de estar ausente y no comunicarse con nadie». A él no le dijeron nada, pero cuando se fue, me comentaron: «Seño, el “dire” no se ha enterado de nada, no ha entendido la poesía» ([https://www.youtube.com/watch?v=yE8aaKxTL\\_k&list=UUtTF\\_Mf-MjAiec53DdRUdRA](https://www.youtube.com/watch?v=yE8aaKxTL_k&list=UUtTF_Mf-MjAiec53DdRUdRA)).

Cuando se trató el tema de los cómics, llevé todos mis libros de Mafalda y estuvimos leyendo varias tiras. Comprobaron que algunas no las entendían, «eran para mayores», pero otras les resultaron muy divertidas. Vimos todos los personajes, amigos de Mafalda, y cada alumno y alumna se identificó con uno. Resultó muy divertido. A final de curso me regalaron una bolsa y una agenda de la «hija» del argentino Quino.



Con el texto que más disfrutamos todos y todas fue con *Margarita Debayle*, de Rubén Darío. Elegí ese texto en mi quincena porque en nuestra casa es

un poema muy querido. Mi hijo se lo aprendió entero con 5 años y lo representó en su centro de Infantil. Para ayudarlo, nos lo aprendimos toda la familia, y ahora, que ya tiene 21 años, de vez en cuando lo recitamos todos en familia. Con esa motivación, ya les hizo ilusión recitarlo.

Cada uno se aprendió una estrofa. Una niña era la princesa del cuento e iba escenificando lo que iba ocurriendo en el poema.

Se representó para todo el alumnado del colegio en el «Día del Libro» ([https://www.youtube.com/watch?v=qEzC9JJURRI&list=UUtTF\\_Mf-MjAiec53DdRUdRA](https://www.youtube.com/watch?v=qEzC9JJURRI&list=UUtTF_Mf-MjAiec53DdRUdRA)).



En cada quincena contábamos con un «experto» que nos hablaba sobre un tema que dominaba. Se lo preparaba en casa con ayuda de la familia y cada uno traía un soporte gráfico distinto: murales con cartulinas, *pendrive* con fotos, vídeos... Tuvimos una variedad muy amplia de temas: la electricidad, Egipto, la arqueología, París, animales venenosos, caballos, el Rocío, la guitarra, cultura de Perú, juguetes tradicionales, castillo de Bran (castillo de Drácula) en Rumanía...

Para algunos fue una experiencia muy interesante, y ya habían pensado en temas para una siguiente ronda de «expertos».

Como conclusión, podemos terminar con el comentario de una niña que creo que resume la importancia que han tenido para ellas y ellos esas asambleas dialógicas quincenales: «Seño, ¿por qué en vez de dar lengua y mates no damos siempre las cosas de las asambleas?».

#### 2.4. Infantil, 4 años

Las asambleas es uno de los proyectos más interesantes en los que he podido participar en mi vida como maestro. Tengo la satisfacción de que en mi clase se ha respirado, se ha creado y se ha vivido la cultura como nunca antes lo habíamos hecho.

Supone una experiencia fascinante porque como docente no eres el portador del conocimiento, sino el dinamizador de esa construcción. Me ha hecho entender que el saber se comparte, se habla, se construye entre todos.

Es la mezcla de sentirnos más grandes como personas individuales gracias a formar parte de un grupo más cohesionado. Me resulta alucinante oír a mis pequeños usar expresiones como: «pues yo no comparto lo que estás diciendo porque...» y que el otro lo escuche atentamente antes de rebatirle. Es verdad que ocurren cosas maravillosas.

Cuando comienzas algo así, el alumnado tiende a responder lo que cree que tú quieres escuchar. Era habitual que nadie diera una opinión negativa, o incluso repetían las mismas respuestas o argumentos. Poco a poco esto va cambiando y se sienten seguros para decir que simplemente algo no les gusta, o que una intervención no es la acertada. Van siendo más libres, más capaces de tener su propia opinión basada en sus certezas y de modificarla si alguien les da argumentos.

Surgen nuevas necesidades, porque hacen falta palabras que me ayuden a explicarme, nacen ideas porque la imaginación puede volar, nos hacemos propósitos porque confiamos en poder lograrlos. Sólo se trata de sembrar la semilla de la libertad creativa y la curiosidad para que el aprendizaje crezca.

Podría hablar de cualquiera de los ámbitos porque todos han sido importantes para el grupo, pero quisiera centrar mi aportación en el trabajo que hemos realizado sobre el apartado de «Ciencia», por la complejidad que supone hacerlo en el curso de Infantil.

Me gustaría destacar el cambio que hemos experimentado: el pensamiento científico ha abierto una brecha en nuestras vidas que probablemente jamás se cierre. Las primeras propuestas nos hicieron plantearnos cuestiones a las que debíamos encontrar respuesta y una pregunta recurrente iba apareciendo en la clase: ¿por qué? Hemos buscado explicaciones al camuflaje animal, a las propiedades de los alimentos, a la necesidad de cuidar nuestra alimentación, al uso de los robots y cómo ha afectado eso a nuestras vidas, a la evolución humana gracias al pensamiento y la razón. Pero sin duda algo se impuso a cualquier otra cosa, y fue la experimentación científica. Inicialmente las aportaciones eran más fantasiosas y lejanas a la razón, pero entendimos que en este apartado era el momento de cuestionarnos recurriendo a la lógica y la experimentación, y sus aportaciones fueron girando en ese sentido.

Realizar experimentos por nosotros mismos nos convirtió en pequeños científicos, en transmisores del saber. Comenzamos con los experimentos que nos proponían las asambleas y aquello desató la locura por investigar; tanto es así que acabamos proponiéndonos participar en la Feria de las Ciencias que organizaba el CEP (centro del profesorado), donde durante dos días estuvimos haciendo experimentos para todos los asistentes.

Tuvimos que investigar muchísimo para seleccionar experimentos que pudiésemos realizar; esto se trasladó a las casas, donde la investigación no paraba. Recuerdo a las familias decirme que sus hijos sólo querían jugar a hacer experimentos. Nos apuntamos los mejores para practicarlos después del colegio, e incluso alguna tarde vinieron por equipos para practicar ellos con sus familias. Los grupos interactivos eran un hervidero de pruebas y ensayos, hubo que hacer listas y comprar todo lo necesario, buscamos todos los materiales entre todos, preparamos carteles que acompañaban nuestras experiencias, medimos, calculamos, y no paramos de pensar.

Contemplar cómo una persona con 4 años te explica un procedimiento científico es absolutamente alucinante, que lo haga en una plaza (plaza del Arenal) con numeroso público es increíble, pero que antes de hacerlo se dirija a los asistentes para preguntarles: ¿cuál es vuestra hipótesis sobre lo que va a ocurrir?, eso es algo único.



El «veneno» del aprendizaje es muy contagioso, así que una propuesta que nace desde Infantil se va haciendo mayor y abarca a casi todo el colegio, e incluso alcanza a otro centro con el que habíamos trabajado algunos proyectos comunes. El resultado fue una locura extraordinaria donde todos y todas nos esforzamos por hacer que estos dos días, por la mañana y por la tarde, fuesen inolvidables. Y lo serán porque el trabajo comunitario da resultados inalcanzables de otro modo.



## 2.5. Sexto de Primaria

La experiencia con esta actividad ha sido muy gratificante, ya que, además de resultar muy atractiva para toda la comunidad educativa (especialmente para el alumnado, que la ha recibido muy ilusionado), se aprende más allá de los contenidos dirigidos de los libros de texto, más allá de escritos y fotos, allí donde el corazón, las ganas, los intereses y gustos, y la ilusión de los que preparaban cada

quincena, nos llevaban a descubrir muy diferentes formas de expresión. Mi trabajo con el alumnado de sexto curso de Primaria fue fructífero y muy enriquecedor.

El grupo de clase estaba formado por 20 niños y niñas muy heterogéneos. En el aula se ponían muy de manifiesto las diferencias, y era muy difícil poder encontrar actividades e incluso formas de hablar que les llegaran a todos. Los conflictos en el aula también eran numerosos, y esto dificultaba en muchas ocasiones que el clima de clase fuese el adecuado para poder trabajar.

Es especialmente por esta circunstancia por lo que se llega a hacer tan necesario para el grupo trabajar las asambleas dialógicas. Éstas despertaron en el alumnado la curiosidad por saber, en primer lugar, quién había preparado la quincena y después qué nos tendrían preparado. Toda la clase se implicó bastante en los debates. Por ello aproveché el filón para tratar de que cada niño, cada niña, compartiese lo mejor de sí mismos en esos debates, que, en ciertas ocasiones, nos ocuparon más tiempo del programado pero que realmente merecía la pena seguir para acercarnos a las conclusiones a las que llegaban.

Para la experiencia desde mi aula me centraré en el apartado de «Textos» de las asambleas, que tanta diversidad nos ofrecieron y dieron de sí en los debates.

Trabajar los textos ha sido una oportunidad de oro para acercarnos a la lectura con una finalidad concreta: el alumnado no «tenía que leer», más bien se inició en «querer saber lo que allí ponía». Estos textos les situaban a unas personas con cara y nombre que los habían elegido de forma especial para ellos por algún motivo, y sólo eso merecía todo el respeto.

El primer texto propuesto fue *El paquete de galletas*, de Paulo Coelho. La pequeña historia hizo reflexionar mucho y las conclusiones a las que llegaron superaban con creces mis expectativas en la puesta en marcha de esta nueva rutina. El debate fue fluido y ameno, lleno de aportaciones por parte de casi todos. Lo que más les entusiasmó fue la evidencia de la conclusión a la que todos, con desconcertante sintonía, habían llegado.

Para mí, como maestra, fue como encontrar la varita mágica que hace que, en algún momento de la mañana, todos mostraran interés por lo mismo.

Con esto a mi favor, ya sabía que sería más «fácil» trabajar a partir de ahí.

La siguiente quincena fueron Pablo Neruda y su poema 15 de *20 poemas de amor y una canción desesperada* los que nos enfrentaron al nuevo reto de acercarnos a la poesía, de releer para tratar de ver un poco más allá de las palabras y tratar de sentir las. Al principio todos se quedaron perplejos, no sabían qué decir, algunos ni siquiera se habían enterado de la mitad de las palabras que se decían. Para ello buscamos en internet alguna voz en *off* que lo recitara mientras seguíamos su lectura. Encontramos a Alejandro Sanz recitando este poema, y al final, uno de los chicos menos participativos comentó en voz alta: «¡Qué bonito!»..., y es que algo se le había movido por dentro. No era capaz de expresar con palabras lo que había sentido, pero dejó claro que «le había llegado». No sabía qué quería expresar el autor, y por ello se adelantó a releer de nuevo el poema, una vez más, buscando qué le había provocado aquella sensación. Todos los presentes le siguieron, nadie se atrevió a interrumpir aquel momento. Fue realmente satisfactorio, ya que poco a poco todos nos fuimos contagiando.

El siguiente texto era doble: por una parte una conversación escrita por WhatsApp y, por otra, una selección de *Reglas de urbanidad para señoritas* del año 1859, que pone de manifiesto la educación claramente sexista y que, cuando se revisó en clase, deteniéndonos en cada una de ellas, recibió críticas sobre todo por parte de las chicas con comentarios del tipo: «¿y por qué sólo las niñas tenían que portarse así como si fuéramos muñecas?». Algunos chicos, por su parte, investigaron si había también un código de «Reglas de urbanidad para chicos». En aquella ocasión no lo encontraron. También sobre esto se habló en clase.

Otro texto que dio mucho juego en clase fue el titulado *¿Zanahoria, huevo o café?*, ya que invitaba a identificarse con alguno de estos productos por unas características que se ponen de manifiesto en el texto y propiciaba el debate casi de forma instantánea.

Poco a poco había más niños y niñas que se adelantaban a levantar sus manos pidiendo ser los lectores. A veces incluso se escogía el día anterior para que pudieran prepararse la lectura en casa, y si no tenían internet, se les sacaba una copia en papel para ello.

Sin duda, lo que más juego ha dado en el curso ha sido Federico García Lorca y su poesía, que ya se estaba trabajando en clase para un recital. Lo más llamativo del trabajo en esta quincena no fueron los poemas en sí, sino todo lo que dio de sí investigar en la biografía de Lorca, andaluz como nosotros, muerto joven y en circunstancias muy especiales. El debate derivó en la discriminación, la homosexualidad, las mentalidades de las personas que vivían en un tiempo determinado, la guerra civil española, la dictadura de Franco... La mayoría de ellos habían oído hablar de estos momentos de nuestra historia y todos tenían alguien cercano a quien preguntarle cómo habían vivido aquella etapa de sus vidas. Quedamos en que cada uno investigaría por su cuenta hablando con personas cercanas. Preparamos unas preguntas para la búsqueda de información, muy abiertas, que cualquier persona pudiese responder desde su experiencia personal. Alguno comentó que su vecino le contó que durante la dictadura había vivido bien, que no habían pasado necesidad. Otro chico, en cambio, aportó la cara más dura de esta historia, de pérdida de seres queridos, de «libertad censurada», de ideales destrozados y vidas selladas para siempre... Todo esto nos enriqueció mucho, especialmente a mí, que disfruté con la mismas ganas que ellos. Los cómics también fueron muy motivadores para acercarse de nuevo a los textos, a la idea de que leer no tiene por qué ser aburrido. Un chico en concreto incluso encontró una afición en eso de crear historias con dibujos, ya que le fascinaba dibujar, y esto fue para él realmente como un regalo.

Pese a todas las dificultades con las que la clase contaba en cuanto a conflictos en el aula, el resultado lo valoro en el tiempo como muy positivo. Sólo tener la oportunidad de hablar, de compartir de forma distinta, ha sido una inversión en estos chicos y chicas, que han aprendido que la lectura y la escritura pueden servirnos para mucho más que el propio trabajo de clase.

En general, la gran variedad de textos a los que nos hemos acercado en un solo curso escolar nos ha permitido abrir nuestras mentes a las diferentes ideas, sentimientos, valores, formas de expresión escrita, etc., de forma casi lúdica, despertando el interés de prácticamente la totalidad del alumnado, lo que ha resultado muy beneficioso para su formación integral como personas. El profesorado en general

nos hemos mostrado satisfechos de los resultados obtenidos y nos sentimos con ilusión renovada para afrontar, otra vez y con nuevas aportaciones, el próximo curso escolar.

### 3. CONCLUYENDO...

Sin duda la primera sensación cuando el jefe de estudios esbozó este proyecto con apenas unas briznas de la forma actual fue la de que era una idea excelente, y ése fue mi mérito más importante como director, hacerlo posible, no decir «no». Y parece sencillo, pero era un reto en el que todos tenían que participar, trabajar en un blog en inglés, una zona de trabajo para todas las edades, de todo un curso de duración, en que la responsabilidad era compartida... En fin, no me asustaron las dificultades y me agarré a las luces y no a las sombras. Y de ello me siento enormemente feliz, y por eso quiero felicitar a la jefatura que, desde su posición, nos ha propuesto esta idea innovadora, atractiva y atrayente. Mi agradecimiento a las profesoras que aquí escriben, pues enfrentarse a escribir una experiencia pedagógica es siempre un atrevimiento. Extiendo este agradecimiento a todo el profesorado. En el blog del colegio podréis leer las aportaciones de todo el profesorado del centro y demás miembros de la comunidad; porque en este proyecto no hay felicitaciones genéricas que puedan tapar lagunas o ausencias.

Habéis podido leer en cualquiera de las experiencias aquí presentadas las posibilidades, las reac-

ciones del alumnado, sus hipótesis de partida, que desde cualquier curso sean realizables, ya que nuestros más pequeños no tienen que hacer actividades de más bajo nivel. Lo que difiere son las respuestas de nuestro alumnado, según su edad, su experiencia o su bagaje, y es esto lo que nos enriquece en detrimento de partir de prejuicios contruidos sobre la costumbre y sin fundamentación científica. Son esas respuestas diferentes las que nos permiten conocer otras visiones que de forma individual no se nos hubiesen ocurrido. Las posibilidades que aún quedan por descubrir siguen siendo extraordinarias, para programar quincenalmente en cualquier curso de Infantil, Primaria o Secundaria: un texto, música, una propuesta de arte, otra científica, y continuar ampliando la información de cualquiera de estos apartados es una maravillosa propuesta. Como nos la encontramos ya programada, a los profesionales de la educación nos toca ajustarla a nuestros contenidos de cada una de las áreas: segundo idioma, música, etc. Es sólo un esbozo de otras grandes posibilidades que queremos compartir con otros centros y profesorado, con las familias, y éstas con sus hijos e hijas.

Ésta es nuestra aportación, nuestra construcción, nuestra manera de demostrar que es verdad que otra escuela es posible, que ya está en marcha y que va permitir la consecución de un alumnado, el nuestro, más preparado, más autónomo y sobre todo mejor persona, capaz de escuchar, capaz de argumentar y capaz de ser el protagonista de su propia educación.

**SECCIÓN SEGUNDA**  
**Innovación en Educación Infantil**



# Más allá de las TIC en Infantil

MARTA REINA HERRERA  
SARA REINA HERRERA

## 1. PRESENTACIÓN

Los ordenadores personales y los dispositivos móviles con acceso a internet han revolucionado en las últimas décadas la manera de comunicarnos, trabajar, relacionarnos..., y también lo harán la robótica y la programación en la próxima década.

Es imprescindible **adaptar la manera de enseñar-aprender y evaluar**, incorporando nuevos materiales, procedimientos, habilidades, destrezas y competencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para responder a las nuevas demandas educativas del siglo XXI.

Los docentes somos pieza clave en esta transformación, debemos ser los protagonistas y el motor del cambio. Este cambio educativo pasa por innovar pedagógicamente con apoyo tecnológico, combinando la implantación de las TIC con el uso de nuevas metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de aumentar el nivel competencial de nuestro alumnado facilitándole actuar como productor y no sólo como consumidor de contenidos, permitiéndole construir, comunicar, conectar, colaborar y compartir socialmente su conocimiento. En definitiva, aprender de forma diferente, más y mejor.

Para contribuir al cambio educativo desde la experiencia diaria y la **investigación-acción** en nuestras aulas de Educación Infantil, os presentamos tres proyectos para incorporar las TIC a los procesos de enseñanza-aprendizaje convirtiéndolas en TAC<sup>1</sup>. Son experiencias desarrolladas en el CEIP

«Antonio Machado» (Collado Villalba), colegio público de la Comunidad de Madrid.

Se trata de proyectos alojados en tres páginas web especialmente creadas para docentes, de modelos de implementación que pueden ser un punto de partida o inspiración para abordar este cambio educativo desde tu aula o centro educativo. Son fácilmente adaptables a otras realidades o etapas educativas e incorporan contenidos digitales abiertos y de calidad que pueden servir a otros docentes como modelos para crear sus propios materiales y recursos.

## 2. DESARROLLANDO EL PROYECTO INFANTIC/TAC: HERRAMIENTAS DE LA WEB 2.0

Las herramientas de la web 2.0 nos permiten la creación y publicación de contenidos posibilitando interactuar con otros usuarios. Esto supone un amplio abanico de posibilidades a nivel educativo, ya que permite la participación en grupo para elaborar contenidos, saltando la barrera de la individualidad en el aprendizaje a través de las nuevas tecnologías. Nos acerca más a la metodología del profesor como mediador, y al alumno como constructor de conocimientos, siendo así parte más activa de su aprendizaje.

Las herramientas de la web 2.0 son simples y muy intuitivas y no requieren grandes conocimientos informáticos. Son gratuitas y dinámicas y permiten la participación de varios alumnos y el acceso inmediato a las aportaciones realizadas. Algunos ejemplos de herramientas 2.0 son los blogs, wikis colaborativas, mapas colaborativos como Google

<sup>1</sup> Tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.

Tecnología usada	Nombre del proyecto	Código QR
Herramientas de la web 2.0	Proyecto InfantIC/TAC.	 <a href="http://olmedarein7.wix.com/proyectotic">http://olmedarein7.wix.com/proyectotic</a>
Dispositivos móviles (Smartphones y tabletas)	Proyecto Villalba en tu mano.	 <a href="http://olmedarein7.wix.com/collado-villalba">http://olmedarein7.wix.com/collado-villalba</a>
Bee-Bot (robótica y lenguajes de programación)	Proyecto de iniciación a la robótica y a los lenguajes de programación.	 <a href="http://olmedarein7.wix.com/roboticainfantil">http://olmedarein7.wix.com/roboticainfantil</a>

Maps, mapas conceptuales, podcast, herramientas de audio o herramientas de vídeo como YouTube.

Para integrar la web 2.0 en las aulas y producir mejoras significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje no basta única y exclusivamente con dotar de recursos tecnológicos a las escuelas ni formar al profesorado en su uso, sino que tenemos que fomentar un cambio metodológico que permita a toda la comunidad educativa adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Esto supone:

- Cambio de rol del educador.
- Cambio de rol del educando.
- Cambio de la enseñanza tradicional a la creación de conocimientos e investigación.
- Desarrollo de nuevas destrezas y competen-

cias: buscar, recopilar, procesar la información y convertirla en conocimiento.

Pero... ¿por dónde empezar?, ¿cómo hacerlo?, ¿cómo organizar el aula?, ¿qué herramientas 2.0 utilizar?, ¿qué CCBB desarrollar? El proyecto InfantIC/TAC aborda estas cuestiones.

## 2.1. ¿Qué es InfantIC/TAC?

Es un proyecto de alfabetización digital de alumnos, familias y docentes que nace ante la necesidad de **dar respuesta a los nuevos retos educativos del siglo XXI**, en el que nuestros alumnos deberán desenvolverse de manera activa en una sociedad digital.

Conscientes de que una respuesta adecuada pasa por incluir a todos los miembros de la comunidad educativa, InfanTIC/TAC pretende que junto a la alfabetización digital del alumnado se desarrolle también la alfabetización digital de docentes y familias.

Aumentará así la **competencia digital de todos los sectores de la comunidad educativa**, que aprenderá a gestionar y diseñar la propia identidad digital y se moverá con seguridad en la red.

InfanTIC/TAC desarrolla, analiza y evalúa este proceso de alfabetización digital a través de toda la etapa de Educación Infantil y desde que el alumnado se incorpora al centro, sin demorar o posponer el desarrollo de su competencia digital como parte importante en su proceso de aprendizaje. Las actividades van dirigidas a alumnos, familias y a la formación del profesorado.

Es un modelo de implementación que puede servir de guía o punto de partida para los docentes que quieran integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquier etapa educativa con el fin de desarrollar el currículum y las competencias básicas de su alumnado.

## 2.2. ¿Qué objetivos persigue?

- Aumentar la cultura y competencia digital de **todos los sectores de nuestra comunidad educativa** con especial incidencia en el alumnado.
- Integrar nuevos **procedimientos y materiales educativos innovadores** exigidos en una cultura digital en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Implementar **actividades secuenciadas** para cada uno de los cursos y de las herramientas 2.0 empleadas en el proyecto, en especial las que inciden en los procesos de adquisición de la lectura y escritura por nuestros alumnos en los nuevos entornos educativos digitales.
- **Incluir de forma progresiva** en los procesos de enseñanza-aprendizaje **las competencias** necesarias para que nuestros alumnos empiecen a desenvolverse en una cultura digital.
- Mantener la integración del proyecto en la **planificación, organización y gestión del centro**.

- Implicar en el proyecto a todos los sectores de la comunidad educativa.

## 2.3. ¿Cómo se desarrolla esta alfabetización digital?

### 2.3.1. Alfabetización digital de alumnos y alumnas

Las actividades dirigidas a los alumnos integrarán las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje para transmutarlas en TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento) mediante el uso de herramientas 2.0 a lo largo de toda la etapa, poniendo estas herramientas al servicio del aprendizaje y el conocimiento, favoreciendo el desarrollo del currículum oficial y la iniciación en las CCBB del alumnado.

En InfanTIC/TAC hemos desarrollado planes de actuación secuenciados para cada uno de los niveles de Educación Infantil (3, 4 y 5 años).

A lo largo del proyecto se trabaja con diferentes herramientas de la web 2.0: blog de aula (blogger), wikis colaborativas (wikispace), webquest, canal de audio (Ivoox, Goear), canal de vídeos (Vimeo, YouTube), nubes de palabras (Tagxedo), libros digitales (Calameo), fotos con audio (Fotobabble), murales multimedia (Glogster), presentaciones multimedia (Slideshare), corchos virtuales (Lino.it), mapas mentales (Popplet), mapas multimedia (Google Maps).

### 2.3.2. Alfabetización digital de las familias

Desde el momento en que se produce la incorporación de las familias como miembros de la comunidad educativa del centro, comienza también su proceso de alfabetización y competencia digital.

Y ello con un doble objetivo:

- Aumentar su competencia digital para poder comprender, acompañar y apoyar en el proceso de aprendizaje con las TIC, presente y futuro, a sus hijos. Se trata de conocer herramientas de la web 2.0 y usar distintos dispositivos y redes sociales para comunicarse y compartir con otros miembros de la comunidad educativa del centro.

- Conocer los riesgos y beneficios de internet y adquirir pautas para ayudar a sus hijos en el uso correcto y responsable de la red. Cobrar conciencia de la importancia de su papel en la configuración y gestión de la identidad digital de sus hijos en la red.

### Escuela TIC de padres y madres

Para alcanzar estos objetivos organizamos una escuela TIC de padres y madres en la que se realizaron sesiones formativas específicas para las familias (una al trimestre) y se crearon espacios web para su uso y consulta. En ella se trataron aspectos como:

- Uso y explotación del blog de aula.
- Uso y participación en wikis colaborativas.
- Acceso a las producciones TIC de alumnos.
- Acceso a los tutoriales de herramientas 2.0.
- Riesgos y beneficios del uso de las TIC.
- Uso responsable de las redes sociales (identidad digital).

El acceso a esta información se realizaba de manera presencial o virtual, a través del blog de aula o web InfanTIC/TAC.

## 3. DESARROLLANDO EL PROYECTO DE MOBILE LEARNING: APRENDIZAJE CON DISPOSITIVOS MÓVILES

### 3.1. ¿Qué es el Mobile learning?

Es una metodología de enseñanza-aprendizaje que utiliza como recursos los dispositivos móviles y sus aplicaciones, Smartphone, tabletas..., o cualquier dispositivo de mano que podamos transportar y que tenga conexión inalámbrica y que nos permita estar conectados y aprender en cualquier momento y lugar.

Ventajas que puede aportar la introducción de estos dispositivos en nuestras aulas:

- *Acceso a múltiples fuentes de información.* Estos dispositivos nos permiten estar conectados a internet, posibilitando el acceso a multitud de fuentes de información, especialmente material audiovisual (audios y vídeos) en el caso del alumnado de Educación

Infantil. Ofrece la posibilidad de navegación por voz, interesante en Educación Infantil.

- *Portabilidad.* Al ser dispositivos inalámbricos y de fácil transporte, el aprendizaje se libera de las cuatro paredes de clase y puede desarrollarse en cualquier otro lugar y momento sin perder las funcionalidades que brindan las TIC: en el patio, en las visitas a museos, en las excursiones...
- *Multifuncionalidad.* En la tableta los estudiantes tienen todo lo necesario para desarrollar múltiples actividades de aprendizaje.
  - Búsqueda de información (biblioteca ambulante).
  - Cámara y micrófono: fotos, vídeos, audios. Permiten elaborar producciones multimedia (cuentos, cómic). Videoconferencia.
  - GPS: localizadores, visualizador de mapas, rutas... Viajes virtuales.
  - Sensores de entorno (laboratorio): estación meteorológica, cronómetro, acelerómetro, giroscopio, brújula...
  - Realización de ejercicios o actividades educativas interactivas (apps específicas, lectoescritura, matemáticas...).

- *Favorece metodologías activas centradas en el alumno.*
- *Motivación y mejora de aprendizajes.* Los últimos estudios así lo reflejan.
- *Desarrollo de las competencias digitales y las competencias básicas en general.* Facilitan la realización de actividades que desarrollan competencias de búsqueda, tratamiento y comunicación de información en entornos digitales, pensamiento fluido y crítico, estrategias para la toma de decisiones y resolución de problemas...
- *Difusión social de los conocimientos y competencias digitales.*

### 3.2. ¿Cómo crear y planificar un proyecto de Mobile learning?

Hay que tener en cuenta que el *Mobile learning* pone el uso de los dispositivos móviles y sus aplicaciones al servicio del aprendizaje. Lo importante no

es el tipo de dispositivo móvil que utilizemos, ni las apps seleccionadas para trabajar con estos dispositivos.

A la hora de planificar un proyecto o actividad de *Mobile learning* debemos tener en cuenta:

- Los objetivos que nos proponemos con el proyecto o la actividad.
- Los contenidos que queremos trabajar a lo largo del proyecto.
- Las competencias básicas que queremos que desarrollen nuestros alumnos.
- Los criterios de evaluación del proyecto, que marcarán lo que queremos que nuestros alumnos adquieran al finalizarlo, deben estar muy claros.
- Elegir las apps más adecuadas y planificar las actividades en torno a ellas.

### 3.3. Villalba en tu mano, proyecto de *Mobile learning* en Infantil

Es un proyecto interdisciplinar en torno al municipio de Collado Villalba que pretende, mediante el uso de dispositivos móviles y sus aplicaciones, iniciar al alumnado en el desarrollo de las distintas competencias básicas, conociendo aspectos sobre su municipio y creando contenidos para compartir con otros usuarios.

Como creación final del proyecto se diseñará una app colaborativa sobre el municipio que estará disponible de manera gratuita para los escolares.



#### 3.3.1. Descripción de las actividades del proyecto

##### Actividad 1. ¿Dónde está Villalba?

**Descripción.** Navegar con Google Earth.

**Contenido trabajado.** Localización geográfica.

**App utilizada.** Google Earth.

**Desarrollo.** Con el zum de la aplicación alejamos-acercamos para visualizar de manera global la situación de Collado Villalba en el planeta.

Primero realizamos la actividad en gran grupo, para lo cual utilizamos una conexión para proyectar la pantalla del Ipad en la PDI.

Posteriormente, de manera individual, los alumnos utilizan la aplicación en las tabletas para moverse e intentar localizar el municipio dentro del globo terráqueo.

##### Actividad 2. ¿Dónde está mi casa?

**Descripción.** Navegar con Google Maps y visitar virtualmente lugares del municipio con Street Viewer.

**Contenido trabajado.** Mapa del municipio.

**App utilizada.** Google Maps y Street Viewer.

**Desarrollo.** Usamos Street Viewer para caminar virtualmente por las calles de Collado Villalba. Cada alumno traerá al aula escrita su dirección. En diversas sesiones dentro del proyecto navegamos con Street Viewer para que cada uno enseñe a sus compañeros dónde vive.

##### Actividad 3. ¿Dónde viven mis compañeros?

**Descripción.** Ubicar el domicilio particular con el App Draw on Map.

**Contenido trabajado.** Mapa del municipio.

**App utilizada.** Draw on Map.

**Desarrollo.** Tras caminar virtualmente con Street Viewer y Google Maps, utilizaremos la aplicación Draw on Map. Cada alumno buscará su calle dentro del mapa del municipio y situará un edificio de la galería del app.

##### Actividad 4. Las calles de mi localidad

**Descripción.** Familiarizarse con el uso de un mapa o callejero. Ubicar edificios importantes de una localidad.

**Contenido trabajado.** Plano/callejero de la localidad.

**App utilizada.** Pupitre-cuadernillo «Mi entorno».

**Desarrollo.** Elementos del paisaje urbano, lugares destacados de un municipio, elementos de la calle (buzón, papeleras...), direcciones, plano.

#### Actividad 5. ¿Qué hay en las calles de mi localidad?

**Descripción.** Conocer las normas de educación vial, los comercios y servicios de nuestro municipio y distintas profesiones relacionadas con él.

**Contenido trabajado.** Educación vial, educación ciudadana, profesiones relacionadas con el municipio (barrendero, policía), comercios, servicios..

**App utilizada.** Clara in the city.

**Desarrollo.** Recibimos en el aula la visita de dos agentes de la policía municipal, que nos acompañarán en un recorrido físico por las calles de nuestro municipio. Después trabajarán con los alumnos con la app Clara in the city para afianzar los contenidos trabajados sobre educación vial y conciencia ciudadana.

#### Actividad 6. ¿Qué pieza me falta?

**Descripción.** Realizar puzles-rompecabezas de lugares del municipio, logotipo y escudo.

**Contenido trabajado.** Escudo, logotipo y lugares de interés.

**App utilizada.** PHLIP.

**Desarrollo.** Realizaremos un rompecabezas del escudo de Collado Villalba con la aplicación PHLIP, que nos permite realizar puzles de una imagen elegida. Captamos con la cámara de la tableta la imagen del escudo. Elegimos el número de piezas del rompecabezas. Resolvemos el rompecabezas girando las tabletas para colocar las piezas del escudo.

#### Actividad 7. ¿Te vienes a las fiestas?

**Descripción.** Crear carteles/pósteres de las distintas fiestas locales para animar a asistir y disfrutar de ellas a los villalbinos.

**Contenido trabajado.** Fiestas locales y sus patrones.

**App utilizada.** Phoster.

**Desarrollo.** Tras analizar los carteles que anunciaban las fiestas de los últimos años, utilizamos una

aplicación muy creativa que nos permite diseñar nuestros propios carteles.

#### Actividad 8. ¿Qué tiempo hace?

**Descripción.** Consultar la climatología del municipio.

**Contenido trabajado.** Clima del municipio.

**App utilizada.** Tiempo.com.

**Desarrollo.** Con esta app podremos consultar a diario la temperatura de nuestra localidad. La utilizaremos durante la semana en la que realizaremos los pequeñinformativos locales, ya que ésta será una sección más de las noticias.

Esta aplicación también nos permite ver la gráfica del día, que utilizaremos para analizarla en grupo y sacar conclusiones. Introduciremos el método científico (recogida de datos-análisis-conclusiones), al que están habituados, con el registro semanal del «tiempo» en el panel de la asamblea diaria de aula.

#### Actividad 9. ¿Quién habita este encinar?

**Descripción.** Afianzar los contenidos tratados sobre flora y fauna.

**Contenido trabajado.** Flora y fauna del municipio.

**App utilizada.** Pepi tree.

**Desarrollo.** Con la aplicación Pepi tree los alumnos conocerán más detalles sobre la flora y la fauna de Collado Villalba (bosque-encinar).

Animales que los habitan, alimentación, especies nocturnas y diurnas...

#### Actividad 10. ¿Conoces este precioso lugar?

**Descripción.** Conocer distintos lugares de interés del municipio y trabajar aspectos lectoescritores en torno a ellos.

**Contenido trabajado.** Lugares de interés.

**App utilizada.** Skitch.

**Desarrollo.** Escribir el nombre de lugares de interés de nuestro municipio, mediante escritura con teclado. Buscamos en la galería la imagen del lugar y escribimos su nombre.

#### Actividad 11. ¿Qué problema hay?

**Descripción.** En torno a los lugares de interés del municipio, planteamos situaciones matemáticas enmarcadas en estos lugares.

**Contenido trabajado.** Lugares de interés.

**App utilizada.** Educreations.

**Desarrollo.** Esta aplicación nos permite grabar las actividades que realicemos en la pizarra de Educreation. Podemos incorporar texto con teclado, imagen y dibujar o escribir manualmente.

Trabajaremos primero en gran grupo, proyectando la pantalla de la tableta en la PDI. Leemos el problema y resolvemos en gran grupo. Comprobamos la operación final y aprendemos a utilizar la aplicación. Se escribe el enunciado, se lee y se graba; la grabación se pausa para leer comprensivamente el enunciado las veces que sea necesario y finalmente se escribe la operación matemática y se verbaliza para ser grabada.

### Actividad 12. ¿Qué hemos aprendido?

**Descripción.** Realizar un mapa conceptual sobre el proyecto.

**Contenido trabajado.**

**App utilizada.** Popplet.

**Desarrollo.** Con ayuda de la aplicación Popplet, los alumnos organizarán sus conocimientos e ideas sobre el municipio. Diseñarán un mapa conceptual para plasmar y reflexionar sobre lo que han aprendido.

### Actividad final

**Descripción.** Creación de una app sobre Collado Villalba.

**Contenido trabajado.**

**App utilizada.**

**Desarrollo.** De manera colaborativa con la aplicación TINY TAP los alumnos crearán la app sobre Collado Villalba (diseño de páginas, creación de contenidos y audios), un juego en el que se recogen, a través de sus distintas páginas, los aspectos y características más relevantes del municipio: ubicación en el mapa de la Comunidad de Madrid, pueblos vecinos, escudo, logotipo, lugares de interés, flora, fauna y paisaje.

## 3.4. Utilización de códigos QR en las actividades de aula

Apostamos por su inclusión como un recurso muy útil de enseñanza-aprendizaje que adquiere especial relevancia en la etapa de Educación Infantil. El alumnado de esta etapa se caracteriza por tener

un acceso restringido al lenguaje escrito, por lo que el uso de estos códigos posibilita que los alumnos de Educación Infantil visiten, de manera rápida y autónoma, contenidos, materiales e información audiovisual que no podrían conocer de otro modo.

Pero no sólo leerán estos códigos; también dentro de las actividades de aula realizamos propuestas para que sean ellos los que generen sus códigos QR y se conviertan así en los protagonistas de su propio aprendizaje.

### 3.4.1. ¿Qué es un código QR?

Un código QR es un código de respuesta rápida que nos permiten almacenar información en una matriz de puntos. Podemos cifrar variedad de información: una URL, un pequeño texto, un sms, un e-mail, un número de teléfono, una tarjeta de visita...

Para acceder a esta información de una forma rápida necesitamos un Smartphone, una tableta o un PC. Para poder leer estos códigos es necesario tener instalado un lector de códigos QR en nuestros dispositivos. Para poder generar y leer códigos QR desde nuestros Smartphones o tabletas necesitamos tener instalada en ellos una aplicación que realice estas tareas. Una vez instalada en vuestros dispositivos móviles, ya podemos leer y generar un código QR.

Algunas de las propuestas que hemos llevado a cabo en nuestras aulas se exponen a continuación.

### 3.4.2. Generar códigos QR con enlaces de interés

Se crea el código QR de la web del centro o blog del aula.

Cada alumno podrá pegarlos en su agenda escolar y así tanto él como su familia podrá acceder de forma rápida desde sus dispositivos móviles en cualquier momento y en cualquier lugar a estos espacios web. Se puede enriquecer los materiales del aula con códigos QR.

Un ejemplo serían las bibliotecas 2.0; se trata de incluir códigos QR en los libros de la biblioteca de aula o de centro.

Cada código QR enlazará con un podcast o vídeo protagonizado por alumnos en el que se recoja el resumen o datos interesantes del libro. De este modo, los alumnos del aula, antes de llevarse un libro de la biblioteca de aula, con el Smartphone o la

tableta del aula podrán acceder al vídeo de la recomendación lectora.

Aquí tenéis una de esas recomendaciones lectoras protagonizada por una alumna:



Figura 6.1.—Recomendación lectora protagonizada por una alumna.

Convertir los lugares, pasillos y puertas del centro y del aula en espacios interactivos de aprendizaje.

Cada vez que trabajamos una nueva temática en el aula o en el centro, ambientamos distintos espacios. En estos espacios incluimos códigos QR con contenido digital relativo a la temática trabajada (vídeos explicativos, canciones, retahílas, poesías, páginas web de interés...) que enriquecerán el contenido analógico. Estos espacios serán un rincón más de aprendizaje dentro de las aulas, creaciones que combinen material analógico y virtual.

Proponemos actividades en las que el alumnado deba realizar una creación o producto que combine material analógico y virtual.

Éstos son algunos ejemplos:



Figura 6.2.—Felicitación navideña.

En el ejemplo de la figura 6.2 se incluye un código QR que enlaza con un villancico navideño cantado por los alumnos.

El alumno confecciona la tarjeta y añade el código QR creado para la ocasión con contenido multimedia como sello postal de la felicitación.

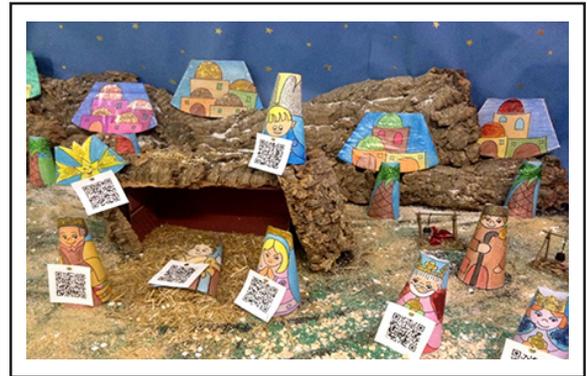


Figura 6.3.—Belén tradicional en formato digital.

En la actividad que recoge la figura 6.3 los alumnos debían construir un belén con todos sus personajes, cada uno de los cuales tenía un código QR que podía ser leído por los visitantes del belén con sus dispositivos móviles.

En esta ocasión los códigos QR enlazaban a vídeos protagonizados por alumnos y profes del centro caracterizados como los personajes del belén y dando un mensaje a los visitantes.

Los códigos QR fueron creados por alumnos de 5 años con generadores de QR para PC.

### 3.4.3. *Búsqueda del tesoro y yincanas con códigos QR*

Actividad lúdica y tremendamente motivadora para el alumnado que tendrá que buscar y leer los códigos QR para completar la misión, el juego de pistas o la yincana de pruebas.



Figura 6.4.—Ejemplo de un código QR de una de las yincanas.

#### 4. DESARROLLANDO EL PROYECTO DE ROBÓTICA E INICIACIÓN A LOS LENGUAJES DE PROGRAMACIÓN

Os presentamos un proyecto para introducir la robótica educativa y los lenguajes de programación en las aulas desde la etapa de Educación Infantil. **No para aprender robótica, sino para aprender con robótica.**

Apostamos por este recurso educativo como una herramienta para trabajar y **acceder a los contenidos del currículum de un modo diferente**, desarrollando distintas habilidades y competencias básicas.

Se inicia también al alumnado en los lenguajes de programación de una manera lúdica, como una **nueva forma de expresión, comunicación y creación con un lenguaje propio como el musical, artístico, audiovisual, matemático o lingüístico.**

##### 4.1. ¿Por qué?

La tecnología y la robótica forman cada vez más parte de nuestra vida cotidiana. Nuestros alumnos, como usuarios, interactúan con aparatos que comandan casi sin darse cuenta. Dan instrucciones, ordenan procesos y delegan acciones en estos «artefactos», que simplifican sus quehaceres de manera inconsciente.

En este proyecto reflexionamos y hacemos propuestas para «educar» a nuestros alumnos sobre cómo interactuar con estos «artefactos» y aprovechar su potencial educativo en nuestras aulas.

La robótica educativa en los últimos años se ha configurado como un recurso eficaz para el trabajo interdisciplinar y la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se caracteriza por la construcción de un pequeño robot, controlado con un sencillo software que permite a los alumnos aprender por ensayo-error a programar tareas sencillas y «conseguir que el robot haga cosas».

La era digital y las nuevas tecnologías han revolucionado la forma de comunicarnos y nos ofrecen un sinfín de posibilidades y herramientas para expresarnos más allá del lápiz y el papel.

Saber programar/codificar permitirá a nuestros alumnos crear juegos, animaciones, postales digitales, escenas interactivas..., una nueva manera de

expresarse y comunicarse sin necesidad de ser programadores profesionales y que sin duda, a la velocidad que se producen los cambios, se convertirá en una habilidad imprescindible para los próximos años.

##### 4.2. ¿Para qué?

Con este proyecto pretendemos iniciar a nuestro alumnado en el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias básicas a través de la resolución de pequeños retos de aprendizaje diarios mediante el uso de la robótica y la programación.

Objetivos planteados:

- Acceder a contenidos curriculares de una manera diferente.
- Superar retos diarios poniendo en práctica conceptos y habilidades cognitivas relacionados con las distintas áreas curriculares.
- Iniciarse en los lenguajes de programación de manera natural y lúdica.
- Desarrollar el aprendizaje por indagación. Aprendizaje por ensayo y error.
- Valorar la robótica educativa como un recurso más para su aprendizaje.
- Despertar su curiosidad por la ciencia y el mundo de la robótica.
- Adquirir conceptos tecnológicos sencillos y aspectos básicos de los lenguajes de programación.
- Aprender a trabajar en equipo, organizarse, llegar a acuerdos respetando las aportaciones de sus compañeros.

##### 4.3. ¿Cómo?

###### *Primera fase*

Antes de introducir la robótica educativa en nuestra aula como recurso de aprendizaje para nuestro alumnado, éste investigará y conocerá algunos aspectos sobre los robots y la robótica.

Realizaremos un proyecto de investigación y aprendizaje sobre los robots con los alumnos de 3 años, ya que desde este nivel comenzaremos a utilizar recursos de robótica educativa en nuestras aulas.

Enmarcaremos este proyecto ABP (aprendizaje basado en proyectos) dentro del bloque de contenidos curriculares «Máquinas e inventos» con un tratamiento interdisciplinar.

Como proyecto final propondremos a los alumnos realizar en pequeño grupo una maqueta de robot que sirva para ayudar y solucionar un problema real. Organizaremos una pequeña exposición para compartir con las otras clases del colegio y las familias.

Los rincones de aprendizaje del aula tendrán materiales específicos relacionados con los robots para desarrollar los contenidos curriculares. En cada rincón de aprendizaje habrá distintas propuestas de actividades que los alumnos realizarán. También se utilizarán herramientas de la web 2.0 y dispositivos móviles (Smartphone y tabletas) para desarrollar la competencia digital y el resto de competencias básicas a lo largo del proyecto.

Con ayuda de las familias, los alumnos investigarán ¿para qué sirven?, ¿de qué están hechos?, ¿quién los construye?, ¿cómo funcionan? Traerán la información adaptada a su edad a la clase y la compartirán con el grupo contando a sus compañeros sus investigaciones.

Tras la investigación, los alumnos ya estarán preparados para realizar la maqueta de un robot con una función concreta de ayuda.

### *Segunda fase*

Con la investigación descubriremos que **existen robots educativos** y tendremos el escenario perfecto para introducirlos como recursos de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas. Realizaremos actividades lúdicas de inicio a la programación que se **prolongarán a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil**.

#### *Materiales de robótica educativa utilizados: Bee-Bot*

Una abeja-robot que tiene que seguir nuestras instrucciones mediante una serie de comandos (avanzar, retroceder, girar...) para llegar a un destino. Los alumnos tendrán que programar el robot e introducir la secuencia correcta para que el robot realice la ruta.

Utilizaremos el robot en el aula como herramienta de apoyo al aprendizaje.

Con la programación de Bee-Bot, es decir, con la observación y el análisis de las acciones que el robot realiza a partir de una secuencia de órdenes dadas, estimulamos en nuestros alumnos el desarrollo de distintos procesos mentales, habilidades y competencias básicas. Guiados por el docente, los niños reflexionan, anticipan, ensayan y comprueban para luego reflexionar sobre sus observaciones. Dialogan, expresan y se comunican a partir de actividades lúdicas, iniciándose en los lenguajes de programación.

Para familiarizar a los alumnos con este recurso y su funcionamiento, creamos unas tarjetas con los comandos de programación. Antes de usar Bee-Bot los alumnos practicarán con las tarjetas para aprender a crear una secuencia de programación y familiarizarse con estos comandos. Aprenderán también la dinámica para borrar una secuencia y reiniciar a Bee-Bot con una nueva secuencia de programación.

**Rincón de Bee-Bot.** Tras este proyecto crearemos un rincón permanente y específico de robótica educativa que se mantendrá a lo largo de toda la etapa. En él los alumnos de manera autónoma jugarán y aprenderán con Bee-Bot. Plantaremos distintas actividades y crearemos diferentes tapetes de juego (lectoescritura, matemáticas, conocimiento del medio...) para explotar este recursos en función de la temática propuesta y del nivel educativo en el que nos encontremos (3, 4 y 5 años).



Figura 6.5.—Programa a Bee-Bot introduciendo la secuencia correcta para que llegue hasta...

# De los proyectos de aula al aula como proyecto



CRISTÓBAL GÓMEZ MAYORGA

«Cuando alguien busca fácilmente puede ocurrir que su ojo sólo se fije en lo que busca; pero como no lo halla, tampoco deja entrar en su ser otra cosa.»

HESSE (1975)

## 1. PRESENTACIÓN

Dos concepciones filosóficas revolotean por las múltiples reformas educativas de nuestro país. Una pretende dar respuestas definitivas a los grandes interrogantes de nuestra existencia, respuestas ya construidas a lo largo de la historia y que simplifican, de forma pueril, la complejidad de nuestro mundo. La otra se basa en interrogar la existencia, en cuestionar todo lo que se menea. Desde esta segunda visión filosófica se deriva una concepción educativa que pretende desarrollar niños y niñas pensantes en esta sociedad de incertidumbres. La LOMCE, la nueva ley educativa, regresa a la seguridad de un pasado conocido de verdades absolutas. Es por eso por lo que se basa en evaluaciones de estándares, como si existiera una verdad revelada, verdadera y definitiva. Es una concepción conservadora que no se atreve a explorar los nuevos retos de la sociedad futura. La segunda opción se propone aprender la vida misma, asumiendo toda su incertidumbre. Apostamos por esa concepción educativa, investigadora y valiente, que se atreva a nadar en la incertidumbre de la vida, a pesar de los riesgos que conlleva. Y los proyectos han sido la mejor opción metodológica para plasmar en el aula esta concepción educativa contraria a la didáctica tradicional, que enseñaba contenidos desmembrados de la realidad. Fuimos muchos los que

apostamos, desde hace tiempo, por una metodología por proyectos en Infantil, porque nos pareció pertinente educar a partir de trocitos de vidas reales que se recreaban en el aula.

Concebimos los proyectos no como actividades programadas de antemano desde una posición de saber y poder omnipotente, sino como un «se hace camino al andar». Lo imprevisto se cuele en clase y nos sorprende cada día. La ausencia de un listado rígido de tareas y contenidos facilita la entrada del mundo en el aula. Sacamos partido del fluir de la vida cotidiana, de los deseos infantiles y de las posibilidades que el medio nos ofrece. «Son los acontecimientos diarios los que apresamos con esquemas educativos» (Mayorga, 2004).

Como dice Hesse (1975), cada día encontramos un sinfín de aprendizajes, porque no buscábamos nada en concreto. Este planteamiento diario requiere un cambio en la función tradicional del profesorado como mero transmisor de conocimiento. Desde concepciones constructivistas, en las que el conocimiento es socialmente construido, el educador se convierte en generador de actividades, organizador de los espacios, moderador de discusiones, evaluador de procesos, orientador, investigador y guía... Mientras, el alumnado, en un contexto social de iguales y en espacios enriquecidos, es el verdadero artífice de su propio aprendizaje.

Y así, las actividades integrales que realizamos permiten aprender contenidos matemáticos, lingüísticos, sociales y naturales de forma natural y emocionante; son actividades globales o proyectos, verdaderas aventuras de aprendizajes pegadas a la vida con funcionalidad y sentido, mientras nos vamos convirtiendo en buenas personas.

## 1.1. Por qué trabajamos por proyectos

Son muchas las ventajas de trabajar por proyectos en la etapa de Educación Infantil y en cualquier etapa del sistema educativo. Destacamos principalmente razones sociales, psicológicas y epistemológicas:

1. *La diversidad del aula.* Los niños y niñas tienen diferentes niveles de maduración y estilos cognitivos, distintas relaciones afectivas y personalidades, vienen de contextos culturales diversos, etc.; por tanto, no todos aprenden a la vez las mismas cosas. Es necesario respetar los ritmos y características personales de cada cual. El medio sociocultural es muy determinante. Si exigimos a todos un mismo nivel estamos marginando a los menos favorecidos. Los proyectos permiten a cada cual desarrollarse a su ritmo.
2. *La importancia de lo emocional.* El conocimiento siempre va junto a lo afectivo, por lo que lo importante es crear un deseo por el mundo de la cultura. Este deseo no es provocado por los contenidos sino que se produce detrás de ellos, en el significado para nuestras vidas. Trabajar a partir de tareas integrales, proyectos o actividades globales es aprender a partir de trozos de vida real, en las que lo afectivo, los deseos, los intereses surgen de forma natural. El deseo brota cuando lo que leemos, escribimos o estudiamos simboliza algo importante para nosotros. No se trata de motivar, sino de que el alumnado descubra que el conocimiento es una llave que abre muchos tesoros.
3. *El contenido como temática relevante y significativa.* Cuando los aprendizajes importantes para la vida se dividen en porciones, se separan en áreas y se administran en cápsulas, estamos perdiendo su significado y su sentido. El todo siempre es más que la suma de las partes. Esta especialización pormenorizada de trocitos de aprendizajes sólo tiene sentido en las etapas educativas superiores cuando el aprendiz ya conoce el contexto del que forma parte. La consecuencia educativa es que estamos aprendiendo un mundo sin

significado ni sentido. En los proyectos, en cambio, contextualizamos los aprendizajes otorgándoles un sentido para la vida.

No es algo insólito esta concepción educativa que promueve el trabajo por proyectos; la propia legislación actual la prescribe de forma inequívoca.

El Decreto 428/2008, de ordenación de la enseñanza infantil de Andalucía, en sus orientaciones metodológicas establece:

«Artículo 6.1. Las propuestas pedagógicas y actividades educativas en los centros de Educación Infantil han de respetar las características propias del crecimiento y el aprendizaje de los niños y niñas. [...] Los proyectos de trabajo admiten distintos niveles de desarrollo, presentan el currículum con sentido y significado, incorporan materiales y fuentes de información diversas, abordan el currículum partiendo de temáticas relevantes».

## 1.2. La duda metódica

Después de un tiempo de reflexión sobre qué son los proyectos, cómo se comienzan a trabajar en el aula, qué grado de autoría tiene el alumnado, qué implicación debe tener la familia o el tipo de actividades que deberemos realizar, empezamos a dudar del valor de los proyectos como mera técnica metodológica de aprendizaje. A medida que los trabajos por proyectos se van generalizando en las aulas de Infantil, vamos asistiendo a su degeneración. Vemos, cada vez con más frecuencia, cómo los proyectos empiezan a parecerse a parques temáticos sobre un tema, a tópicos de alguna época de la historia o a un conjunto de fichas bajadas de Internet sobre un centro de interés. Comenzamos a descubrir cómo los colegios se llenan de castillos, se trasladan al Egipto faraónico o se transforma en el fondo del mar, con toda clase de animales marinos y sirenas, sin que los niños y niñas de la clase se enteren demasiado de qué va la historia. La puesta en escena es cada vez más sofisticada, hasta el punto de que, a veces, dejamos a los niños y niñas de la clase mucho tiempo solos, aburridos, con una ficha, mientras los adultos se desviven construyendo los adornos de tan venerados proyectos, adornando las clases y los pasillos del colegio.

Es necesario, en estos tiempos de imagen y velocidad, pararse a reflexionar sobre el valor educativo de estos llamados proyectos, de estos escaparates comerciales, y fijarnos tranquilamente en los procesos de aprendizaje que se producen en cada una de las tareas y actividades con el alumnado.

La escuela se está contagiando cada vez más de esta cultura de marketing reinante y se está perdiendo la mirada aguda y lenta de la esencia, de los procesos, de los aprendizajes reales. Toda la literatura pedagógica de los ochenta, sobre el currículum oculto, va desapareciendo de nuestros argumentos educativos, y nos vamos quedando en la cáscara de la enseñanza, en lo que se ve, en lo que se explicita, en lo anecdótico, en la corteza de la verdadera educación.

Es por eso por lo que planteamos escudriñar los procesos que se producen en los niños y niñas del aula, agudizar la mirada sobre los aprendizajes reales que se generan y ver todo el trabajo de aula como un proyecto educativo, como un proyecto de vida.

Y es que como reflexionamos en otra ocasión: «Educamos para la comunidad si hacemos comunidad. Educamos para la democracia si vivimos la democracia en nuestras aulas. Educamos en los sentimientos si nos queremos, si establecemos lazos afectivos, si propiciamos, mediante metodologías abiertas, todo tipo de relaciones. Educamos para la libertad si dejamos a los niños y niñas libres para actuar a diario en nuestras aulas. Desarrollamos su voluntad si les dejamos elegir entre las múltiples actividades posibles que les ofrecemos. Éstas son las ventajas que propicia una metodología con un tiempo de actividades libres, en la que el alumnado decide qué hacer, cuándo hacerlo, con quién, para qué, etc.».

En definitiva, frente a los discursos y conceptos de moda, reivindicamos la esencia de los complejos procesos educativos que se producen en el corazón y la cabeza de cada uno de nuestras niñas y niños, la esencia de nuestras aulas.

## 2. DESARROLLANDO EL AULA COMO PROYECTO

Si planteamos que lo importante no es sólo trabajar por proyectos en el aula, sino plantear el trabajo del aula, todo él, como un proyecto de vida,

debemos elevar la mirada y tener presentes los principales objetivos de esta etapa educativa de la primera infancia.

Quizá, resumiendo mucho, lo principal que se produce en estas edades y que desde la escuela ayudamos a desarrollar es la creación de la identidad, de la autonomía, el establecimiento de relaciones sociales y afectivas y el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. Todo ello, evidentemente, mientras aprendemos un sinfín de conocimientos sobre el mundo en el que vivimos. Es en la familia en donde, evidentemente, comienza esta andadura que dura toda la vida, pero es la escuela el lugar en donde mejor se pueden desarrollar estas competencias, porque es el primer entorno social con iguales independiente de los primeros sujetos de apego y es la primera institución social a la que asistimos, la primera vivencia de la complejidad de la vida.

Comenzaremos por el primer objetivo de la Educación Infantil, que es la esencia de todo aprendizaje, el desarrollo de la identidad. La legislación andaluza lo explicita nítidamente en su primer objetivo de la etapa de Educación Infantil:

«Construir su propia identidad e ir formándose una imagen positiva y ajustada de sí mismo, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites».

Para desarrollar estos objetivos básicos debemos reflexionar sobre cómo se construye esta identidad autónoma con pensamiento y relaciones afectivas.



Figura 7.1.—Instantánea tomada en el aula.

## 2.1. Construyendo identidades

*¿Cómo se construye la identidad de los chicos y chicas del aula?*

Nacemos como organismos biológicos dotados de características físicas y funcionales, pero necesitamos seres humanos que nos construyan como personas. Debe haber otro humano que otorgue vida humana al ser que se desarrolla biológicamente. Ya sabemos que los humanos venimos a este mundo sin terminar y que nuestro cerebro se desarrolla plenamente en los primeros años de vida. Somos la única especie en la que la cultura condiciona el desarrollo de nuestras mentes porque su plenitud se produce fuera del seno materno. He ahí nuestro potencial y, por tanto, nuestra responsabilidad como padres y educadores. Porque construir a una persona es otorgarle un lugar, tenerle en cuenta, aceptar sus deseos y desarrollar su conciencia. El yo se construye como ser social gracias a la mirada, valoración y reconocimiento de los demás. Cada cual construye su identidad, pero con la complicidad de un otro. Nos construyen los contextos culturales humanos mediante el lenguaje y la emoción. Somos insuflados de vida cuando alguien nos habla, nos escucha, nos mira, nos sostiene y nos acaricia con emoción.

De aquí surgen los elementos esenciales que construyen identidades: la palabra, la escucha, la mirada, el afecto, el límite y la emoción.

### 2.1.1. La palabra

Los educadores somos escultores armados de palabras que ayudamos a postergar la satisfacción inmediata de los deseos para construir seres humanos autónomos y maduros. Somos narración. Nos convertimos en personas humanas cuando nos expresamos, cuando nos nombran y cuando alguien nos escucha atentamente. Por tanto, la narración nos construye. La importancia del lenguaje no es sólo por su capacidad comunicativa sino, sobre todo, por su capacidad estructurante.

Cyrułnik (2008) nos lo confirma: «He observado el cerebro con las técnicas más modernas y sus escáneres han revelado algo inesperado, el afecto y la palabra pueden modificar su estructura».

Y es que la palabra produce un efecto «psicomágico» en las personas. El cerebro es moldeable por las emociones, la palabra y el pensamiento, lo que se llama plasticidad del cerebro. Nos construimos, por tanto, si verbalizamos lo que hacemos, lo que pensamos y lo que sentimos. Aunque la cultura docente siga imponiendo al profesorado la inercia de hablar y hablar en el aula todo el rato, es el habla del discente el que desarrolla pensamiento y aprendizaje. No importa tanto lo que nos pasa sino cómo nos explicamos, cómo decimos lo que nos sucede. Son esas narraciones emocionales las que nos van construyendo.

*¿Y qué hacemos en el aula para construirnos con palabras?*

La asamblea de clase es la mejor actividad educativa para la construcción de narraciones generadoras de mentes. Propiciar estos diálogos, sentados todos alrededor, mirándonos a los ojos, es esencial para el desarrollo infantil. Pero no unas asambleas rutinarias en las que diariamente repetimos el tiempo que hace o repasamos los días de la semana, sino unas asambleas en las que cada pequeña persona tiene un tiempo para hablar de lo que le pasa, de lo que quiere o desea, mientras los demás escuchan.

Las narraciones culturales son otras actividades que ayudan al desarrollo de las identidades. Los cuentos, teatros, canciones y poesías nos prestan su potencial cultural para estructurar nuestras mentes. Los cuentos son imprescindibles en estas edades, ya que nos prestan sus historias para construir nuestras mentes con narraciones que ya construyeron las mentes de nuestros antepasados. Como, por ejemplo, cuando contamos el cuento *Mua* (Alborough, 2000) a los niños y niñas de tres años, en el que un monito llamado «Gugu» busca a su mamá en la selva y llora desesperado cuando no la encuentra. Y el cuento presta un conflicto existencial sobre el abandono que perciben cuando los dejan solos en el colegio y se sienten abandonados; pero acaba con una solución narrada que integran en sus esquemas emocionales.

El teatro nos presta sus máscaras y nos ayuda a desnudar nuestra alma y mostrarnos tal como somos o queremos ser. Y hacemos teatro con los tres cerditos, y unas veces eligen ser el cerdito pequeño que quiere jugar a todas horas y evitar responsabilidades; pero a medida que crecen se atreven a interpretar el papel de cerdito mayor, cargado de trabajo

y responsabilidad. Y cuando están enfadados o sienten cierta agresividad, juegan con caretas a ser lobos voraces y la angustia se mitiga en el juego teatral. Y así van probando caretas que les ayudan a construir su identidad personal.

Las canciones y la poesía también nos prestan sus palabras rítmicas para estructurarnos por dentro.

Resumiendo, construimos nuestro ser si ponemos orden, mediante lenguaje, a nuestras emociones derramadas. Pero cada cual va tejiendo a su modo, a su ritmo, con su peculiaridad.

### 2.1.2. *La escucha*

Las personas nos construimos cuando alguien nos atiende y nos escucha. La palabra que se escucha atentamente viste a los organismos y los hace personas, y es entonces cuando el verbo se hace carne.

Una vez más, es en la asamblea en donde establecemos una disposición espacial, todos alrededor, mirándonos a los ojos, en la que propiciamos la escucha atenta del otro. Porque la asamblea es la mente y el corazón del aula. En ella nos sentimos unidos, mirados y escuchados. Y esa escucha atenta de los iguales y del adulto va vistiendo de humanidad a la infancia.

Pero somos los educadores y educadoras del aula de Infantil quienes debemos tener «una oreja verde», de la que hablaba Rodari, que escucha atentamente las palabras de los niños y niñas del aula. Porque hoy día pocos adultos escuchan, de verdad, lo que tienen que decirnos. He aquí algunos casos concretos de mi aula.

#### **Caso 1.**

Una madre me pide que observe a su hija porque el padre, de quien está separada, dice que la niña no oye bien. Yo pregunto a la niña: «Tu madre quiere saber si oyes bien y parece que no tienes ningún problema». La niña me dice: «A quien no escucho bien es a mi padre». Y es que a lo que le pasa a la infancia no solemos ponerle oído.

#### **Caso 2.**

En una actividad estamos dibujando a la familia. Voy preguntando a cada uno sobre sus dibujos. Reparo en un alumno que, después de dibujar con

esquemas bastantes maduros a varios familiares, no dibuja a su madre. Le pregunto: «¿Por qué no has dibujado a tu madre?». Y me contesta: «Mi madre es que es muy difícil». Lógica respuesta después de conocer a la madre y su relación con el hijo, que éste comenzaba a discernir.

#### **Caso 3.**

Una chica de 4 años me toca la frente, descubre mi calvicie y me dice: «Maestro, por aquí estás desnudo». Es la lógica de la infancia. A veces organizamos contenidos muy estructurados y lógicos desde una lógica adulta pero no tenemos en cuenta, porque no la oímos, la palabra de la infancia. Por ejemplo, ordenamos los colores, los números o las letras de forma muy racional y los vamos enseñando con un orden absoluto que no tiene nada que ver con la forma de aprendizaje de los chicos y chicas de estas edades, para quienes, como decía Tonucci, «el aprendizaje se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala».

#### **Caso 4.**

Le pregunté a uno de mis alumnos, cuyos padres estaban separados, con quién se iría el fin de semana. Yo intentaba, mediante palabras reparadoras, normalizar su situación y su evidente sufrimiento. Y me contestó: «No sé, maestro, con quién me iré. Es que mis padres están rotos». Nunca el lenguaje fue tan elocuente. «Y es que con las palabras podemos ir atando sentimientos desbordados. Porque el lenguaje tiene también una función terapéutica, y es necesario ir atando sentimientos con palabras» (Mayorga, 2004).

### 2.1.3. *La mirada*

Mirar a los ojos. Difícil tarea. Probad, si no. Mirar a los ojos es mirar al alma sin contemplaciones. Es un reto difícil pero necesario de los educadores. No hay alternativa. Ni los textos didácticos más sofisticados, ni los programas informáticos más modernos ni los proyectos educativos más innovadores pueden sustituir una mirada profunda. Porque los ojos son taladradores que hacen agujeritos en el alma del mirado, y penetran dentro, muy dentro, en todo su ser. Y por eso educar es hurgar con la mira-

da, adentrarse muy hondo, hacerse camino hasta lo más profundo y crear un huequito en las entrañas. Aunque nos empeñemos una y mil veces en explicar con la voz, que atraviesa los oídos sin apenas detenerse un instante en la mente, la mirada vale más que mil palabras.

Primero vemos al otro con deseo y ayudamos a construirlo. Luego, una vez construido, miramos hacia el mundo. Y el otro, urgido por nuestra mirada, ve y va hacia donde miramos. Es así como el camino de lo mirado se convierte en el sendero de lo educable. Y es que nos construimos con hilos de miradas. Tejemos una trama de vínculos con agujas de ojos profundos. Y esa mirada amorosa sostiene el atrevimiento del que conquista el mundo, al mismo tiempo que se conquista a sí mismo y se construye como ser humano.

El gran ojo, el famoso triángulo, el ojo de Dios, no es más que el ojo del que educa, y esculpe humanidad en el barro de la infancia. Y es esa mirada la que crea, a partir de unos ojos deseosos, a un ser humano, a una futura persona. La biología se torna estéril sin ojos ávidos que vislumbren el futuro de la niñez.

Porque con la mirada se mata, con la mirada se humilla pero, también y sobre todo, con la mirada se ama y se educa.

Es habitual que en la experimentación de una personita pequeña, en sus conquistas cotidianas, siempre nos reclame con un «mira lo que hago». Y es que necesitan la mirada constante de un ser amado para atreverse a realizar las proezas que posibilitan su desarrollo madurativo. Y es la mirada del adulto amado la que sostiene el desarrollo de su identidad y la conquista del mundo. Esta mirada es la que les infunde seguridad y autoestima. Esta mirada subjetivante, que comienza en la familia, es muy necesaria también en la escuela. Porque en los primeros cursos de Infantil se enfrentan a un sinfín de aprendizajes que los desestabilizan si no estamos ahí para valorar sus tanteos experimentales.

Es por eso por lo que, en nuestras aulas, con el aprendizaje de la lectura o la escritura siempre valoramos lo que escriben desde los 3 años, y les decimos que muy bien, que ya parecen letras, o que ya saben muchas palabras, o que está casi perfecto y ya saben escribir estupendamente. Y cuando miramos sus dibujos, se encuentran con nuestras miradas, y es entonces cuando negociamos significados y construimos juntos el aprendizaje.

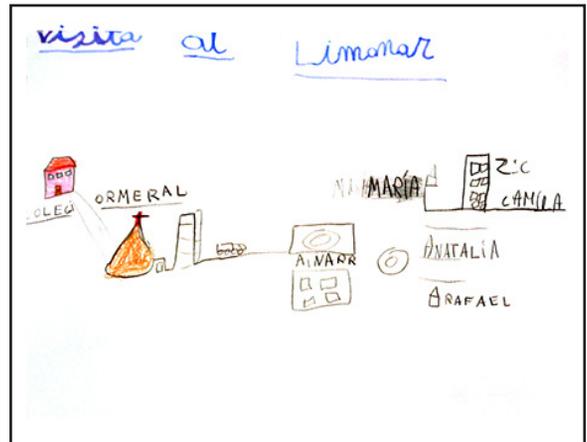


Figura 7.2.—Dibujo de una alumna.

Pero también la mirada es imprescindible porque, a estas edades, y quizá siempre, por los ojos se llega al alma. La comunicación es básicamente visual y emocional. Si queremos corregir una conducta no deseada y gritamos, es que estamos lejos. Si lo que queremos es comunicar, debemos acercarnos, mirar a los ojos y, con un tono de voz bajo, decir lo que queramos transmitir. Seguro que llega al alma.

También en la asamblea nos construimos con la mirada de los iguales. Porque cuando alguien habla los demás escuchamos y todos miramos. Y esa mirada va construyendo la identidad de cada cual y viste de subjetividad a cada uno de los presentes. Y hay quien necesita, a estas edades, miradas continuas, hasta que va madurando. Y hay quienes ya se atreven a explorar el mundo con una mirada de vez en cuando.

Los educadores tenemos una gran responsabilidad porque somos modelos de miradas. Al principio miramos a los ojos para enganchar a los niños y niñas de uno en uno, pero, más tarde, es necesario mirar a otros lugares para que ellos dirijan su atención fuera de nosotros. Y si miramos a las plantas o a los animales con cariño, ellos mirarán en la misma dirección.

En clase tenemos instrumentos especiales para mirar, como lupas, microscopios, papeles de colores, cajas de luz..., y hacemos catalejos con rollos de papel, y observamos cómo andan los caracoles o cómo nadan los peces de nuestra pecera. Y, diariamente, vamos estructurando nuestras mentes mientras aprendemos a mirar el mundo. Porque en clase enseñamos a mirar la vida.



Figura 7.3.—Instantánea tomada en el aula.

También los maestros y maestras tenemos formas de mirar. Existen miradas simples y miradas complejas. Hay quienes tienen miradas dicotómicas y ven siempre dos tipos de alumnado: los listos y los torpes, los malos y los buenos, los normales y los que tienen problemas. Pero también existe, menos mal, profesorado con miradas complejas, que ven en cada persona una multitud de peculiaridades que la definen como única. No somos responsables del alumnado que nos llega, pero sí de cómo los vemos. La mirada compleja del aula, de la vida, requiere más capacidad, más formación, pero, al mismo tiempo, nos brinda más posibilidades educativas. Es necesario, por tanto, tener altura de miras. Debemos tener cuidado con nuestra mirada y nuestras narraciones sobre el alumnado. Porque cada vez hay más etiqueta del alumnado que los desdibuja y mata su identidad. El TDHA, por ejemplo, es el síntoma inequívoco del paradigma de una época en la que es necesario etiquetar cualquier producto. Watzlawick (1981), filósofo visionario contemporáneo, dice que «una suposición tenida por verdadera engendra la realidad supuesta». Y podemos condicionar la personalidad de nuestros niños y niñas a partir de su diagnóstico.

Éstos son algunos casos concretos de mi aula en los que la mirada se torna reveladora.

### Caso 1.

Antonio podría pasar por malo, travieso, desobediente, pero hoy lo diagnostican de hiperactivo; ya lo etiquetaron así en un colegio anterior, donde

se pasaba el día castigado a los 3 añitos. Yo no lo veo así. Siento que su cuerpo se le mueve sin darse cuenta. Es de esos niños inquietos con gran necesidad de juego. Sus manos, siempre activas, necesitan algo a lo que aferrarse para sentirse seguro.

### Caso 2.

Sonia podría pasar por torpe y despistada, o ser diagnosticada de déficit de atención, pero yo no acabo de tenerlo claro. Creo que está en otro lugar, en otra historia, en otro mundo. Necesita arreglar allí unos asuntos familiares antes de bajar a esta realidad. Ella sabe que la estamos esperando.

Creamos gran cantidad de conceptos para desdibujar al alumnado: malo, torpe, hiperactivo, conflictivo, mimado, empollón, tímido... No parece recomendable diagnosticar y lanzar profecías sobre una infancia aún demasiado tierna, porque corremos el riesgo de ser causantes de su destino.

### *Un cambio de mirada*

Necesitamos, por tanto, un cambio de mirada. Lo aprendí de la película *Kirikú y la bruja* (Ocelot, 1998), que nos muestra que la bruja es mala porque tiene una herida. Desde entonces, los niños y niñas de mi clase ya no son malos. Cuando no actúan adecuadamente, indagamos en su dolor para sanarlos.

Ya sabemos que por el ojo llegamos al alma. Un día, haciendo una actividad de yoga, descubrí un excelente test sobre la personalidad de mi alumnado a través de la mirada:

### *Un espejo revelador*

Cada semana hacemos yoga en clase. Es una forma de aprender a respirar, a tranquilizarnos, a tomar consciencia de nosotros mismos y a sentirnos vinculados unos a otros. Meme, una madre del AMPA que dirige las sesiones, ha traído un espejo para mirarnos. Teníamos que pasarnos el espejo y decir: «soy especial y único en el mundo».

Tres niños y una niña de mi clase no han querido mirarse en el espejo y decirse cosas bonitas; curiosamente, mis alumnos con más dificultades. Parece que sólo cuando nos reconocemos como personas, cuando hemos construido una identidad segura, somos capaces de desafiar la mirada impla-

cable del espejo, nuestra propia mirada. Cuántas pruebas psicológicas desperdiciadas, cuántos especialistas enredados en etiquetar con diagnósticos cuando un espejo es suficiente para identificar al alumnado con dificultades, para descubrir quiénes tienen verdaderos problemas de subjetivación, para darse cuenta de quiénes tienen algún sufrimiento. Hace tiempo que la psicología descubrió que no podemos ver en el exterior lo que no tenemos en nuestras mentes, que vemos con lo que somos. Así que nos reconoceremos en el espejo cuando tengamos una imagen equilibrada y segura de nosotros mismos.

Cuando alguien nos mira con cariño y con deseo, construimos esa imagen de persona que llegaremos a ser. Quizá seamos sólo una imagen de alguien que se ha mirado en nosotros con verdadero amor. Evidentemente, son los padres y madres los que construyen a sus vástagos, aunque muchos nos llegan al aula sin terminar de dibujarse. Y es por eso por lo que, en nuestro colegio, programamos actividades de construcción de identidades. Como la asamblea, en la que cuando alguien habla los demás lo escuchan y lo miran; o como el libro de los amigos y amigas del cole, en el que cada día miramos a un compañero, le abrazamos y le decimos cosas bonitas; o el proyecto de nuestras vidas, en el que construimos nuestra historia y la contamos a los demás<sup>1</sup>.

Son, por tanto, los otros los que nos construyen con sus miradas. He aquí el enigma del espejo. La madrastra no miró nunca a Blancanieves con deseo sino con envidia. Es decir, sólo se miraba a sí misma. Blancanieves se sintió perdida por el bosque de la angustia hasta que fue mirada por alguien con amor. No fue el beso sino la mirada la que la despertó de su eterno letargo, de su ¿déficit de atención? Es nuestra mirada cariñosa, por tanto, la que ayudará a construir, en el alumnado, una imagen ajustada de sí mismo y lo despertará definitivamente para el aprendizaje verdadero.

#### 2.1.4. El cariño

Todo el mundo sabe que el roce hace el cariño. Pero no ejercemos con la asiduidad adecuada. Es

<sup>1</sup> Véase mi proyecto en mi web: <http://perso.wanadoo.es/cgomezmayorga/>.

por eso por lo que el cuarto elemento esencial para la construcción de la subjetividad humana pasa la mano por el cuerpo de cada uno de los niños y niñas del aula. Como consecuencia, en el aula hay que tocarse, hay que educar a través de cada poro de la piel. El que educa es un humano que toca. No somos *homo sapiens* solamente, sino *homo amatorios*. Nos lo relata muy acertadamente el biólogo chileno Maturana (1991). La evolución de la mano produjo el acto de acariciar (*homo sapiens amans*). Y es esa posibilidad de caricia la que nos hizo seres emocionales. Por tanto, somos seres pensantes y sintientes al mismo tiempo. O, como dice Galeano (2001), somos seres sentipensantes.

Son muchas las actividades sentipensantes que hacemos en el aula. En el curso de 3 años contamos el cuento del monito «Gugú», hacemos teatros y unos hacen de mamá y otros de monito; y siempre acaba el cuento con un abrazo final. Si celebramos los cumpleaños, todos hacen fila para dar un beso o un abrazo al homenajeado. Si trabajamos «El libro de los amigos y amigas del cole», cada día abrazamos a un compañero o compañera que tiene los ojos tapados. Porque tocar al otro es construirlo, darle forma, esculpirlo, dotarlo de humanidad.

Díez Navarro (2013), una excelente profesional de Infantil de este país, mi maestra, visitó mi aula y nos enseñó una retahíla de cariño que solemos repetir en mi aula: salen tres personitas y recitamos: *zu, zu, zu, azú, azú, azú, a este niño lo mimas tú; zu, zu, zu, azú, azú, azú, a esta niña la besas tú; zu, zu, zu, azú, azú, azú, a este niño lo quieres tú*. Mientras recitamos, mimamos, besamos y abrazamos a los que salieron para ser queridos. Tres manifestaciones de cariño que todos desean y se apresuran a recibir.

Nos educamos si establecemos relaciones afectivas entre iguales: porque las palabras que no se escuchan se rompen, y no existen personas sin palabras, sin que su decir sea considerado. Porque las miradas que no chocan con otros ojos se pierden en el abismo; no existe persona alguna cuyos ojos no se miren en otros ojos para verse. Porque los cuerpos que no son acariciados no existen, vagan por la tierra sin amor, sin esperanza, sin ser nadie.

Resumimos: la palabra, la escucha, la mirada y el cariño van tejiendo nuestras mentes, nuestro cuerpo y nuestra alma. Pero sólo tienen propiedades textiles las narraciones lógicas que van hilvanando

con emoción los acontecimientos que surgen en la vida cotidiana. Por tanto, el gran secreto del aprendizaje es..., la emoción.

Porque no es lo mismo hacer un sinfín de fichas sobre los números que narrar una retahíla de ratoncitos representados con los dedos de la mano, en la que se emplean los números, o cantar la canción de los diez perritos que se van muriendo y van quedando uno menos.



Figura 7.4.—Instantánea tomada en el aula.

### 2.1.5. El límite

Entendemos el límite como sostén, como contención necesaria para que la infancia no se derrame. No se trata de autoritarismo sino de autoridad necesaria en todo acto educativo. Somos los adultos los que esculpimos con la presión precisa el moldeable barro de las emociones infantiles. Para construir la identidad es imprescindible saber dónde está la frontera entre el yo y el resto del mundo. No hay yo sin otros, pero, además, no hay yo sin «no». Primero está el «no» y, una vez construido el límite, comienza a existir el yo. Por tanto, el límite, la norma y el tan olvidado «no» son elementos imprescindibles para la subjetivación. Los padres y madres que no contradicen a sus hijos, a sus hijas, están confundidos con ellos. Si no hay frontera, no hay desarrollo de la identidad y de la autonomía.

Los educadores de la primera infancia vemos a menudo a niños y niñas que no han tenido límites y se sienten perdidos y angustiados. La naturaleza, que es sabia, otorga a los seres humanos la capacidad de buscar fronteras. A menudo, sentimos cómo

los niños y niñas nos provocan, nos miden, nos retan, hasta que les marcamos límites; porque necesitan aprender dónde acaban ellos y dónde comienza el otro, dónde acaba su deseo y se impone la realidad. En las relaciones sociales se produce una lucha entre el deseo de cada uno y todos los demás deseos. Saber navegar en ese conflicto es la base de una educación equilibrada. El arte está en saber dar libertad, esperar los conflictos lógicos de la convivencia, reflexionar sobre las consecuencias y ayudar a construir la ley en grupo. La educación surge cuando desarrollamos la capacidad de frustración necesaria para aceptar los deseos de los demás, aun a costa de parte de nuestros deseos. Y es que la socialización produce un placer compartido, a largo plazo, más duradero y aceptable.

No siempre hay que convencer, a veces es necesario imponer la norma, porque los educadores somos el principio de autoridad. La cuestión es cómo hacerlo. Si establecemos sinsentidos, será muy difícil después, de adultos, desenmarañar la madeja, darle cierta lógica a nuestro yo. Sin embargo, si establecemos normas con racionalidad, aunque a veces las imponamos, será más fácil, de mayor, desandar el camino y llegar a ser personas medianamente libres y saludables. En definitiva, debemos marcar los límites desde el amor. Debemos decir, de vez en cuando: «no, porque te quiero».

## 3. PROYECTOS QUE CONSTRUYEN IDENTIDADES

Es necesario, al menos, señalar algunos proyectos que hemos realizado en el aula y que son paradigmáticos del desarrollo de la identidad en estas edades. Creemos que es importante desarrollar tres identidades básicas: el yo dentro de la familia, la localidad que habitamos y el mundo en que vivimos.

### 3.1. La historia de mi vida

Para el desarrollo de la identidad personal trabajamos el proyecto «La historia de mi vida». Cada uno de los chicos y chicas de la clase trae, en una caja decorada en casa, objetos importantes de sus cortas vidas: los zapatitos de pequeño, el chupete, una foto de bebé, las ecografías y hasta un cordón

umbilical van apareciendo en el aula como auténticos tesoros. Y el aula se va llenando de una veintena de historias que ayudan al alumnado a construir su identidad.

Cada día alguien trae la caja de su vida a clase y expone a los demás sus tesoros, y la mirada y la escucha de los compañeros de clase van construyendo su identidad y subiendo su autoestima personal.

Así, el aula se va llenando de objetos personales y las cajas van formando parte de nuestra biblioteca, en donde, a partir de ahora, además de narraciones fantásticas, hay historias verdaderas, nuestras propias historias.

Y diariamente vamos realizando una página de lo que será el libro de nuestras vidas. Y un día nos dibujamos dentro de mamá, otro día nos medimos o pesamos y lo comparamos con los números de nuestro nacimiento, o traemos zapatitos de cuando éramos bebés y los comparamos con los actuales... Y así vamos realizando cada uno un libro de verdad, el libro de nuestras vidas, que estaremos deseosos de compartir con la familia.

Reflexionando sobre el aprendizaje que se produce con las cajas de tesoros de sus vidas, vemos cómo el cerebro es moldeable por el pensamiento en situaciones altamente emocionales. Y este proyecto fue una gran experiencia que produjo gran cantidad de momentos dialógicos mientras asomaban lágrimas en los ojos de las familias o se nos ponía la carne de gallina.

Y concluimos que una caja no es una caja, que una caja vacía nos invita a un sinfín de posibilidades porque es un elemento psicomágico. Por ello es necesario, y casi imprescindible, tener a mano, en el aula, una caja vacía. Una buena alternativa al libro de texto.

### 3.2. Mi casa, mi calle, mi pueblo

Para el desarrollo de la identidad local trabajamos el proyecto «Mi casa, mi calle, mi pueblo», en el que vamos visitando la casa de cada compañero y los edificios más importantes del pueblo. Así vamos construyendo una primera identidad social.

Construimos el concepto de pueblo partiendo de lo afectivo y vivido (mi casa), después de lo percibido (mi calle) para llegar a lo concebido (mi pueblo).

Cinco salidas al pueblo son los acontecimientos vertebradores de este proyecto y dos actividades integrales organizan y sistematizan el contenido trabajado: la maqueta del pueblo y un libro individual que va recogiendo las diferentes salidas, con dibujos, fotos y escritos funcionales.

En las salidas al pueblo conocemos las calles y las casas del alumnado, observamos el mobiliario urbano y los comercios, visitamos los edificios más importantes y vivimos y sentimos el ambiente de forma real: el tráfico, el ruido, los jardines, el cartel que pasa, los árboles, las farolas, los carteles de las calles, los semáforos, los pasos de cebra, las tiendas y hasta los abuelos en los parques.

En todas las salidas realizamos actividades previas: recordamos las normas de educación vial, analizamos en el mapa el itinerario y señalamos las calles por las que vamos a pasar. En las salidas visitamos la casa del alumnado que encontramos en el itinerario, leemos el nombre de la calle, vemos el número de la casa y nos fotografiamos delante de la fachada. La emoción se hace presente y provoca aprendizajes significativos de forma natural.



Figura 7.5.—Jugando.

#### Salida a la biblioteca del pueblo

Vamos de la mano por la acera, cruzamos por los pasos de cebra, vemos rotondas con fuentes, carteles, señales de tráfico y, por fin, la biblioteca del pueblo, con su estatua en la puerta.

Nos tenían preparadas algunas actividades sobre las normas de utilización de la biblioteca y nos

leyeron un precioso cuento. También nos dieron unas solicitudes para sacarnos el carné de la biblioteca y poder visitarla con las familias. Y de forma tan natural, la escuela va integrándose en la cultura del pueblo.

En los proyectos siempre estamos abiertos a lo no previsto, y por eso nos sorprende la realidad. En la biblioteca, de forma espontánea, los niños y niñas de la clase se pusieron a buscar libros y se toparon con lo aprendido en el colegio. Jorge y Juan encontraron un libro de ciencias y reconocieron los dinosaurios trabajados en clase. Irene encontró un cuento que leímos en clase: *El topo que quería saber quién se había hecho eso encima*, y se puso a leerlo. Es importante crear vínculos entre la escuela y el pueblo.

Después de la visita a la biblioteca de Vélez-Málaga, fuimos al parque a desayunar. Una vez más, surgen aprendizajes inesperados: las tortugas, los peces y los patos del estanque, columpios y toboganes, un sinfín de plantas, abuelos con perros y nuestra propia sombra.

Al día siguiente dibujamos el itinerario de la salida en el mapa del pueblo y realizamos una página de lo visitado y visto para ir confeccionando nuestro libro sobre el pueblo. Y es que se hace proyecto al andar, al sentir y al pensar.

### Salida a la tienda de arte

Después de ir al museo Thyssen de Málaga y admirar a tantos pintores, Esteban nos dijo que su madre también era pintora. Así que le propusimos visitar su taller. De esta forma surge la salida a la tienda de arte.

Lo primero fue localizar en el mapa el itinerario para la visita y las casas del alumnado que nos encontraríamos en el camino.

Por la calle fuimos observando el mobiliario urbano: papeleras, contenedores de diferentes colores, bancos, farolas, señales de circulación, árboles...

Pasamos por la frutería de Alba y Mar y por el bar de la familia y su padre nos invitó a un refresco. También nos encontramos por el camino la peluquería de la tía de Ainara. Así, ya en clase, comenzamos a estudiar las tiendas y negocios existentes en el pueblo.

Admiramos las obras de la artista, pudimos tocar las estatuas que hace con elementos de la natu-

raleza, nos mostró las pinturas, pinceles y espátulas que utiliza, y hasta nos contó un precioso cuento. En clase comenzamos a jugar en nuestra maqueta del pueblo y recreamos escenas de pintura y confeccionamos esculturas con elementos de la naturaleza como las que hace la madre de Esteban.

### Salida al polideportivo

Nuestra compañera Camila se cayó trepando a un árbol y se rompió un brazo. Desde entonces no viene al colegio, así que decidimos realizar una salida para visitarla. Una excelente ocasión para conocer su barrio y mostrarle nuestro cariño. En el camino nos encontramos con el polideportivo «Fernando Hierro», en cuyas pistas hicimos unas carreras. Leímos el nombre de las calles y el número de sus casas y nos hicimos una foto delante de la puerta de cada niño o niña que vivía en ese barrio. Visitamos a nuestra compañera, desayunamos con ella, jugamos y le hicimos muchos regalos.

Al siguiente día, en clase, hablamos sobre todo lo vivido y sentido en la visita y dibujamos el itinerario de la salida.

Nunca realizamos una actividad tan sentida, tan de verdad, tan deseada, tan celebrada..., como esta visita a casa de una amiga enferma.

### Salida al casco antiguo

En la salida al casco histórico de Vélez-Málaga realizamos muchas actividades interesantes. En el palacio de Beniel había una exposición de plantas olorosas y, por supuesto, había que ir a conocerla. Nos encantaron los talleres de olor y nos regalaron una maceta. Además de las plantas, visitamos la exposición de Joaquín Lobato, artista veleño del que tenemos cuadros en nuestro colegio.

En la puerta del palacio hay una estatua de Cervantes con un libro de *El Quijote* abierto en la mano. Raúl se entretuvo en leer la página del libro en bronce. Y es que cuando uno está maduro para leer y tiene buena actitud hacia el mundo escrito, aprovecha toda palabra que se le cruza en el camino.

A continuación visitamos el mercado municipal y contemplamos carnes, pescados, verduras y frutas al natural. Compramos una caja de fresas que nos costó 4 €. Le dimos a la dependienta un billete de

10 y nos devolvió 6 €, mientras las matemáticas tomaban sentido. Y luego mojamos las fresas en una fuente de chocolate en la chocolatería de la mamá de Camila.

También vimos la casa de Cervantes, la iglesia de San Francisco y la de San Juan. Desayunamos en las murallas árabes de la Villa y jugamos un rato en la plaza. Aquí vimos el escudo de la ciudad, que ya conocíamos. De vuelta al colegio, nos encontramos una estatua del artista Joaquín Lobato. Habíamos visto su obra y ahora lo conocíamos en estatua.

Al día siguiente trazamos en un mapa el itinerario recorrido y dibujamos los monumentos más importantes para dejar constancia de la visita en nuestro libro sobre el pueblo.

Primero vivimos, luego percibimos y, por último, expresamos y comunicamos. Éste es el recorrido natural del aprendizaje significativo.

### Salida al Cerro

En el barrio de Vélez-Málaga denominado «El Cerro» se encuentra unos de los edificios más emblemáticos del pueblo, debido a las pinturas de sus muros: la ermita de los Remedios. En este barrio vive gran parte del alumnado de la clase, así que era imprescindible, a pesar del calor de final de curso, realizar una salida para visitarlo.

La subida al Cerro es muy pronunciada, así que sentimos el cansancio que experimenta diariamente el alumnado que vive en esta zona del pueblo.



Figura 7.6.—Salida al «Cerro».

También vimos la panadería en la que compramos el pan cada viernes para el desayuno. Toda la calle olía a pan calentito.

El pueblo, visto desde arriba, parecía un mapa, según dijo alguien. Esta perspectiva crea el verdadero concepto de pueblo y de mapa. Hay aprendizajes que requieren el esfuerzo, el sudor y la emoción compartida.

Entramos en la enigmática ermita de los Remedios, la llamada «Ermita Transparente». Este nombre se debe a que Evaristo Guerra, famoso pintor de la localidad, la ha convertido en transparente pintando en sus paredes interiores el paisaje exterior. Nos gustó especialmente ver el cielo estrellado y el mar. La pregunta más insistente fue cómo Evaristo pudo pintar esa pintura en el techo. Así que buscamos en internet y encontramos fotos del artista, subido en un andamio, pintando la ermita. También aprendemos en sus pinturas juegos tradicionales, como el salto de la pídola o el burro, a los que luego jugamos en nuestro patio.

Después de la visita, Juan y Vicente nos enseñan su casa; desayunamos en su patio, nos invitan a un «polo flash» y a jugar con sus juguetes. Es difícil describir con palabras la experiencia de compartir nuestra casa con los amigos y amigas del colegio. Es una actividad de creación de vínculos afectivos, que luego se trasladan al funcionamiento del aula.

En clase hicimos una montaña de papel y cola para que fuera «El Cerro». Sobre ella situamos la ermita de los Remedios y las casas cercanas. El paisaje vivido se traduce a maqueta para jugar en clase



Figura 7.7.—Proyecto sobre el Cerro.

sobre ella. Y es entonces cuando, jugando en el pueblo que hemos construido en el aula, con sus casas, edificios, coches, semáforos y árboles, el aprendizaje va floreciendo en las mentes de los niños y niñas de la clase.

La otra actividad integradora del proyecto fue un libro sobre Vélez-Málaga que elaboramos con todo lo que íbamos aprendiendo, con las salidas efectuadas y con los mapas de los itinerarios realizados. La escritura es utilizada de forma significativa en textos funcionales. Al finalizar el proyecto, hicimos la portada del libro y lo llevamos a casa para compartirlo con la familia.

### 3.3. Un proyecto solidario en Perú

Además de construir una identidad personal y una identidad social primaria, es necesario, en el mundo globalizado en el que vivimos, desarrollar una identidad que englobe a todas las personas de este mundo. Es imprescindible estudiar culturas diferentes a la nuestra y sentirnos unidos a ellas. En nuestro colegio, realizamos «un proyecto solidario con Perú», con el que compartimos afectos y conocimientos con unos niños y niñas del otro lado del Atlántico a través de una ONG de la localidad llamada ADAPA. Hace años que venimos colaborando con el AMPA de nuestro colegio con un mercadillo solidario para recoger fondos destinados a la Comunidad Sagrada Familia de Perú, una institución que acoge a niños y niñas de la calle, y quisimos darle sentido y desarrollar competencias solidarias y conocimiento del mundo social partiendo de esta actividad. En este proyecto participó todo el centro de Educación Infantil y Primaria «El Romeral», de Vélez-Málaga, a través de un proyecto de formación en el centro.

En el aula de Infantil de 5 años, diseñamos el proyecto sobre Perú para fomentar habilidades de pensamiento, mejorar el lenguaje oral y la comunicación, desarrollando capacidades de expresión, escucha, atención, comprensión y respeto por los demás, aprender el lenguaje escrito en contextos funcionales y significativos y animar actitudes solidarias y empatía con otros pueblos diferentes al nuestro.

Como en otros proyectos, comenzamos por pedir material e información a las familias y empezó a

llegar al aula un sinfín de posibilidades educativas cargadas de afecto. Además de libros sobre el tema, nos llegaron vídeos sobre Perú, música andina, plumas, arcos con flechas y disfraces de indios. El proyecto fue creciendo, y las ganas de conocer sobre este país, incrementándose. Y aprendimos sobre los instrumentos peruanos, como la zampoña y la charanga. Y surgió la necesidad de jugar a ser indios y construimos nuestros disfraces. Y realizamos cabañas en clase, nos pintamos la cara con tierras de colores, nos pusimos plumas y construimos una anaconda que habíamos visto en un vídeo. Trajeron tragasueños de casa, y el que quiso se hizo uno para aplacar sus pesadillas, y hablamos sobre nuestros sueños y nuestros miedos. Y el proyecto fue entrando en nuestra alma y narrando nuestros sentimientos mientras aprendíamos de tierras lejanas, desconocidas hasta entonces. El juego es la principal actividad de construcción de la infancia, y el tema de los indios fue recurrente para desarrollar mil y una historias, para mejorar la convivencia, para perfeccionar el lenguaje y las relaciones sociales. Un verdadero proyecto, en estas edades, es el que se juega de forma espontánea, y éste lo fue de manera especial.

Realizamos talleres de arcilla para realizar platos y collares como habíamos visto en un libro. Realizamos muchos dibujos sobre Perú, hicimos caretas de sus dioses y adornamos los pasillos. Y aprendimos sobre las llamas, principal animal de Perú, de la que se saca la lana para tejer. Y aprendimos cómo se hacen las alfombras y los ponchos. Y conocimos al cóndor, y el Machu Picchu. Aprendimos sobre los *quipos*, una especie de ábaco que empleaban los incas para llevar las cuentas y anotar acontecimientos. Y realizamos uno en clase que nos sirvió para sumar y descomponer números.

Todo lo estudiado lo registrábamos en los portafolios individuales para confeccionar un libro sobre Perú. Así fue confeccionándose de forma natural el libro del proyecto sobre Perú, que recoge algunas de las muchas cosas que aprendimos para compartirlas con las familias.

Un feliz día nos enteramos de que un grupo musical de nuestros amigos de Perú venían a visitarnos. La emoción recorrió todo el colegio. Comenzamos a preparar la visita. Anotamos la fecha de la llegada y de los conciertos que iban a dar en nuestro calendario. Realizamos carteles anunciando la visita y comenzamos a ensayar una danza andina para dar-

les la bienvenida junto al resto del colegio. Hicimos una nota para informar a las familias de los conciertos que darían en nuestro pueblo. Era una forma de emplear el lenguaje escrito de forma funcional. La visita de los amigos del Perú ha sido el acontecimiento más emotivo que hemos tenido en el colegio. Los abrazos, los intercambios de regalos, los conciertos..., hicieron realidad la idea de que se hace proyecto al andar y que los acontecimientos de la vida van entrando a la escuela de forma natural si ésta está abierta al mundo.

En otra ocasión pidieron comida para el Sahara y rápidamente nos interesamos por el lugar en donde se encuentra. Nos dimos cuenta de que no sólo habíamos aprendido sobre Perú, sino que se había creado una actitud solidaria y un deseo de conocimiento sobre el resto del mundo.

Estos y otros proyectos pueden verse en mi página web profesional, en donde se muestran las tareas que vamos realizando en el aula<sup>2</sup>.

Porque es el aula, en última instancia, el lugar en donde, diariamente, se desarrolla el verdadero proyecto educativo. Es en ese contexto en donde se viven de verdad las experiencias que concretan nuestras finalidades educativas. Porque no hacemos proyectos en el aula, sino que concebimos el aula como un proyecto de vida.

#### 4. CONCLUYENDO...

Los niños y niñas se construyen como personas, una vez nacidos, en el contexto social y cultural en el que se crían, mediante el afecto y el lenguaje. Primero, en la familia y, a continuación, en la primera institución social con los iguales, que es la escuela. Por tanto, es necesario tener en el aula un proyecto de vida que desarrolle seres humanos, compuesto por los elementos imprescindibles para la construcción de personas: la palabra, la escucha, la mirada, el cariño, el límite y la emoción siempre presente.

Educación es más un arte que una ciencia, es una tarea más artesanal que técnica. Es el arte de hacer música con los deseos, los límites, el amor y el otro. Lo primero, lo básico, es la seguridad que nos da sentirnos amados, queridos, sostenidos, deseados por alguien. Pero debe haber, al mismo tiempo, un límite en el deseo que nos haga tomar conciencia de que quien ama es un otro diferente a nosotros, que no obra por nuestra voluntad. Sólo después de emprender el camino de la identidad, la autonomía y la subjetivación es posible aprender, en la escuela, todo lo que se nos ponga por delante. Y es en la etapa de Educación Infantil cuando esta tarea se hace imprescindible.

<sup>2</sup> <http://perso.wanadoo.es/cgomezmayorga>.

**SECCIÓN TERCERA**  
**Innovación en Educación Primaria**



# El Dragón, un espacio de crecimiento en libertad

# 8

CARLA MARTÍN SERRANO DE PABLO



## 1. PRESENTACIÓN

¿Qué es lo mejor que le puede pasar a una maestra viajera interesada en las escuelas libres y que echa de menos el día a día rodeada de niños y niñas? Que una pequeña libélula de la suerte (*dragonfly*), que la ha acompañado durante años, evolucione, se convierta en dragón y le traiga un proyecto educativo libre y democrático para llevar a cabo lo aprendido en un maravilloso año titulado: «Yoviendo escuelas» (este título representa un año de búsqueda

de formas de educación y visitas a espacios educativos de diferentes países). Hace años que siempre que me ocurre algo importante hay una libélula cerca, así que enseguida supe que este proyecto que me dispongo a compartir con todos vosotros tenía un hueco reservado para mí.

Después de varios años de ejercer como maestra de Primaria en la escuela pública, quise salir a conocer nuevas posibilidades de educación. En España ya había algún proyecto que me interesaba, pero, en principio, me llamaba más el extranjero, y justo

cayó en mi manos el libro de Daniel Greenberg (1991) *Free at last*, que habla de Sudbury Valley School, una escuela libre de Massachusetts en la que los niños hacen lo que quieren con su tiempo. Aproveché para buscar el libro de Summerhill, aquella escuela de Inglaterra de la que me hablaron hace años, en la que los niños también elegían qué hacer con su tiempo y escogían libremente qué asignaturas estudiar. En el libro de Greenberg leí verdades como ésta:

«Todo el mundo es curioso por naturaleza, el más eficaz, duradero y profundo aprendizaje ocurre cuando es deseado y buscado por el aprendiz [...] todos somos creativos siempre que se nos permita desarrollar nuestros talentos [...] la mezcla de edades en los grupos enriquece a cada uno de los miembros [...] la libertad es esencial para desarrollar la responsabilidad personal».

En ambas escuelas, los niños y las niñas aprenden lo que quieren y cuando quieren, y eso no significa que no aprendan nada, sino que cada cosa que se aprende se aprende de verdad, porque tiene un sentido para el aprendiz por haberlo aprendido solamente cuando era necesario (por necesidad o por deseo, que en muchos casos es lo mismo).

También en ambas escuelas los niños y las niñas, junto con los adultos, se reunían en asamblea para tomar la mayoría de las decisiones de la escuela.

En ambas escuelas parecía que había personas felices.

Era algo parecido a lo que yo había comenzado a hacer, a pequeña escala, en mi aula de escuela pública con 26 niños y niñas que debatían, discutían y decidían asuntos que quedaban dentro del aula. Yo había empezado a dejar a mis alumnos cierta libertad en diferentes momentos:

- Libertad de elección en cuanto a qué aprender: disponían de tiempo libre y materiales para hacer lo que quisieran (podía dejarles unos días para esto solamente ya que la presión curricular de Primaria me tenía, como a la mayoría de las maestras, ahogada y estresada por acabar el curso con todos los contenidos trabajados).
- Libertad en cuanto a sus necesidades personales: si necesitaban ir al cuarto de baño o

salir a darse un paseo o escuchar la clase de pie porque no aguantaban sentados, no tenían que pedirme permiso.

- Libertad de expresión en las asambleas: espacios de intercambio de opiniones, de compartir inquietudes y conflictos personales, en los que no había juicio por parte del adulto; yo representaba la autoridad que ayuda y colabora para que se escuchen y se respeten en esos momentos, pero nunca juzgaba lo que decían (por mucho que no estuviera de acuerdo con alguno); sólo opinaba como una más, pidiendo mi turno de palabra.
- Libertad en sus expresiones artísticas: yo había descubierto ya las experiencias de Arno Stern respecto a sus investigaciones en el desarrollo artístico de las personas, y había conocido el trabajo de José Miguel Castro y su «Educación Creadora», que se basa en dejar que cada persona se relacione con las disciplinas artísticas libremente, sin juicios (ni positivos ni negativos) y sin enseñar técnicas; así que, inspirada y orientada por él, simulé un taller de pintura en el aula en el que los niños podían dibujar lo que quisieran y como quisieran; la única condición era que los dibujos no saldrían nunca de la clase ni se expondrían de ninguna manera. Mi papel ahí era el de prestar servicio atendiendo las necesidades que tuvieran a nivel práctico.

Al evitar cualquier tipo de juicio o comentario, estás asegurando que lo que uno pinta lo pinta para sí, movido por su deseo pero no esperando una reacción en otras personas. Tenía tanto sentido, que he acabado relacionándome de esta manera, o intentándolo al menos, con cualquier cosa que hacen los niños. Si aplaudimos o criticamos lo que hacen, entonces lo harán, o lo dejarán de hacer, para los adultos, pero no para sí mismos. Es una constante que vemos a diario en la mayoría de las relaciones entre adultos y niños, y es algo que les impide estar conectados consigo mismos, ya que les conecta más con nosotros, con nuestro deseo que con el suyo, y eso les crea dependencia y les aleja de la libertad.

A lo largo de un ciclo (dos cursos escolares siendo maestra del mismo grupo) pude ver cómo esos

pequeños instantes de libertad transformaban poco a poco a los niños y las niñas, les hacían ser autónomos y responsables de sus decisiones, lo cual no me sorprendía, ya que, si te dirigen todo el día y te obligan a hacer cosas que tú no has decidido, no te responsabilizas porque eso no tiene nada que ver contigo. Sin embargo, cuando tú eliges qué hacer, te vas sintiendo más dueño de tus actos, de tu vida al fin y al cabo, y comienzas a desarrollar un nivel de responsabilidad cada vez más grande, algo muy necesario para vivir en sociedad.

Pues así fue como, después de experimentar esto y descubrir que existen lugares donde ya se educa en libertad, me decidí por ir a verlos con mis propios ojos. Me propuse visitar diferentes espacios educativos en distintos lugares del mundo con un firme propósito: saber cuál es la manera en que mejor aprenden, crecen y se desarrollan los niños y las niñas, y cómo llevarlo a la escuela. Decidí tomarme un año de excedencia y contactar con las diferentes escuelas. Así fue como pasé entre dos semanas y un mes en cada uno de los espacios que me inspiraban.

No sabía qué me podría deparar ese periplo de idas y venidas, aparte de formarme más como persona y como educadora. Tampoco tenía intención aún de crear yo un espacio en el que poner en práctica mis descubrimientos (que no fueron pocos), pero sí comprobé que los estudiantes de escuelas libres aprenden y se desarrollan como personas de la forma que yo considero importante: personas competentes, capaces de elegir y tomar decisiones, personas autónomas y responsables que no dependen constantemente del adulto para que le diga, vigile y ponga ciertos límites que ellas mismas pueden aprender.

Sí deseaba formar parte de algo que tuviera esa mirada hacia la educación y ofreciera a los niños un espacio donde ser felices. Y tal vez por no esperar nada concreto, tal vez por abrirme a la vida y estar receptiva, tal vez porque a veces las cosas grandes te eligen a ti y no tú a ellas, me llegó el regalo inesperado. Bárbara Serrano (proveniente del mundo educativo, con una extensa experiencia en diferentes escuelas, tanto internacionales como españolas, y que había fundado hacía cinco años la escuela infantil «La Libélula») y Juan Morán (que proviene del mundo de las empresas de tecnología, con un profundo conocimiento en creación y gestión de

proyectos y equipos, conocedor de escuelas libres y experto en hacer funcionar proyectos «buenos») se habían encontrado previamente compartiendo la misma misión: extender las escuelas democráticas y de calidad por España y por el mundo. Madre y padre que buscaban la mejor educación para sus hijos e hijas, habían iniciado un camino diferente al mío pero con un mismo destino, y en un mes de diciembre, de forma inesperada y a lomos de un recién nacido dragoncillo (la escuela ya estaba ideada y con mucho camino andado), llegaron para ofrecerme estar con ellos en la apertura de un espacio libre y democrático que llegaba con nombre propio: «El Dragón, creciendo en libertad».

¿Cómo resistirme a un proyecto tan respetuoso con la educación de las personas? ¿Cómo no unirme a una escuela donde los niños y las niñas son los y las protagonistas, donde eligen qué hacer con su tiempo y donde toman las decisiones importantes? ¿Cómo no subirme a un barco que pondría en práctica exactamente las conclusiones a las que había llegado yo durante ese año de investigación?

Pues sí, así es, si lo hubiera soñado o ideado, no creo que hubiera conseguido algo tan bonito como lo que es. El Dragón, a día de hoy, acoge a 56 niñas y niños de entre 3 y 11 años que conviven como si de una gran familia se tratase, acompañados por un grupo de adultos que les ayuda, les enseña, les cuida, les alimenta, les escucha, les habla, les lee, les recuerda los límites, etc. Todo con un profundo respeto que nos hace mirarlos como personas tan capaces (o más) e importantes como nosotros mismos.

### 1.1. Reflexiones y conclusiones fruto de mi búsqueda educativa

Antes de pasar a contar los pilares en los que se apoya El Dragón y los principios pedagógicos que sigue, me gustaría compartir algunas de las reflexiones y conclusiones a las que llegué durante mi año de excedencia y búsqueda educativa. Estas conclusiones fueron el motor que me animó a embarcarme en el nuevo proyecto. Conclusiones, todas ellas, de las que se sienten en lo más profundo de tu ser, conclusiones que te conectan con lo coherente de la vida y que, una vez que llegas a ellas, te impiden volver atrás.

### 1.1.1. *El respeto*

En mi primera experiencia visitando escuelas entendí gran parte de lo que supone educarse en libertad. Tengo que reconocer que en primer lugar me asusté al ver a un montón de niños y niñas de diferentes edades moviéndose libremente y haciendo lo que querían durante siete horas. El primer día, mis prejuicios, mis estudios pedagógicos y mi rol de maestra que «sabe lo que necesitan los niños» me hacían dudar sobre esa libertad que deja a los estudiantes guiarse a sí mismos. Yo tenía cierta actitud crítica y empecé a fijarme en las cosas que, a mi juicio, eran negativas: niños jugando mucho al ordenador, otros comiendo a cualquier hora, alguna en monopatín por las salas y otras incluso aburridas sin hacer nada. Ninguno de ellos estaba incómodo, infeliz o queriendo hacer otra cosa; era yo la que valoraba si no sería mejor que hicieran algo diferente. Por supuesto, otros jugaban fuera al escondite mientras un grupo hacía un fuego gigante para calentarse y otro escribía postales para enviarlas a destinatarios desconocidos de Europa.

Al final del día, y mientras observaba a un tímido adolescente enfrascado en su ordenador, entendí al menos algo muy importante que estaba ocurriendo allí. Normalmente, o casi siempre diría yo, desaprobamos las cosas que los niños realmente desean hacer. En las escuelas nunca se les pregunta acerca de sus intereses, y cuando se les ocurre pedir algo, reciben comentarios de desaprobación tipo «¡no podéis hacer lo que queráis todo el día!»; sin embargo, a los adultos nos encantaría poder hacer lo que quisiéramos todo el día porque eso es lo que nos hace felices, y algunos adultos llegan a ser muy felices porque consiguen vivir haciendo todo el día lo que quieren. Si educásemos a los niños dejándoles hacer lo que quieren, ¿qué pasaría?: que serían personas felices que aprenderían todo lo necesario para vivir y llegarían a ser adultos felices que crearían un mundo mucho mejor. Eso es lo que yo entendí aquel día; y pude ponerme en el lugar de los chicos y de las chicas que pasaban allí el día y sentí el mensaje que perciben: «Nos parece tan importante y válido lo que tú quieras hacer en cada momento (tus deseos reales) y nos parece tan importante y necesario que tú puedas hacer eso, que te ofrecemos un lugar y un tiempo para que puedas hacerlo con seguridad, donde vamos a estar los adultos para ayudarte en lo

que necesites y garantizarte un espacio ideal para tu desarrollo personal».

Éste es el mensaje que estos niños y niñas reciben en esta escuela, tengan la edad que tengan. Entendí que una vez que estás en un lugar así y percibes ese mensaje lleno de respeto, todo lo que hagas y aprendas estará teñido de una satisfacción y un bienestar que sólo te pueden reportar felicidad.

### 1.1.2. *La libertad*

Otra de las conclusiones a las que llegué es que la libertad, entendida con respeto recíproco entre los individuos (enmarcada en unos límites claros), funciona y es absolutamente necesaria para educar a personas responsables. Responsabilidad y libertad son como las dos alas de un pájaro: sólo se puede ser libre con responsabilidad y únicamente siendo libre se es responsable. Esta libertad hace que las personas puedan estar conectadas con sus intereses personales y vayan eligiendo el camino por el que quieren transitar en cuanto a aprendizajes se refiere.

Es muy habitual encontrar espacios educativos infantiles donde los niños y las niñas juegan libremente (con unos límites claros y coherentes) y pocos dudan de que eso es lo mejor que pueden hacer. Es ya sabido que el juego es una de las cosas más serias, importantes y necesarias que hacen los niños y las niñas. Observando a niños jugar, se puede ver que el juego es como un puente que les conecta con la realidad y que les ayuda a entenderla. Todos y todas tienen (y tenemos) un chorro de energía «jugadora» que les sale sin querer; es su instrumento de conocimiento del mundo y de sí mismos. Es imparable. Por eso juegan, porque es una absoluta necesidad, como respirar o como dormir. Sabemos que si les tapamos la nariz, dejarán de respirar y pueden incluso morir (es obvio, y los médicos nos informan de las consecuencias si a un niño se le impide respirar durante un rato); pero no es tan sabido (ni nos informan los médicos de ello) que existan consecuencias cuando no se les deja jugar libremente (y digo libremente porque eso es lo importante, que cada cual elija a qué y cómo jugar) porque no son consecuencias visibles ni medibles; lo que sí es visible es que cuando un niño o niña no juega, se oyen comentarios como «a este niño le pasa algo», y se le toca la frente para ver si tiene fiebre.

El juego les hace aprender de la vida y entenderla, les permite desahogarse cuando no se sienten bien, ayuda a entender y resolver conflictos, así como a elaborar o conocer las reglas de juego y respetarlas, les incita a ponerse en el lugar de otros. El juego es simplemente maravilloso y bueno, muy bueno. Pero, de repente, uno cumple 6 años y se le acabó el juego de golpe, porque toca hacer fichas y aprender un montón de cosas abstractas en libros de dos dimensiones, sólo porque una gente lo decidió en algún momento. Y entonces, toda esa energía natural de juego se para y la vida cambia, se hace difícil y más aburrida, más parecida a la del mundo adulto.

¿Y por qué no seguir jugando después de los 6 años? Después de mis visitas y después de un año de Dragón, sé que si dejamos a los niños y niñas jugar, van a ir eligiendo sus juegos en función de lo que la vida les ofrezca y de los misterios y retos que les presente.

¿Acaso no creéis que elegirán jugar con letras y números que les harán adquirir la lectura, la escri-

tura y las matemáticas? ¿Acaso no creéis que querrán construir, cortar y taladrar y que aprenderán las medidas y el uso y manejo de herramientas? ¿Acaso no tendrán conflictos que resolver y podrán ponerse en el lugar de otros y establecer normas y buscar soluciones? ¿Acaso no es ofrecerles un sinfín de posibilidades que enriquezcan sus vidas sin que haya detrás una obsoleta organización adulta que les obligue a aprender lo mismo y de la misma manera?

¿Y si pudiéramos seguir aprendiendo así el resto de nuestra vida? ¿Y si jugar no fuera «cosa de niños» sino «cosa de todos y todas»?

André Stern (hijo de Arno Stern) creció jugando, experimentando, ocupando sus horas con todo aquello que le interesaba de forma espontánea. Fue educado con una absoluta confianza en sus capacidades de autoaprendizaje, sin imposiciones externas de ningún tipo. Libremente, fue pasando por diversos procesos de aprendizaje, se especializó de forma extraordinaria en cada materia que despertaba su atención, en todo lo que le interesaba, creció y se convirtió en un adulto seguro de sí mismo, sociable



Figura 8.1.—Algunas de las actividades que hacen libremente.

y entusiasta. En su libro *Yo nunca fui a la escuela*, cuenta cómo se siente como adulto de 42 años que aún sigue jugando.

La libertad te permite vivir todo tipo de aprendizaje como un juego, ya que lo eliges tú, y sólo por eso ya lo disfrutas. La libertad te permite vivir la vida, en la cual los aprendizajes no están fragmentados en diferentes materias sino que todo está integrado en todo. La vida no puede romperse en pedacitos que sean aprendidos por separado como quien estudia un elefante y ve únicamente una parte (el elefante no es sólo una columna como una de sus patas, no es un plumero como su cola, ni es algo plano y suave como su oreja). ¿Cómo saber cómo es un elefante si no se observa al completo? ¿Cómo estudiar matemáticas, lengua, ética, artes, etc., si no se integran de forma global en la vida? En la vida está todo mezclado, entrelazado e interrelacionado, y la escuela, al fraccionarlo, le quita el sentido y la coherencia.

Por ejemplo, cuando un niño tiene interés por adquirir un material nuevo para la escuela, debe integrar muchas disciplinas, empezando por decidir qué necesita y por qué tenerlo en la escuela, debe calcular el coste y hacer una propuesta con una exposición convincente para que la Asamblea se la apruebe. Después debe construirlo, buscar un lugar para guardarlo donde no estorbe y establecer algún criterio de préstamo y uso por el resto de la escuela.



Figura 8.2.

Esto es sólo un ejemplo entre muchas experiencias que ocurren a diario en nuestra escuela, pero demuestra que la libertad te lleva a ser responsable y a elegir tu propio camino.

### 1.1.3. Los aprendizajes

Una no tarda mucho en darse cuenta de que el uso exclusivo del libro de texto es una limitación en cualquier proceso de aprendizaje (es un material digerido), y yo pienso lo mismo del currículum educativo, que dicta y evalúa los temarios que deben ser estudiados por los alumnos según su edad (al menos el que se basa en la adquisición de contenidos). Cuando dejas que una persona aprenda en libertad, va buscando, imitando, preguntando, y se empapa de todo lo que le rodea. Los niños y las niñas quieren ser como los adultos desde que nacen, y por eso aprenden a caminar y a hablar (los dos logros más difíciles que conquistamos las personas). Los niños y las niñas van a aprender exactamente lo mismo que hacen los adultos que les rodean, y en ocasiones aprenderán mucho más. Son capaces de aprender solos, con cierta ayuda, a leer, escribir, sumar, multiplicar, interpretar un mapa, construir, etc. De hecho, observar cómo lo hacen es uno de los procesos más hermosos que he visto. Cuando esos procesos no se respetan y no son buscados por el aprendiz, sino que son forzados, las consecuencias pueden ser irreparables. Es como tirar de las hojas a una planta para que crezca más rápido. La dislexia, el déficit de atención, la hiperactividad, el rechazo a las matemáticas o a la lectura pueden ser algunas de estas consecuencias.

### 1.1.4. La democracia

Después de mi experiencia como maestra en un aula de Primaria donde hacíamos asambleas, y tras conocer las escuelas libres que practican la democracia, y en las que todos y todas opinan y tienen capacidad de voto, no me queda ninguna duda de que cualquier espacio en el que convivan personas debe ser democrático. Y si es un espacio educativo, con mayor razón.

Según Dewey, si pensamos que la escuela es vida y experiencia presente, y que de ella el alumno ex-

trae un modo de abordar los problemas, lo que vive en la escuela determinará lo que hará y cómo lo hará en el futuro. Decía que la educación es una iniciación a la vida en grupo y que dicha vida debe ser una especie de «democracia reducida», ya que, si lo que queremos es una sociedad democrática, el ambiente de la escuela tendrá que ser igualmente democrático.

### 1.1.5. *Las etiquetas*

Cuando un niño o una niña se educa en libertad, sin obligación de alcanzar objetivos impuestos por los adultos, cuando no se tiene a los alumnos y las alumnas separados por edades, pidiéndoles a todos lo mismo, y cuando no se juzgan sus procesos mediante una evaluación cuantitativa sobre los aprendizajes, se deja de hablar de niños lentos, con problemas, de niños movidos, con déficit de atención, etc.

Una escuela libre se convierte en sí misma en un espacio terapéutico simplemente por el hecho de dejar a las personas «ser». Niños y niñas que llegan a estas escuelas (provenientes de escuelas regulares) con algún diagnóstico que habla de sus dificultades y con medicación en cuestión de semanas experimentan una clara mejoría y es muy probable que le sea reducido, o eliminado, el tratamiento. En el momento en que la persona se siente respetada y escuchada y adquiere responsabilidades de forma voluntaria en un gran grupo social, deja de mostrar los síntomas que anteriormente incomodaban a otros profesionales.

Existen situaciones reales de dificultades y de necesidades especiales (y estos casos también experimentan una clara mejoría al asistir a una escuela libre), pero aquí quiero referirme a aquellos niños a los que no les pasa NADA, simplemente les ha tocado sufrir la incapacidad del sistema educativo, el cual, en la mayoría de los casos, les etiqueta y les «castiga» haciéndoles sentir problemáticos.

## 2. CONSTRUYENDO EL DRAGÓN. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

El Dragón es un proyecto de educación libre, democrático, ecológico y bilingüe que pretende cubrir toda la educación escolar que una persona ne-

cesita hasta que decida salir a la vida laboral. Está ubicado en la Sierra de Guadarrama de Madrid, en plena naturaleza, un lugar perfecto para que los dragones y dragonas aprendan a volar en libertad disfrutando de su tiempo y olvidando, muchos de ellos, los hábitos adquiridos en otras escuelas de las que vienen. No hay clases, no hay deberes, no hay aprendizajes dirigidos por el adulto. Hay espacios y materiales para que los niños y las niñas jueguen, hagan y deshagan, miren, toquen, lean, etc., y, mientras tanto, aprendan.

Hay dos grupos diferenciados según la edad ubicados en espacios diferentes. Los que tienen entre 3 y 5 años están en la zona a la que llamamos *Dragonfly* (especialmente preparada y cuidada para ellos) y el resto utiliza el resto del espacio.

Las fuentes pedagógicas inspiradoras de El Dragón son, entre otras, Emmi Pikler, A. S. Neil (Summerhill), D. Greenberg (Sudbury Valley), Rudolf Steiner, María Montessori, Rebeca y Mauricio Wild, etc.

Como escuela democrática, seguimos dos principios fundamentales: libre disposición del tiempo y toma de decisiones de forma democrática.

### 2.1. Libre disposición del tiempo por parte de los estudiantes

Los chicos y las chicas eligen qué hacer con su tiempo, así como su propio itinerario de aprendizaje según sus intereses. Tienen a su disposición numerosos recursos que pueden utilizar (profesorado, clases, talleres, materiales, tecnología...) y un amplio horario para llevarlo a cabo. Se ofrecen clases y talleres que cubren unas competencias básicas de lectura, escritura y matemáticas, y otras áreas relacionadas con la naturaleza, las artes, ciencia y tecnología.

Esta libertad para hacer lo que quieren con su tiempo no significa «hacer lo que me da la gana» ni «no hacer cosas que no me gustan». Hay unas normas de convivencia (algunas elegidas entre todos) y hay compromisos que establecen con la comunidad educativa adquiriendo responsabilidades voluntariamente. Por otro lado, saben que hay procesos menos divertidos y atractivos por los que hay que pasar para alcanzar ciertos objetivos, como el esfuerzo para tocar un instrumento, hacer un deporte

o fabricar un avión teledirigido (no siempre la recompensa en el juego es inmediata; cuanto mayor se va siendo, mejor se van tolerando los caminos hacia el objetivo concreto). La libertad no crea personas «pasotas» que no se involucran, sino que permite que se desarrollen personas comprometidas en crear un ambiente mejor (y, por tanto, un mundo mejor).

El Dragón ofrece clases y talleres que cubren muchos de los intereses de los y las estudiantes y éstos tienen libertad para elegir a cuáles acudir. A partir de determinada edad, si se apuntan a una clase, adquieren el compromiso de asistir durante todo el trimestre. Cuando se apuntan a clases, lo hacen por gusto, nunca por una presión externa por aprender, porque en El Dragón no tenemos miedo de que no aprendan. Los niños y las niñas aprenden siempre.

## 2.2. Toma de decisiones de forma democrática

El Dragón es un proyecto orgánico que se va construyendo día a día con las opiniones y aportaciones de cada persona que forma la comunidad educativa. De la misma manera, va cambiando en función de las necesidades y deseos que vayan surgiendo.

Para conocer y debatir dichas aportaciones, se realizan asambleas semanales (a las que llamamos ágoras) en las que se toman las decisiones de forma consensuada y, a veces, por votación. Siempre bus-

camos el consenso o intentamos al menos que «la minoría» no salga perjudicada. Por ejemplo, ante la propuesta de tener dos gatitos en la escuela, se hizo una votación. Hubo dos votos en contra, uno por tener alergia y otro por tenerles miedo. Todo el ágora entendía que, aunque la mayoría hubiera votado a favor, no se podían aceptar los gatitos. Debatieron y tomaron dos decisiones: los gatos no entrarían en la casa para evitar alergias, y entre todos ayudarían a la otra niña a acercarse poco a poco a los gatos sin miedo. Los gatos fueron aceptados en El Dragón.

## 2.3. Otros de los principios que forman la base de El Dragón

### 2.3.1. Ecología

La escuela es orgánica en el sentido más amplio de la palabra. Nuestra alimentación, los materiales utilizados, el proceso de compra y adquisición de productos, la gestión de los residuos y el uso de recursos están guiados por el respeto al propio cuerpo, al medio ambiente y a los derechos humanos.

### 2.3.2. Bilingüismo

Consideramos el inglés la lengua de acceso al conocimiento y al mundo, y por eso se decidió crear la escuela de esta manera: El Dragón nació hablan-



Figura 8.3.



Figura 8.4.

do inglés. Varias personas del equipo pedagógico son nativas (inglesas o estadounidenses) y se comunican únicamente en inglés, tanto con los niños y niñas como con las familias y el resto del equipo. Las actividades que ofrecen siempre son en inglés, y la mayoría de carteles que hay en cualquier espacio están en esta lengua. Si se ven películas o documentales, siempre es en versión original, y nuestra biblioteca cuenta con libros en diferentes idiomas, muchos de ellos en inglés.

A diferencia de otros aprendizajes (como los intelectuales), cuanto antes se aprenda un idioma, mejor será el acento y más fácilmente se incorporará como un lenguaje más. El tipo de conexiones neuronales que ocurren al aprender el idioma dejan de experimentarse a partir de cierta edad, razón por la cual consideramos imprescindible que los niños y las niñas se encuentren con ello lo antes posible.

Es muy interesante ir viendo la evolución y cómo se relacionan los estudiantes con el inglés y con las personas que sólo hablan inglés en El Dragón. Quienes llegan con 3 años no muestran ninguna resistencia hacia un nuevo lenguaje, no lo entienden al principio pero lo viven como un juego y su lógica infantil y la capacidad de interpretar los gestos y el contexto les hacen comprender rápidamente. Tardan algo más en hablarlo, pero cuando se lanzan, nos dejan a todos los «spanglish» impresionados del acento que tienen. Los niños que entran con edades más avanzadas y con alguna experiencia escolar traumática en el aprendizaje del inglés muestran muchas resistencias y les cuesta mucho incluso escuchar —enseguida dicen «¡que no te entiendo!»—, pero cuando pasa el tiempo y dejan de verlo como una amenaza, entran en el juego y hacen sus esfuerzos por comunicarse con nuestras compañeras nativas. En un espacio en el que la mayoría de niños y niñas que llegan no hablan inglés, se necesita tiempo hasta que todos se acostumbran. Más tarde, quienes llegan nuevos aprenderán rápidamente por contagio.

### 2.3.3. *Autoridad versus autorregulación*

La autoridad que acompaña a los niños y las niñas debe ser siempre una autoridad de protección y cuidado, una autoridad con amor que infunde seguridad a los más pequeños porque saben que si

algo necesitan, el adulto se lo puede proporcionar. La autoridad ejercida habitualmente en los espacios educativos se llama «autoritarismo» y consiste en una lucha de poder más que en un respeto hacia los demás. Cuando existe autoritarismo, se pierde la libertad y la conexión con uno mismo, se hacen las cosas por y para los que mandan y eso nos aleja de nuestros deseos e inquietudes. En las escuelas se hace casi todo por obligación y sin sentido para el estudiante, y esto genera mucho rechazo y rabia, emociones que no son permitidas y que por tanto quedan reprimidas.

En El Dragón hay unos límites muy claros consistentes en el respeto a los demás (personas, animales, entorno) y a los materiales; también hay ciertas normas establecidas por los adultos que tienen que ver con la seguridad personal. A partir de ahí, cada cual es responsable de sí mismo. Existen diferentes formas de abordar el incumplimiento de las normas, pero evitamos que sea la persona adulta la que dé charlas, reprimendas y decida consecuencias desde su autoridad. Es un proceso muy lento de conseguir ya que tanto mayores como pequeños estamos acostumbrados a relacionarnos de la otra manera; por eso hay que ir soltando poco a poco la autoridad con la que inicialmente recibimos a los niños y las niñas, mientras van confiando en nosotros. Un par de veces me ha ocurrido que, al acercarme a un grupo, un niño nuevo dice: «que viene Carla, cuidado», y entonces otro de los antiguos contesta: «no importa, ¡es Carla!», y aprovechan para compartir conmigo algo que traman.

### 2.3.4. *Acompañamiento emocional*

Las emociones nos acompañan todo el día y a todas horas. Todo lo que hacemos provoca algún tipo de emoción en nosotros o está provocado por una emoción. Percibir las emociones, preverlas, manejarlas y gestionarlas es una de las tareas más complicadas del ser humano y una de las cosas menos contempladas y menos cuidadas en las leyes y en los espacios educativos. La escuela típica tradicional no deja espacio ni tiempo para atender a las emociones, ni para el cuidado y desarrollo emocional, y cuando lo hace, vuelve a ser por separado, en una clase específica para trabajar esas cosas, imaginando situaciones ficticias. Cuando acudes a un



Figura 8.5.

espacio donde se «vive» la vida, lo emocional está todo el tiempo presente, y cómo están las personas, cómo se encuentran y cómo se sienten es lo que más importa. Dejar simplemente que esto ocurra es ya algo positivo; si además las acompaña un profesional que ayuda a gestionarlas, se estará educando a personas más completas.

Podemos decir que éste es uno de los pilares más valorados por los profesionales de El Dragón. Es imprescindible que un niño o una niña se sienta a gusto y comprenda los procesos emocionales por los que pasa para jugar y aprender tranquilamente. No se trata de estar siempre FELIZ ni de huir de las emociones que nos hacen sufrir (eso sería alejarse de la vida); se trata de poner en práctica una escucha activa (sin juicio) que les permita expresarse y les ayude a conocerse. Se trata de poner el foco en aquello que les está ocurriendo para que puedan aceptarlo sin más o transformarlo. Se trata de acompañarles en el conocimiento de sí mismos y ofrecerles herramientas para autorregularse y relacionarse respetuosamente con el mundo.

Un acompañamiento emocional saludable incluye aceptar emociones de los demás que tal vez nos incomoden, como la pena, la rabia y la agresividad. Con frecuencia los adultos intentamos distraer a los niños que lloran o están tristes porque queremos alejarles del sufrimiento, y en ocasiones hasta se les miente pensando que es lo mejor para ellos. Los niños y niñas no quieren eso, quieren saber, porque cuando un niño no sabe, siente, y eso le

confunde. Quieren saber y quieren que les ayudemos; por eso en El Dragón, cuando un niño está triste (por haber perdido a alguien querido, por ejemplo), le dejamos que se exprese, le escuchamos y le ofrecemos ayuda.

### 2.3.5. Resolución de conflictos

Los conflictos existen, es una realidad con la que todas las personas crecemos, ya que cualquier relación genera algún tipo de conflicto. Lo importante es saber manejarse con ellos.

En El Dragón se permite que haya conflictos y se atienden con respeto. Siempre intentamos que sean las personas implicadas las que se organicen para resolverlo (apelando a esa autorregulación que ya he mencionado), pero necesitan ayuda. En muchas ocasiones nuestra presencia a su lado es suficiente para sentirse seguros; en otras es imprescindible ejercer de mediadores escuchando a todas las partes y ofreciendo diferentes soluciones.

Con los más pequeños es necesario abordar el conflicto en el momento en que ocurre ya que no tienen noción del tiempo y no siempre recuerdan lo que ha sucedido. Tampoco es recomendable forzar el intelecto de un niño para recordar cómo ocurrió tal cosa y qué sintió. Por eso, ante conflictos que experimentan, se les atiende en el momento y se les ayuda a poner palabras a lo que ha ocurrido.

A partir de los 6 o 7 años abordamos los conflictos de otras maneras. Siempre que lo necesiten, serán atendidos en el momento, pero pueden elegir otra opción: escribir una queja para que se encargue de gestionarla el Grupo de Mediación de El Dragón. Es un grupo formado por, al menos, cuatro niños y niñas de diferentes edades y un adulto. Se encarga de leer las quejas que han sido escritas y reunir a todas las personas implicadas para hablar sobre lo que ha pasado. La finalidad es mejorar la convivencia en la escuela y que los conflictos sean gestionados entre iguales que escuchan, piensan, debaten y deciden cómo resolver determinadas situaciones. Se tratan entre todos con respeto y se busca la mejor forma de ayudar a resolverlos, indagando en los porqués y buscando consecuencias sencillas y coherentes con lo ocurrido.

La regulación entre iguales tiene mucho más efecto que la imposición desde la autoridad. Un

niño hará un esfuerzo por respetar a los demás cuando sus iguales se lo pidan (o se lo exijan), y será un esfuerzo sano, deseado por él; pero no será así cuando la presión llegue del adulto que le riñe y amenaza (se estaría ejerciendo el autoritarismo).

Tomarse el tiempo para ayudar a los niños y niñas a resolver sus conflictos es algo complicado; por eso los adultos tendemos a arreglarlo sin escuchar con respeto a cada parte, pero cuando actuamos así, estamos siendo tremendamente injustos y, una vez más, eso puede generar rabia y enfado.

### 2.3.6. *De Emmi Pikler a internet. La edad tecnológica*

Emmi Pikler (1902-1984) es una de nuestras inspiradoras en cuanto al trato del niño desde el momento de nacer. Su filosofía tiene en cuenta que las diferentes fases del desarrollo motor se dan cuando el bebé está preparado para ello. Es importante respetar dichos procesos porque favorecen conexiones neuronales imprescindibles para un sano desarrollo posterior. Durante los primeros años de vida es fundamental ofrecer a los niños y niñas la seguridad suficiente para que puedan llevar a cabo su iniciati-



Figura 8.6.

va y descubran su mundo con libertad, desde la experimentación de su propio cuerpo, pasando por las conquistas más grandes de los primeros años: caminar, hablar y pensar, llegando a la conquista de la realidad exterior. Parten de la investigación de sí mismos y del entorno más próximo y seguro desde que son muy pequeños, y poco a poco van ampliando su mundo exterior.

El contacto con la naturaleza durante los primeros años pone en relación a los niños con el paso del tiempo, los ciclos naturales, los cambios de estación, de estado, de temperatura, de luminosidad; en definitiva, con los ciclos y los elementos de la propia vida. Es muy frecuente encontrar a nuestros niños más pequeños jugando en el barro, observando un hormiguero, construyendo una cabaña con ramas o contemplando su propio reflejo en un charco.

Poco a poco, este mundo exterior va ampliándose y las necesidades e intereses intelectuales crecen exponencialmente; los niños y las niñas están ávidos de acceder al conocimiento, a la cultura, a la literatura, a las diferentes expresiones de todas las sociedades; también quieren conocer la historia, de dónde venimos, qué han hecho otras personas; quieren explorar a lo grande, aventurarse, indagar, etcétera, y es entonces cuando están listos para ampliar sus horizontes y conocer su pueblo, su país y el mundo entero a continuación.

A día de hoy, el uso de las tecnologías y de internet nos da acceso a todo tipo de información que podamos imaginar y queremos que los estudiantes de El Dragón se beneficien de ello, pero creemos que para dar ese paso y profundizar en ese mundo tan abstracto e infinito hay que completar el desarrollo previo de la experimentación física y personal. Por eso utilizamos el título «De Emmi Pikler a internet» para definir este principio. En El Dragón los niños podrán utilizar ordenadores como herramienta en situaciones puntuales, acompañados por un adulto, o libremente a partir de cierta edad (mínimo 12 años).

## 3. UN DÍA EN EL DRAGÓN

Un día en El Dragón nunca es igual a otro día en El Dragón. El Dragón se despierta a las 09:00 h, y recibe niños hasta las 10:00 h, momento en que suena el gong avisando a todo el mundo para «el



Figura 8.7.

saludo». Hasta ese momento, los que han ido llegando pronto se han apuntado en la hoja de asistencia y disfrutan de un Dragón tranquilo y silencioso. Eligen qué hacer con su tiempo y se quedan en el jardín jugando, columpiándose, buscando insectos, etc., o se van al sofá a leer. Alguno aprovecha para usar a solas la sala de música y practicar unas melodías con el piano.

Al oír el gong, acudimos todos al salón para saludarnos, recordar las actividades del día y dar algunos avisos que nos afectan a todos. También es el momento en que alguien aprovecha para informar de algo que le ha ocurrido en El Dragón que le hace sentir incómodo y pide comprensión y ayuda; el momento de recordar alguna norma sobre uso de materiales o de que alguien anuncie que es su cumpleaños y ha traído un bizcocho. Cuando termina «el saludo», cada persona sigue con su día.

Cada día se ofrecen actividades relacionadas con áreas e intereses de los niños; algunas se solapan, ya que van dirigidas a diferentes edades, y, cuando coinciden dos propuestas de las que van dirigidas a todos, tienen que elegir cuál prefieren. Las clases que ofrecemos son voluntarias, y si un niño o niña elige no apuntarse a nada, hará con su tiempo lo que desee.

Existen niños y niñas inquietos a los que les interesa todo y quieren que les enseñes, les cuentes, les propongas retos, etc., y hay niños y niñas igual de inquietos por aprender a los que también les interesa todo pero que eligen descubrir y conocer



Figura 8.8.

por su cuenta; de vez en cuando te preguntan algo o te piden algún material, pero ellos solos, en su propio juego, conquistan poco a poco el mundo y su realidad.

Es cierto que también hay niños o niñas que llegan a El Dragón con poco interés por las clases y los típicos contenidos curriculares y que eligen alejarse del «aprendizaje», pero son siempre niños que ya han tenido alguna experiencia escolar en la que han sufrido la obligatoriedad de aprender a la fuerza. Esos niños que llegan a El Dragón no son «pasotas» ni desinteresados, simplemente necesitan recuperar el tiempo en que no les dejaron jugar ni moverse libremente. El hecho de que muestren esta actitud es muy buena señal porque indica una conexión consigo mismos (necesidad de recuperar algo suyo) en lugar de un deseo de seguir agradando al adulto (estudiando y aprendiendo mucho).

Durante la semana también se ofrecen talleres de música y de madera. Hay un día dedicado a cada una de estas artes y quien lo desea (o quien ya se ha comprometido a asistir) realiza diferentes actividades propuestas por los profesionales especialistas de cada tema que vienen a pasar el día. Los niños aprenden la disciplina y luego tienen cierta libertad para usar los materiales y practicar lo aprendido. Es muy habitual escuchar acordes en el piano o una melodía repetitiva de alguien que acaba de aprenderla y no para de practicar. Y es muy hermoso ver a un niño de 6 años dedicar dos días casi completos a fabricar una espada de madera para su hermano (la suya la hizo con el maestro de taller).

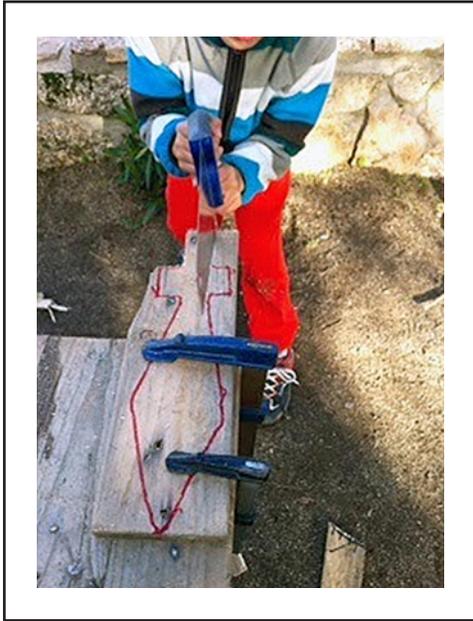


Figura 8.9.

A las 11:00 h se ofrece fruta preparada (los Dragonfly la toman todos juntos normalmente en el jardín) y a las 13:00 h se come. Cada cual es libre de elegir cuánto se sirve en el plato para así comer sólo lo que desea.

Las tardes son tranquilas: muchos duermen siesta y los demás siguen con sus juegos, clases o talleres.

A las 16:00, en la puerta, despedimos y entregamos a cada uno a su familia y nos reunimos los adultos para intercambiar las impresiones del día.

Cada día es diferente en El Dragón y cada día es una experiencia preciosa, una experiencia de vida.

#### 4. CONCLUYENDO... LA VIDA

Cuando la gente conoce estos proyectos de educación en libertad, a veces me pregunta si esto prepara a las personas para la «vida real» y yo les respondo: ¿cuál es la vida real? ¿Qué significa estar preparado? ¿Cómo se mide si alguien está preparado? No creo que la escuela tradicional que está educando a la mayoría de los niños y niñas hoy en día prepare en absoluto para la vida ya que no se parece nada a la vida. La escuela te prepara para estar en la escuela pero no para coger las riendas de tu vida siendo responsable de ti mismo y del efecto que tienen tus acciones en el entorno.

Todos los que estamos a cargo de algún tipo de educación (familias y docentes) estamos educando a niños y niñas del futuro, de un futuro que desconocemos, y parece que lo más importante es que vayan cargados de contenidos memorizados en sus cabezas, contenidos que podemos encontrar en internet en cualquier momento. Se está enseñando a los niños y niñas a hacer lo mismo que hacen los ordenadores, máquinas sin emociones que no se relacionan con personas, y dentro de unos años habrá tantos ordenadores que ni siquiera quedará trabajo para aquellos que hagan lo mismo que una máquina. Si queremos para el presente, y para el futuro, personas capaces y felices, debemos enseñarles a hacerse cargo de sí mismas y a desarrollar al máximo el potencial que ya poseen, sin interferir en sus procesos, simplemente dejándoles ser.

El Dragón nació con una misión, la de extender la educación libre por el mundo y transformarlo en un mundo mejor, ya que, como dice Neill (1960): «Dar libertad es dar amor. Y sólo el amor puede salvar al mundo».



# ¡Arriba el telón!: trabajando a través de la ópera en Primaria

9

FRANCISCO JAVIER DE LA ROSA CARRASCO  
REMEDIOS RODRÍGUEZ CASTILLO

## 1. PRESENTACIÓN: ASÍ NACIÓ LA IDEA

«Por todos nosotros es sabido que un proyecto educativo ha de tener una justificación pedagógica y didáctica para que no caiga en el vacío; pero si además nace de un sueño, una ilusión o una pasión, conseguirás que nunca caiga en el olvido».

Todo comienza en el verano del 2013, cuando mi amigo Javier y yo supimos que me destinaban al colegio en el que él estaba, el CEIP Azahares de Sevilla. Lo celebramos con unas cañas, pues no coincidíamos desde 2009, año en el que habíamos trabajado juntos en la preciosa aldea de El Rocío. Fue entonces cuando le propuse hacer un proyecto educativo relacionado con la ópera y con el teatro.

—¿Y por qué la ópera? —me preguntó.

Y ahí es donde entran los sueños y la ilusión de hacer realidad un viejo propósito.

Hace unos años vi *La flauta de mágica* de Mozart en el teatro de la Maestranza de Sevilla y quedé maravillada. Lo cierto es que, si además de gustarte la ópera eres maestra, una obra como ésta no pasa por alto, sino que por el contrario empiezas a imaginarte todos esos personajes fantásticos representados por tus niños del cole.

—¡Qué locura! —me decían algunos amigos.

Al principio parecía una locura porque nunca, ni él ni yo, habíamos llevado a cabo un proyecto de esta envergadura; tanto en su extensión, pues se trataba de realizarlo con el primer ciclo de Primaria, que contaba ni más ni menos que con 150 alumnos, como por su complejidad, ya que no es un estilo musical con el que los nenes estén familiarizados. Pero a Javier, al que le gusta todo tipo de música y

no se amedrenta con nada, le pareció una genial idea. La verdad, no pude elegir mejor compañero para coordinar este trabajo. Su experiencia en trabajos por proyectos, su pasión por la educación y su forma siempre progresista de entenderla me transmitieron una seguridad nunca experimentada.

Este encuentro supuso un brindis cargado de ilusión, también de trabajo y de nuevos retos; pero sobre todo, al menos para mí, supuso un adiós a los miedos, a ese fatídico miedo al fracaso que siempre nos frena, nos merma y no nos permite avanzar.

Nunca le estaré lo suficientemente agradecida por permitirme compartir experiencias. Por no hablar de todo lo que he aprendido junto él. ¡Gracias, Javier, por estar en el momento y en el lugar adecuados!

Con los ánimos por las nubes, aquello no podía quedar en una simple conversación, como muchas veces sucede, así que pronto aterrizamos para ponernos manos a la obra. Nuestro primer paso fue compartir una carpeta en Google Drive y así comenzamos con el uso de las TIC, como no podía ser de otra manera; sobre todo tratándose de Javier de

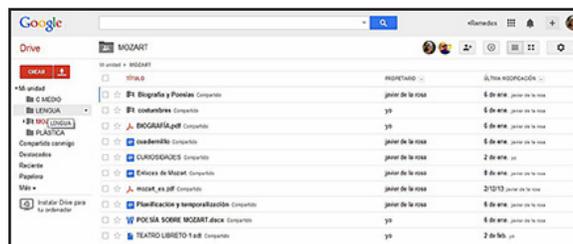


Figura 9.1.—Carpeta de Google Drive con la que iniciamos el trabajo.

la Rosa. En dicha carpeta iríamos colocando todo aquello que encontráramos y que pudiera servirnos para nuestro proyecto «¡Arriba el telón!», como audiciones, biografías en forma de cuentos, ilustraciones, costumbres de esa época, curiosidades, poesías..., sobre el compositor Wolfgang Amadeus Mozart y su gran obra *La flauta mágica*.

Como el proyecto no se iba a desarrollar hasta el segundo trimestre, dicha búsqueda se prolongó durante el primer trimestre, por lo que nuestra carpeta compartida iba enriqueciéndose cada vez más. En estos casos es conveniente, a medida que vas teniendo mucha información, filtrarla, transformarla y ordenarla para su posterior ubicación y uso en un blog, que en nuestro caso dio nombre a nuestro proyecto. Para ello, nos servimos de la plataforma Blogger y en dicho blog, de plantilla simple y sin *gadgets*, fuimos creando las diversas pestañas en las que distribuir y organizar todos nuestros recursos y contenidos. La página principal se destinaría a exponer muchos de los trabajos realizados con nuestros niños.

Además de lo dicho anteriormente, el blog nos permitió dar a conocer a las familias de una manera más ilustrativa la intención de nuestro proyecto, así como su participación y colaboración en él.

## 2. DESARROLLANDO EL PROYECTO: DE LA IDEA A LA ESCUELA

Después de este parto tan poco doloroso en el que ya habíamos dado los primeros cuidados a nuestro «bebé», era el momento de presentarlo en sociedad, el momento de exponerlo en la escuela a todos. En primer lugar tuvimos una reunión con el equipo directivo para comentarle nuestro proyecto con todas las ventajas que conlleva un trabajo de estas características para el alumnado y también con todos los miedos que nos asaltaban al ser «primerizos» en este tipo de trabajos; ellos, el equipo directivo, desde ese momento nos brindó todo el apoyo tanto pedagógico como anímico en esta valiente propuesta que planteamos. De la misma manera nos hicieron saber que nuestra idea se vería mucho más enriquecida si la compartíamos con el resto de miembros de nuestro ciclo, un primer ciclo muy motivado ante propuestas enriquecedoras como ésta.

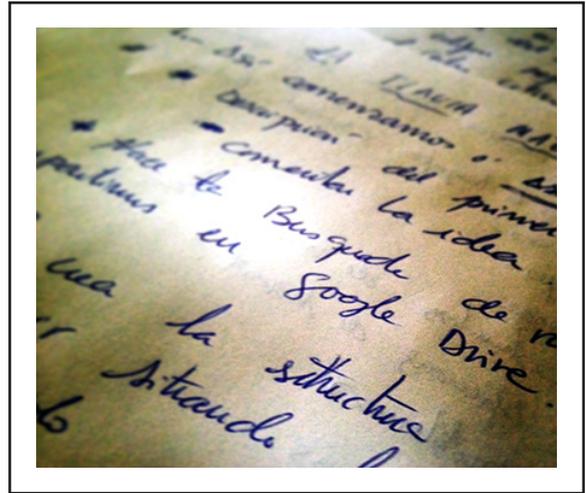


Figura 9.2.—Blog del proyecto [smarturl.it/flauta](http://smarturl.it/flauta).

Así, mientras corría el primer trimestre, nosotros seguimos buscando recursos, webs, materiales y todo aquello que nos pudiera servir para comenzar a trabajar en esta experiencia; asimismo, elaboramos un borrador en el que íbamos plasmando cómo podría ser la estructura de todo el proyecto y que, como indicamos anteriormente, reflejaríamos en un blog que sería el referente de nuestro trabajo, compartiéndolo y dándole visibilidad a toda la comunidad educativa.

Una vez tuvimos nuestra idea un poco estructurada, y con el apoyo del equipo directivo a nuestro lado, llevamos a cabo una reunión de ciclo en la que, junto al director, presentamos el proyecto al resto de compañeros, que quedaron cautivados con la idea. También les llegaron los miedos a través de muchas preguntas en esta primera reunión, como: si nunca hemos hecho este tipo de trabajo, ¿cómo lo haremos curricular? ¿Y la evaluación? ¿Estarán las familias de acuerdo?

Tanto el director como nosotros abordamos todas las preguntas con ilusión y positividad: se veía en nuestras miradas. Esos miedos fueron transformándose en ganas de aprender y de lanzarnos a la piscina con mucha fuerza e ilusión; teníamos que hablar con las familias...

Terminaba el primer trimestre y era el momento de hablar con otro de los pilares fundamentales de nuestro proyecto: los papás y las mamás. Para ello, reunimos a todas las familias, con todo el profesio-

rado del primer ciclo y el equipo directivo, y les explicamos detalladamente cómo era nuestra idea y lo ventajosa que la veíamos en el proceso de aprendizaje de sus hijos, ya que este tipo de experiencias desarrollan aspectos competenciales que las metodologías tradicionales no pueden ofrecer, como es el espíritu crítico, la integración de todas las áreas de aprendizaje, el desarrollo de las competencias básicas o la expresión y desarrollo emocional. A ellos también les surgieron dudas que fueron planteadas en dicha reunión y que fuimos abordando una a una hasta aclararlas todas de una manera cercana y siempre muy profesional. Además, les presentamos el blog en el que iríamos plasmando todo el trabajo realizado por sus hijos y en el que ellos también podrían ser partícipes con propuestas o comentarios al respecto. Queríamos en esta reunión, y así lo hicimos, involucrarlos activamente en el proyecto, pero ¿de qué manera? Para ello, les sugerimos que podrían colaborar en la construcción de materiales, en la realización de decorados o en la elaboración del vestuario, y cuál fue nuestra sorpresa al comprobar que sus aplausos lo decían todo.

*¡¡Vamos a remar todos en el mismo barco  
y en la misma dirección!!*

Motivados por la respuesta de las familias, empezamos a organizar con todos los compañeros el trabajo que íbamos a llevar a cabo con el alumnado:

El proyecto se desarrollaría en dos fases:

- Primera fase de trabajo sobre la figura del personaje de Mozart y de su obra *La flauta*



Figura 9.3.

*mágica* tanto en clase como en nuestro blog del proyecto.

- Segunda fase de representación teatral adaptada a la ópera *La flauta mágica*.

Estas dos fases se desarrollarían durante el segundo y tercer trimestres:

- Búsqueda, análisis y construcción de actividades y tareas a realizar con el alumnado en clase (dictados, lecturas, problemas, audiciones, trabajos en equipo, trabajos plásticos, recursos digitales).
- Adaptación del libreto operístico original de la obra a la representación teatral para nuestro alumnado del primer ciclo. Para ello dividimos el libreto en diferentes partes de modo que todos los compañeros del ciclo pudieran colaborar en su adaptación.
- Organización del blog con todas las pestañas referentes a la figura del compositor y a su obra *La flauta mágica* (viajes, audiciones, costumbres, etc.). En este espacio iríamos alojando tanto los recursos encontrados como las diferentes actividades realizadas por el alumnado.
- Temporalización y distribución del trabajo en los dos trimestres y secuenciación de las reuniones periódicas en el ciclo, así como con las familias.
- Temporalización de los ensayos en el tercer trimestre y fecha de la representación teatral.
- Tareas y actividades de la segunda fase, como la creación de un cartel anunciador, ilustración y descripción de la obra a través de sus personajes o elaboración de invitaciones para la representación.

Era el momento de arremangarnos y ponernos todos manos a la obra. Al mismo tiempo, creímos necesario justificar todo nuestro trabajo de una manera seria y pedagógica, y así lo hicimos dejándolo reflejado en nuestro blog del proyecto. En esta justificación incluimos:

- Introducción.
- Objetivos.
- Contenidos.



Figura 9.4.—Justificación en el blog [smarturl.it/justificacion](http://smarturl.it/justificacion).

- Competencias básicas.
- Evaluación.

«Este proyecto se va a desarrollar en el primer ciclo de educación primaria del CEIP Azahares y con él pretendemos acercar a nuestros alumnos al mundo de la música, interpretación, teatro y la ópera. Con este proyecto involucramos a distintos miembros de la comunidad educativa (familias, profesores, alumnos...) tanto en el diseño como en el desarrollo del mismo. La ópera es una manifestación artística en la que se mezcla la música y la interpretación; concretamente *La flauta mágica* de Mozart plantea la lucha universal entre el bien y el mal con unos personajes fantásticos que nos harán reír y llorar de emoción. Aunque es la primera vez que nos involucramos en una obra teatral adaptada a una ópera, tenemos mucha ilusión en ello y deseamos que este proyecto enriquezca las capacidades de nuestros alumnos y fomente su sensibilidad y gusto por estas manifestaciones artísticas».

Hay que señalar que la evaluación es un elemento que vamos llevando a cabo a lo largo de todo el proceso no como punto final, sino como algo intrínseco del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje tanto por parte del alumnado como del profesorado, usando diferentes estrategias de coevaluación, autoevaluación, revisión, puestas en común u obser-

vación. La rúbrica es un elemento más en el que quedarían reflejados algunos datos del proyecto.

## 2.1. Mozart y su música llenan nuestras aulas

Aterrizando en el segundo trimestre, y con las pilas bien cargadas, empezamos a desarrollar el proyecto con el alumnado a través de múltiples actividades. Posteriormente citaremos algunas a modo de ejemplo. De todas las actividades realizadas, las más significativas las fuimos alojando dentro del blog del proyecto.

En las diferentes pestañas del blog disponíamos de todo el material necesario para llevarlas a cabo:

- En primer lugar encontraréis la **Página principal** ([smarturl.it/flauta](http://smarturl.it/flauta)), en la que aparecen las publicaciones elaboradas con algunas actividades que se han realizado. Son actividades que se han realizado en el aula y en las que las diferentes áreas de aprendizaje están presentes.
- En la pestaña **Proyecto** ([smarturl.it/fjustificacion](http://smarturl.it/fjustificacion)) está la justificación documentada de este proyecto con los elementos necesarios

- que constituyen el proceso (objetivos, contenidos, competencias básicas, evaluación).
- En la pestaña **Mozart el pequeño mago** ([smarturl.it/fmago](http://smarturl.it/fmago)) tenemos uno de los cuentos que nos ha servido para acercarnos a la figura de Mozart y que usamos para: dictados, debates, problemas matemáticos, lectura, etc.
  - En la pestaña **Los personajes** ([smarturl.it/fpersonajes](http://smarturl.it/fpersonajes)) tenemos una presentación con los personajes de la obra (Tamino, Pamina, Papageno, etc.) y con audiciones de los mismos para asociarlos con su carácter y voz. Si observáis los personajes, son dibujos que se pueden descargar y colorear. Al final de la presentación aparece el argumento muy resumido con algunas palabras ocultas en audios; estos audios corresponden a los personajes que los alumnos tienen que identificar.
  - En la pestaña **Audiciones** ([smarturl.it/faudiciones](http://smarturl.it/faudiciones)) están todas las audiciones de la ópera.
  - En la pestaña **Curiosidades y costumbres** ([smarturl.it/fcuriosidades](http://smarturl.it/fcuriosidades)) hemos alojado un panel con algunas curiosidades de la vida de Mozart que trabajamos en clase, sobre todo en debates. Además tenemos algunas presentaciones con la vestimenta de la época y algunas costumbres. Nos sirvió para hacer comparaciones con la vida actual enlazándolo con el área del Conocimiento del Medio (medios de transporte, educación, los paisajes, las ciudades, etc.).
  - En la pestaña **Los viajes de Mozart** ([smarturl.it/fviajes](http://smarturl.it/fviajes)) tenemos una buena descripción de cómo eran los viajes largos en aquella época, ya que Mozart pasó gran parte de su vida viajando por toda Europa. Gracias a las nuevas tecnologías, pudimos ver Salzburgo en Google Maps (<https://www.google.es/maps/>) con Street View y la casa natal del compositor. Estos viajes nos valieron mucho para construir problemas matemáticos usando las distancias o las fechas, conocer otros países que forman Europa o establecer analogías y diferencias con los medios de transporte actuales.
  - En la pestaña **Colorea a Mozart** ([smarturl.it/fcolorea](http://smarturl.it/fcolorea)) hemos dejado unas láminas para colorear y una careta del compositor que usamos en carnaval cuando lo celebramos en el cole.
  - En la pestaña **Biografía y poemas de Mozart** ([smarturl.it/fpoemas](http://smarturl.it/fpoemas)) tenemos una biografía y poesía sobre Mozart que se han trabajado en clase con los alumnos en múltiples actividades relacionadas con el área de lenguaje (dictados, comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, etc.).
  - En la pestaña **Libreto y argumento de La flauta mágica** (<http://smarturl.it/flibreto>) encontraréis:
    - La obra completa en YouTube subtitulada en castellano.
    - El libreto original en alemán y castellano.
    - Un pequeño resumen del argumento de la obra.
    - Otro pequeño resumen, ahora en vídeo.
    - El libreto adaptado a la obra teatral que vamos a representar (lo que más ha costado).
    - Todos los audios que van con el libreto adaptado.
  - En la pestaña **Ensayos** (<http://smarturl.it/fensayos>) tenemos una lista de reproducción en YouTube en la que vamos dejando algunos de los ensayos que realizamos con el alumnado.
  - Por último en la pestaña: **Tablero en Pinterest** (<http://smarturl.it/fpinterest>) hemos dejado un tablero de este recurso 2.0 a modo de galería en la que colgamos imágenes y vídeos del proyecto. Hay un poco de todo. Hemos usado diversas herramientas 2.0, como Dipity, Glogster, Slideshare, Empressr, Gear, YouTube, Walwisher, Google Maps, Isuzu y Pinterest.
- De entre todas las experiencias llevadas a cabo en el aula, vamos a detallar una de ellas que realizaron los alumnos de primero a cargo de Reme. No hay que olvidar que se trata de niños y niñas de primero, con la dificultad que eso entraña en determinadas actividades, sobre todo aquellas que requieren un trabajo en grupo. Esta experiencia versó sobre la vida del compositor y la idea era crear una biografía del mismo pero a modo de cuento; se llamó: **Cuento-biografía W. A. Mozart.**

Se temporalizó para un período de dos semanas y fue llevada a cabo siguiendo esta secuencia:

- Empezamos realizando lecturas diarias de distintas partes de la biografía del compositor usando algunos textos y cuentos alojados en el blog y aportados por algunos de los alumnos de clase. Esta lectura se hacía por grupos de cinco o seis alumnos.
- Una vez finalizada la lectura, hacíamos una puesta en común entre todos (*brainstorming*) en la clase para posteriormente construir con todas las ideas aportadas el texto que fijaríamos para esa viñeta del cuento.

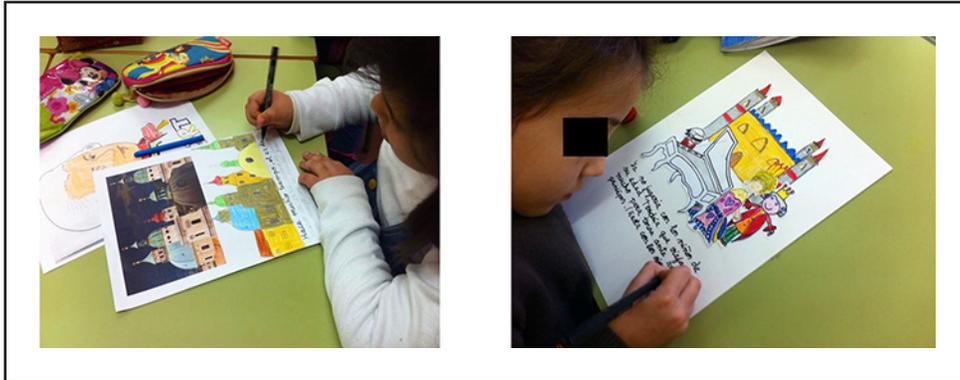


Figura 9.5.



Figura 9.6.

- El texto elegido construido por todos lo escribíamos en el cuaderno, en el que también realizaron una ilustración del texto trabajado.
- Posteriormente se construyeron las viñetas que formarían el cuento con diferentes materiales (recortes, colores, fotos, cartulina, etc.).
- Esta parte de elaboración de viñetas requería la participación grupal enriqueciéndolas con sus propias ideas...
- Para acabar este gran cuento, colocamos todas las viñetas realizadas en clase en un gran panel en el pasillo del aula en forma de secuencia. ¡Maravilloso!
- También en esta experiencia quisimos integrar las TIC, y para ello diseñamos otro panel digital en Glogster en el que el alumnado participó en la grabación de todos los audios que formaron el cuento, así como en la elección de los elementos que configuraron el



Figura 9.7.

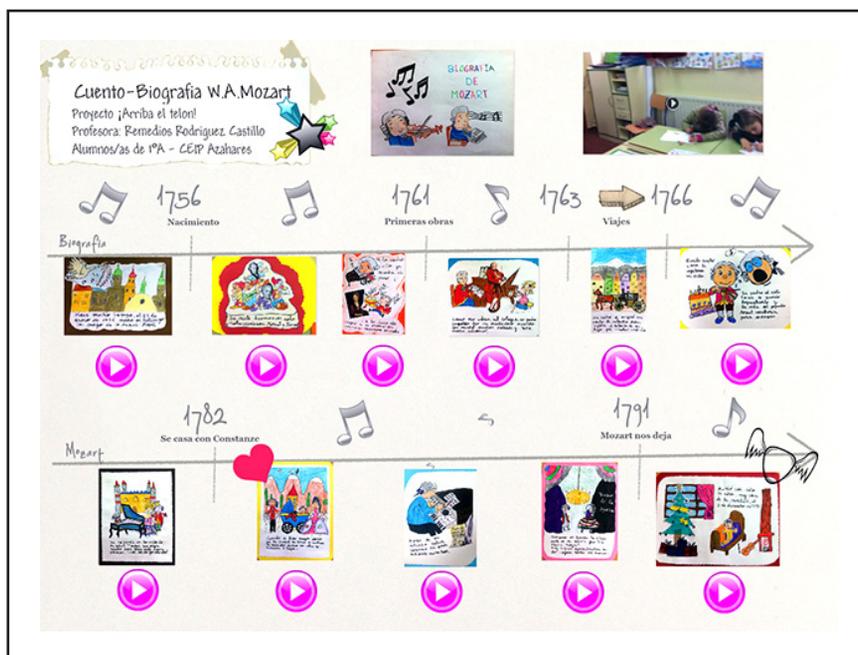


Figura 9.8.

panel digital (dibujos, plantillas, decoración, etc.) [smarturl.it/flogster](http://smarturl.it/flogster).

- Los audios grabados para este panel digital los realizaron los alumnos con la grabadora de un Smartphone y posteriormente la profesora los alojó en Goear y Glogster ampliando con ello la competencia digital del alumnado. Este tipo de actividades digitales, como la grabación de audios, son muy motivadoras para los niños, fomentando también la lectura, la memoria, la entonación y la expresión oral.

Tanto esta tarea, *Cuento-biografía W.A.Mozart*, como otras realizadas dentro del proyecto favorecen el desarrollo de todas las competencias básicas; concretamente en esta tarea se trabajaron la siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística en la lectura y comprensión de los textos trabajados y la puesta en común de un resumen de ellos, así como su escritura en el cuaderno.
- Competencia matemática en la secuenciación de las viñetas y en las fechas trabajadas en la biografía.
- Competencia social y ciudadana por cuanto incluye el respeto a las aportaciones de todos los compañeros y al trabajo en grupo.
- Competencia digital en la grabación de los audios que fueron alojados en el panel digital de Glogster y en el manejo de la PDI para localizar las pestañas del blog y los textos de lectura.
- Competencia cultural y artística en la elaboración de las viñetas que formaron el panel analógico del pasillo de clase.
- Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico por cuanto tuvieron que informarse de la realidad social de Mozart (entorno, edificios, ciudades, etc.) para la construcción de las viñetas.
- Competencia de autonomía e iniciativa personal. Se vieron reflejadas en todas las aportaciones realizadas en la construcción de los textos que iban en las viñetas.
- Competencia de aprender a aprender. Estuvo presente en todo el proceso adquiriendo

destrezas y habilidades cognitivas retroalimentadas con sus propias aportaciones.

Para finalizar también tenemos que aclarar que los diferentes contenidos curriculares de las distintas áreas fueron trabajados a través de todas estas competencias y del trabajo realizado.

## 2.2. Una ilusión... *La flauta mágica*

Uno de nuestros mayores quebraderos de cabeza fue encontrar un libreto adaptado para niños sobre *La flauta mágica*. Después de una intensa búsqueda por las redes sociales e internet sin encontrar nada que nos convenciera, no nos quedaba otra que elaborar nuestro propio libreto. Hemos de confesar que nuestra falta de experiencia en este tipo de trabajo supuso uno de los retos más difíciles en este proyecto, no sólo por el libreto en sí, que ya fue una tarea un tanto laboriosa, sino por todo lo que vino después. Finalizar ese libreto fue, sin darnos cuenta, abrir la caja de Pandora, de la cual no cesaban de salir preguntas sobre el reparto de personajes, atrezzo, vestuarios, escenificación, música, coreografías y ensayos.

El tiempo se convirtió en nuestro peor enemigo, ya que no sabíamos lo que nos iba a ocupar tal aventura. El tiempo que pasas en el colegio en absoluto es suficiente. Entre las horas que pasas con los niños, las reuniones de ciclo, que en muchas ocasiones no eran para tratar el proyecto sino otras actividades, los claustros y las tutorías, nuestras mochilas se iban llenando con más deberes de lo habitual, y lo primero era elaborar el ansiado libreto.

Para ello, y como no podía ser de otra manera, la primera tarea era conocer la obra, de modo que uno de esos martes en los que nos reuníamos propusimos a nuestros compañeros una tranquila velada en casa escuchando la ópera. Se trataba, en un primer paso, de conocer y familiarizarnos con el argumento, actos, escenas, personajes, así como con las piezas musicales de la obra (arias, duetos, quintetos...). Para ello destinamos una de las pestañas a ubicar la ópera, así como el libreto original en alemán y en español. En nuestro próximo encuentro, es decir, el martes de la semana siguiente, charlaríamos sobre la historia y de cómo nos íbamos a repartir el trabajo para elaborarla.



Figura 9.9.

Nuestro libreto también constaría de dos actos respetando el original, y fue, tras su elaboración y durante los primeros ensayos, cuando fuimos perfilando las escenas que irían en cada acto; por eso en

el libreto anterior aún no aparecen definidos ni actos ni escenas.

Algunas de estas dificultades tenían un marcado carácter pedagógico, como por ejemplo la asigna-



Figura 9.10.

ción de los personajes, pues queríamos impedir el exceso de protagonismo por parte de algunos niños que interpretaban a personajes principales como Papageno, Pamina o las tres hadas de la noche, por citar algunos. La solución fue fácil en la teoría: habría tres Tamínos, cinco Papagenos, cinco Paminas y seis hadas.

Otro elemento a tener en cuenta era la elección de las piezas musicales. Optamos por escoger aquellas más representativas y pegadizas para nuestros alumnos. No podía faltar, por citar algunas, la famosa aria de «la reina de la noche» o el simpático dueto de Papageno y Papagena. Nunca imaginé tanta ilusión en unos niños tan pequeños por bailar dichas piezas. En total fueron ni más ni menos que diecinueve audios, los cuales dejamos instalados en la pestaña «Libreto y argumento de *La flauta mágica*» del blog. De esta forma nuestros niños podrían escucharlos en casa con sus familias, además de inventar algunos pasos para los bailes. Muchos fueron los recreos que transformamos en divertidas clases de coreografía como muestra la figura 9.11, impregnando a todo el centro de tan maravillosa música. Para vuestro deleite, no dejéis pasar por alto el enlace que aparece bajo la figura.

Una vez elaborado el libreto y realizado el reparto de personajes, era hora de convocar una nueva reunión con las familias para tratar diversos aspectos relacionados con los ensayos, atrezos, vestuarios y decorado.



Figura 9.11.—[smarturl.it/fnsayo](http://smarturl.it/fnsayo).

En cuanto a los ensayos, no fue fácil ponernos de acuerdo, ya que algunos niños realizaban actividades extraescolares, pero al final elegimos una tarde a la semana con una duración aproximada de dos horas y media. ¡Todos sacrificaríamos parte de nuestro tiempo!

Ni más ni menos que sesenta niños del primer ciclo entrarían por las puertas cada martes para poner a prueba sus habilidades artísticas. Durante los primeros ensayos resultaba complicado controlar tantos elementos, por lo que elaboramos croquis para poder visualizar con claridad las subidas y bajadas en las diferentes escenas, los audios y materiales necesarios en cada momento o la colocación de los niños en el escenario. Los borradores que encontraréis en el enlace de la figura 9.12 delatan en cierto modo una parte de nuestra locura.

El desasosiego que en muchos momentos pudiéramos sentir ante las dificultades encontradas se fue disipando a medida que transcurría el tiempo en aquella reunión. Ellos, los padres, nos ofrecieron su ayuda incondicional. Allí encontramos de todo, desde electricistas y modistas hasta creadores de gigantes cabezudos, los cuales nos vinieron muy bien para instalar algún que otro foco en el escenario, crear una comisión de vestuario o elaborar diversos materiales, como flautas de pan, carrillón o trompetas. Fue así como durante aquellas tardes convertimos nuestro centro en la casa de TODOS, y aunque siempre lo creímos, queremos subrayar que los padres siempre serán los mejores aliados en la labor de un maestro.



Figura 9.12.—[smarturl.it/borradores](http://smarturl.it/borradores).



Figura 9.13.

### 2.3. Un sueño hecho realidad

Comenzamos el tercer trimestre con los ensayos como citamos anteriormente y entre tanto jaleo de escenas, atrezzo, vestuario, sonido, etc., tuvimos una gran sorpresa que a todos nos dejó boquiabiertos: Reme nos comentó que una de sus vecinas, Teresa López Pavón, era directora del periódico *El Mundo* en la redacción de Andalucía y que en una de sus charlas de vecinos le comentó el

trabajo que estábamos desarrollando. Cuál fue su asombro al comprobar que Teresa se quedaba cautivada con el trabajo y le proponía realizar una publicación en su periódico al respecto. Nos quedamos maravillados. Teresa nos informó de que una de las tardes de ensayos se pasaría por el centro una fotógrafa-redactora del periódico para hablar un rato con nosotros y hacer algunas fotos de los alumnos en los ensayos para la publicación. Ello supuso otro reto para todos.



Figura 9.14.—<http://smarturl.it/felmundo>.

Conchitina, la redactora del periódico, llegó aquella tarde con la cámara en mano dispuesta a empaparse de todo nuestro trabajo. Nos realizó una pequeña entrevista y posteriormente disfrutó de uno de nuestros ensayos disparando su cámara intermitentemente mientras nuestros alumnos se sentían famosos por un día. La experiencia fue muy gratificante. A los pocos días, de nuevo Teresa se puso en contacto con nosotros para informarnos de la fecha de la publicación en el periódico, tanto digital como en su edición de papel. Aquel domingo todos corrimos al quiosco a por nuestro ejemplar con la ilusión de haber realizado un buen trabajo. Aprovechamos esta gran oportunidad para llevarnos los periódicos a clase y seguir trabajando, sobre todo, la competencia lingüística y la del tratamiento de la información.

Mientras se desarrollaban los ensayos, teníamos algo que no nos podía faltar: unas invitaciones para las familias y un cartel anunciador de la obra. Este trabajo fue realizado por los alumnos que no participaron como actores en la representación, de modo que todo el alumnado se implicó en esta segunda fase de una forma u otra. El cartel fue enriquecido

con algunos códigos QR enlazados al blog del proyecto y al lugar (Centro Cívico de Torreblanca) en que se representaría la obra para las familias; junto a los QR incluimos algunos puntos de realidad aumentada en distintas imágenes del cartel.

A mediados del mes de mayo realizamos de nuevo otra reunión con las familias para informarlas de las fechas de las representaciones. ¿Representaciones? Sí, decidimos realizar dos funciones en el salón de actos del colegio para todos los alumnos y otra en el Centro Cívico de Torreblanca para las familias, lo que suponía tener que desplazarnos un día al Centro Cívico y realizar in situ un ensayo general, ya que el escenario era mucho mayor. Además teníamos que trasladar allí todos los decorados. Es conveniente aclarar que el decorado fue elaborado por profesores del centro (incluidos el director y los compañeros en prácticas) bajo la coordinación de nuestra compañera de primero Pilar Perogil.

En las funciones del cole no cabía un alfiler. Pero eso no fue nada para los 250 espectadores que ocuparon las butacas del gran teatro del Centro Cívico, los cuales pudieron disfrutar también de sus trabajos en el vestuario y atrezzo.



Figura 9.15.



Figura 9.16.

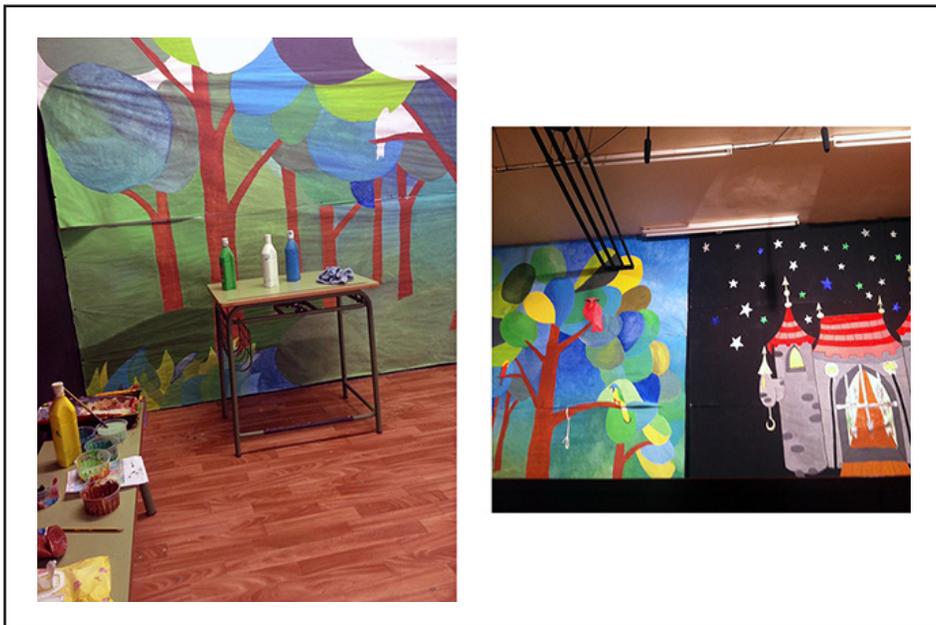


Figura 9.17.

Y por fin llegó el gran día... Nervios y emociones se apoderaron de todos nosotros. El martes 20 de mayo de 2014 los alumnos del primer ciclo del

CEIP Azahares representaron una de las mayores joyas que hayan existido en el mundo de la ópera, *La flauta mágica* de Wolfgang Amadeus Mozart.



Figura 9.18.

Estamos completamente seguros de que el conjunto de sentimientos y vivencias experimentados por estos niños de edades comprendidas entre 6 y 8 años fueron indescriptibles e inolvidables.

Hay aprendizajes, sobre todo en la sociedad en la que vivimos, que no son fáciles de adquirir por los más pequeños. La constancia, la perseverancia, el trabajo en equipo, el sentido de la responsabilidad y el esfuerzo como única vía para la recompensa son algunos de ellos. Aquí, y valga la paradoja, «no ha sonado la flauta»: han sido precisamente esos elementos los que nos han permitido sentir la magia de que nuestro sueño se haga realidad.

A ellos, a su constancia, a su esfuerzo y a su ilusión, nunca perdida, dedicamos este capítulo.

En este enlace os invitamos a disfrutar de la obra: [smarturl.it/fobra](http://smarturl.it/fobra).



Figura 9.19.

### 3. NUESTRO PROYECTO CIRCULA POR LA RED

A medida que íbamos desarrollando el proyecto tanto en clase como en los ensayos para la representación, consideramos conveniente difundirlo en diferentes redes sociales como Twitter, Facebook, Ce-roenconducta o Google+. Os dejamos algunas capturas de nuestra repercusión en las redes, lo que permitió que nuestro trabajo fuera universal y por consiguiente estuviera al servicio de cualquier otro docente que lo considerara interesante para su puesta en marcha. En Twitter nuestros perfiles @fjrosac y @esamorisca fueron nombrados y retuiteados en multitud de ocasiones, fomentando la participación y recibiendo felicitaciones.

En nuestro caso el uso de las redes y las nuevas tecnologías ha sido mucho más que un recurso; más bien un medio que nos ha permitido dar visibilidad y transparencia a todo el trabajo en el aula. Creemos que en esta sociedad del siglo XXI es necesario este tipo de difusión que conecta a docentes y mejora el trabajo notablemente. Agradecemos a todos los que desde estos medios nos apoyaron y publicaron el proyecto en plataformas como CITA o la Biblioteca Digital Escolar. Gracias a @miguelola69, @londones, @carmeniglesiasb, @fgpaez, @bacosca, @azzahaar, @jordi\_a, @miguel\_rosa, @inmitacs, @jmonteo, @eraser, @ftsaez, @FrancescLlorens, entre otros.

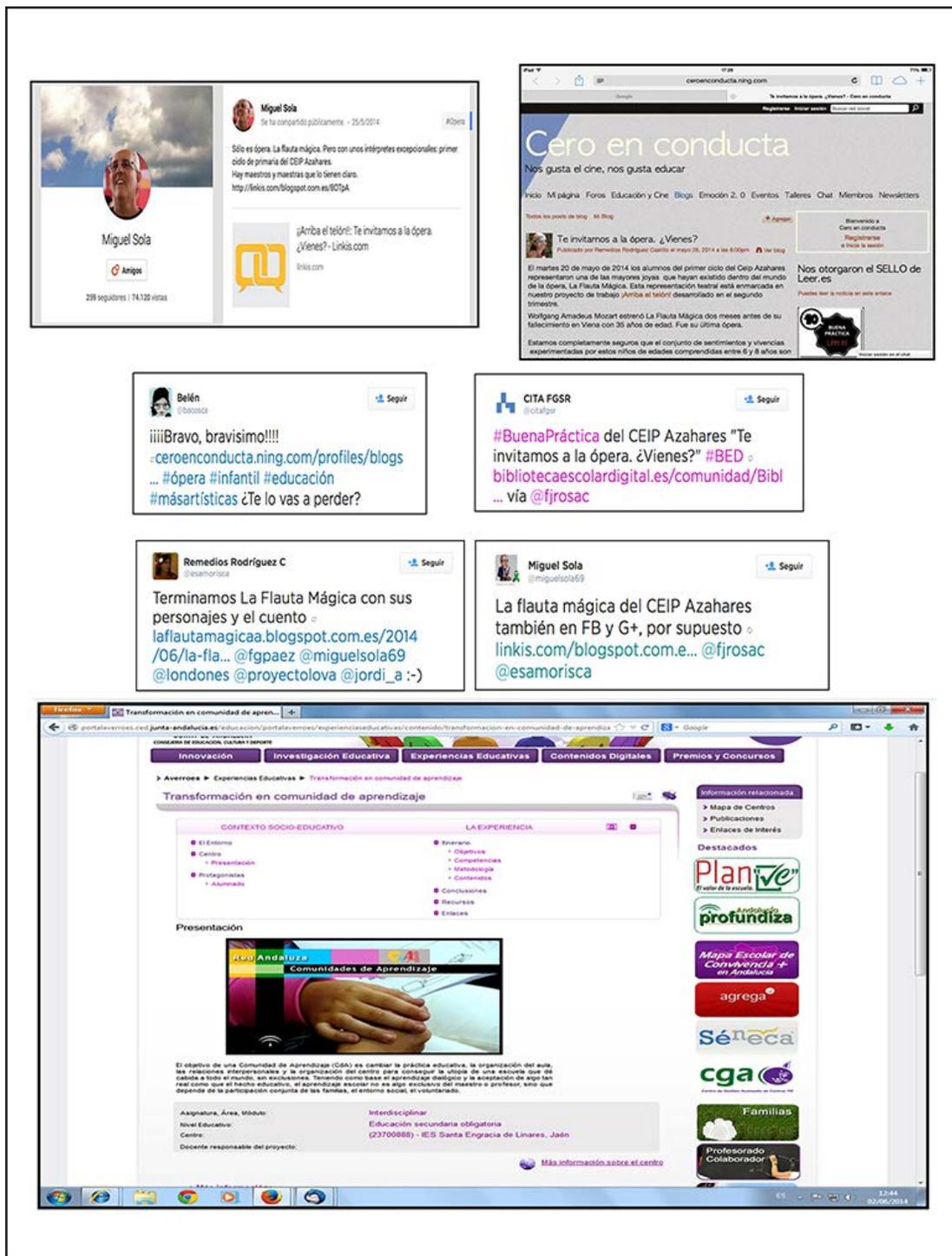


Figura 9.20.

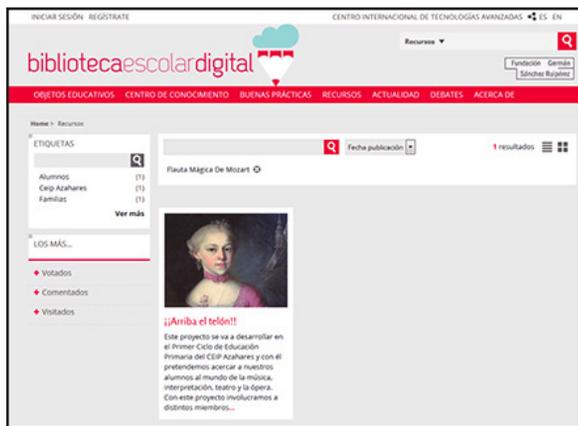


Figura 9.21.

#### 4. CONCLUYENDO...

Llegan las últimas líneas de esta experiencia y en ellas deseamos contaminaros de la ilusión que este trabajo nos ha dado. Creemos, y ahora con muchos más argumentos, que los trabajos basados en proyectos son necesarios en nuestras aulas, pues las llenan de vida, de emociones, de aprendizajes significativos. El aprendizaje se vuelve un descubrimiento, un reto cooperativo que atiende a nuestra diversidad, implicando a todos de una manera u otra y respetando el ritmo de cada uno. El aula se vuelve una zona de trabajo común junto a las familias, y los momentos emotivos son incontables: risas, miedos, lágrimas, esfuerzo y tantos otros que no tienen palabras.

Este trabajo por proyecto nos ha permitido como docentes plantear problemas reales, significativos, que han ampliado las posibilidades de aprendizaje, equilibrando las necesidades de nuestros alumnos con las del currículum. Con ello se ha fomentado el desarrollo de las competencias básicas tan necesarias en la sociedad actual del siglo XXI, haciéndolo así mucho más enriquecedor.

Ya hemos subido el primer peldaño del cambio metodológico y apostamos por seguir en esta línea que tantísimas satisfacciones tiene aún que ofrecer nos. Ahora ya no tenemos miedo, ahora tenemos ganas y fuerza para continuar trabajando por proyectos.

«Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo.»

BENJAMIN FRANKLIN

#### 5. RECURSOS USADOS

- ABP en Google + <http://smarturl.it/abpg>.
- @ABPMmoooc en Twitter <http://smarturl.it/abpt>.
- #ABP en Twitter <http://smarturl.it/abpht>.
- ABPmoooc en Facebook <http://smarturl.it/abpf>.
- Grupo ABP en Facebook <http://smarturl.it/abpff>.
- educaLAB <http://smarturl.it/lab>.
- 10 consejos para evaluar ABP <http://smarturl.it/diezc>.
- Experiencias de ABP <http://smarturl.it/abpe>.
- De estranjis <http://smarturl.it/ftrujillo>.
- Recursos alojados en Google Drive <http://smarturl.it/fdrive>.
- Enlaces de Mozart.
- Planificación.
- Costumbres.
- Curiosidades.
- Biografías.
- Libreto.
- Poesías.
- Cuadernillos.
- Panel de Pinterest <http://smarturl.it/fpinterest>.



Figura 9.22.

**SECCIÓN CUARTA**  
**Innovación en Educación Secundaria**



# Experiencias interdisciplinares: «Aventuras para atender la diversidad»

# 10

DAVID ROMERO LAURE

«Los ideales son como las estrellas. Nunca lograremos tocarlas, pero ayudan al navegante, en medio de la inmensidad del océano, a orientarse y alcanzar el puerto.»

(Texto inscrito en una cerámica en un pueblecito andaluz)

## 1. PRESENTACIÓN

Siempre he considerado la enseñanza una acción social fundamental, y dicha acción, lejos de ser aséptica, debe asumir un compromiso con aquellos colectivos más desfavorecidos. Creo firmemente que el principio de justicia social legitima aquellos procesos que redundan en una «discriminación positiva» en el alumnado que, por circunstancias sociales, familiares y personales, más la pueden necesitar. En el actual sistema educativo, pocas enseñanzas ofrecen las posibilidades de indagación y experimentación que brindan los programas de garantía social (PGS). Así, las órdenes que regulan dichos programas, en las diferentes comunidades del Estado, coinciden en establecer «la necesidad de organizar programas específicos de garantía social para el alumnado que no alcance los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, con el fin de proporcionarle la formación básica y profesional».

Después de tres años impartiendo docencia en los PGS, y con unos ideales claros hacia los que dirigir mi labor, durante el comienzo de cada uno de estos cursos, e intuyendo el tipo de alumnado que se desviaría hacia estos programas, siempre me han embargado las mismas inquietudes: ¿qué es la for-

mación básica?, ¿qué aspectos debe acoger?, ¿por qué después del historial de fracasos, que en la mayoría de los casos arrastra dicho alumnado, esta vez la propuesta que les voy a ofrecer debe ser la oportuna?

Recurría una y otra vez, desentrañando las órdenes que desarrollan la enseñanza que nos ocupa, a la búsqueda de la pista que me permitiera hacer cambiar los prejuicios que sobre la vida en el instituto o sobre su propia formación mostrara este alumnado, amparando, por otra parte, mi propia práctica educativa. Entre las finalidades de las órdenes citadas se subraya la importancia de: «desarrollar y afianzar su madurez personal, mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el desempeño de la actividad social y cultural».

Por tanto, me encontraba con unas finalidades que debían convertirse en un claro referente, impregnando todas las actividades. Conocía hacia dónde dirigir mis esfuerzos. Sin embargo el cómo aún no lo tenía definido.

### 1.1. Definiendo aventuras

De mi paso por la universidad, y después de las interminables, emocionantes y enriquecedoras discusiones con mis compañeros durante aquella etapa, había llegado al pleno convencimiento de que el tipo de actividades que debían vertebrar el proceso de enseñanza y aprendizaje debían estar filtradas por una serie de principios que me permitieran al menos confiar en su potencial educativo.

De tal modo, y basado en lo expuesto por Rath (1971) y compartido por Sthenhouse (1984), las actividades que se desarrollaran debían permitir al alumnado:

- Efectuar elecciones informadas para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias.
- Adoptar papeles activos dentro del propio proceso.
- Indagar sobre problemas cotidianos, sociales, personales...
- Actuar con materiales y artefactos reales.
- Cumplimentar la actividad con éxito.
- Revisar o perfeccionar sus esfuerzos iniciales.
- Compartir con otros un proyecto, su realización o los resultados de la actividad.
- El deseo de aprender.
- Utilizar diferentes fuentes de información.
- Contactar con la realidad social, interpretándola y proporcionando herramientas para actuar.

Realmente tenían que ser unas actividades abiertas y flexibles en las que todos los integrantes del grupo tuvieran la oportunidad de participar según sus capacidades e intereses; y por supuesto, debían permitir el éxito, evitando planificar una actividad que excluyera a determinados alumnos, mermando aún más su autoestima. Urgía descartar actividades que pudieran dar lugar a experiencias que tal vez reforzasen lo que algunos autores denominan la indefensión aprendida, o falta de expectativa de autoeficacia. Ello, que duda cabe, limitaría la motivación para aprender y la perseverancia en el esfuerzo personal que requiere cualquier tipo de proceso de aprendizaje. No podemos obviar que la autoestima, o valoración positiva que tiene nuestro alumnado, se alimenta en el contexto escolar gracias a la interacción constante con la población de dicha institución. Por ello era necesario que las actividades que se plantearan con estos grupos permitieran que los participantes se convirtieran en protagonistas en su propio contexto escolar.

Por tanto, los proyectos que presentara a mis alumnos debían ser «revolucionarios»: tenían que reorganizar sus esquemas de pensamiento, tenían que permitir su implicación en una actividad plenamente educativa pero que no se pareciera a otras

anteriores caracterizadas por el fracaso. En gran medida, participo de la opinión del colectivo de docentes que concibe el aprendizaje como una aventura cuyo límite no conocemos y que cada sujeto vive de una forma concreta acercándose a unas y a otras redes de significados, según sus intereses y necesidades, en cuyo proceso no tiene sentido establecer unas metas cuantificables a las que llegar para considerar que nuestra actuación es de calidad. Desde esta perspectiva, «los procesos educativos serían más ricos cuanto más imprevisibles fueran sus resultados» (Pérez Gómez). Auspiciados bajo estos principios, comenzábamos a soñar con aventuras educativas.

## 1.2. Soñando con aventuras educativas

«Si vas a emprender el viaje a Ítaca, que numerosas sean las mañanas de verano, pide que tu camino sea largo, en que con placer, felizmente, rico en experiencias, en conocimiento [...] arribes a bahías nunca vistas.»

K. KAVAFIS, *Poesías completas*.

A continuación paso a relatar brevemente mis primeros viajes, lleno de maravillosas mañanas de verano y bahías nunca vistas.

## 2. DESARROLLANDO EL PROYECTO: LA RADIO ESCOLAR. UNA AVENTURA INNOVADORA

Hablar de actividad innovadora parece, y en efecto lo es, en exceso pretencioso; sin embargo, así nos sentíamos todo el grupo del PGS cuando, instantes antes de que comenzara nuestro primer programa de radio, los nervios y la emoción de lo nuevo nos hacían vibrar. Era, sin dudar, mi primera gran aventura educativa.

Gran parte del horario semanal se invertía en la confección de nuestro programa de radio, que se emitía semanalmente en el centro. La radio exigía que el grupo se dividiera a su vez en pequeños grupos con diferentes funciones. Necesitábamos un equipo que trabajara sobre el guión del programa, un equipo que recogiera dedicatorias y sugerencias con respecto al funcionamiento del instituto, un

equipo de locutores, etc. Durante un año el proyecto funcionó, pero también es cierto que su brillo comenzó a desfallecer con el paso de las semanas. Aún hoy, tengo dificultades para analizar las razones que terminaron por ahogar el programa de radio. Al menos, durante el primer año, la actividad cumplió con su cometido. Movilizó en torno al gran patio central del centro a la mayoría de nuestros estudiantes, convirtiéndose en un vehículo que permitía desde lanzar dedicatorias amorosas hasta invitar a cualquier profesor para discutir alguna cuestión de actualidad o directamente relacionada con la vida del centro.

## 2.1. La prensa escolar: la magia del lenguaje escrito

La prensa escolar fue la siguiente iniciativa que el PGS acogió y desarrolló en un primer momento. Esta vez el éxito nos sorprendió a todos los integrantes de la comunidad educativa. Los alumnos del PGS, aquellos que tantas dificultades habían mostrado a lo largo de su periplo académico, estaban creando un «producto» que fácilmente podía llegar a unos 3.000 potenciales lectores (sólo la población estudiantil de nuestro centro gira en torno a los 1.300 alumnos) mostrándoles la realidad bajo el exclusivo prisma de su mirada.

Pero una actividad con tal potencialidad no podía ser exclusividad sólo de un nivel educativo, y durante el mismo año comenzó a convertirse en una actividad global, en la que todos los agentes educativos tenían la oportunidad de expresarse. De tal modo, la prensa dejó de ser un vehículo de «propiedad» del PGS, cuyo alumnado perdió el protagonismo que incluso yo mismo pretendía para ellos. No me preocupó en absoluto dicho cambio, pues crear un instrumento que se convierta en motor cultural y de acercamiento entre los diferentes agentes educativos del centro era tarea de todo el alumnado.

El periódico se había convertido, al poco de ver la luz, en una actividad plenamente interdisciplinar, en cuya confección colaboraban los diferentes departamentos del centro. El departamento de plástica organizó un pequeño concurso de portadas con la finalidad de seleccionar la que ocuparía el primer número, además de diseñar los iconos, realizar diferentes cómics, etc.; el departamento de informá-

tica facilitó el software para el diseño del periódico, colaborando en otras tareas como el escaneado de diversas imágenes; los responsables del departamento de actividades extraescolares y complementarias se comprometían por su parte a facilitar los trabajos ganadores de los diferentes concursos para su consiguiente publicación: el día de los derechos humanos, narraciones sobre la violencia de género, etc.

Junto a una participación conjunta integral, el siguiente principio que nos interesaba proteger era conocer la realidad que envolvía a nuestros alumnos, con el único filtro de su mirada crítica. Nos interesaba por tanto conocer cómo percibían el mundo nuestros alumnos, cómo transcurría su acontecer diario, cuáles eran sus aspiraciones.

En definitiva, no se trataba, pues, de obtener un plagio de diarios consagrados. ¿Qué sentido tendría parir un periódico basado en las noticias o artículos de otros? No, debía ser algo único y, por tanto, original, que nos permitiera acercarnos y conocernos los unos a los otros de forma sincera.

El calado del periódico en el instituto no deja lugar a la duda: cuatrocientos ejemplares que se suelen vender en un recreo, la tirada completa, los alumnos participando de forma masiva en la confección del siguiente número y el colectivo docente satisfecho con la labor desempeñada

## 2.2. El cine en las aulas: una propuesta inesperada

Perdido en la búsqueda de un nuevo proyecto con el que ilusionar e ilusionarme, llegó la sorpresa. Tras ser seleccionado el instituto «Martín Rivero» como uno de los participantes en el concurso internacional «Jóvenes Reporteros», patrocinado por una empresa privada, se nos presentaba una inmejorable ocasión para llevar las virtudes del lenguaje cinematográfico al aula, así como para una posterior reflexión educativa por parte del profesorado. Su finalidad no era otra que la de facilitar que el alumnado comprendiera las potencialidades de la imagen como instrumento educativo, y no desde una perspectiva de espectador sino de autor-creador.

Cuando el equipo directivo me ofreció la posibilidad de desarrollar dicho proyecto, mostré gran entusiasmo. Pero ¿qué conocimientos cinematográ-

ficos tenía yo? ¿Cómo embarcarse en semejante proyecto que tenía como fin la producción de un cortometraje en apenas dos meses?

Un par de horas bastaron para comenzar a soñar con esta nueva aventura. Sería exigente, sin duda, pero ya comenzaba a vislumbrar una «nueva bahía».

Así, decidí nuevamente que el propio PGS fuera el encargado de desarrollar el presente proyecto. Con ello pretendía reivindicar, una vez más, que muchos de los casos que, a veces tan a la ligera, denominamos «fracaso escolar» no son tales si se les ofrece a estos alumnos la oportunidad de participar en proyectos que coincidan con sus motivaciones e intereses.

Intenté rizar el rizo, seleccionando sólo a aquellos alumnos que, bien por su comportamiento, bien por sus capacidades, no eran considerados «normales» en el ámbito educativo. Posteriormente, pretendía reabrir el debate sobre la normalidad si éste surgía, como posteriormente ocurrió.

Con la reminiscencia de la experiencia aún caldeando mis pensamientos, paso a relatarla siguiendo el argot cinematográfico. Insisto en mi ignorancia cinematográfica, lo que arguyo como disculpa de mis posibles errores a la hora de utilizar dichos términos.

### C.1. Diario de producción: reflexiones educativas

#### a) Fase de preproducción: de la historia al guión

En primer lugar necesitábamos decidir sobre qué temática versaría nuestro cortometraje. Siendo el año europeo de la ciudadanía, trataríamos algún tema relacionada con ésta. Pero ¿cuál? El respeto, la tolerancia, la solidaridad, los derechos y deberes de los ciudadanos, la inmigración, el cuidado del medio ambiente, etc., nos abrían un amplio abanico de posibilidades.

Comenzaban las dificultades: ¿qué temática abordar? Decidimos recoger y seleccionar noticias y artículos periodísticos que guardaran relación con la ciudadanía para posteriormente comentarlos en clase. Se leyeron textos de diversos autores. Sin embargo, la inspiración llegó del propio instituto. Un profesor del área de lengua y literatura se ofreció a redactar un texto sobre qué significa hoy en día ser «valiente». El texto se leyó y discutió en clase duran-

te un par de días. Después se realizó una lluvia de ideas, a partir de la lectura detenida del texto de forma individual, en pequeño grupo y con toda la clase. A su vez, entonces, los medios de comunicación se hacían eco de un nuevo fenómeno que había surgido con fuerza en nuestras aulas: el *bullying* o acoso escolar. Ante él, la institución educativa debía y debe tomar partido, con propuestas encaminadas a facilitar la convivencia en los centros. Ante lo expuesto, quién mejor que los propios alumnos para transmitir un mensaje ejemplarizante en sus propios centros, ya que la cercanía generacional y el hecho de compartir un mismo código lingüístico, qué duda cabe, facilitarían la reflexión ante tales acontecimientos.

Siendo conscientes del impacto que los medios audiovisuales tienen en nuestros jóvenes, decidimos que la temática de nuestro cortometraje versara sobre el acoso escolar, y lo titulamos: «Valiente».

A partir de esas ideas, organizamos un microconcurso en el que cada alumno redactó una pequeña historia, impregnada de una o de varias de las ideas que habían saturado nuestra pizarra durante los debates. Cada alumno tuvo la oportunidad de leer su historia y, por supuesto, de defenderla delante de sus compañeros. Votamos para decidir la que en los próximos meses sería nuestra historia. De aquellos momentos me sorprendió la intensa búsqueda de argumentos por parte de los propios alumnos para construir una férrea defensa que conviniera al resto de compañeros de por qué su historia merecía ser llevada a la pantalla. Hubo un claro vencedor en las votaciones, pero de forma sorprendente permitió aderezar su historia con ingredientes de las narraciones de sus compañeros, fortaleciendo así el sentimiento de creación conjunta. Este sentimiento debía arraigar con fuerza si pretendía que la actividad contara con la participación intensa y sincera del grupo clase. Para terminar de consolidarlo, durante una semana (nueve horas lectivas) estuvi- mos trabajando en el desarrollo del guión.

La historia *grosso modo* narraba cómo un alumno, aun sufriendo abuso por parte de sus compañeros, no duda en poner en peligro su propia vida para salvar la de sus agresores. Ya comenté que no soy un experto en lenguaje cinematográfico, ni siquiera un cinéfilo. Por ello, debía formarme para a su vez formar a mis alumnos. Comencé leyendo manuales, y navegando por la red. Pero me sentía a la deriva. De

forma providencial, al menos así me lo pareció, se ofertó por aquellas fechas un curso intensivo sobre cine en el Centro del Profesorado de mi localidad, en el que sin dudarle me matriculé.

Rara vez mi apetito formativo ha sido tan acuciante: atendía, pensaba, reflexionaba... pero sobre todo preguntaba. ¿Por qué así? ¿Cómo hacerlo? ¿Qué materiales utilizar? ¿Dónde solicitarlos? ¿Qué connotaciones se pretende con aquel plano? ¿Por qué aquel ángulo?

Como si se tratara de una carrera a contrarreloj, me imbuía todas las tardes de aquel conocimiento técnico para «vaciar» por las mañanas en mis alumnos, ya que tenía el firme compromiso de que mi intervención en el proceso de creación fuera lo menos directa posible: no grabaría ningún plano, no manipularía el guión, no decidiría cómo montar, no elegiría la música.

Pasar un relato a lenguaje cinematográfico resultó una tarea ardua. Teníamos un historia con un mensaje que presumíamos claro, pero era necesario que la transferencia a imágenes no lo adulterara. Comenzábamos a comprender las diferentes posibilidades que se nos presentaban a la hora de contar nuestra historia.

Volvíamos a discutir. El tiempo se nos escurría mientras decidíamos qué escenas desarrollarían nuestro relato. ¿Por qué ésta y no aquélla? Era la pregunta que debíamos resolver una y otra vez.

Para ello se formularon proposiciones que sirvieran de filtro:

- ¿Respetar el hilo argumental?
- ¿Qué valor o contravalor representa?
- ¿Sobre qué aspecto incide?
- ¿Son situaciones cotidianas?
- ¿Cómo refuerza lo que queremos contar?
- Y por supuesto, ¿es posible filmarla con nuestros medios?

Elaboramos un guión que presumíamos definitivo y que incluía: diálogos, música, voz en *off*, tipos de planos y ángulos, localizaciones, horas en las que rodar, etc. Pronto llegaría nuestra sorpresa, cuando comprendimos que el guión, lejos de ser un documento definitivo, simplemente suponía un referente sobre el que trabajar y realizar las modificaciones que las numerosas situaciones imprevistas durante el rodaje exigirían.

#### b) Fase de producción. Rodando: aprendiendo de la «diversidad»

Tenía ciertas reservas sobre la actitud del grupo rodando en exteriores. ¿Cómo reaccionarían fuera del propio instituto trece alumnos con un historial académico salpicado por frecuentes problemas de conducta? Las dudas se disiparon rápidamente; el grueso del grupo trabajó con un interés inusitado. Me preguntaba si alguna vez habían mostrado tal predisposición ante una tarea académica. Es cierto que, en un grupo así, el grado de compromiso no era el mismo en todos los integrantes, pero los alumnos más ilusionados arrastraban al resto.

Rápidamente Adrián, un alumno con síndrome de Down, se convirtió en el alma del grupo. Sus compañeros se disputaban compartir ratos llenos de buen humor con él. En las pocas sesiones en que él no se encontraba, era más fácil que las relaciones entre el grupo se crispasen. En su presencia, los alumnos de forma espontánea evitaban discutir entre sí. En un principio, se comenzó a asumir en el grupo que todos debían convertirse en «pequeños profesores» que le explicaran una y otra vez cómo debía moverse, qué decir, qué gestos adoptar, etc. Cuando algún alumno le insistía más de lo necesario, nuestra estrella se enfadaba. Así, siempre había que buscar el momento y las formas más oportunos para que se ajustara a su papel. De forma paradójica, dejamos de «enseñarle» para comenzar todos nosotros a aprender qué características debían impregnar nuestras interacciones. Nos mostraba qué tipo de actitudes era necesario que arraigaran en el grupo si éste quería funcionar. Nos enseñaba que la tolerancia, el respeto, la aceptación de uno mismo y del prójimo son requisitos imprescindibles en nuestras relaciones. Nos enseñaba con su genial espontaneidad diferentes formas de redirigir nuestros esfuerzos. Sus aportaciones se convertían a menudo en la pista a seguir para grabar los diferentes planos.

Rodar en exteriores con Adrián era toda una aventura. Nos sorprendía una y otra vez; compartía con nosotros su visión de la vida, su visión de las personas, por qué ocurría aquello, cómo solucionar los problemas, etc. Sin duda, contagiaba ilusión por el proyecto y era quien más creía en él. Paradójicamente, antes de comenzar a realizar el corto, Adrián había mostrado una apatía preocupante con respec-

to a su vida académica, y el proyecto para él también suponía una ilusión más por la que asistir a clase. De tal modo, su tutora y yo acordamos presentarle el proyecto a Adrián como todo un premio por asistir y realizar las tareas de clase durante la semana.

Actuar suponía un esfuerzo a nivel cognitivo importante para todos los miembros del grupo, pero en Adrián ese esfuerzo era mucho más palpable; se arrodillaba, se quedaba en silencio, murmuraba sus frases y comenzaba su actuación. Su ritual se extendió a todos los miembros del grupo antes de actuar.

En poco tiempo, su vida académica sufrió un giro notable: pasó de la vida rutinaria del aula a actuar delante de una cámara con lo que ello conllevaba: dominar sus expresiones, memorizar acciones y diálogos, aportar su punto de vista sobre cómo hacerlo, etc.

Las exigencias se habían multiplicado exponencialmente y, sin embargo, él no dejaba de superarse. Y de ello dejó claras evidencias; cuando aparece, la pantalla se llena, transmite al espectador, es capaz de hacernos sentir en pocos segundos tristes, alegres, preocupados, etc.

Nunca se nos olvidará el silencio que se producía entre los espectadores cuando aparecía en la pantalla.

A lo largo de seis jornadas, de unas cuatro horas cada una, se llevó a cabo el rodaje. Cada jornada era una experiencia impredecible, y todo el equipo ansiaba que llegara el viernes, día que salíamos a rodar. Rodar una escena, aun contando con un alto grado de planificación, suponía una serie de problemas que debíamos resolver trabajando en equipo. ¿Qué medio utilizar para realizar los movimientos de cámara?, ¿cómo alargar el micrófono para que captara el sonido cuando éste se producía a cierta distancia de la cámara? De nuestra creatividad dependía el resultado. Así que solicitábamos a un supermercado un carro, utilizábamos los alargadores que usan los pintores para sujetar nuestro micro, comprábamos cebollas si la escena exigía que el actor llorara, etc.

Todos los miembros del grupo tenían asignada una función clara, que iba rotando a lo largo de las diferentes jornadas: cámaras, ayudantes de cámara, productor, director, iluminación, etc. El equipo se transportaba en un «carrito de la compra» que hacía las veces de portaequipaje (mochilas, claquetas, cámara, focos, «portamicrofono», abrigos, etc.) y,

por supuesto, era nuestro mejor y único medio móvil para realizar los *travellings* (véase epígrafe 3).

No es de extrañar que pronto nos convirtiéramos en el centro de todas las miradas cuando el equipo al completo transitaba por las calle de nuestra ciudad. Nos paraban a menudo para preguntarnos qué estábamos haciendo, para qué cadena televisiva estábamos rodando, cuándo se emitía el programa. Los alumnos respondían orgullosos, se sentían valorados, y todo ello sólo podía redundar en aumentar su autoestima. Comenzábamos a creer que realmente estábamos implicándonos en un proyecto de importancia, que nuestro trabajo de uno u otro modo sería reconocido.

Sin embargo, no fue fácil. Si necesitábamos entrevistar a algún ciudadano, el primer contacto era fundamental. Debíamos evitar que aquello pareciera un asalto. Por tanto, el equipo acordó un pseudo-protocolo para facilitar la participación de los ciudadanos en nuestro cortometraje. Si necesitábamos que algún obrero parara durante unos instantes su labor, para no grabar «ruido», había que urdir un plan que nos permitiera ser lo más convincentes posible. En definitiva, los alumnos aprendían cómo desenvolverse según la situación lo requiriera.

Sin duda, todo el proceso que conllevó la experiencia estaba proporcionando un aprendizaje realmente relevante. Ahora los problemas eran reales y se debían ofrecer soluciones reales. No eran problemas meramente académicos, eran situaciones que contribuían a que el alumnado pudiera desenvolverse de forma autónoma en nuestra sociedad.

El uso oportuno de las técnicas de filmación facilitaría el impacto del mensaje que pretendíamos transmitir. Ello suponía rodar planos que exigían momentos de intensa discusión. Así, por ejemplo, si pretendíamos mostrar a un alumno acosado, ¿cómo hacerlo? Nos reuníamos y comenzábamos a verter ideas: «profe, pues que lo persiguen», «profe, que se encuentra en un lugar encerrado», etc. Una vez decidida la escena, había que rodarla, pero de nuevo la misma pregunta: ¿cómo? Podíamos recurrir a los picados, contrapicados o bien intentar resolverlo durante el montaje.

Tras el consenso, llegaba el momento de rodar. Luego decidíamos sobre el resultado. ¿Volvemos a rodarla? ¿Rodamos otra escena más asequible? Las discusiones eran constantes, incluso a veces agotadoras (véase epígrafe 3).

Una vez filmadas las escenas planificadas, tendría lugar una última fase de montaje. Las posibilidades artístico-creativas que presenta esta fase sorprendieron gratamente a todo el grupo. Teníamos las piezas de un puzle, con múltiples posibilidades. Ahora debíamos hilvanar cada una de esas piezas para que nuestro puzle fuera lo suficientemente inteligible y, sobre todo, hiciera que nuestro mensaje llegara con la mayor contundencia posible.

Sin duda fue la fase en la que mi intervención fue más directa. Teníamos sólo un ordenador, y pretendía que la mayoría de alumnos tuvieran nociones básicas sobre montaje. Realiz bamos turnos de tres alumnos y nos reuníamos por las tardes, la mayor parte del mes de noviembre, para que cada grupo montase con mi ayuda las diferentes escenas que componían nuestro cortometraje. No era de extrañar que de cada escena tuviéramos dos o tres montajes alternativos, con diferentes duraciones y que destacaban determinados aspectos. A veces la calidad de los planos era el criterio que regía nuestra selección.

El primer montaje completo que hicimos duró alrededor de unos veintinueve minutos. Y ello suponía un grave problema, pues la duración del corto no podía exceder de diez minutos si queríamos ce nirnos a las bases del concurso en el que participábamos. Volv amos a mantener enriquecedores debates.  Qu  quitar?  Qu  escena era redundante?  Cu ales podríamos obviar sin que se perdiera parte del mensaje? Rápidamente estas discusiones se transfirieron a la música que debía acompañar las escenas, la grabación de la voz en *off* que guiaba la historia, al sonido ambiente, a los efectos especiales, etc. En más de una ocasión invitamos a profesores para que participaran con su opinión, y a partir de ella realizábamos las modificaciones pertinentes. Incluso decidimos hacer pequeños «pases privados» con determinados grupos para tantear las diferentes reacciones del público.

### c) Fase de posproducción

#### 1.  ltimos retoques

Una vez terminada la copia definitiva, comenzamos con tareas de menor calado pero no por ello exentas de importancia. Empezamos con el diseño de la portada y posibles carteles de nuestro corto.

Realizamos diferentes pruebas y decidimos sobre aquellas propuestas que más fielmente representaban el espíritu que queríamos transmitir. Se hizo necesario, entonces, incidir sobre el valor est tico de la imagen. Con más tiempo, se podría haber realizado una tarea conjunta con el departamento de plástica, incluso crear un concurso para elegir el cartel del corto. Pero no fue posible (véase epígrafe 3).

#### 2. El día del estreno

En el salón de actos del propio instituto, sirviéndonos de un ca n de luz, y con alrededor de 100 alumnos de 1.ó de ESO y 2.  de Bachillerato (pretendíamos comprobar la respuesta con un público que incluyera a los alumnos de mayor y de menor edad del centro), tuvo lugar la presentación, con el equipo de rodaje al completo temblando de nervios.

La respuesta no se hizo esperar. A medida que transcurrían los diez minutos de corto, el público se dejaba arrastrar por la historia, y la proyección fue despedida con un continuado y emotivo aplauso. Los miembros del grupo se miraban sin articular palabra, sorprendidos por la acogida.

Tras la proyección, comenzábamos un debate intenso sobre el contenido y forma de nuestro cortometraje, pero, tras la sorprendente acogida, los alumnos que habían producido el corto, atenazados bien por el nerviosismo, bien por la propia reacción del público, difícilmente eran capaces de responder a las preguntas. Ante la petición de los asistentes, se volvió a repetir la proyección, y quedó claro que, aunque teníamos entre las manos un producto que contaba con la aceptación del público, debíamos preparar concienzudamente las mesas redondas que seguirían a la proyección.

#### 3. Mesas redonda: reflexiones para un cambio social

Nuestra labor sería del todo descafeinada si no lográbamos generar, en torno a ella, una reflexión sería sobre los valores que se barajaban en el cortometraje. A nivel personal, y asumiendo una perspectiva educativa crítica, no estaba dispuesto a prescindir de la oportunidad de generar en el público un cambio de actitud con respecto a los temas que tratábamos.

Nos centramos, pues, en diseñar qué tipo de preguntas podrían guiar la mesa redonda que se organizaría tras el corto, cómo dinamizar los debates según qué espectadores tuviéramos delante, y por último trabajamos las respuestas a las esperadas preguntas.

No había duda: no sólo nos hallábamos ante una actividad que iba a servir para que el equipo de rodaje aprendiera técnicas de narración audiovisual y reflexionara sobre determinados valores cívicos, sino que además el fruto de nuestro trabajo podía convertirse en toda una propuesta educativa de carácter crítico, facilitando la comprensión de la realidad que envuelve a nuestra comunidad escolar e invitando a generar un cambio social.

Pero, si la acogida en nuestro propio centro causó una reacción que de ningún modo podíamos haber previsto, de mayor calado resultó la que recibimos en un colegio de Primaria situado en la localidad malagueña de Torremolinos. Un maestro de dicho centro, que tuvo la oportunidad de ver el cortometraje, propuso llevar a cabo en su centro con motivo del día de la paz el visionado del cortometraje y un posterior debate con sus alumnos (5.º y 6.º de Primaria, alumnos de 10 a 12 años) con el equipo de rodaje.

En un salón de actos con aforo para 60 alumnos, visionamos el corto y posteriormente se llevó a cabo una enriquecedora mesa redonda. Con la lección aprendida de anteriores visionados, confeccionamos documentos para que este alumnado trabajara y reflexionara sobre los valores de respeto, solidaridad y por supuesto valentía, para posteriormente llevar a cabo una puesta en común grupal (véase epígrafe 3).

El cortometraje siguió siendo visionado en otros centros, con y sin nuestra participación, siempre causando una inmejorable impresión, no por su calidad técnica, sino como una valiosa propuesta para trabajar y desarrollar actitudes comprometidas con la igualdad, la tolerancia, la ciudadanía y por supuesto el respeto a la diversidad.

#### 4. El actor que está «malito»

El tema de la diversidad, antes o después, adquiriría protagonismo. En clase llevamos a cabo un debate sobre la discapacidad, la diversidad, la mi-

nusvalía, etc., con la finalidad de que el grupo estuviera preparado para afrontar dicha cuestión si surgía en alguna mesa redonda. En efecto, no tardó en surgir. «El actor que está malito lo hace muy bien», o comentarios similares afloraron en más de un centro. El grupo intentó mostrar que ningún actor estaba «malito». «Todos estamos sanísimos», contestaban riendo. Cuando surgían comentarios de esta índole, el grupo que dirigía la mesa redonda le preguntaba a su vez al alumno que había realizado el comentario:

«¿Ser diferentes significa estar malito?, ¿qué enfermedad tienes tú? Porque también eres diferente a tus compañeros».

Comenzaba así un nuevo debate, que, aunque se aleja en cierto sentido al mensaje del cortometraje, nos parecía de una importancia trascendental para que el alumnado comprendiera, respetara y asumiera que la diversidad poco tiene que ver con ningún tipo de imperfección. El PGS había pasado a convertirse en poco más de dos meses en un firme adalid de la defensa de los valores cívicos. En el propio equipo, el cambio de actitud no se hizo esperar. Milagrosamente, los conflictos entre los miembros del grupo comenzaron a desaparecer o a debilitarse, dejando paso a actitudes que mejoraban notablemente el clima de clase y por tanto el ambiente de aprendizaje.

En un grupo en el que la mayoría de alumnos habían sido expulsados en alguna ocasión durante su vida académica, se estaba produciendo una auténtica inmersión de valores mediante su vivencia. Por tanto, reflexionando sobre los acontecimientos que iban teniendo lugar, iba comprendiendo que la potencialidad educativa de la actividad no se limitaba a aquellos contenidos que se habían desarrollado durante la producción, sino que quizá se escondía en los posteriores debates y mesas redondas que en torno al cortometraje íbamos realizando.

Es cierto que durante estos primeros meses de curso ha sido difícil hablar de otros asuntos que no tuvieran relación con el cortometraje, en el resto de áreas y clases del PGS. Pero también lo es que otros temas de menor riqueza educativa que distraían la atención de este alumnado han perdido protagonismo.

d) *Aportaciones en los diferentes ámbitos de la personalidad del alumnado*

La reflexión educativa en torno a las aportaciones de la experiencia relatada nos conduce a una comprensión profunda sobre los beneficios de ésta.

En el **ámbito lingüístico**, se ha trabajado de forma ardua la expresión escrita a través de la realización de las posibles narraciones, susceptibles de ser llevadas a la pantalla, además del esfuerzo que suponía para ellos interpretar y asumir un determinado papel. Los debates y las numerosas mesas redondas exigían que los alumnos adecuaran su expresión oral según lo exigiera la situación.

En total, han sido unas ocho horas hablando en público, defendiendo su propio trabajo, exponiendo los avatares que nos acompañaron durante el rodaje, etc. En definitiva, haciendo un notable esfuerzo por expresarse de forma correcta.

Al **ámbito afectivo** se ha contribuido mediante la aceptación de los beneficios que otorga el trabajo en grupo. Por ejemplo se convirtió en imprescindible aceptar la necesidad de trabajar en grupo. Si una pieza no funcionaba, provocaba retrasos en el trabajo definitivo, por lo que los propios alumnos se motivaban para que todo se ajustara a lo previsto.

Favoreció de forma notable la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

En el **ámbito cognitivo**, planificar una actividad de esta envergadura necesita un esfuerzo cognitivo considerable, reajustando una y otra vez los esquemas mentales. Por su parte, las propias discusiones y el esfuerzo por intentar comprender el lenguaje cinematográfico hicieron sus contribuciones en el ámbito que nos ocupa. Por no hablar del afán de superación realizado por nuestro actor «estrella», por ser uno más, por no retrasar la producción, por ponerse a la altura que el proyecto exigía. Así, tenía que memorizar qué hacer, cómo hacerlo, qué decir, etc.

En el **ámbito social**, la búsqueda de localizaciones, interactuar con los ciudadanos de a pie, adecuar su comportamiento a los diferentes contextos..., supuso un esfuerzo encomiable.

En el **ámbito afectivo**, además de los beneficios expuestos con relación a la autoestima, al trabajar un contenido como es el acoso escolar, *bullying*, el alumnado ha ido asimilando una serie de principios éticos/morales que deben regir sus actuaciones con

respecto a la ciudadanía, y en definitiva con respecto al prójimo. El mensaje ejemplarizante que pretende conseguir el cortometraje no sólo ha dado lugar a beneficios en el alumno participante, sino que, al producir un instrumento audiovisual, este mensaje se propaga como un reguero entre los espectadores, invitando a una reflexión posterior.

La **expresión corporal** era un requisito imprescindible sin el cual el cortometraje hubiera carecido de credibilidad, de contundencia en la transmisión del mensaje.

Por otra parte, el desarrollo de la **creatividad, el espíritu crítico y disfrutar del valor estético de la imagen** son contenidos abordados durante la realización del proyecto que, qué duda cabe, han incidido en sus capacidades plásticas.

Ante lo expuesto, nos encontramos embarcados en una aventura con un fuerte carácter interdisciplinar, puesto que, tras una correcta coordinación de los diferentes departamentos en un centro educativo, desde las diferentes áreas se podrían abordar sus propios contenidos, tanto los estrictamente curriculares como aquellos que facilitarían el acceso a dicho currículum. Es decir, las aportaciones podrían provenir desde el área de lengua hasta del área de educación plástica y visual, pasando por la educación física, ciencias sociales, inglés (en el caso que nos ocupa, la versión que participa en el concurso está subtitulada), etc.

### 3. CONCLUYENDO... PUNTO Y SEGUIDO

Después de las experiencias relatadas, y tras una detenida reflexión sobre sus potencialidades educativas, podríamos soñar con articular toda una serie de actividades que permitieran vertebrar un auténtico currículum integrado, comprensivo antes que diverso. Los PGS ofrecen la oportunidad de crear un currículum centrado en problemas, con actividades realmente motivadoras, sin unos objetivos curriculares que alcanzar, pero sí con claras finalidades, lo que podría facilitar la labor docente en un intento de adaptarse a la diversidad de intereses, ritmos, posibilidades y expectativas del alumnado. Un currículum en que el conocimiento disciplinar y los contenidos conceptuales se conciben herramientas para la mejor comprensión de problemas sociales,

naturales, culturales o personales. Ello conllevaría una revisión profunda de nuestra labor docente y sobre todo estar dispuesto a embarcarse en aventuras imprevisibles.

Si el conocimiento sólo es útil para las tareas académicas y no para abordar problemas reales, estamos construyendo, como expone José Antonio Marina, expertos en el arte del «toreo de salón». Ello requiere por parte de los docentes un esfuerzo por evitar que la institución escolar se encuentre alejada de la vida, que sobrevaloremos los aprendizajes académicos descontextualizados, ofreciéndolos como una lluvia de conceptos fragmentados que debería impregnar a los alumnos. Sin embargo, sólo es posible un aprendizaje relevante cuando las herramientas conceptuales son entendidas mediante su utilización práctica, evitando poner en contacto a los estudiantes con conceptos abstractos sin referencia concreta de su utilidad.

En nuestro caso, trabajar con los alumnos fuera del contexto escolar me ha permitido establecer unos potentes lazos sociales. Intuimos que podemos contar los unos con los otros, que todos vamos en el mismo barco, que todos perseguimos los mismos fines: compartir un año lleno de experiencias que nos ayude a ser mejores personas. Sigo teniendo a diario multitud de problemas y conflictos a los que hacer frente, pero el consenso después de estas experiencias llega antes, evitando crispaciones inútiles.

Nuestra aventura llega a su fin, pero siento que durante cada segundo que duró aprendimos mucho más que tras horas de clase sobre el sintagma nominal, o la estructura económica de España, que también imparto.

Los desheredados, los algunas veces olvidados de alguna forma a nivel educativo, han presentado sus credenciales con sus verdaderas potencialidades, sorprendiendo a unos y a otros, obligando al reconocimiento de su labor. Han pasado, en poco más de mes y medio, a convertirse en los protagonistas de ese «corto» del que todo el mundo habla, a sentirse reconocidos, valorados, etc.

En definitiva el proyecto ha contribuido a modificar su autoestima, y éste es el primer paso para que comiencen a creer en sí mismos, condición imprescindible para reconducir su historial académico y ¿por qué no?, déjenme soñar, posiblemente sus propias vidas.



Figura 10.1.—El equipo completo de *Valiente*.

#### 4. IMÁGENES TOMADAS DURANTE EL RODAJE DE VALIENTE



Figura 10.2.—En pleno proceso de grabación.



Figura 10.3.—Filmando un plano picado con la inestimable aportación de los hombros del ayudante.



Figura 10.4.—Imagen de la portada del DVD.

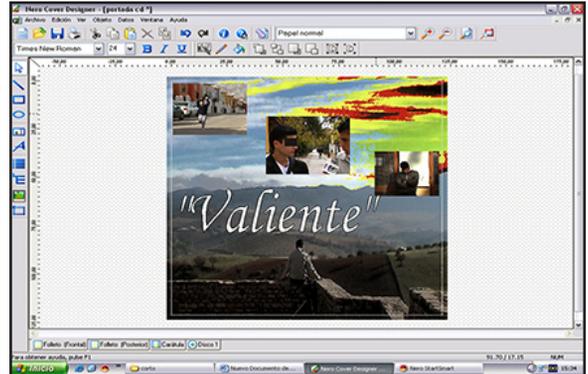


Figura 10.5.—Imagen frontal de la carátula del DVD o posible póster.



Figura 10.6.—Imagen frontal de la carátula del DVD o posible póster.

**Valiente**

Preguntas para guiar el posterior debate sobre el cortometraje:

- 1.<sup>a</sup> ¿Qué significa para ti ser un buen ciudadano?
- 2.<sup>a</sup> ¿Qué relación existe entre la valentía y la ciudadanía?
- 3.<sup>a</sup> ¿Qué te parece la actitud de Óscar y la de sus amigos?
- 4.<sup>a</sup> En el corto ¿qué significado tiene la medalla?
- 5.<sup>a</sup> ¿Quién crees que es el auténtico héroe en esta historia? ¿Por qué?
- 6.<sup>a</sup> ¿Has vivido situaciones parecidas en tu instituto/ colegio alguna vez?
- 7.<sup>a</sup> ¿Cómo actuaste ante esa situación?
- 8.<sup>a</sup> ¿Qué ha sido lo que más y menos te ha gustado del corto? ¿Por qué?
- 9.<sup>a</sup> ¿Has estado lo suficientemente atento para descubrir algún error en el cortometraje?

Figura 10.7.—Documento que se facilitaba a cada alumno asistente a la proyección para el debate posterior.



# La «educación emocional»: un cambio de mirada. Una propuesta desde lo emergente y vivencial

# 11

LAURA SÁNCHEZ CALLEJA  
ANTONIO SÁNCHEZ ROMÁN

«Educar la mente sin educar el corazón no es educar en absoluto».

ARISTÓTELES

## 1. PRESENTACIÓN

Nos gustaría comenzar este capítulo invitando al lector a la reflexión. Enunciamos para ello una serie de interrogantes.

Pensamos que este pequeño ejercicio puede ayudarnos a acercarnos esta experiencia y a que tomen conciencia de lo necesario que es «destapar» y ofrecerles el lugar que les corresponde a las emociones en los centros educativos.

¿Qué crees que te hubiera aportado en tu vida: tener conciencia de lo que sientes en cada momento, saber identificar y entender lo que están sintiendo otras personas, regular lo que sientes, escuchar no sólo lo externo sino también lo interno, tener un buen conocimiento de ti mismo, saber comunicar, ser capaz de automotivarte, manejar conflictos...? ¿En qué hubiera cambiado tu día a día y tus relaciones...?

A esto es a lo que nos ayuda educar emocionalmente.

Las emociones, siempre presentes en nuestras aulas, han sido las grandes ausentes en nuestro sistema educativo, ya que se ha realizado una dicotomía entre razón-pensamiento y emoción-sentimiento en la que la primera se ha convertido en el ser de la enseñanza. Las emociones cada vez van tomando más protagonismo, ocupando el lugar que realmente tienen y les corresponde. Son cada vez más los

centros educativos que las hacen visibles y las incluyen como parte de su currículum para poder alcanzar el desarrollo integral del alumnado.

Ello nos permite mirar la educación de otra forma, percibiendo al alumno como individuo, como persona en toda su globalidad: corporal, mental, espiritual y emocional.

La educación emocional nos facilita un cambio de mirada. Por un lado, favorece romper con esa dualidad y centrarnos en la interrelación e interdependencia existente entre la razón y la emoción, que investigaciones del campo de la neurociencia están sacando a la luz, y, por otro, nos permite incluir otras dimensiones de la persona, como son el lenguaje y el movimiento, porque la persona no sólo piensa, sino que también siente y ama, se mueve y se comunica, empleando para ello su cuerpo, su voz, los gestos y también su silencio.

Todo ello hace que cambiemos nuestra visión de lo que entendíamos hasta ahora como educación afectiva, ya no es sólo educar desde el afecto al alumnado, que también es muy importante, sino educar el afecto. Es decir, de ofrecer conocimientos teóricos pero sobre todo de vivenciar experiencias prácticas sobre las emociones que nos permitan desarrollar unas competencias emocionales mediante una intervención sistemática y planificada.

En estas líneas pretendemos acercarnos a nuestra experiencia. Para ello, detallaremos el qué y el cómo hacemos con nuestro alumnado. No sin antes narraros cómo empieza esta magnífica aventura que decidimos emprender en el curso 2009/2010 cuando apostamos por ofrecer un lugar real y consciente a las emociones en nuestro centro, el IES Asta Regia.

### 1.1. Aproximándonos a la experiencia<sup>1</sup>

El IES Asta Regia está situado en una zona de compensación educativa de la localidad de Jerez de la Frontera, en la provincia de Cádiz. Dispone de cuatro líneas en la ESO y de dos líneas en Bachillerato.

En este centro viene siendo constante curso tras curso una serie de indicadores que muestran analfabetismos funcionales en distintos campos: nivel educativo bajo, modelos educativos familiares inadecuados, escasas competencias emocionales, poca implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas...

Estos analfabetismos funcionales se manifiestan en una serie de conductas y comportamientos que se resumen en tres: escaso interés por las cuestiones académicas, conductas disruptivas en las relaciones que se producen dentro del centro (entre el propio alumnado, entre el alumnado y el profesorado, entre las familias y el centro) y pocas perspectivas de futuro. La consecuencia directa de este tipo de conductas es que conllevan un deterioro importante de la visión de sí mismo y de los demás.

Para afrontar esta situación, los profesionales de este centro estamos haciendo un extraordinario esfuerzo para compensar las dificultades curriculares del alumnado, para mejorar las relaciones con las familias y para conseguir que el alumnado se respete a sí mismo y a los demás. Y hemos encontrado en la educación emocional una herramienta clave, dada la potencialidad que tiene para producir cambios en las personas y mejorar sus propias expectativas vitales.

### 1.2. ¿Cómo empieza todo?

El proceso de implantación de la educación emocional se ha visto supeditado a un marco horario que no se ajusta a las necesidades de este tipo de intervenciones y a una dinámica curricular que ni la legislación vigente ni la propia vida de los centros contemplan.

El comienzo de este trabajo de una forma sistemática se inicia en el curso 2009/2010. Durante los dos últimos trimestres, se realiza una intervención

en las horas de tutoría, con dos grupos de 1.º de ESO, que han generado distintos problemas de comportamiento y registrado altos porcentajes de fracaso escolar.

El modelo elegido es el de compartir, el orientador del centro junto con las tutoras de ambos grupos, las horas de tutoría realizando un trabajo planificado. En este momento interveníamos dentro de un modelo paliativo y con alumnado de riesgo.

Este modelo se mantiene también durante el curso 2010/2011, ampliando la intervención a grupos de riesgos de 2.º de ESO. El horario de tutoría tiene la dificultad de que muchas sesiones hay que dedicarlas a la gestión del grupo, a organizar excursiones, a preparar las sesiones de evaluación..., por lo que la intervención con el alumnado no se podía realizar con la secuencia temporal que este trabajo requiere.

A partir de este momento, y a iniciativa del orientador del centro, se analiza el trabajo realizado y se plantea una propuesta de creación de una asignatura, dentro del horario de libre disposición en los cursos de 1.º y 2.º de ESO. Esta propuesta se acepta y se pone en marcha durante el curso 2011/2012.

Se elabora el programa de la «asignatura»<sup>2</sup> y se lleva a cabo de forma sistemática en tres grupos de 1.º de ESO y en tres grupos de 2.º de ESO.

Paralelo a esta intervención se realiza un curso de formación en educación emocional en el centro para el profesorado en el que participan 17 miembros del claustro. Junto a todo esto, se inicia en el segundo trimestre un taller de educación emocional para 18 madres del centro, de dos horas semanales.

Las perspectivas del trabajo se amplían, pues el objetivo ahora es que la educación emocional esté dirigida a toda la población y tenga un horario específico para ella, desde el convencimiento de que tiene su propia metodología y su propia dinámica. Desde ese curso participa profesorado de los departamentos de orientación, lengua y matemáticas en el desarrollo de esta asignatura.

Esta dinámica de trabajo se consolida durante el curso 2012/2013 con la misma estructura y es en

<sup>1</sup> Comunicación de Zaragoza.

<sup>2</sup> Este entrecorillado tiene sentido en tanto en cuanto el formato de programación, como desarrollamos más adelante, es específico y no se adapta a los modelos clásicos de asignaturas.

el curso 2013/2014 cuando la educación emocional se amplía a otros niveles educativos.

Se crea un aula de educación emocional que se convierte en un espacio específico que ayuda a visualizar mucho más este proyecto. De este modo mejoran sustancialmente la infraestructura y las condiciones para desarrollarla. Por ejemplo, uno de los elementos más importante de nuestro modelo, el trabajo corporal, se puede desarrollar en toda su amplitud en este nuevo espacio.

Durante este año, se mantiene la educación emocional en 1.º y 2.º de ESO y se constituye un grupo en 4.º y otros dos en 1.º y en 2.º de Bachillerato. La estructura organizativa que se utiliza es la de proyectos integrados: son ofertas que realizan los distintos departamentos y que son de libre elección por el alumnado, aunque en los tres niveles fue el que más demanda tuvo.

Otro nivel de intervención se realizó a través de la acción tutorial, con los cursos que no impartían educación emocional, con un programa de nueve sesiones (tres por trimestres), impartidas por el orientador del centro con la presencia del tutor o tutora del grupo.

Dentro del programa con madres, se invita a cuatro madres a realizar la formación como monitoras de educación emocional, conjuntamente con profesorado de distintas localidades de la provincia que han constituido un grupo de trabajo autónomo para profundizar en estrategias y formación en educación emocional. El taller de madres se ha consolidado y cuenta con la presencia de 30 personas.

La perspectiva para el curso 2014/2015 será la de afianzar este modelo, desarrollando programas de formación del profesorado. Se introduce a las madres monitoras en la impartición de este tipo de programas conjuntamente con el profesorado, en lo que podríamos denominar un período de práctica. Todo esto se debatirá y, si procede, se aprobará durante el inicio del próximo curso.

Las previsiones de futuro son convertir nuestro centro en un espacio de educación integral donde contemplemos un proyecto educativo que visualice a todos sus componentes (profesorado, alumnado, familias...), desarrollando ese potencial extraordinario que tenemos los seres humanos. Un centro donde la armonía de todos los aspectos de nuestro ser sean la moneda común de funcionamiento.

Como hemos podido experimentar en nuestro centro, para trabajar la educación emocional no es suficiente con realizar algunas actividades o talleres en torno a las emociones de forma esporádica, ya que éstas nos acompañan a cada instante de nuestra existencia, tanto dentro como fuera de la escuela. Y es que como dice Steiner (2011: 126-127), toda acción despierta una emoción y dicha emoción nos hace actuar de un modo u otro, es decir, regula nuestra conducta. Son una parte muy importante de lo que somos. La búsqueda, en último término, de la armonía entendida entre la coherencia de lo que decimos, lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos.

De ahí nuestra decisión de establecer proyectos integrados en el centro en que esta competencia esté incorporada. Que sea intrínseca al quehacer diario del aula, ya que, como dice Bisquerra (2000: 243), la educación emocional es «un proceso educativo, continuo y permanente». Para ello, es necesario tenerla en cuenta y que todo el profesorado la trabaje en todas las áreas y a lo largo de toda la escolaridad. Lo cual implica un gran trabajo y esfuerzo de todas las personas que integran el centro educativo, así como una formación especializada y un espacio en el horario escolar. Todo esto como el modelo ideal a alcanzar.

Sin embargo, entendemos que este objetivo es fundamental y que es necesario que, junto a la transversalidad, existan momentos específicos con sus tiempos y horarios para el desarrollo de estos aprendizajes.

## 2. DESARROLLANDO LA EXPERIENCIA

### 2.1. ¿Qué hacemos?

Para describir la experiencia hacemos nuestra esta reflexión: «Suena el timbre y se da paso a lo imprevisto que no a lo improvisado» (Muñoz Pérez, 2003: 112). De ahí la necesidad de tener un programa, caracterizado por ser abierto y flexible.

Sabemos cómo entramos en clase, es decir, se llevan preparadas una serie de actividades, pero no cómo salimos, porque las personas somos imprevisibles.

¿Cuál es la característica diferenciadora de nuestra intervención? Nosotros nos basamos en una referencia teórica, que estructura y da coherencia en nuestra intervención (véase la tabla 11.1, que recoge las aportaciones más relevantes en este campo). No tenemos desarrolladas unidades didácticas programadas y secuenciadas, porque irían en contradicción con la filosofía de nuestro trabajo, el de ser emergente y vivencial. Cabría preguntarse: ¿cómo saber que se han desarrollado todos los aspectos referenciales que hemos definido como marco teórico? En una comunicación anterior<sup>3</sup> indicábamos, después de un exhaustivo proceso de evaluación, que los dos grandes campos de intervención, el desarrollo de las competencias intrapersonales e interpersonales, se habían trabajado, se habían desarrollado y el alumnado había tomado conciencia de ellas prácticamente al 50% cada una. Evidentemente, nuestro trabajo no está improvisado. Existen distintas actividades que ponemos en marcha y que permiten al alumnado tomar conciencia del trabajo emocional, por ejemplo: vocabulario emocional, situaciones emocionales vividas, relaciones parentales, genograma familiar...

En nuestro trabajo no nos marcamos objetivos dentro de las sesiones, sino que reseñamos los aspectos que hay que trabajar: conciencia de sí mismo,

autorregulación, empatía... Lo que sucede después no deja de sorprendernos, porque entre lo pronosticado y lo ocurrido media un abismo. A veces, de lo previsto ocurre poco o nada y surgen situaciones que, aun no estando planificadas, se acercan a los presupuestos desde los que trabajamos. Con una gran ventaja, que el aula se llena de vida y las relaciones que se producen son auténticas y perduran en el tiempo.

Como describiremos posteriormente, en nuestro centro las emociones se trabajan partiendo fundamentalmente de la propia realidad individual del grupo y de las circunstancias, experiencias, toma de decisiones, conflictos surgidos en su seno. La dinámica de trabajo es vivencial; los contenidos teóricos aparecen para poder trabajar con las experiencias reales, aportando información que nos facilite entender la situación personal o social del alumnado. Como se puede ver, el alumnado es el verdadero protagonista de todo, no sólo porque se parta y se tengan en cuenta sus experiencias, sus dudas, sus necesidades, sus problemas y sus conflictos, tanto individuales como grupales, sino porque se le da voz y se le escucha. Se les ofrece un espacio y un tiempo para ellos, para hacer algo distinto y para tomar conciencia de lo que son y de lo que hacen y de cómo les afecta a ellos y a

TABLA 11.1.

Autor	D. Goleman (1995)	R. Bisquerra (2000)	Dimensión*
Bloques	Conciencia de uno mismo	Conciencia emocional	INTRAPERSONAL
	Autorregulación	Regulación emocional	
	Motivación	Autonomía emocional (automotivación, autoestima...)	
	Empatía		INTERPERSONAL
	HH.SS.	Competencia social (HH.SS.)	
		Habilidades de vida y bienestar	

\* «Siguiendo los planteamientos de las inteligencias múltiples de Gardner, podemos identificar dos bloques:

- Capacidades de autorreflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada.
- Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras» (Sánchez Santamaría, 2010: 84).

<sup>3</sup> Comunicación Zaragoza.

ellas y a las personas con las que interactúan en su día a día, tanto dentro como fuera del centro. De esta forma se sienten realmente partícipes de lo que sucede en el aula y, sobre todo, de lo que les sucede en su crecimiento y desarrollo como personas.

Existe, por tanto, una programación donde se recoge lo que perseguimos, las competencias que queremos desarrollar y los bloques temáticos en los que se encuadran los aspectos más teóricos, entre otros elementos, en consonancia con lo que en palabras de López Cassà (2005: 156) significa educar emocionalmente: «validar las emociones, empatizar con los demás, ayudar a identificar y a nombrar las emociones que se están sintiendo, poner límites, enseñar formas aceptables de expresión y de relación con los demás, quererse y aceptarse a uno mismo, respetar a los demás y proponer estrategias para resolver problemas».

La tabla 11.1 detalla las competencias emocionales según las aportaciones de Bisquerra (2010) y los bloques temáticos construidos partiendo del modelo competencial de Goleman (1995). Por último, explicitamos la dimensión de la persona a la que pertenece, siguiendo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner e incorporando y contemplando los matices y las características específicas que señalan Mayer y Salovey (1997).

Hay que aclarar que, aunque los bloques se presentan por separado, el trabajo se realiza de una forma globalizada y en función de las necesidades del grupo.

Las actividades que se realizan son de muy diversa índole, como veremos posteriormente, siempre tomando como protagonista al alumnado y partiendo de lo que necesitan. El tipo de actividad que se realiza depende de las competencias a conseguir y tiene en cuenta que la actividad un instrumento y no un fin en sí mismo.

En cuanto a la organización del alumnado, se realiza trabajo individual, por parejas, en pequeños grupos, en gran grupo, etc. El alumnado tiene derecho a no intervenir y a no participar en las actividades que no considere convenientes; si esto ocurre, trabajamos con la resistencia.

El profesor desempeña el papel de facilitador de la toma de conciencia del alumnado.

La educación emocional «se orienta al desarrollo de las competencias intrapersonal e interpersonal, dimensiones que tienen carácter de comple-

mentariedad. El propio conocimiento y la propia autorregulación satisfactoria influyen en la alteridad, en el descubrimiento y el entendimiento del otro, lo que al mismo tiempo repercute en la relación con uno mismo» (Carpena, 2010: 46).

## 2.2. ¿Cómo lo hacemos?

Para exponer cómo lo hacemos, vamos a ofrecer la estructura de una sesión y algunos ejemplos de actividades.

Es complicado establecer una estructura cerrada de lo que es una sesión de educación emocional. Llevamos varios años trabajando en ello y presentamos aquí el patrón que seguimos en el desarrollo de nuestras sesiones, siempre y cuando el grupo nos lo permita. Como hemos avanzado, y veremos posteriormente con mayor profundidad, estamos superados a la demanda que de forma emergente el grupo solicita y de cómo se encuentra al entrar en nuestra aula.

Podemos distinguir tres momentos muy bien definidos en una sesión de educación emocional: **inicial o de habituación, el trabajo central de la sesión y el cierre.**

A continuación, vamos a ir describiendo cada uno de estos tres momentos.

### 2.2.1. Inicial o de habituación

Cuando llegamos a clase, lo primero que hacemos es quedarnos de pie, formando un círculo, cogidos de las manos, y expresar con una palabra cómo estamos. El hecho de contestar a esta simple pregunta hace que el alumnado empiece a tomar conciencia de su momento presente y a expresar la emoción o emociones que está sintiendo en ese preciso instante; la razón por la que estamos trabajando la competencia de la conciencia emocional. Esto nos permite además detectar necesidades del grupo y saber cómo se encuentran. Por otro lado, con esta pregunta demostramos interés por nuestro alumnado. ¿Hay algo que nos haga sentir más importantes que el hecho de que alguien nos pregunte cómo estamos?

Una vez que hemos terminado la ronda, que puede ser breve o en profundidad, dependiendo de lo que vaya surgiendo, comenzamos con las actividades. Es

primordial que estemos muy atentos a lo que nuestro alumnado nos está transmitiendo en esta ronda. Es el instante de detectar necesidades e intereses y de poner en juego nuestra intuición, algo a lo que no estamos acostumbrados en educación, donde tendemos a llevar todo muy estructurado, como bajo llave, sin posibilidad de modificación ni de aceptar la incertidumbre que este tipo de trabajo conlleva. Estar tan pendiente de que todo salga como queremos, como hemos planificado, hace que no disfrutemos del camino, sino que sólo persigamos la meta y sobre todo que no hagamos partícipe y protagonista a nuestro alumnado, no siendo conscientes de las relaciones que construimos entre ambos y de las resonancias emocionales que se producen entre unos y otros.

Algunas actividades tipo que solemos realizar en este primer momento pueden ser: movimiento con música y sin música, relajación, silencio, exponer al grupo algún acontecimiento relevante del mismo, masaje rápido...

De este primer momento, es necesario detenernos en dos aspectos mencionados: la música y la toma de conciencia, sin olvidar que el protagonista de ellos es el cuerpo.

La música se convierte dentro de nuestras sesiones en una herramienta muy útil, ya que está muy conectada con las emociones. Nos ayuda a expresarlas a través de los movimientos de nuestro cuerpo y nos despierta y provoca un tipo de emoción u otra. Por ejemplo, hay canciones y melodías que nos llenan de energía, transmitiéndonos alegría, y otras, en cambio, despiertan en nosotros tristeza e incluso pueden hacernos llorar. Y es que «la música abre habitaciones del alma, despierta emociones dormidas de las que de otro modo quizá no seríamos conscientes» (Punset, 2013: 76).

En cuanto a la toma de conciencia, se trata de situar al alumnado en disposición de darse cuenta de cómo está en ese momento, aprendizaje imprescindible para un buen desarrollo de su vida emocional. Este «darse cuenta» intentamos que se realice en tres niveles de escucha bien diferenciados. *En lo externo*: se trata de escuchar cómo está mi cuerpo desde los distintos canales sensoriales: oído, vista, tacto... para tomar conciencia de mis sensaciones térmicas, sudoración... *En lo intermedio*: intentamos que el alumnado tome conciencia de sus pensamientos, de sus reflexiones, de sus proyectos, de sus objetivos... *En la zona interna*: situamos al alumnado en una actitud

de explorar sus emociones y sus sentimientos. Una buena escucha en estos tres niveles facilita mucho la adquisición de competencias emocionales y un buen desarrollo de la inteligencia emocional.

Como hemos podido ver, el cuerpo está vinculado tanto a la música como a la toma de conciencia, y es que nuestro cuerpo habla de nosotros. Es en él donde experimentamos, producimos y expresamos nuestras emociones, y además nos permite conectar con nuestro entorno.

### 2.2.2. Trabajo central de la sesión

Esta parte de la sesión puede ser planificada o no.

Entendemos que está planificada cuando proponemos al grupo una actividad de cualquier tipo: relaciones, masaje, dramatizaciones, juegos, visualizaciones, compartir algo importante, definir cómo soy y en qué medida creo que soy agresivo, por ejemplo.

Con estas reflexiones ilustramos este tipo de actividades: «Los sentimientos se manifiestan orgánicamente, se perciben a través de las percepciones de los cambios corporales. La educación puede incidir sobre los sentimientos cambiando estas percepciones, con acciones concretas sobre el propio cuerpo. Cambiando la actitud corporal se puede modificar el estado de la mente sin que haya un motivo más allá de la propia voluntad (a través de la respiración consciente, la relajación y la visualización). Así pues, la conciencia corporal se convierte en otra de las dimensiones humanas que hay que cultivar en la escuela. La práctica de estos recursos facilita la concentración» (Carpena, 2010: 51). Aquí volvemos a comprobar la importancia de nuestro cuerpo.

Con una actividad planificada puede ocurrir que el devenir del grupo se oriente en un sentido distinto a la intención que teníamos con el trabajo propuesto. Por ejemplo, un día en la relajación se les pide que imaginen escenas de felicidad. Al cabo de un rato, en esta relajación, una persona comienza a llorar. En las aportaciones al grupo, sobre qué escenas les han venido, con quién estaban, por qué les traen recuerdos felices, qué hacían..., la persona cuenta que han venido a su mente momentos con su abuela, a la que quería mucho y que hace algunos meses falleció. En este momento, la actividad pasa de trabajar la felicidad y momentos y situaciones que nos hacen felices a la emoción que produce la

pérdida de un ser querido y entonces nos centramos con este emergente, la tristeza.

Consideramos una actividad no planificada cuando en la habituación, o en cualquier momento, surge algún asunto que conecta al grupo y entonces el trabajo y la actividad se continúan durante toda la sesión. Un ejemplo ocurrido en el aula puede aclarar esta parte central del trabajo: en un grupo de 1.º de ESO, durante una relajación en la que le hicimos al alumnado visualizar un baño en la playa con aguas cristalinas, llenas de peces de colores..., un chico del grupo estuvo llorando compungido. Preguntado por lo que le ocurría, dijo que hacía seis años estuvo a punto de ahogarse en la playa, que sentía pánico por el agua y que lo había pasado tan mal que desde entonces no había vuelto a la playa. A partir de ahí, distintos alumnos y alumnas empezaron a hablar de las cosas que les producían miedo. Toda la sesión estuvo dirigida a encuadrar y focalizar los distintos miedos y a realizar aportaciones sobre qué tiene de valioso el miedo, cuándo es sano y nos ayuda a prevenir los riesgos. También les pedimos que realizaran aportaciones de cómo superar ese miedo. El propio alumno nos plantea que quiere ir a la playa y quitarse el miedo y nos hace la propuesta para que vayamos todo el grupo juntos y, cogidos de la mano, entremos en el agua. Lo hicimos la siguiente semana.

En esta parte de la sesión, las aportaciones al grupo son muy importantes, y la comunicación lingüística nos permite desarrollar habilidades sociales, respeto por los demás, escucha, etc. Se trabaja la competencia social, según Bisquerra (2010), y también la competencia de la regulación emocional, ya que se fomenta la expresión emocional apropiada y la regulación de emociones. En las aportaciones al grupo, todo el alumnado siempre quiere decir algo, y el hecho de tener que gestionar esa impulsividad hace que estemos trabajando la regulación, además de tratar de expresar lo que se siente sin ofender a nadie, siempre con respeto. Y sin silenciar ni sus opiniones, ni sus reflexiones.

Ofrecemos en este momento de la sesión la posibilidad al alumnado de realizar aportaciones personales que quieran compartir con el grupo, ya sea algo que le sucede fuera del centro con amigos, familiares..., o bien dentro, con algún miembro de la comunidad educativa, etc. Trabajar las emociones desde esta perspectiva ofrece al individuo y al grupo

un espacio de diálogo, de conocimiento mutuo, de crecimiento, de desarrollo, de confianza, de compli- cidad, de respeto, de compartir, etc., que no lo posi- bilitan el lápiz y el papel o las fichas. Esta dinámica se suele usar en el desarrollo de la mayoría de pro- gramas estructurados sobre educación emocional.

Aunque a esto que realizamos preferimos llama- rlo aportaciones en grupo en vez de asambleas, puesto que no siempre se toman decisiones, esta- mos de acuerdo con Alegret, Castanys y Sellarès (2010: 103) en que aquéllas, al igual que éstas, «per- miten entrenar a los alumnos en el ejercicio de pen- sar, de hablar en público, de expresar sus ideas y de convivir con los demás. También en el nivel emocio- nal transmiten la posibilidad de aprender a respetar las diferencias y vivirlas sin una connotación de po- der. Igualmente, la práctica de la asamblea ofrece la posibilidad de mediar en conflictos y poder revisar las normas del grupo. Es importante que los chicos puedan sentirse parte importante dentro del grupo y por eso conviene que, de vez en cuando, puedan ganar y que sus aportaciones tengan efectos es- tructurales en el funcionamiento del grupo/clase. Aprender a discutir y enseñar a hacer críticas cons- tructivas es de gran ayuda para situarse mejor en el presente y en el futuro».

En la escuela, no se le suele dar voz al alumna- do, con lo importante que es y la trascendencia que tiene para su desarrollo como ciudadanos del mun- do. No se pregunta ¿qué te pasa? o ¿cómo te sien- tes?, porque, como dice Santos Guerra (2006: 39): «los sentimientos suelen ocupar la cara oculta de la organización escolar. No son objeto de interroga- ción o análisis. La mayor parte de las preguntas que se realizan en la escuela están dirigidas a la transmi- sión del conocimiento, no al cultivo de las emocio- nes. Lo que importa es si aprende, no si es feliz».

Hay investigaciones que demuestran que se aprende mejor cuando se es feliz, sobre todo por- que, para educar la razón, hay que educar la emo- ción, ya que como afirma Bisquerra (2000: 243): «el desarrollo emocional es un complemento indispen- sable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, cognitivo y emocional, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral». Podemos afirmar, por tanto, que los pensamientos y los sen- timientos son inseparables y dependiendo de ellos actuamos. No hay que olvidar que trabajamos con personas y no sólo con cerebros.

Para hacerlo más visible, os aportamos un ejemplo concreto de una relajación que nos va a adentrar en lo que posteriormente será la sesión.

El formador les pide que respiren, noten que el vientre se hincha y vacía y repitan varias veces con los ojos cerrados. Añade que tomen conciencia de cómo tienen el cuerpo, si les duele algo, si están tranquilos, si están sudando y qué pensamientos les vienen a la cabeza, si son pensamientos positivos o negativos.

Posteriormente les pide que, además de los pensamientos, sean conscientes de la emoción que sienten: tristeza, alegría. Si se sienten nerviosos, tranquilos.

Continúa diciendo que es un momento para estar «conmigo mismo, muy tranquilito, respiro profundamente, lleno mi abdomen de aire y lo suelto lentamente».

Por último, antes de abrir los ojos, les indica que muevan un poco los brazos, el cuerpo, movimientos suaves que les permitan salir de la relajación y volver a la sala en la que se encuentran. Añade que, cada uno a su ritmo, se vayan incorporando para quedarse sentados en la alfombra.

Hemos de destacar que no todos siguen las indicaciones, que algunos no entran en la actividad. Es algo que cuesta bastante que realicen algunas personas; sin embargo, otras lo hacen muy bien y demandan este tipo de actividad cuando llegan al aula. Para empatizar con el grupo, el formador les cuenta su experiencia personal sobre la primera vez que hizo este tipo de actividad y añade que si no lo intentan ni hacen el esfuerzo, nunca lo van a aprender.

El formador ha realizado observaciones del alumnado y sabe quién ha conseguido relajarse y quién ha tenido dificultades. Le pregunta concretamente a una persona del grupo y dice que no ha podido. El formador le dice que lo ha visto nervioso y el alumno asiente. Ahora el formador le pregunta si quiere compartir con el grupo lo que le pasa y dice que no. A continuación, elegimos este fragmento del diálogo que se produce:

Formador (F). ¿Por qué no quieres compartirlo?

Alumno (A). Porque no tengo ganas de hablar del tema.

F. Puedes decirnos cómo te sientes.

A. Triste y nervioso.

F. ¿Estás preocupado, no?

A. Asiente con la cabeza.

F. Se nota que estás preocupado y que estás nervioso...

Anteriormente, el alumno se había ido de clase, por lo que el formador aprovecha este momento para añadir: «Una de las cosas que tenemos que aprender es a gestionar nuestras emociones. Sé que tienes un día chungo, que estás malito, que tienes una situación familiar..., y yo eso lo entiendo, pero eso no justifica que te vayas de una clase. Se dirige al grupo y dice que eso es lo que tenemos que aprender, que, aunque estemos tristes o cabreados, eso no nos da licencia para hacer lo que queramos».

Ahora el formador se dirige a otra persona para preguntarle y añade que la ve nerviosa; le pregunta si le está pasando algo. El alumno se ríe, se toca la cabeza y dice que no.

El formador le pregunta por la situación de su casa y su familia. El alumno dice que no sabe y sonríe.

El formador le dice que lo comparta con el grupo y añade que lo que se cuenta allí es confidencial. Le pregunta de nuevo qué está pasando y le dice que le ve nervioso y triste. A partir de ahí, mantienen un diálogo. Ofrecemos parte de él:

Alumno (A). Nada, que mis padres se van a separar.

Formador (F). ¿Desde cuándo lo tienen pensado?

A. Desde hace tiempo.

F. ¿Ya lo van a hacer real?

A. Sí. Mi padre se va dentro de tres días.

F. ¿Cómo te sientes?

A. Yo qué sé. Estoy un poquillo triste.

Una vez terminado este diálogo, el formador pregunta al grupo si hay alguien que tenga una circunstancia parecida en su casa con el fin de tratar situa-

ciones afines y que la persona que está interviniendo se sienta comprendida. También, si hay alguien en la misma situación, puede compartir su vivencia personal y aportar aspectos que le ayuden. El grupo dice que no y salen otros temas que por las limitaciones de espacio de este capítulo no incluimos.

### 2.2.3. El cierre

Es muy importante que la sesión quede cerrada convenientemente o explicitado si queda algo pendiente para su continuidad en la próxima. El cierre se puede realizar con distintas actividades: en ronda, expresar una palabra sobre cómo nos vamos, movimiento que deje un buen recuerdo, mirada colectiva, abrazos... También es un buen momento por si alguien quiere añadir o aportar algo. Un ejemplo de ello se comenta en las siguientes líneas, donde ofrecemos lo acontecido un día en el aula.

#### Avanzando en la conciencia emocional

Un día, estando en el momento de cierre, después de terminar las aportaciones sobre la actividad realizada, una persona del grupo comenta que quiere decir algo, que no quiere estar mal con otra persona y que hoy se han peleado porque sí. El compañero con el que no quiere estar mal le ha insultado y ella se ha puesto a gritarle, algo que, personalmente, no le ha gustado.

El formador le pregunta qué le apetece decir. Ella añade que, como dijo el primer día, quiere ser amiga de esta persona con la que no se lleva bien.

El formador dice que si ella le ha gritado y no le ha gustado, le puede pedir disculpas, y ella asiente con la cabeza. El formador le pregunta si le quiere pedir disculpas y ella le pide perdón por gritarle en la clase. El compañero le responde que acepta su perdón y además, a su vez, le pide disculpas por insultarle. Como dice Steiner (2013: 88-89), solicitar perdón es un nivel muy avanzado de conciencia emocional, tanto a la hora de pedirlo como teniendo la posibilidad de negarlo. Es un nivel de asunción de responsabilidad, alejado de la culpa, en el que los dos alumnos admiten que han herido al otro, no se encuentran bien consigo mismos y se disculpan con el cariño y aceptando su propio error.

Ante esta situación, el formador añade que dicha actuación es muy diferente a lo que suelen hacer

y, sin embargo, resulta tan fácil... Añade algo más: «no vale estar siempre pidiendo perdón, lo que vale es evitar que estas situaciones se produzcan». Para terminar, les felicita personalmente a los dos y añade para todo el grupo el siguiente comentario:

«Cuando en este grupo estáis todos unidos, me parece una clase maravillosa y preciosa, y tenéis que aprender a vivir de esta manera».

Para finalizar este momento, y siempre que la actividad nos lo permita, es decir, que hayamos cerrado adecuadamente la sesión como exponíamos anteriormente, se ofrece al alumnado un momento de intimidad para escribir en un cuaderno personal que tienen en el aula y al que llamamos «el diario de clase». Les pedimos que cuenten cómo se han sentido en la sesión y qué han aprendido. A estas dos preguntas, cada cual puede añadir lo que quiera, tal y como vemos a través de los siguientes fragmentos.

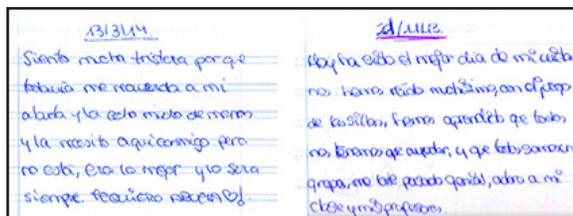


Figura 11.1.—Extractos diario 1.

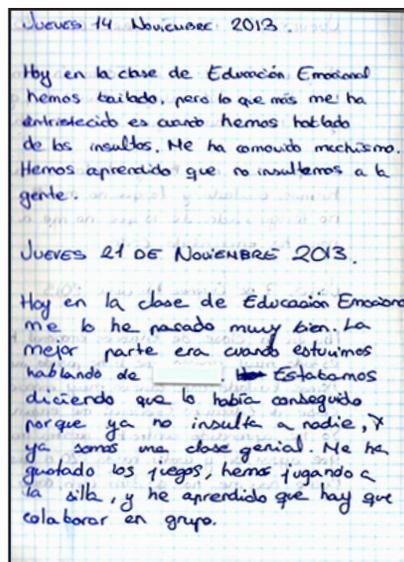


Figura 11.2.—Extracto diario 2.

### Actividades. Algunos ejemplos que nos permiten ilustrar estos momentos

#### 1. *Nuestro corazón en un papel*

Esta actividad, de elaboración propia, surge como consecuencia de que un alumno del grupo de 1.º de ESO utiliza para dirigirse a sus compañeros y compañeras motes insultantes. Se quería jugar con el factor sorpresa para intentar que él tomara conciencia de sí mismo, sin discursos moralizantes.

Al mismo tiempo, esta actividad permite al alumnado visualizar los aspectos que se están trabajando, lo que les facilita la comprensión.

La situación transcurre del siguiente modo: al entrar en clase, nos sentamos y el formador pide un voluntario. Entre las personas que salen, elige a este alumno. Le pide que se levante y cierre los ojos. A continuación le da un folio (en el que está escrito en medio el nombre de este alumno y a su alrededor el de las compañeras a las que ha insultado) y le pide que lo arrugue, que lo tire y que lo pise. Todo esto con los ojos cerrados, por lo que no sabe lo que contiene el folio. Ahora el formador le indica que repita lo que él le diga (le va diciendo los mismos motes que él utiliza con los demás) señalando todo el tiempo el papel arrugado que está en el suelo. Introduce frases como: *no me gusta portarme bien, mi comportamiento hace daño a la gente...* Una vez que se han terminado los insultos, le pide que abra los ojos, se siente, coja la bola de papel y la abra para leer qué pone en ella. Se da cuenta de que su nombre está también escrito y el formador le dice que es porque, cuando uno insulta a otra persona, no sólo le hace daño a ésta sino a sí mismo. Añade que, con lo que hacemos y decimos, las personas que nos rodean van forjando una opinión, imagen y concepción de nosotros y con estos comportamientos no nos estamos haciendo ningún favor.

A continuación, para profundizar en la reflexión, se le pide que deje el papel igual que estaba al principio cuando se le dio. El alumno lo intenta y se da cuenta de que es imposible. Entonces el formador pregunta al grupo qué parte de lo que somos representa este papel. Una alumna dice que nuestro corazón. El formador añade que, una vez que nos lo han arrugado haciéndonos daño, por ejemplo a través de un insulto, es difícil que vuelva a ser como al principio. El formador coge el folio y se lo mues-

tra a la clase diciendo que cada vez que insultamos a alguien, le estamos haciendo esto en su corazón. Cuando insultamos, el corazón de la otra persona se arruga y se pone triste.

*Lo que sucede en la siguiente sesión (una semana después)*

Después de la habituación, primer momento de la sesión, el formador pregunta cómo ha ido la semana. Enseguida hay tres o cuatro personas que levantan la mano para hablar. Se les da la palabra y comentan que el compañero (protagonista de la actividad) se ha portado muy bien.

El formador pregunta al grupo si todos sienten que la clase está mejor y el grupo afirma que sí.

A continuación, les dice que, igual que el otro día le dijeron cosas que no eran positivas y que no les gustaban de él, hoy se le debía felicitar.

El formador se dirige a esta persona y lo felicita personalmente. Seguidamente toda la clase le dice: ¡FELICIDADES!, y expresan:

A.1. No insulta tanto y se porta bien.

A.2. No ha insultado nada.

A.3. Ya no insulta, se está portando bien. Cuando se amarga o algo, se pone a hacer gracias y eso.

A.4. Se ha convertido en muy simpático.

A.5. Se está convirtiendo en una buena persona.

A.6. Dice que jugando al fútbol ya no se enfada tanto. Antes se ponía a chillar por cualquier cosa.

A.7. Estábamos con el examen de lengua, estaba con el boli moviéndolo y le di sin querer. El protagonista de la actividad le pidió que parara por favor y A.7 dice que lo dejó de hacer. A este comentario el formador añade que las cosas por favor son geniales, siempre funcionan bien.

El formador le dice al protagonista de la actividad que es bueno que escuche lo que la gente está opinando.

Por último, se dirige al grupo y les dice: me encanta que hoy vengamos con la cara de alegría que tenemos y ver la tuya (se refiere al protagonista de la actividad) me encanta, ver tu cara de tranquilidad, de sentirte así, de que te digan cosas bonitas y que la clase esté así. Esto es lo importante, y esto lo tenemos que conseguir porque pasamos mucho tiempo juntos, y si estamos felices, eso se nota.

## 2. La silla cooperativa

Es el juego de las sillas, al que todos en alguna ocasión hemos jugado en nuestras vidas, con una variación. En vez de ir eliminando sillas y personas, se eliminan sólo sillas, de tal de manera que fomentamos la colaboración en lugar de la competición, ya que todos los participantes deben quedar sentados en un número reducido de sillas, cinco en concreto, y deben cooperar para poder conseguirlo.

Antes de comenzar, se les explican las normas del juego: «no pueden ponerse más de dos personas encima de otra y hay que hacerlo sin hablar».

Durante las distintas sesiones celebradas, observamos que en los dos grupos de 1.º de ESO las chicas se sientan siempre con las chicas y los chicos con los chicos, y que éstos ocupan mayor espacio en el aula. Durante esta actividad, esto desaparece por completo. Hay buena interacción entre el grupo, buena cooperación y colaboración. Se abrazan, se cogen, se ríen. La participación es total.

Después de jugar, el formador les pregunta qué han aprendido con el juego. Entre sus respuestas aportan palabras como: *confianza, amistad, diversión, felicidad, alegría, risas, habilidad, energía, jugar en grupo, mucha paciencia y estabilidad, hay que cooperar con todos y tenemos que ser un grupo, ayudarnos unos a otros, convivir unos con otros, hemos aprendido a estar todos con todos y no ha habido excepciones, hemos sabido apoyarnos los unos a los otros.*

El formador dice: *es muy importante que aprendáis que cooperando, disfrutando, estando felices, la cosa sale mucho mejor... Lo habéis conseguido con un juego que no era fácil. Podéis conseguir lo que queráis. Fijaos en cómo ha habido cohesión.*

*Aparte de lo divertido que sea, es muy importante que aprendáis que a través de un juego se nos pone*

*cara de ilusión, de felicidad. Un grupo, cuando es feliz aprende más, funciona mejor, es más divertido, y nos vamos de clase con otra sensación».*

## 3. Un pedacito de mí

Para el desarrollo de esta actividad, se le pide al alumnado que traiga un objeto que sea muy especial y significativo en su vida.

Una vez en clase, se sientan haciendo un círculo y cada persona, de una en una, muestra el objeto a la clase contando por qué es tan importante y significativo. Una vez que ha contado la historia, lo pasa a la persona de la derecha para que lo vea y sienta qué le transmite. Va pasando de uno en uno hasta llegar al lugar de donde partió. Una vez que ha terminado, se le pregunta al grupo qué sensaciones les produce el objeto, qué les ha llegado de la historia, qué les transmite, qué han sentido...

Es una actividad muy emotiva; sobre todo impresiona bastante la cara que se le pone a la persona que muestra su objeto cuando el resto lo está viendo y tocando.

Les ayuda a compartir sus emociones y las vivencias reales de su vida, lo cual fomenta el conocimiento de los miembros del grupo y la confianza.

Os mostramos un poco de la sesión en la que se desarrolló esta actividad:

Empieza una persona que ha traído un peluche explicando su significado (cuenta que es un recuerdo de su primer perro) y el formador le pregunta si el perro era de verdad o de mentira. Ella contesta que de verdad. Le pregunta también quién le regaló el peluche. Contesta que sus padres. Le pregunta también dónde lo tiene colocado en su casa y dice que en su cama y que duerme con él. Cuando ha terminado de pasar por todo el grupo, formador incluido, se le pregunta al grupo sobre qué sensación les ha producido. Sus aportaciones son: dulzura, cariño, alegría.

Una chica del grupo ha traído una pulsera y explica que su abuelo se la dio cuando su abuela se murió (concreta que ayer hizo un año de su muerte. Se emociona cuando pasa por las manos de todos y mira cómo la gente la toca).

Cuando llega al formador, que la mira, se la mete en el puño y se la pone en el corazón, la persona dueña del objeto le sonrío. Tras ver y tocar el objeto, comentaron que les había transmitido: cariño, recuerdo, paz, amor, cariño de una abuela.

Otra alumna muestra dos fotos y empieza a llorar cuando cuenta la historia.

El formador le dice que hoy vamos a estar en el recuerdo, intentando sostener la emoción.

Cuando la foto llega al formador, le pregunta si era un perro de agua y ella lo afirma. El formador añade que se parece al peluche que ha mostrado otra persona previamente y algunos ríen. Observa cómo sus compañeros miran la foto. Deja de llorar, aunque su expresión es triste. Es la hora de que verbalicen qué han sentido. Una persona dice que le ha recordado a su perro, que también se ha muerto. Otra, que a él también, porque también se le ha muerto un perro.

El formador pregunta qué sensación les da la foto. Una persona de las que habló antes dice: pena. Otra del grupo dice que: mucho cariño y pena, porque no quiere que le falte su mascota. Otra también dice: cariño. El formador dice que: alegría, juego, diversión. La persona que ha traído las fotos dice que ella jugaba mucho con él, que se lo llevaba a la playa.

El formador les pregunta: ¿qué están sintiendo ahora cuando están pasando objetos personales de los compañeros? Responden: recuerdos de la infancia, alegría, recuerdos de sus animales. También les pregunta qué estamos haciendo cuando tenemos un objeto tan valioso para una persona. Dicen que compartir la emoción que la persona nos cuenta.

Para finalizar, incluimos una aportación que consideramos importante porque nos llamó mucho la atención. Este grupo es muy ruidoso, y mientras está pasando el objeto, permanece en absoluto silencio. Han escuchado muy atentamente las historias sobre los objetos y los han observado y tocado con mucho cariño, respetando lo que la persona ha contado.

### *El aula de «educación emocional»*

Antes de concluir, queremos hacer mención del lugar donde desarrollamos este tipo de actividades. Para realizar esta variedad de actividades, disponemos de un espacio que nos permite desarrollarlas de forma adecuada. En nuestro centro, creamos un aula de «educación emocional» el curso pasado (2013/2014), fruto del trabajo conjunto del orienta-

dor y varios padres y madres. Un ejemplo más de la importancia que le otorgamos al trabajo conjunto entre los agentes educativos que participamos en el desarrollo y crecimiento de nuestro alumnado.

El aula cuenta con una pizarra, un equipo de música, una estantería y sillas que están colocadas en forma de círculo para que nos podamos ver. El suelo está enmoquetado, por lo que hay que quitarse los zapatos al entrar en la clase. Esto nos permite mayor movimiento y realizar actividades, como relajaciones tumbados, sin necesidad de perder tiempo colocando colchonetas o esterillas. Pensamos que esto también proporciona calidez y comodidad a nuestra aula y la hace diferente a las demás.

También es necesario aclarar que en esta aula el docente no dispone de una silla diferente a la del alumnado. ¿Por qué ofrecemos este dato como relevante en la estructura del aula? Porque el espacio y su organización tienen un sentido educativo y hablan por sí solos, como aportan autores como Santos Guerra (1994). El espacio que ocupemos como docentes en el aula habla de nuestra posición en el grupo, y como lo que queremos es crear un clima cercano y una relación igualitaria como personas, que fomente la seguridad y la confianza, así como la comunicación, todos usamos las mismas sillas y formamos parte del círculo alrededor del aula. En relación con esto, hubo un alumno de 4.º de ESO al que le llamó la atención esta situación y comentó que la silla del profesor representaba el poder y la autoridad y que eso nos distanciaba en nuestra relación maestro-alumno. Y añadió que le gustaría que todas las aulas fuera igual que ésta.



Figura 11.3.—Aula de educación emocional: ejercicio de relajación.



Figura 11.4.—Aula de educación emocional: distribución de las sillas.

### 3. CONCLUYENDO...

Tenemos emociones y sentimientos hacia nosotros mismos, los otros, la escuela, la familia, la sociedad, etc. Cada emoción nos predispone de un modo diferente a actuar, a pensar, etc., en definitiva, a vivir. Necesitamos por tanto aprender a aceptarnos a nosotros mismos, a reconocer lo que sentimos y lo que sienten los demás, a expresar nuestras emociones, a solucionar conflictos tanto interiores como exteriores, a desarrollar competencias y habilidades que nos ayuden a vivir y crecer en sociedad. De ahí nace la importancia de la «educación emocional», porque puede entenderse como una herramienta que nos permite descubrir las emociones, saber dónde están, de dónde proceden, qué valor tienen y hacia dónde nos llevan. Nos ayudan a nuestro desarrollo, tanto intrapersonal como interpersonal.

Tomar conciencia y ver la educación como una relación interpersonal, en la que intervienen aspectos como el conocimiento y la expresión de las emociones, así como su gestión, es, entre otros factores, lo que nos hizo apostar por la creación de esta asignatura, con la que pretendemos darle voz a la vida experiencial del alumnado, sin tapujos ni cortapisas, haciéndoles protagonistas reales de su aprendizaje, de su desarrollo y de su crecimiento como personas. Y esto el alumnado lo valora de forma muy positiva.

A través de esta asignatura perseguimos ofrecer un espacio real de confidencialidad y complicidad donde nuestro alumnado pueda experimentar y ser consciente de lo que le alegra o por el contrario le hace sufrir, de lo que le despierta interés o deseo, de lo que le produce enfado, etc. Con plena libertad para expresarlo o silenciarlo. También es un espacio donde las relaciones adquieren otro cariz. Se fomenta el conocimiento entre el grupo, manteniendo

como premisa el respeto y nuestra igualdad como personas, y las emociones y sentimientos son los protagonistas.

Como hemos podido ver a lo largo de este capítulo, la «educación emocional» nos permite desarrollar competencias emocionales que son básicas y necesarias para la vida. Es una herramienta que posibilita aprender a ser y a convivir, además de que incluye a todo el alumnado, respetando su singularidad como personas.

Enseñarles a decir que no, a pedir disculpas, a identificar lo que necesitan, y hacer lo conveniente para cubrir esa necesidad desde el respeto a sí mismos y al otro, entre otros muchos aspectos, son algunas de las competencias a las que nos referimos.

La escuela precisa iniciar y generalizar este tipo de intervenciones, porque, aunque hay reticencias a trabajar esta dimensión de la persona y poco apoyo institucional, la «educación emocional» se produce inevitablemente en nuestras aulas. Necesitamos una sociedad de lo humano, no sólo del conocimiento. El profesorado tiene mucho que decir en este sentido. Debemos hacer que nuestro alumnado comparta no sólo conocimiento y pensamientos, sino también emoción y sentimientos. Por todo ello, podemos concluir que tanto la educación del alumnado como la formación del profesorado necesitan un cambio de mirada.

Para terminar, no podemos dejar en la sombra y no sacar a la luz la voz de nuestro alumnado, verdadero protagonista de todo. Os ofrecemos palabras textuales sobre lo que opinan de esta asignatura. Se trata de alumnado de 1.º de la ESO, que la está cursando y al que preguntamos si le parecía importante, y de alumnado de 3.º, al que durante este nivel no se le imparte. Ahí van a modo de conclusiones también.

#### Alumnado de 3.º ESO

«Me encantaría dar otra vez clases porque nos sirve mucho, porque aprendemos a llevarnos bien y a desahogarnos.»

«Me gustaría tenerla otra vez, porque yo me sentía muy bien escuchando y hablando con mis compañeros y también me sirvió mucho esta actividad para soltar mis problemas sin ningún obstáculo.»

«Esta asignatura me ayudó mucho a controlar mis emociones y a mí mismo.»

«Veo que desde que no tenemos esta asignatura no estamos tan comunicados entre nosotros.»

### **Alumnado de 1.º ESO**

«Porque te ayuda a no pelearte, a comprenderte, a valorarte a ti misma y a estar con los compañeros.»

«Porque transmitimos nuestros sentimientos, nos ayudan a ser mejor persona, a ser más positivos, tranquilizarnos, dejar que las peleas se queden a un lado. Veo de diferencia con las otras asignaturas que aquí nos podemos soltar, que aquí podemos trans-

mitir nuestras cosas, que podemos hablar con los demás.»

«Con esta asignatura, comprendemos mejor las cosas, nos sentimos mejor con nosotros mismos y ayudamos a otras personas a quitarse sus miedos.»

«La diferencia es que en esta asignatura nos sentimos libres, nos divertimos, podemos expresar los sentimientos, sin chillar, solamente expresamos los sentimientos con el corazón.»

«Esta asignatura me ha ayudado a comportarme mejor si no hubiera tenido esta asignatura no hubiera cambiado.»

**SECCIÓN QUINTA**  
**Innovación en la formación  
de docentes**



# Aprendizaje y servicio: una herramienta pedagógica inclusiva para «vivir» la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado

# 12

MAYKA GARCÍA GARCÍA  
MANUEL J. COTRINA GARCÍA

## 1. PRESENTACIÓN: ¿CÓMO DESCUBRIMOS EL APRENDIZAJE Y SERVICIO?

Nuestra vinculación a la educación inclusiva y nuestras inquietudes profesionales nos han llevado a explorar muchos paisajes (teorías y prácticas), casi siempre de forma compartida (cooperativamente). A veces, para abrir nuevos caminos con sentido (aprendizaje e investigación), otras para redescubrirlos (reflexión), otras, simplemente, para algo tan importante como aprender caminando juntos (aprendizaje dialógico). Y otras muchas arriesgándonos para encontrar alternativas a rutas ya existentes (innovación) que no nos convencían demasiado. Siempre hemos tenido bastante claro que el camino se hace mejor transitándolo reflexivamente (investigación-acción) y no sólo leyendo cuadernos de viaje, necesarios sin duda para preparar cada aventura y para recordar, volviendo a pasar por el cerebro y por el corazón las experiencias vividas. Lejos de ir definiendo el final de nuestro camino, cada vez tomamos más conciencia de la importancia de disponer de rutas múltiples que sumen posibilidades para tratar de dar respuesta a la diversidad de quienes transitan por nuestro escenario educativo, un escenario donde estamos convencidos de que tienen que acceder, estar, participar, emocionarse y aprender todos y todas (educación inclusiva) juntos.

El aprendizaje y servicio es uno de esos caminos (metodología, estrategia y/o herramienta) apasionantes que ahora ocupan una parte importante de nuestro caminar, y lo es porque, entendemos, abre puertas a la educación inclusiva, al menos, en su dimensión cultural, política y práctica (Mendía,

2012; García y Cotrina, 2012). Y es que la educación inclusiva no es un estado, es un proceso (Corbett y Slee, 2000; Parrilla, 2002) que nos conduce a la equidad y articula la justicia social y educativa, valorando las diferencias y tomándolas como oportunidades para el aprendizaje. Desde esta perspectiva procesual, la educación inclusiva se convierte en un proyecto ético (Allan, 2005; Slee, 2006; Parrilla, 2010; García y Gavira, 2014; García, 2014a) que se vive en la acción reflexiva coherente de las prácticas educativas para todos y todas (Dyson, 1999).

Señala Batllé (2013) que el aprendizaje y servicio es un cóctel que combina los dos ingredientes que dan nombre a la herramienta, un cóctel asentado en una propuesta didáctica experiencial orientada desde la premisa de «aprender haciendo» (Dewey, 1975) y basada en la metodología de proyectos formulada por Kilpatrick y en el ejercicio solidario del aprendizaje que procura dar respuesta a una necesidad real. El aprendizaje y servicio, por tanto, contribuye al desarrollo de la solidaridad como pedagogía (Tapia, 2001) y a la didáctica como servicio. Cuando desarrollamos aprendizaje y servicio en nuestras aulas, lo que hacemos es una apuesta por dotar de sentido a una propuesta didáctica en la que, a través de la puesta en juego de elementos nucleares de la educación inclusiva, desarrollamos aprendizajes relevantes vinculados a un servicio a la comunidad. Así, «en el aprendizaje y servicio el conocimiento se utiliza para mejorar algo de la comunidad y el servicio se convierte en una experiencia de aprendizaje que proporciona conocimientos y valores» (Puig, 2009: 9). En resumen, pretendemos enseñar y aprender educación inclusiva desde una lógica didáctica y una ética pedagógica inclusiva,

provocando un impacto en la comunidad local, algo que nos parece fundamental en la formación inicial del profesorado (Cotrina y García, 2010). En consecuencia con lo anterior, queremos resaltar que la coherencia entre el sentido de lo que se enseña y se aprende (ética pedagógica) y la metodología didáctica (cómo enseñarlo y aprenderlo dese la experiencia) es fundamental y la comparten el ApS y la educación inclusiva; y de ahí que hoy tomen valor en nuestras prácticas.

Otra clave fundamental que nos motiva en el trabajo en aprendizaje y servicio es que éste nos proporciona la conexión con el compromiso cívico, que debería ser una condición fundamental de quienes nos dedicamos a esto de la educación. El servicio «puede justificarse desde cuatro perspectivas: antropológica (el servicio como altruismo); política (el servicio como participación); ética (el servicio como relación intrapersonal); educativa (como una práctica del aprendizaje)» (Batlle, 2009: 75). Así, la educación, como servicio público, tiene el *deber* y el *derecho* de ser una forma de compromiso cívico, en el que a menudo se entremezclan el altruismo, la política y la ética, para abordar el desarrollo de una ciudadanía crítica. Y en este contexto el aprendizaje y servicio adopta un papel fundamental en el marco de la formación del profesorado, porque, como señalan los emprendedores sociales del Ashoka<sup>1</sup>, a través del ApS los jóvenes tienen la oportunidad de tocar el cambio.

Si el aprendizaje y servicio es compromiso, lo es también porque supone una práctica que se proyecta desde la «emoción» (García y Gavira, 2014: 17), que celebra las diferencias en la convivencia cooperativa que lo articula. Apunta Batlle (2013), en este sentido, que el aprendizaje y servicio es «una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión». Así, compromiso, emoción y ética se constituyen como las bases de esta propuesta pedagógica que promueve un aprendizaje experiencial, contextualizado y significativo, volcado en la acción para la comunidad.

<sup>1</sup> Ashoka es una organización mundial, también con sede en España, dedicada al emprendimiento social. Rosser Battle, una de sus emprendedoras sociales, es una de las principales impulsoras del ApS en nuestro contexto. Información sobre esta organización se puede consultar en: <http://spain.ashoka.org/fellows>.

### 1.1. Nuestros primeros pasos. ¿Cómo han ido emergiendo nuestras propuestas de aprendizaje y servicio?

Empezamos a trabajar aprendizaje y servicio en la universidad en un contexto no formalizado, al margen de asignaturas, sin apoyos, sin proyectos, de forma libre y sin las ataduras que, con frecuencia, provoca el marco institucional. ¿Qué nos movía? Teníamos claro que queríamos ir más allá con nuestra docencia y conectar con nuestras escuelas. Queríamos dotar de sentido auténtico a los aprendizajes y a los proyectos que se desarrollaban en el marco de la formación inicial del profesorado. A su vez, queríamos ser capaces de satisfacer las demandas que a menudo nos formulan en situaciones formales e informales los propios centros educativos del entorno. También, por qué no decirlo, queríamos estar, convivir y/o volver a la escuela, aprender con ellas y de ellas y participar de lo que acontece en las aulas. Queríamos poner en acción eso que Perrenoud (2001, 2010) y Zeichner (2010) denominan «el tercer espacio» y que se concreta en su dimensión crítica en una articulación coherente entre la práctica compartida en la academia y la escuela. El ApS, en este sentido, proporciona la posibilidad al/la acompañante (mediador) del ApS (los tutores de los proyectos concretos) de comprender in situ los problemas a los que se enfrentan cada día los maestros y maestras, a través de su vivencia.

Así pues, los primeros pasos en la introducción del aprendizaje y servicio en los títulos de Educación en la Universidad de Cádiz se desarrollaron como respuesta a demandas particulares de centros educativos y de una asociación que trabaja en el ámbito de la inclusión educativa<sup>2</sup>. En el primer caso, los centros solicitaban ayuda a nuestra facultad para organizar dispositivos de apoyo educativo en Educación Infantil (el servicio: un dispositivo de apoyo). Por su parte, la asociación quería desarrollar un mo-

<sup>2</sup> AISE: Asociación para la Inclusión Social y Educativa, una asociación creada hace un par de años que desarrolla un enfoque particularmente interesante (desde una perspectiva lacanianiana) e interviene en situaciones escolares asociadas a casos —fundamentalmente en torno al espectro autista— haciendo uso de la mediación escolar. Para saber más, puede consultar <https://sites.google.com/site/aisecadiz/>.

delo de intervención basado en el acompañamiento educativo que se estaba forjando a través del estudio de casos, para lo cual necesitaban voluntariado (el servicio: captación de voluntariado). Pero en este caso se daba otro elemento valioso: que la asociación podía ofrecer a nuestros estudiantes un proceso de aprendizaje a través de su modelo de trabajo basado en la investigación-acción (Elliott, 1990, 1993). Ciertamente, para ser nuestro primer proyecto ApS, el reto era muy atractivo, a la par que complejo, por lo difuso de los límites y porque los servicios conectaban propuestas metodológicas que nos invitaban a transitar en la reflexión en torno a nuestra propia práctica. Pero es que la formación del profesorado es también un terreno asentado en la complejidad y en la incertidumbre en la era de la información y del conocimiento (Pérez Gómez, 2012).

Sin embargo, el aprendizaje y servicio, a pesar de lo que pueda parecer, en realidad no es o debería ser tan complicado. Para empezar, señala Batllé (s.f.) que «el aprendizaje-servicio debe entenderse como una metodología educativa que aprovecha el valor formativo de las acciones solidarias para conseguir aprendizajes significativos en los chicos y chicas, tanto en conocimientos como en habilidades, actitudes y valores», y continúa: «¡claro que cualquier acción de voluntariado comporta aprendizaje! Básicamente porque es imposible no aprender nada... Pero sólo si los aprendizajes son intencionales, se persiguen, se planifican y se evalúan, estaremos hablando de aprendizaje-servicio».

El reto estaba, en nuestro caso, en vincular el servicio a ese voluntariado, transformando el servicio en algo más. El prácticum de las titulaciones de magisterio y psicopedagogía nos proporcionaba un espacio curricular adecuado para abordar un proyecto de aprendizaje a través de la investigación-acción. Así, partiendo de una actividad de voluntariado, según nuestra apreciación valiosa, articulamos una propuesta de aprendizaje dotándola de contenido asociado a la práctica profesional a la que denominamos «apoyos para el desarrollo de una escuela infantil inclusiva»<sup>3</sup>, en la que participaron 75

niños y niñas de Educación Infantil y en la que se implicaron dos maestras y tres maestros, diez estudiantes de magisterio y psicopedagogía, dos docentes universitarias y una investigadora. Los objetivos de aprendizaje para el alumnado universitario asociados a esta propuesta se concretaron:

- *En el saber*: conocimientos en educación inclusiva, estrategias didácticas de atención a la diversidad, pensamiento crítico.
- *En el hacer*: desarrollo de evaluaciones psicopedagógicas, gestión de la coordinación y de tiempos de apoyo.
- *En el ser*: autonomía, compromiso y responsabilidad.

A través de esta primera experiencia empezamos, sobre todo, a trabajar el papel del «acompañante educativo» (Mendía, 2012) en el aprendizaje y servicio, viviendo como docentes el papel de agente activo, participando como promotores de ApS de inclusión y también en el ejercicio de agente de apoyo en los propios centros educativos. También perseguíamos un desarrollo competencial como docentes:

- *En el saber*: introducción al modelo de intervención inclusiva en problemas de comunicación y relación desde la perspectiva de AISE.
- *En el hacer*: organización y gestión de grupos, planificación y gestión de proyectos.
- *En el ser*: compromiso cívico y responsabilidad social universitaria.

De estas primeras experiencias, que se extendieron durante dos cursos académicos concretadas en un servicio de apoyo educativo a aulas de Educación Infantil, aprendimos que:

- El aprendizaje y servicio brinda oportunidades efectivas para combatir la exclusión, ya que proporciona andamiajes a las propias prácticas de aula.
- El alumnado universitario se involucraba más allá del apoyo y asumía tareas de tutoría compartida, participando en el proceso-aprendizaje en el aula, a través de experiencias didácticas.

<sup>3</sup> Un resumen gráfico del proyecto puede ser consultado en García García y Almagro Cortijo (2013). *Desarrollando una Educación Infantil inclusiva apoyada en el aprendizaje y servicio*. En IV Congreso Nacional de aprendizaje y servicio. Bilbao: Universidad de Deusto.

- El profesorado (maestros y maestras) se cuestionaba su práctica pedagógica, tomando como referentes las actuaciones y los diálogos con el alumnado universitario como primer paso para avanzar hacia un modelo más inclusivo.
- Las profesoras universitarias acompañantes del ApS aprendían en las aulas y movilizaban su desarrollo profesional a través del estudio de casos compartido, a la vez que se involucraban como voluntarias en el centro.
- La universidad estrechó la colaboración con entidades sociales (Asociación para la Inclusión Social y Educativa) que se incorporaron al Plan de Voluntariado de la propia universidad, articulado a través de su Unidad de Acción Social y Solidaria ([http://servicio.uca.es/uca\\_solidaria](http://servicio.uca.es/uca_solidaria)).

## 2. APRENDIZAJE Y SERVICIO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA. DESCUBRIENDO SU POTENCIAL A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE SUS PRÁCTICAS

Viene de lejos la presencia del aprendizaje y servicio en la literatura científica. De hecho, referencias a él (*service learning*) aparecen ya desde los años noventa en el panorama internacional, asociadas a experiencias en Estados Unidos y Latinoamérica. El aprendizaje y servicio era definido como «un método por el cual los estudiantes o participantes aprenden y se desarrollan a través de la participación en servicios concienzudamente organizados, que se realizan en una comunidad y se dirigen a satisfacer las necesidades de dicha comunidad; se coordina con una escuela primaria, secundaria o una institución de educación superior, o un programa de servicio comunitario, y con la propia comunidad; ayuda a promover el civismo; se integra en el currículum académico de los estudiantes, reforzándolo, o en aquellos componentes educativos del programa de servicio comunitario en el cual los participantes toman parte, y proporciona un tiempo estructurado para que los estudiantes o participantes reflexionen sobre la experiencia del servicio comunitario» (National and Community Service Act, 1999).

Relata Batlle (2013) que en nuestro territorio empezaría su expansión de la mano de entidades sociales, destacando la labor en este sentido del Centre Promotor Aprenentatge Service<sup>4</sup> y la Fundación Zerbikas<sup>5</sup>, responsables de la creación de la Red Española de Aprendizaje Servicio, constituida en 2010 y formalizada en 2014. Asociada a la labor de estas entidades, se han ido generando materiales: primero sistematizando las experiencias de ApS en distintos espacios de educación formal, no formal e informal y luego creando distintas guías que pueden apoyar el desarrollo de este tipo de iniciativas. Esta red ha sido, en buena medida, la responsable de la animación del ApS en la universidad, estrechando vínculos en los distintos territorios del panorama nacional y normalizando los aprendizajes desde la experiencia. Entre ellos destacan los trabajos llevados a cabo desde la Universidad de Barcelona, que sistematizaron los rasgos pedagógicos del aprendizaje y servicio (Puig y Palos, 2006: 62-63):

1. Es un método adecuado tanto para la educación formal como para la no formal, válido para todas las edades y aplicable en distintos espacios temporales.
2. Se propone llevar a cabo un servicio auténtico a la comunidad que permite aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
3. Desencadena procesos sistemáticos y ocasiones de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
4. Supone una pedagogía de la experiencia y de la reflexión.
5. Requiere una red de alianzas entre las instituciones educativas y las entidades sociales que facilitan servicios a la comunidad.

Si bien la mayor parte de los trabajos que se identifican se centran en el ApS como promotor de ciudadanía crítica, a nosotros además nos interesa —dado nuestro ámbito de docencia e investigación— profundizar en las posibilidades que esta herramienta nos ofrece como promotora de una educación para todos. Dicho de otra manera,

<sup>4</sup> <http://www.aprenentatgeservei.org>.

<sup>5</sup> <http://www.zerbikas.es/>.

nos interesaba la conexión (en términos epistemológicos y ontológicos) entre ApS y educación inclusiva.

El análisis de nuestras experiencias, así como las de otros compañeros (Francisco y Moliner, 2010; Martínez, 2010; Mendia, 2012; García y Cotrina, 2012), nos ha llevado a identificar algunos ingredientes que hacen del ApS una práctica inclusiva, entre los cuales queremos destacar:

- *La promoción de valores solidarios*, en la esencia del ApS. De hecho, algunos autores hablan de *aprendizaje y servicio solidario*, refiriéndose a cómo, a través de este tipo de experiencias, se pone en valor la responsabilidad social.
- *La celebración de las diferencias*, ya que cualquier persona puede aprender y participar de la experiencia, siendo el enriquecimiento que nos ofrece dicha diferencia un motor de convivencia y de aprendizaje —nos necesitamos.
- *La creación de espacios para que emerja la voz de los participantes y se desarrolle su empoderamiento*, siendo el alumnado el protagonista del proceso, quien los crea y recrea haciendo suya la respuesta a la necesidad social.
- *El cuestionamiento del currículum*, apostando por cuestiones valiosas socialmente, debatiendo el *statu quo* e introduciendo la investigación y la experimentación como herramientas de acción pedagógica.
- *La apuesta por el ejercicio de la cooperación y los apoyos entre iguales*, necesitando de todos los ingredientes del aprendizaje cooperativo.
- *La utilización de los recursos de la comunidad y el establecimiento de alianzas colaborativas con otras entidades*, lo que introduce la sostenibilidad en las propuestas y permite la apertura de la entidad promotora a lo local. A la par, se desarrolla una reciprocidad de acción entre ellas.
- *La reflexión como herramienta de evaluación y de aprendizaje*, utilizando este momento con un potencial de evaluación auténtica, orientada a la comprensión y a la emancipación.

### 3. DESARROLLANDO EL PROYECTO «NOS VISITAN». UNA EXPERIENCIA FORMALIZADA

Después de casi dos años de pruebas y experimentación docente, llegó la hora de formalizar una experiencia de aprendizaje y servicio en el marco de nuestra docencia reglada, lo que llevamos a cabo en el curso 2013-2014 con el diseño y desarrollo de un proyecto de innovación en el marco de la asignatura Atención a la Diversidad en Educación Infantil, ubicada en el segundo curso de la titulación. Dicha acción se denominó «Aprendizaje y servicio en el grado de Educación Infantil: haciendo efectivos la responsabilidad social y el compromiso». El título de dicha propuesta estaba cargado de intencionalidad, y es que, apunta Batlle (2009), podemos distinguir tres formas de entender el servicio, en el marco del aprendizaje y servicio:

1. Como *actividad de voluntariado* (el deber), poniendo el acento en la ayuda desinteresada al otro o a los otros
2. Como *intervención ciudadana*, destacando el derecho a realizar un servicio, lo que supone la expresión de madurez democrática y participación efectiva.
3. Como *responsabilidad social*, combinando las formas anteriores, el *deber cívico* y el *derecho*, lo que introduce el *componente solidario* al aprendizaje y servicio.

Pretendíamos introducir el compromiso cívico como un valor en el currículum formativo de los estudiantes y en nuestras prácticas pedagógicas; por eso tratábamos de estructurar una propuesta en relación con la responsabilidad social universitaria en la que *deber* y *compromiso* caminaran de la mano.

#### 3.1. Del diagnóstico de la situación a la concreción de un problema real

Nuestro primer ApS formalizado puso en contacto una intencionalidad pedagógica con nuestra «historia» profesional y personal: desde hace algunos años nos hemos mantenido vinculados con la escuela infantil, participante en el ApS, creada hace cinco años en la propia universidad, como medida

de conciliación laboral y familiar de la comunidad universitaria, cuya acción se extendería a la localidad. Se trata, además, de un centro educativo pensado como un espacio de investigación e innovación.

El devenir de las decisiones de política universitaria, así como su ubicación descontextualizada de un barrio (al ubicarse en el campus universitario), la ha transformado en una escuela excluida de su entorno. La escasa valoración del trabajo de profesionales en este ciclo, el potencial innovador y comprometido de su proyecto educativo, que se estaba viendo ocultado por una visión mercantilista de la acción educativa, así como los esfuerzos de la escuela por visibilizarse en una facultad como la nuestra para romper con dicha imposición, fueron algunos de los motivos que nos llevaron a plantear al alumnado y a la escuela el desarrollo de un ApS centrado precisamente en esas necesidades. ¿Cómo contribuir a sacar de esta exclusión a la escuela? y, al mismo tiempo, ¿cómo poner en conocimiento de nuestros estudiantes el potencial que supone tener una escuela infantil en el propio campus? fueron cuestiones que nos planteábamos, tras conversaciones con las maestras y la búsqueda de puntos de encuentro.

### 3.2. La motivación de los participantes

Dichas cuestiones fueron el punto de partida que se les planteó tanto a las maestras de la escuela como a nuestro alumnado. El siguiente paso fue identificar los diferentes intereses de los colectivos participantes con objeto de abordar un diseño que se pretendía emergiera de forma colaborativa. Cabe destacar, como el lector puede suponer, que el alumnado no dudó ni un momento en participar de este proceso, no sólo por *prestar un servicio solidario* sino también porque se encontraba entusiasmado ante la idea de abrirse ante ellos la posibilidad de interactuar con una *escuela de verdad*, por adentrarse en una realidad educativa que la mayoría únicamente conocía por los referentes de la bibliografía que se utiliza en la universidad; en definitiva, por acariciar una posibilidad de un aprendizaje auténtico. Así lo reflejaron en el «diario de aula»<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> El diario de aula para nosotros es un instrumento de expresión libre y anónima que anima la reflexión y que nos da pistas sobre cómo está el grupo, lo que no es poco.

En el proyecto, en los términos en que se formalizó, se implicó a la escuela infantil, con sus 64 alumnos, sus cinco maestras y las dos auxiliares, y por parte de la facultad a la totalidad del alumnado de los tres grupos que conforman el segundo curso de la titulación del grado en Educación Infantil de la UCA (194) y a dos profesoras que imparten la materia. Como toda propuesta de ApS, siguió un esquema (Puig, Martín y Battle, 2008) orientado por la articulación de una serie de pasos, de los que hay que señalar que, con frecuencia, han sido interactivos y cuyos límites están difusos:

- Diagnóstico de una necesidad en el entorno.
- Motivación del grupo (alumnado y profesorado).
- Organización del equipo de trabajo.
- Diseño conjunto de un plan de acción: el aprendizaje y el servicio.
- Ejecución de la propuesta.
- Evaluación y celebración de los aprendizajes.

Los elementos desencadenantes del proyecto fueron las necesidades específicas de:

- Apoyo al «empoderamiento» de las maestras de Educación Infantil, de 0-3 años, y de «nuestras maestras» en particular.
- Visibilización de la Educación Infantil en su entorno inmediato a fin de potenciar procesos de innovación e investigación educativas y mejorar sinergias, poniendo en valor su proyecto educativo auténtico.

En el proceso también se tomó conciencia de que no sólo la escuela tenía necesidades a las que dar respuesta, sino también nuestros estudiantes, y el ApS era una oportunidad valiosa para intentar

---

Se constituye en un instrumento de investigación (Porlán y Martín, 1991). Físicamente es un cuaderno que siempre está presente en el aula y donde el alumnado y el profesorado tienen la oportunidad de compartir lo que quieren: una pregunta, una reflexión, una emoción, una sugerencia. Supone un instrumento de seguimiento de la asignatura pero también una propuesta pedagógica para hacer emerger las voces silenciadas en el aula, minimizando *barreras a la participación* (Booth y Ainscow, 2002).

abordarlas, a través de un proyecto de trabajo centrado en:

- Desarrollar actuaciones como «maestros» en contextos educativos reales (experiencias de aprendizaje significativo y relevante).

### 3.3. Vamos a investigar

Esta acción de aprendizaje y servicio se estructuró como un proyecto grupal y compartido, como ya se ha referido con anterioridad, para todo el alumnado de segundo curso del grado de Educación Infantil. El diseño de la propuesta requería definir, concretar y ajustar el currículum formativo previsto, algo a lo que en un proyecto de ApS se debe prestar especial atención, dado que los aprendizajes son tan importantes como el servicio. Para ello se revisaron conjuntamente los contenidos de la asignatura Atención a la Diversidad en Educación Infantil. Hay que señalar que las profesoras que impulsamos este proyecto siempre hemos entendido el programa de nuestras asignaturas de una manera flexible y dinámica, como una propuesta provisional, como un marco de referencia, ya que se elabora en un momento en el que no conocemos a nuestros grupos, sus necesidades, sus intereses, sus ideas previas, etc. De hecho, en el propio programa, a modo de principio de procedimiento, así lo declaramos, indicando que éste estará sujeto a negociación con nuestro alumnado, comunicándose a las autoridades pertinentes (departamento y coordinador de grado) aquellos aspectos que signifiquen un cambio sustancial, fruto de la negociación. Además, nuestro planteamiento pedagógico inclusivo de partida, en el marco de nuestras asignaturas, implica una apuesta por la necesidad de un andamiaje básico y común para todo el alumnado que participa de ellas, a la par que un currículum diversificado en un segundo momento, en función de las necesidades e intereses de los estudiantes. Nada nuevo, algo que se encuentra ampliamente recogido en la literatura académica en relación con la articulación de la atención a la diversidad en el aula (López Melero, 1997; Gimeno, 1999; Stainback y Stainbach, 2001; Duk y Loren, 2010).

En este caso en concreto, queríamos explorar junto a nuestros estudiantes qué sabíamos y qué necesitábamos conocer, como punto de partida del proceso de indagación que nos permitiera el desarrollo del servicio y ajustar mejor las necesidades de aprendizaje. En la lluvia de ideas inicial se señaló que resultaba importante que el alumnado universitario comprendiera la metodología de trabajo de su centro, una escuela que opera a través de proyectos, que se ajustan en la propuesta de actividades a los intereses y nivel de desarrollo de cada aula, pero que también implican actividades conjuntas de todas las aulas-grupo favoreciendo el apoyo entre iguales y la convivencia. Éste fue un elemento fundamental a la hora de orientar la organización general del proyecto de ApS. Por su parte, el alumnado de magisterio llegó al acuerdo de la necesidad de reconstruir «el significado» de la diversidad en Educación Infantil desde una óptica inclusiva, lo que suponía intentar responder a las siguientes cuestiones: qué barreras al aprendizaje, la participación y el juego encontramos en la escuela en esta etapa, cómo es un currículum común para niños y niñas diferentes y qué medidas y estrategias podemos poner en acción para atender a la diversidad.

Prediseño participativo
<p>Lluvia de ideas. Determinación del aprendizaje y del servicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Qué queremos hacer.</li> <li>— Qué sabemos.</li> <li>— Qué necesitamos saber.</li> </ul>
<p>Nos organizamos internamente (las profesoras y el grupo clase):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Determinar cómo trabajar: las comisiones de trabajo.</li> <li>— Distribución en equipos (comisiones de trabajo).</li> <li>— Análisis de subtareas y distribución de «tópicos de acción».</li> </ul>

Figura 12.1.—Resumen de las primeras etapas del proyecto «Nos visitan».

Por su parte, el servicio, partiendo de los propósitos y objetivos establecidos, se concretó en la siguiente secuencia de actuaciones:

1. Visita de las maestras de la escuela infantil a nuestras aulas en la facultad a fin de favorecer su empoderamiento como voces relevantes y significativas que emergen de la práctica, transformando su experiencia en oportunidades de aprendizaje para nuestro alumnado.
2. Visita de nuestros estudiantes a la escuela infantil no en calidad de meros espectadores sino para realizar allí actividades con sentido didáctico.
3. Visita de toda la comunidad educativa de la escuela infantil a nuestra facultad a fin de visibilizarse y celebrar la experiencia conjunta a través de una fiesta pedagógica.

De aquí emergió también el título del proyecto, al que denominamos por razones evidentes «Nos visitan».

El siguiente paso en el desarrollo del proyecto fue invitar a las maestras a nuestras aulas con el objetivo de conocer mejor la escuela a través de la voz de sus protagonistas y como paso previo a que nuestros estudiantes acudieran a ella a recoger la información que precisaran para alimentar la toma de decisiones de sus diseños pedagógicos. Para ello, cada grupo preparó el diseño de una entrevista grupal. La visita de las maestras fue altamente enriquecedora, en parte porque no se limitaron a contestar las cuestiones planteadas, lo cual en sí era fundamental; además cada maestra nos regaló un andamiaje pedagógico en torno a aspectos esenciales de sus grupos: las rutinas en el aula 0-1 y la estructuración de secuencias didácticas en estas edades, cómo contar cuentos en el 0-3 o el potencial del cuento como herramienta de apoyo en el aula.

Proceso de investigación (por equipos A, B, C y comisiones)
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Invitación a las maestras al aula para conocer la escuela y a los niños, ajustando el calendario.</li> <li>— Preparación de cuestiones a formular a las maestras.</li> <li>— Concreción de aspectos a observar en la escuela.</li> <li>— Documentación en torno a la subtarea a realizar por cada comisión.</li> </ul>

Figura 12.2.—Claves del proceso de investigación del alumnado.

### 3.4. Nos organizamos

Para estructurar el proyecto «Nos visitan» decidimos analizar las tareas necesarias para llevar a cabo el servicio, desde la perspectiva del alumnado, de las maestras y las nuestras, como estrategia de diseño y organización de trabajo. Para ello utilizamos un espacio wiki donde el alumnado construía y reconstruía las posibles tareas y las organizaba agrupadas por afinidad. Depurando la información de los tres grupos de docencia, emergieron tópicos relevantes que dieron nombre a las comisiones de trabajo. Ésta fue la estrategia elegida para organizarnos, siguiendo la idea del trabajo aportada por otros docentes, en el marco de otra asignatura de la titulación (Fernández y Alcaraz, 2014).

En función del servicio, se concretaron los siguientes comisiones de trabajo: desplazamientos, recursos materiales y espacios, familias, cuentos y cuentistas, secuencia didáctica del antes y el después. Para facilitar la coordinación se conformaron dos comisiones más, la comisión intragrupo, conformada por un integrante de cada una de las comisiones anteriores en cada grupo-clase, y una comisión intergrupo, integrada por los miembros de las comisiones de coordinación de cada grupo-clase.

Acción en la escuela
<p>Concreción de un plan de acción «Secuencia en torno a cuentos para la diversidad».</p> <p>Por ejemplo, plan de recogida de niños, información a las familias, cómo contar el cuento, etc.</p>
Acción en la facultad
<p>Concreción de un plan de acción «Cuentacuentos colectivo <i>El pollo Pepe</i>».</p> <p>Por ejemplo, permisos, información a las familias, desplazamientos, animación, preparación de espacios, materiales, cuento y dramatización, celebración, difusión, etc.</p>

Figura 12.3.—¿Qué queremos hacer? El servicio.

### 3.5. La ejecución de la propuesta

Es evidente que la propuesta, hasta aquí, significaba un proceso de aprendizaje y de desarrollo para

todo el grupo: el prediseño en sí, la organización de equipos de trabajo, el aprendizaje a través de las maestras, que iba emanando de la acción. De manera simultánea en las sesiones de la asignatura íbamos dedicando tiempos a trabajar en los contenidos asociados a ella e implicados en la puesta en acción a los que nos referimos con anterioridad. La organización del propio trabajo hizo emerger una necesidad específica, el protagonismo que iba a adoptar el aprendizaje cooperativo en nuestra aula. El propio proyecto nos llevó a profundizar en el sentido del trabajo cooperativo como estrategia didáctica, a fin de fortalecer las competencias de los grupos para abordar el servicio, pero también como estrategia para atender a la diversidad en Educación Infantil. La particularidad del trabajo en el 0-3 nos llevó a debatir la introducción del aprendizaje en esta etapa. Resultaron muy valiosos en este sentido los materiales de trabajos del Grupo CIFE, de la Universidad de Vic, adscritos al programa «aprender a cooperar, cooperar para aprender»<sup>7</sup>.



Figura 12.4.—Algunas actividades desarrolladas con distintos grupos en la escuela.

A fin de concretar las propuestas para el primero de los servicios (la secuencia didáctica en torno a un cuento para la diversidad), cada grupo-clase se emparejó con un aula de la EI y concretó durante mes y medio su propuesta didáctica con asesoramiento de las maestras de la escuela. La segunda semana del mes de enero visitamos la escuela distintos días para llevar a cabo el servicio. A través de estas visitas, el alumnado y la escuela evaluaron sus

propios aciertos, así como las razones que habían dado lugar a que algunos aspectos no se ajustaran a las necesidades del aula.

De manera paralela, se preparó la segunda parte del servicio, en la que participaría toda la escuela y todo el alumnado de segundo curso de la titulación de Educación Infantil. Para el desarrollo de la actividad se solicitó permiso institucional y a las familias para participar, se les invitó a hacerlo, se difundió la visita de la EI a nuestra facultad, se organizó la salida de los niños de la escuela a nuestro centro (el camino, los tiempos, la actividad de salida en sí), se adecuaron los espacios a las necesidades de los niños, niñas y familias, se preparó una representación de su cuento favorito (*El pollo Pepe*).

La tercera semana de enero la comunidad escolar de la EI nos visitó al completo para desarrollar la segunda parte de nuestro servicio, que se convirtió, asimismo, en la celebración del aprendizaje y servicio.

### 3.6. De la evaluación y de los aprendizajes

Una de las señas de identidad del aprendizaje y servicio es la reflexión continua (Páez y Puig, 2013), como elemento que apoya el proceso de evaluación de la propuesta y de los aprendizajes. En este sentido, el diario de aula al que nos hemos referido con anterioridad, el diario colaborativo de grupo (una wiki que desarrollan estudiantes diariamente fuera del aula, tutorizado por el profesorado y por los propios compañeros, quienes también realizan aportaciones), el informe final de las comisiones (que incluye un diario de su trabajo), así como una entrevista final con las maestras de la escuela, fueron los principales instrumentos que articularon la evaluación comprensiva de este proyecto y los aprendizajes. Los dos primeros instrumentos fueron de utilidad para el seguimiento del proyecto, y el último, para su evaluación multifocal. En la figura 12.5 se muestra el esquema básico de la evaluación.

Con respecto a la *evaluación de los aprendizajes*, cabe destacar la alta valoración del alumnado respecto a su adquisición, puesto que entendieron que habían tenido la oportunidad de aprender en la acción los contenidos. Por ejemplo, las diferencias encontradas en las aulas respecto a edad, género,

<sup>7</sup> Disponibles en [http://www.cife-ei-caac.com/progrma\\_cast.asp](http://www.cife-ei-caac.com/progrma_cast.asp).

apego, salud, etc., el juego y el cuento como instrumentos de aprendizaje, la comprensión del significado de la cooperación en estas edades y las estrategias para articularla, las barreras al aprendizaje, a la participación y al juego y cómo éstas se construyen en el contexto, la posibilidad de articular propuestas comunes para niños y niñas de un aula o de una escuela, simultaneándolas con experiencias de aprendizaje ajustadas a edades, niveles de desarrollo, necesidades e intereses, etc. A través de la reflexión individual y en equipo, descubrimos que la experiencia de aprendizaje y servicio había posibilitado la adquisición de aprendizajes *más allá del programa* de la asignatura, en concreto: respecto a las particularidades de la Educación Infantil 0-3, ciclo poco explorado en el currículum formativo de la titulación, lo que suponía cubrir así una carencia; la organización y gestión de grupos o el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas, competencias generales de egreso del título, o la adquisición de competencia sobre cómo contar y dramatizar cuentos en distintas edades, entrando en interacción el currículum de esta asignatura con otras de la titulación. Aquí podemos encontrar un ejemplo de cómo el aprendizaje y servicio ayuda a romper barreras del currículum oficial.

<b>Evaluación del aprendizaje (informe de comisiones)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Utilidad de la contribución de cada equipo.</li> <li>— Distancia entre lo planificado y lo desarrollado.</li> <li>— Qué hemos aprendido/aportaciones para mi práctica en relación con la atención a la diversidad.</li> </ul>
<b>Evaluación del servicio (multifocal) (diario de aula, diario colaborativo de grupo, informe de comisiones, entrevistas con las maestras)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Utilidad del servicio.</li> <li>— Puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora.</li> </ul>

Figura 12.5.—Esquema básico de la evaluación.

Valorando el proyecto en sí, desde esa opción multifocal, cabe apuntar:

- *Desde la escuela.* Se fue capaz de desarrollar los servicios asociados. Además, este ApS ha abierto puertas para futuros proyectos entre

la facultad y la escuela. Las maestras se sintieron más valoradas, por lo que los objetivos planteados se alcanzaron.

- El alumnado destacó el trabajo cooperativo (lo que le otorga valor en el marco de una formación del profesorado más inclusiva, García y Cotrina, 2012), así como los aprendizajes y la oportunidad del trabajo directo con niños.
- Los docentes «acompañantes» hemos encontrado dificultades en la gestión de un equipo de trabajo tan amplio. Valoramos la colaboración profesional que implica la propuesta. Pedagógicamente, hemos descubierto que un ApS «común» para distintos grupos puede ser una estrategia útil para la introducción de esta metodología de una forma escalonada. Asimismo, pensamos que el ApS supone un escenario perfecto para aprender la cooperación cooperando. De hecho, analizando esta propuesta se pueden detectar los principales elementos o ingredientes del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999): exigibilidad individual, interacción cara a cara, interdependencia de tareas, desarrollo de habilidades comunicativas y de interacción y reflexión en torno a procesos y resultados.

#### 4. REPENSANDO EL CURRÍCULUM DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS DESDE EL APRENDIZAJE Y SERVICIO: NUESTRA PROPUESTA DE INSTITUCIONALIZACIÓN CURRICULAR

Este primer proyecto nos animó a seguir introduciendo el aprendizaje y servicio asociado a otras asignaturas del grado de Educación Infantil. En concreto, durante el curso 2013/2014 se llevaron a cabo propuestas en el marco de otras dos asignaturas<sup>8</sup>. A su vez las necesidades generadas nos llevaron

<sup>8</sup> En concreto, en una asignatura optativa de tercer curso (cultura, política y prácticas inclusivas en Educación Infantil) en el itinerario de mención de educación inclusiva y en una asignatura básica de cuarto curso (fundamentos pedagógicos de las necesidades educativas en la infancia). En la primera se llevaron a cabo un total de

a la creación de materiales específicos para el alumnado y el profesorado que apoyaran el desarrollo de este tipo de propuestas.

El análisis de la potencialidad pedagógica del ApS por parte de los docentes implicados, que surgió a través de los encuentros semanales entre ellos (reuniones para la planificación, el seguimiento y la reflexión en relación con las propuestas y nuestras propias acciones acompañantes), nos llevó a explorar de manera más profunda y sistemática las potencialidades del aprendizaje y servicio en el marco de la formación inicial del profesorado. Este mismo asunto también fue foco de los actuales debates en el marco de la Red Universitaria de Aprendizaje y Servicio, en un proceso de reflexión y análisis que trata de arrojar luz en torno a las posibilidades de institucionalización del ApS en la universidad. Nuestros debates nos llevaron a posicionarnos en lo que hemos venido a denominar «*institucionalización curricular* del ApS en la formación inicial de los docentes». Es decir, la apuesta por una introducción progresiva, abajo-arriba, coordinada y coherente, a lo largo de un itinerario en distintas asignaturas y cursos del currículum de magisterio. Esta propuesta ha partido del análisis de las dificultades y las potencialidades de los procesos desarrollados hasta la fecha.

A partir de lo anterior, y para empezar, hemos realizado una nueva propuesta de innovación para el curso 2014/2015, que ha sido avalada por la Facultad de Ciencias de la Educación y aprobada y financiada por la Universidad de Cádiz y que se denomina «Institucionalización curricular del Aprendizaje y Servicio en los Títulos de Educación». A través de ella nos hemos propuesto:

1. Implicar a los estudiantes en la difusión del aprendizaje y servicio como agentes introductores desde la propia experiencia vivida. Nuestro alumnado egresado de cuarto curso del grado de Educación Infantil, así como otro alumnado participante, será me-

---

cinco proyectos que involucraron a 30 estudiantes, un docente, cinco entidades sociales y cuatro escuelas. En la segunda, se trabajó con los tres grupos de la titulación y se concretó un total de 41 proyectos, que acercaron el ApS a 178 estudiantes, tres docentes, 27 escuelas, 27 entidades sociales y cuatro ayuntamientos.

diador en la introducción a esta metodología al resto del alumnado y al profesorado que se aproxima a ella. Para ello, se celebrarán unas jornadas en torno a aprendizaje y servicio en las que presentarán las experiencias desarrolladas en el curso 2013/2014 a través de formatos gráficos. Con ello pretendemos:

- Poner en valor las voces de nuestros estudiantes e involucrarlos en la difusión de sus experiencias.
  - Fortalecer las competencias comunicativas de egresados, básicas en el ejercicio de la función docente.
  - Proporcionar visibilidad al proyecto.
2. La creación de materiales para el desarrollo del aprendizaje y servicio en la universidad, así como de un banco de experiencias de ApS en la UCA. Durante el curso 2013/2014 se ha creado una web de difusión del proyecto de innovación anterior (proyectos.uca.es/aps). Ha sido de utilidad para ir avanzando en el diseño de materiales para la docencia basada en ApS. Este curso se pretende mejorar dicha web, así como los materiales docentes elaborados hasta la fecha —especialmente los referidos a evaluación—, a fin de transformar el espacio de difusión en un espacio de apoyo a la docencia, al intercambio de experiencias (a través de un banco de experiencias de ApS en la UCA) y la detección de necesidades en el entorno. Igualmente se cuidará especialmente la accesibilidad de dichos materiales atendiendo a pautas de «accesibilidad universal» y «lectura fácil».
  3. La introducción del aprendizaje y servicio en nuevas asignaturas de títulos de Educación, así como la creación de un itinerario didáctico en el grado de Educación Infantil. Se introducirá el ApS como contenido y metodología didáctica en distintas asignaturas de los títulos de Educación. Además, si en el curso anterior se han desarrollado experiencias no conectadas en el grado de Educación Infantil, como experiencias de aproximación, durante éste se pretende in-

TABLA 12.1

*Diagnóstico de la situación como punto de partida para seguir avanzando*

Potencialidades	Dificultades
<p>Aproximación al ApS del profesorado a través de investigación-acción (hacer «suyo» el ApS), conformación de equipos pedagógicos, cooperación no forzada.</p> <p>Propuestas pedagógicas en formatos diversos que permiten una introducción progresiva del ApS al alumnado y al profesorado participante.</p> <p>Aprendizaje más significativo y relevante del alumnado («vivido») y visión más amplia de la inclusión y la diversidad.</p> <p>Alianzas con escuelas y asociaciones del entorno: nuevos proyectos conjuntos. Y con otros grupos interesados en el ApS.</p> <p>Desarrollo de «auténtica» responsabilidad social universitaria.</p>	<p>«Sobrecarga» del profesorado acompañante: demasiados proyectos.</p> <p>Necesidad de ampliar el equipo docente-centrar como línea de investigación.</p> <p>Evaluación versus calificación en el ApS como propuesta pedagógica en educación reglada.</p> <p>Repensar los procesos de evaluación-calificación.</p> <p>Imposibilidad, hasta la fecha, de proporcionar cobertura institucional «extracurricular» (fuera de asignaturas).</p> <p>Estudio de propuestas similares en otras universidades.</p>
Retos	
<p>Consolidación de propuesta docente e itinerario progresivo en las tres asignaturas.</p> <p>Análisis de la contribución que podrían hacer otras asignaturas del título al ApS.</p> <p>Ampliación del equipo docente, compartiendo un mínimo creditaje de las asignaturas implicadas con otros compañeros.</p> <p>Transferencia del modelo al grado de Educación Primaria y al máster de profesorado de Secundaria.</p> <p>Alianza con otros equipos docentes para ampliar las perspectivas del ApS. Por ejemplo, máster en educador ambiental.</p> <p>Diseño y desarrollo de una investigación longitudinal a tres años que permita comprender críticamente la aportación del ApS a la formación del profesorado.</p>	

troducir el ApS como itinerario asociado a competencias específicas de cada asignatura. En concreto:

- En segundo curso: capacidades de aprendizaje cooperativo a través del ApS.
- En tercer curso: capacidades de mediación y acompañamiento docente en el ApS.
- En cuarto curso: capacidades de diseño, desarrollo y evaluación de proyectos de ApS.

4. *La formación del profesorado en la acción.* Para ello, el profesorado participante se involucrará activamente en el desarrollo de las jornadas iniciales de difusión del ApS.

Será el tutor de varios grupos que presentarán sus experiencias y los guiará en la creación de pósteres y comunicación de resultados. Además, realizará el acompañamiento educativo de, al menos, una experiencia de aprendizaje y servicio; asimismo, participará en un seminario continuo de reflexión en torno al ApS en el que se analizarán sus necesidades y sus prácticas, se formularán propuestas de acción y se diseñarán materiales de apoyo al proyecto.

## 5. CONCLUYENDO...

Llegados a este punto, interesa señalar que el ApS cuenta con un gran potencial, como herra-

mienta, para ser una «palanca» educativa. Senge (1989) presentaba las palancas en el desarrollo organizacional como acciones que pueden ser de utilidad para cambiar el comportamiento de una institución y de las personas que la integran. Y es que a través del ApS y desde nuestra experiencia, nuestra organización (nosotros, nuestros estudiantes, la institución) también está aprendiendo. Es por ello por lo que pensamos y defendemos que el ApS puede ser una de esas «palancas» que apoyen la formación de nuestros estudiantes como agentes de cambio a favor del desarrollo de una educación más inclusiva, articuladora de la equidad y la justicia social. Ese reto nos conduce a la necesidad de replantear el papel que el ApS puede desempeñar en el currículum formativo de nuestras titulaciones de Educación. Para ello debemos afrontar, desde nuestro compromiso con el cambio educativo, cuestiones sin duda no menores: cómo encajar el ApS de forma natural en el conjunto de metodologías y estrategias docen-

tes (trabajo por proyecto, trabajo cooperativo, evaluación entre iguales, investigación-acción, etc.) que en los últimos años han ido conformando nuestra forma de entender la docencia universitaria, qué podemos hacer para que en los proyectos de ApS la detección de las necesidades sea un ejercicio auténtico de reflexión crítica de nuestros estudiantes, cómo conciliar el desarrollo de los ApS con los espacios y los tiempos de la docencia universitaria, cómo articular, en alianza con los centros educativos del entorno, *terceros espacios* estables de formación tanto inicial como permanente, cómo conciliar la evaluación comprensiva con la calificación justa —si es que ello es posible (Alcaraz, 2014).

Como puede deducirse a tenor de lo expuesto, siguen siendo más las preguntas que las respuestas, más las dudas que las certidumbres, más los retos que los logros alcanzados. Para ello nuestro compromiso ha sido y sigue siendo, por finalizar retomando la metáfora inicial, seguir haciendo camino.



# Proyedu2: la participación y la democracia son posibles en la formación de docentes

# 13

MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS  
NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE

## 1. PRESENTACIÓN

El título tan llamativo de esta experiencia, «Proyedu2», se corresponde con el hashtag que tanto profesorado como alumnado usan en la asignatura a diario y que como veremos más adelante nos ofrece la posibilidad de estar en el aula aunque estemos fuera de ella.

El nombre real de la asignatura que impartimos es «Proyecto Educativo II en la Educación Infantil». Esta asignatura se encuentra ubicada en el segundo curso del grado de magisterio Educación Infantil y el problema que nos plantea la primera vez que nos enfrentamos al reto de impartirla es que el programa de la asignatura es arduo para el alumnado, con una fuerte carga de contenidos legislativos que no permiten dinámicas de trabajo más allá de la exposición teórica o modelos reproductivos.

Conviene aclarar que esta asignatura es impartida por cada uno de los docentes en un grupo diferente de alumnos, cada uno de ellos con aproximadamente 60 alumnos. También hemos tenido la inmensa fortuna de contar con «alumnos colaboradores», que son alumnos de otros años que han intervenido y participado directamente en los procesos de la asignatura. De igual forma, y como veremos más adelante, no sólo implica al profesorado que imparte esta asignatura, sino que también cuenta con la participación directa o indirecta de otros compañeros, y la forma de impartirla se encuentra avalada por un proyecto de innovación de la propia Universidad de Cádiz que en alguno de los años que llevamos impartiéndola nos ha permitido contar con una alumna becada, cuya

labor ha sido muy importante en el desarrollo de la asignatura, especialmente en el proceso de evaluación.

Pero antes de describir la experiencia que llevamos a cabo en nuestra asignatura, creemos que es necesario explicar brevemente de dónde surge y cuáles son las inquietudes que como docentes nos llevan a plantear la docencia de la asignatura de esta forma y no de cualquier otra.

Nuestras convicciones, las que hemos ido construyendo a lo largo de nuestro desarrollo profesional y que han ido marcando nuestra actuación didáctica en todas nuestras asignaturas, conforman los pilares básicos de nuestra actuación en las aulas.

Esto significa que, como docentes, cuando pensamos en el diseño de actividades, siempre tenemos muy presente que dichas actividades favorezcan —y en ningún caso contradigan— estas convicciones que para nosotros han venido a conformar unos «casi dogmas» de nuestra vida profesional. Vamos a verlas detalladamente en el siguiente apartado.

### 1.1. Nuestras convicciones

#### 1.1.1. *Hemos de poner a nuestro alumnado ante problemas motivadores y que supongan auténticos retos*

Para nosotros existe un problema muy extendido en las tareas y situaciones de aprendizaje que planteamos a nuestro alumnado. Si algo caracteriza a estas tareas es que, generalmente, están desligadas

de los problemas de la vida profesional real y con escasa o ninguna relación práctica. En palabras de Pérez Gómez (2000: 254): «el problema del aprendizaje relevante en la escuela reside en la propia consideración de la institución escolar como una entidad artificial alejada de la vida, específicamente configurada para provocar ese tipo de aprendizaje abstracto que no se alcanza en los intercambios de la vida cotidiana. El problema es la descontextualización del aprendizaje disciplinar, que rompe con todos los requisitos y hábitos adquiridos en el aprendizaje contextualizado de la vida cotidiana. Las herramientas conceptuales, como cualesquiera otras, sólo pueden ser plenamente entendidas mediante su utilización práctica en el análisis y comprensión de problemas reales y dentro de la cultura en que tienen significado».

Esto se debe a la relación que tradicionalmente se hace en el mundo académico entre teoría y práctica, no sólo en la escuela, sino también en la universidad, en la que la segunda queda, normalmente, subyugada a la primera. Este orden relacional tradicionalmente se entiende como que en primer lugar hace falta dominar conceptos teóricos para después ponerlos en práctica.

Esta manera de entender la relación entre estos dos conceptos es la piedra angular sobre la que se sustenta la estructura de las tareas académicas en la educación. Los problemas que se derivan de esta tradición son varios: el primero de ellos es que esta relación entre teoría y práctica está más que cuestionada desde numerosas perspectivas y desde hace bastante tiempo. Tal y como lo expresan Murillo et al. (2005: 16) en relación con la formación de docentes, «desde hace al menos veinticinco años, la literatura pedagógica (que “enseñamos” a los futuros maestros) afirma insistentemente que el conocimiento profesional se construye desde la práctica y no sólo ni principalmente desde la teoría [...] la deliberación práctica, la reconstrucción del pensamiento y la actuación profesional del docente a partir de la reflexión crítica sobre la propia práctica, es un proceso similar al que Schön (1983, 1988) defiende en su concepto de pensamiento práctico. El conocimiento profesional de los profesores debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción —saber hacer— y de reflexión en y sobre la acción —saber pensar, investigar—. [...] Por tanto, el problema de la relación teo-

ría práctica en el ser humano, en general, y en el profesional docente, en particular, puede situarse en la compleja y, al mismo tiempo, sencilla propuesta de vivir y sentir las teorías o de pensar y reflexionar sobre las vivencias y sentimientos. Sentir las teorías y reflexionar sobre los sentimientos son expresiones que denotan el valor que damos a la emoción como puerta de entrada al conocimiento».

El segundo problema tiene que ver con la concepción de aprendizaje que hay detrás de estas tareas, alejadas totalmente de cualquier posibilidad relacionada con el aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 2000). Por desgracia, todavía hoy existe una tendencia muy extendida del aprendizaje como memorización de cantidades ingentes de teoría, desconectada de cualquier conexión práctica y/o utilidad. Seguimos situando a nuestro alumnado en un contexto de reproducción (Bernstein, 1995) en el que lo único que prima es que sepan reproducir conceptos de la forma más fiel posible. Es decir, el conocimiento tiene un valor, exclusivamente de cambio y no de uso, en este caso por notas académicas.

Lejos de todas las recomendaciones que desde la literatura pedagógica se hacen, se lleva años recalando la importancia de situar al alumnado en contextos de aplicación y/o producción de conocimiento (Bernstein, 1995). Tal y como nos explican Pérez Gómez et al. (2009), «en los contextos de producción. [...] El conocimiento tiene un claro valor de uso y de invención por sí mismo, la motivación para aprender es intrínseca y el sujeto se encuentra atrapado y subyugado en el propio proceso de producción y creación. En los contextos de aplicación del conocimiento. [...] El objetivo no es descubrir y crear sino actuar pragmáticamente con eficacia en los escenarios problemáticos de la vida cotidiana. [...] El conocimiento en estos contextos tiene un claro valor de uso y la motivación para aprender es también intrínseca y se deriva de aquel valor de uso».

Es por ello por lo que para nosotros el primer paso de cualquier actividad es ofrecer a nuestro alumnado problemas muy conectados a su futura vida profesional y cuya resolución suponga un auténtico reto para ellos. Esto nos permite desarrollar con él escalafones superiores de aprendizaje, por dos motivos principalmente: el primero de ellos es que aumentamos las posibilidades de que exista una motivación intrínseca, ya que el problema es moti-

vador al estar conectado con su labor profesional, y, al ser de una cualidad práctica, permite que ellos vean el sentido de lo que hacen.

El segundo de ellos es la interdisciplinariedad (Torres Santomé, 1994), pues la calidad de estos problemas que les planteamos radica en la cantidad de disciplinas a las que tienen que acudir para resolverlos (pedagogía, sociología, filosofía, etc.). De este modo, a cuantas más disciplinas tengan que acudir, de más calidad será el problema que les planteamos.

### 1.1.2. *Queremos ofrecerles experiencias auténticas de participación y de trabajo en equipo*

Por desgracia, existe en todas las esferas educativas una diferencia significativa entre las programaciones que figuran en los documentos legales y la práctica real que se ejerce dentro del aula.

Desde la implantación del EEES, se ha venido haciendo especial hincapié en que el alumnado aborde tareas de participación y trabajo en grupo. Esto, sin duda, es relevante dadas las características sociales y profesionales a las que los futuros maestros tendrán que hacer frente cuando se encuentren en el ejercicio de su profesión.

Actualmente nos encontramos en eso que se ha venido en llamar «sociedad de la información», en la que las competencias de trabajo en equipo y participación de calidad se han tornado fundamentales.

El problema es que pese a que estas competencias, como decíamos, son una práctica usual en los documentos legales de las diferentes asignaturas, la realidad de las aulas universitarias es muy distinta, ya que en muchas ocasiones el desarrollo de esta participación y trabajo en equipo se concreta en tareas meramente académicas de recensiones de lecturas teóricas, producción de trabajos sin ninguna conexión práctica, etc. Aquí la cultura más común del alumnado pasa por repartirse los diferentes apartados de estos trabajos para juntarlos posteriormente en el documento final que se le entrega al profesorado.

Por otro lado, la participación y el pensamiento crítico apenas son tratados en las aulas universitarias, en las que el alumnado rara vez tiene la oportu-

nidad de enfrentarse a una toma de decisiones que afecte al desarrollo de la asignatura. Esto representa un problema que impide el ejercicio y la construcción de la responsabilidad profesional en nuestro alumnado, ya que si cada vez tiene menos espacios de decisión, resulta imposible que construya esa responsabilidad.

Para nosotros, a lo largo de toda nuestra trayectoria docente, ha sido un dogma contar con la opinión del alumnado sobre todos y cada uno de los aspectos del trabajo en las asignaturas que hemos impartido. Entendemos que sólo desde esta horizontalidad enfrentamos a nuestros estudiantes a dos aspectos fundamentales: el desarrollo de su competencia para una participación de calidad y la construcción de la responsabilidad que conlleva cualquier toma de decisiones —a la que tendrán que hacer frente cuando se entreguen al ejercicio activo de su profesión.

Por otro lado, para nosotros el trabajo en equipo siempre ha significado un asunto de mucho mayor calado que el que describíamos con anterioridad. Entendemos que trabajar en equipo supone discutir, afrontar conocimientos y tomar decisiones en torno a los acuerdos alcanzados. Esto tiene que ver con una forma constructivista de entender el aprendizaje para la cual enfrentar las diferentes perspectivas es la única forma de construir conocimiento relevante y la tarea, por supuesto, no tiene que ver con un documento final que el alumnado tenga que entregar sino con tomar decisiones sobre una práctica concreta.

Como vemos, esta forma de entender el trabajo en equipo tiene mucho que ver con lo que avanzábamos en el primer capítulo de este libro acerca de cómo debe ser la formación inicial y que nos explicaba Sola (1999: 679).

Pero el trabajo en equipo no sólo es una condición para con nuestro alumnado, sino también para con nosotros mismos. De ahí que planifiquemos, revisemos, reflexionemos, etc., como mínimo en pareja. De modo que en cada asignatura, en cada proyecto, en cada nueva andadura buscamos a aquellos compañeros con los que hemos conectado, para alimentarnos y retroalimentarnos, para ayudarnos y motivarnos, para compartir y crecer juntos. Nuestras aulas están abiertas a compañeros de la facultad, a compañeros de los colegios, a estudiantes de otros cursos, incluso a alumnos egresados.

### 1.1.3. *El conocimiento no puede ser una promesa de futuro*

Este aspecto tiene mucho que ver con la forma en la que entendemos el aprendizaje —y que ya hemos comentado en apartados anteriores—, conectado con la toma de decisiones sobre la práctica y con significatividad para el alumnado.

En la tradición educativa a la que hacíamos referencia con anterioridad, la teoría deja de tener sentido y uso de forma inmediata. El profesorado ofrece al alumnado grandes cantidades de información con la promesa de que algún día ésta será relevante para su ejercicio profesional. No obstante, esto resulta una falacia, ya que, ofreciendo esta teoría sin ninguna conexión práctica inmediata, resulta de una dificultad mayúscula que nuestro alumnado sepa, en algún momento presente o futuro, realizar esa conexión.

Por tanto, para nosotros siempre ha resultado prioritario trasladarle al alumnado, demostrarle que: la teoría tiene mucho valor cuando cumple con la función de alumbrarnos, de ayudarnos en la toma de decisiones de nuestra práctica.

Por eso en el diseño de nuestras asignaturas partimos de plantearle al alumnado esos retos auténticos y motivadores de los que hablábamos, y sobre los que tienen que tomar decisiones que los lleven a su resolución, para después ofrecerles teorías didáctico-pedagógicas que ellos puedan usar. Y así facilitarles esta toma de decisiones.

Esto que puede parecer una obviedad, en primer lugar, resulta una *rara avis* en las prácticas cotidianas de la formación de docentes. Y, por otro lado, conlleva un cambio sustancial en nuestra labor como docentes, incrementando en sumo grado su dificultad. Ya no podemos ofrecerles un PowerPoint con cantidades ingentes de información; ahora debemos ofrecerles también una visión de por qué esas teorías son relevantes y en qué pueden ayudarle a tomar decisiones ante el problema que les planteábamos y que tienen que resolver. Es decir, nosotros como profesores debemos saber cuáles son esas conexiones de la teoría con la práctica para poder ayudar a nuestro alumnado en su descubrimiento y demostrarle que la teoría es valiosa para el ejercicio de su profesión, ya que ayuda a tomar decisiones y solucionar los problemas que surgen en la práctica.

### 1.1.4. *La relación entre profesorado y alumnado: un aspecto didáctico más*

Este aspecto ha representado para nosotros otro de los elementos cruciales en el ejercicio de nuestra docencia desde que empezamos, lejos de fomentar la tradición académica propia de la cultura institucional docente (Pérez Gómez, 2000) en la que parece ser de obligado cumplimiento mantener una posición distante con el alumnado como si ofreciera algún tipo de ventaja para el aprendizaje del alumnado. Nosotros siempre hemos entendido que resulta fundamental conectar emocionalmente y, sobre todo, crear espacios de confianza con el alumnado. Se trata de una práctica de transparencia, responsabilidad, confianza y conexión emocional para con el alumnado que despierta una mayor motivación intrínseca, imprescindible para un aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 2000), así como una responsabilidad extra para ellos y un ejercicio de respeto —que no de miedo— mayor para con el docente. Tal y como expresa con claridad Esteve (2006): «desde el mismo momento en que se producen las reacciones emocionales de los alumnos se convierten en un elemento más de la relación educativa; ya que los profesores las captan inmediatamente, a partir de los códigos gestuales de los alumnos, e inician con ellas una cadena imparable de acción-reacción que, en muchos casos, está en la génesis de las reacciones agresivas de los alumnos y de las actuaciones de los profesores, incapaces de mantenerse en esa banda intermedia de actuación que marcan los dos límites que un profesor jamás tendría que sobrepasar: las reacciones de impotencia y de indefensión, por una parte; y, por otra, las reacciones agresivas basadas en la interpretación desproporcionada de una realidad neutra que se juzga como amenazante».

La relación didáctica con el alumnado debe venir marcada por las decisiones conscientes del profesorado, que han de desembocar en prácticas preocupadas por cultivar una buena relación, un buen clima; en definitiva, un contexto favorable de aprendizaje. Como exponen Ayers y Tanner (2013: 33): «gran parte del trabajo de enseñar consiste en construir el laboratorio para el aprendizaje. [...] Después de todo, la vida en las aulas es la vida misma. El ambiente de aprendizaje es un reflejo complejo y

vivo de los valores de un maestro». Y uno de nuestros valores es mantenernos en la premisa de la importancia de confiar en nuestros estudiantes y hacer que confíen en nosotros, y eso en buena parte pasa por el afecto.

Coincidimos con Acaso (2013: 125) en que «en muchos actos pedagógicos lo afectivo se ha borrado de un plumazo [...] nadie se toca, no se hace chistes ni bromas, se procura el silencio por encima de todo, si alguien se pone de pie, miradas incrédulas le animan a volver a sentarse. Definitivamente muchas aulas son lugares donde prevalecen las caras largas, donde una falsa idea de respeto se expande mezclada con el miedo que produce un uso autoritario del poder. Tenemos que volver a lo afectivo, esa afectividad que nos parece normal durante los primeros períodos del aprendizaje formal y que va desapareciendo, paulatinamente, hasta llegar a las fases de educación superior».

En nuestras clases hablamos, nos levantamos, compartimos buenas y malas noticias, bromeamos, nos enfadamos, discutimos, nos disculpamos, reímos y a veces lloramos. También bebemos y comemos; nos hacemos fotos y *selfies*. Y podemos asegurar que esto en absoluto resta tiempo de aprendizaje, sino que lo gana.

### 1.1.5. *La calificación no ayuda a procesos realmente educativos*

La comunidad pedagógica ha aceptado desde hace años que la evaluación tiene que ver con la recogida de información útil, relevante y que sirva para emprender procesos de mejora (Álvarez Méndez, 1993, 2001, 2007; Elliott, 1990; Santos Guerra, 1990; Casanova, 1992; Fernández Pérez, 2005; Stenhouse, 1987; Sola, 1996; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Alcaraz, Fernández Navas y Sola, 2012; Margalef, 2014; Sverdlick, 2012, etc.). En palabras de Alcaraz (2015): la evaluación es «un proceso natural, planificado y horizontal a través del cual el profesorado recoge y devuelve información sobre lo que acontece en el día a día de su aula, con el fin de conocer, analizar y comprender todo aquello que pueda estar influyendo en el aprendizaje del alumnado, y así mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, la evaluación es una forma de vivir en —y para— el aula».

Sin embargo, muy en contradicción con lo anterior, la realidad de nuestras aulas es que la evaluación tiene que ver fundamentalmente con tratar de medir el grado de adquisición de conocimientos.

Es de esta práctica de donde procede fundamentalmente la autoridad del profesorado y, por tanto, explica la obsesión por el control y por la homogeneización que este colectivo generalmente exhibe. Evidentemente a este fenómeno se suman otras circunstancias, como que las calificaciones sean el verdadero propósito del sistema escolar, ya que todo está orientado a sacar buenas notas para progresar en él.

La mal llamada evaluación —a partir de ahora calificación— es la responsable, a nuestro juicio, de dos de los grandes problemas de que adolece la educación en la actualidad: el primero, que en esa ansia de control por lo medible, dejamos fuera justo las cuestiones importantes, aquellas que no se pueden medir, y, en segundo lugar, que representa la pérdida de una excelente oportunidad de retroalimentación que repercutiría en una mejora en el trabajo docente y en el aprendizaje del alumnado.

Aquellas cuestiones para las que debería preparar la educación a nuestros alumnos: analizar, criticar y construir y elaborar conocimientos a partir de la gran cantidad de información que circula, requieren unas actividades y un trabajo que escapan a la medición que representa la calificación: debates, problemas abiertos, etc. Sólo podemos medir, calificar —con cierto rigor— la fidelidad de la reproducción por parte del alumno de la información que previamente le hemos proporcionado. Si el trabajo en clase deja de centrarse en la reproducción para pasar a la construcción crítica, nos encontramos con el problema de que no podemos calificar —insistimos, con cierto rigor— dicha construcción. Esto conlleva la impresión por parte del profesorado de que no tiene el control sobre lo que el alumnado aprende ni cuándo lo aprende. La percepción de heterogeneidad —es decir, un alumno puede estar aprendiendo algo absolutamente diferente de lo que está aprendiendo otro— genera una gran incertidumbre en el profesorado, cuya cultura se basa en la tendencia a homogeneizar los aprendizajes. Es por eso por lo que decíamos que aquellas cuestiones clave para las que deberíamos estar formando al alumnado quedan fuera del alcance de la calificación.

Al mismo tiempo, la calificación en lugar de la evaluación representa la pérdida de la información valiosa que profesorado y alumnado necesitan para mejorar su práctica. La lógica calificadora, de acuerdo con Alcaraz (2015), consigue que la vida del aula se vea «mediatizada por el intercambio de “buenos aprendizajes” por notas. Aprendizajes que tratan de ser “medidos” y “controlados” y que mayoritariamente tienen valor de cambio. De este modo, se instalan en la rutina diaria una serie de hábitos y actitudes por parte del alumnado —consecuencia de los hábitos y actitudes del profesorado—, que en lugar de promover y ayudar al aprendizaje, [...] lo obstaculizan. [...] Se esfuma la potencialidad del error como fuente de aprendizaje. [...] La trampa se hace patente. Los estudiantes pueden trampear, ocultando errores, aparentando mostrar interés, mintiendo, copiando..., en definitiva, tratando de “de-mostrar” cualquier actitud o aptitud que crean puede ser tenida en cuenta para la nota».

Un alumno necesita disponer de información veraz y útil para identificar y analizar aquellas cuestiones que están suponiendo un problema para su elaboración personal de conocimiento, e igual ocurre con el docente. Garantizar que a éste le llega dicha información sobre todos los aspectos que inciden en su práctica educativa para con el alumnado posibilita que pueda reelaborar aquellas actividades, materiales... que no están funcionando en su aula, optimizando su práctica en relación con el alumnado al que atiende, convirtiéndolo en mejor docente.

Todo esto supone además una educación que ofrece modelos al alumnado, ya que una clase organizada bajo esta perspectiva de evaluación supone ofrecer al alumnado un modelo de trabajo participativo y real del que hablábamos en apartados anteriores y como el que esperamos que ellos deben tener cuando se incorporen al trabajo. Es lo que se conoce como característica del isomorfismo (Gimeno y Fernández, 1980; Clark y Mcenergny, 1990). En palabras de Sola (1999): «El del isomorfismo —que no identidad— es otro principio para la formación de profesores. Hace referencia a que, puesto que al enseñar a los profesores no se les muestran sólo ciertos contenidos, sino, sobre todo, los métodos con los que tales contenidos se presentan, éstos se convierten en el principal contenido. Se trata de mostrar coherencia entre el tipo de formación que se proporciona

a los docentes y la clase de educación que se les pide que ellos desarrollen en sus aulas y centros».

El problema de estos dos procesos —evaluación y calificación— es que asociados corrompen el aspecto más valioso de la evaluación: el educativo. Cuando necesitamos esa información para nuestra mejora y la del alumnado, es imprescindible que sea veraz, cosa que no ocurre cuando viene asociada con una calificación o nota, ya que nuestros estudiantes tienden a darnos aquella información y a realizar aquellos comportamientos que entienden van a repercutir en una calificación más alta, los cuales no necesariamente coinciden con la realidad del proceso educativo, cuyos comportamientos son los que nos interesan y los que pueden repercutir en nuestra mejora.

Por eso a lo largo de toda nuestra docencia hemos intentado separar lo máximo posible ambos procesos: la evaluación, que sí es educativa, y la calificación, que no lo es. Cuando detallemos la experiencia, podrá comprobarse que diferenciamos ambos procesos. Pero vaya por delante que en nuestras clases las cosas importantes para el aprendizaje (participar en actividades, intervenir en clase, mostrar interés, estar motivado, equivocarse, colaborar, comprometerse, etc.) no son ni premiadas ni castigadas con notas. Son alimentadas día a día.

#### 1.1.6. *Es necesario ofrecer prácticas alternativas al alumnado*

En nuestro ánimo está que nuestro alumnado construya un conocimiento profesional relevante y, sobre todo, acorde con lo que los diferentes campos de conocimiento que confluyen en la educación afirman que es lo más adecuado<sup>1</sup>. Encontramos que para el alumnado resulta muy difícil desligarse de esa cultura institucional de la que han formado —y forman— parte y que está llena de información, actitudes y procedimientos que rara vez se cuestionan y no que no tiene por qué ser los más acordes con la teoría existente en educación.

<sup>1</sup> Tal y como hemos visto en el capítulo primero de este libro. La coherencia entre las decisiones y la organización del aula con el conocimiento de las diferentes disciplinas que confluyen en educación tiene mucho que ver con la innovación.

Es por eso por lo que a lo largo de todo el ejercicio de nuestra docencia para nosotros ha resultado una necesidad imperante ofrecer al alumnado ejemplos de prácticas alternativas en dos vertientes: por un lado, prácticas reales de centros o maestros que entienden y ejercen su docencia de otras formas más ricas y potentes para su alumnado, es decir, experiencias de innovación para su conocimiento y análisis. Esto ayuda a nuestro alumnado a entender que la educación no es un conjunto de normas establecidas y universales, sino que el acto educativo es fruto de la comprensión que como profesionales hacemos de él.

Y por otro lado, que nuestra propia práctica, la que llevamos con ellos en clase, sea un ejemplo de que las cosas pueden hacerse de una forma distinta y de más calidad. Esto conlleva un aspecto fundamental, relacionado con el isomorfismo que hemos desarrollado en el apartado anterior. Nuestro alumnado también aprende que hacer las cosas de otra forma es posible y, en ocasiones, más acorde con lo que debe ser la educación. Esto nos lleva directamente al siguiente apartado.

### 1.1.7. *Desmontando la tradición del «haz lo que yo diga pero no lo que yo haga»*

Cuando analizamos con nuestro alumnado las características de nuestra profesión —la docente—, siempre solemos plantearle que los profesores tenemos la «virtud» de olvidar aquellas cosas que durante nuestra etapa escolar hemos odiado, visto como inútiles, absurdas, etc.

Durante nuestra formación tendemos a quejarnos de aquellos profesores que nos aburren en clase, que nos plantean actividades inútiles, que tienen comportamientos/relaciones poco adecuados con el alumnado, etc., para luego repetir exactamente dichos comportamientos pero con nuestro alumnado... ¿Alguien lo entiende? Sin duda, nos parece fascinante y es algo característico y puramente intrínseco a nuestra profesión.

Por eso hacemos mucho hincapié en analizar este aspecto y dónde tiene su origen para tratar de explicarles lo que para nosotros ha sido un dogma a lo largo de nuestra experiencia profesional: no hagas con tu alumnado aquello que no te gustaba que hicieran contigo cuando eras estudiante.

Y es que para nosotros es —y ha sido siempre— fundamental comprender que, precisamente por el isomorfismo del que hemos hablado, con nuestro quehacer en clase también formamos al alumnado. Y, por tanto, es imprescindible ser coherentes en nuestra metodología, nuestras actitudes y, sobre todo, en las actividades que le planteamos a nuestro alumnado y las teorías que defendemos en clase.

Esto es fácilmente explicable con ejemplos por desgracia muy comunes en nuestra tradición académica. No es difícil encontrar a docentes que expliquen la importancia del constructivismo como teoría predominante en el aprendizaje, y hacerlo con una única fuente metodológica: el PowerPoint, que el alumnado debe reproducir lo más fielmente posible en un examen. ¿Dónde queda aquello de la construcción crítica del conocimiento? ¿Dónde quedan los debates, la confrontación de argumentos y la conexión práctica imprescindibles para que exista un aprendizaje desde el punto de vista constructivo.

También se les habla de la importancia de la motivación intrínseca en el aprendizaje y se les plantean actividades absolutamente académicas y sin sentido ni conexión práctica para ellos, sólo y exclusivamente para intercambiar por notas.

Para nosotros es imprescindible que los docentes seamos un ejemplo de coherencia entre lo que hacemos y lo que decimos. Si no, es muy difícil que nuestro alumnado consiga hacer un aprendizaje que les sirva en el ejercicio de su profesión. Y si lo que aprenden no les sirve para ejercer su profesión, ¿es aprendizaje?, ¿tiene algún sentido que nos empeñemos en que lo memoricen a sabiendas de que difícilmente lo van a usar?

## 2. DESARROLLANDO PROYEDU2: ¿CÓMO LO HACEMOS?

Hasta ahora hemos estado exponiendo cómo entendemos nuestra docencia y cuáles son nuestras convicciones. Ahora es el momento de contar en qué consiste Proyedu2 para ver reflejadas en esta experiencia todas aquellas convicciones de las que hemos estado hablando en apartados anteriores.

El primer paso fue plantearles el reto. Un reto real al que hacen frente a diario maestros y maestras de cualquier colegio de nuestra geografía. El reto

era: «en nuestro colegio se va a construir una escuela de Infantil, necesitamos un proyecto educativo». Como vemos, esto tiene que ver con lo que decíamos en apartados anteriores sobre la importancia de plantear retos atractivos y significativos a nuestro alumnado.

Seleccionamos una descripción y un contexto de una escuela real y les proporcionamos aquellos apartados que considerábamos básicos para cualquier proyecto educativo. Con estos datos, dividimos a la clase en seis comisiones de trabajo de diez alumnos cada una y una asamblea general, formada por todo el alumnado: comisión de legislación, de pedagogía, de construcción, de ideas y recursos, de organización y de redacción. De este modo, cada comisión trabajaba en su ámbito pero de forma interconectada con el resto. Así, por ejemplo, organización no podía decidir cómo separar al alumnado en aulas hasta que pedagogía hubiera decidido los criterios pedagógicos para hacer dicha división. Y esta última tampoco podía decidir dichos criterios sin atenerse a las posibilidades que ofrece la legislación vigente y que les proporcionaría legislación.

Es a través de esta interdependencia entre comisiones y mediante la asamblea general como poníamos en marcha otra de nuestras convicciones: ofrecerles una experiencia real de trabajo en equipo. En esta ocasión toda la clase formaba un equipo que debía trabajar en colaboración, tomando decisiones intragrupalas e intergrupales. Debían trabajar juntos en un proyecto común para llegar a buen puerto.

La idea de interdependencia pronto cobró vida; así por ejemplo estaba claro que las comisiones de legislación, organización y pedagogía no podían trabajar las unas sin las otras, ya que las decisiones que se tomaban en cada una de ellas afectaban, ineludiblemente, a las demás. De igual forma, el trabajo de construcción estuvo íntimamente ligado a organización y pedagogía. Ideas y recursos trabajó mano a mano con pedagogía, construcción y organización. Y redacción, aparte de redactar el proyecto educativo en sí a diario, hizo una gran labor de seguimiento diario del trabajo de todas las comisiones.

Esta organización ofrecía experiencias de participación y trabajo colaborativo al alumnado en una asignatura cuya única competencia establecida en la programación pertinente era «el trabajo en equipo».

De igual modo, y siendo conscientes de la compleja organización de la asignatura, los profesores elaboramos guías para cada una de las comisiones, así como del trabajo general de la asignatura y la asamblea general. También dedicamos la primera sesión de clase a explicar con claridad todo este *marénum* de organización.

Vamos a ver cuáles eran las obligaciones de cada comisión de trabajo y de la asamblea general.

En primer lugar, cabe destacar que, al margen del campo de estudio de cada comisión, todas tenían que elegir a diario un portavoz y una figura de secretario diferentes a los del día anterior de trabajo. El portavoz de cada comisión era el encargado de exponer en la asamblea general el trabajo realizado por cada comisión, así como sus propuestas de cara a la elaboración del proyecto educativo. Tanto el trabajo de la comisión como sus propuestas eran discutidos y aprobados o rechazados a mano alzada en la asamblea general, en la que participaba toda la clase. De esta forma garantizábamos que todo el alumnado tuviera acceso a los contenidos que se estaban trabajando de forma particular en las comisiones.

La labor del secretario de cada comisión era tomar notas del trabajo y de las decisiones que cada comisión realizaba en las diferentes sesiones de trabajo para subirlas a una wiki que conformaba el diario de trabajo de cada comisión y que más adelante veremos qué organización técnica y sentido le dio el alumnado.

Estos diarios wiki constituían una valiosa herramienta en dos vertientes: por un lado, permitían al profesorado realizar un seguimiento del trabajo y los problemas que cada comisión estaba teniendo en su ámbito, de manera que nuestra actuación docente fuera focalizada. Por otro, para ellos, era una manera de seguir con el trabajo justo donde lo habían dejado el día anterior sin tener que perder tiempo recordando qué habían hecho y qué les quedaba pendiente. También era, a nuestro juicio, una herramienta facilitadora de la metacognición del grupo.

### Principales funciones de las distintas comisiones

- *Comisión de legislación.* Su función era garantizar que las decisiones que se tomaban respecto al proyecto educativo cumplieran con

la ley establecida. Para ello era necesario que esta comisión buscara, analizara y orientara a las demás respecto a lo que «la ley dice» sobre todos los temas que iban surgiendo en las demás comisiones. Ejemplos sobre los que debían buscar información legal y analizarla para explicárselo a las demás comisiones podrían ser: contenidos mínimos de la Educación Infantil, legislación sobre el proyecto educativo, legislación sobre diversidad, evaluación, etc., en Educación Infantil.

- *Comisión de pedagogía.* Su función era garantizar que las decisiones que se tomaban respecto al proyecto educativo tenían «valor educativo», es decir, estaban sustentadas por criterios pedagógicos, psicológicos, éticos, etc. Para ello debía buscar, analizar, debatir y acordar propuestas pedagógicas sobre todos los aspectos del proyecto educativo. Estas propuestas tenían que ser elevadas a la asamblea general y acordadas allí.
- *Comisión de organización.* Su función era garantizar que las decisiones que se tomaban respecto al proyecto educativo eran coherentes —que no se contradecían— con la organización concreta del proyecto. Para ello debía reflexionar, analizar, debatir y proponer cuestiones relativas a toda la organización de la escuela: espacios, tiempos, horarios...
- *Comisión de redacción.* Su función era redactar el texto del proyecto educativo en función de lo que se había ido acordando en el resto de comisiones. Para ello no sólo debía ir redactando los borradores de los apartados correspondientes del proyecto hasta que fuesen aprobados por la asamblea, sino también atender a cuestiones como: el lenguaje, el estilo, la ortografía, la presentación...
- *Comisión de ideas y recursos.* La función de esta comisión era ilustrar, ampliar las posibilidades del proyecto educativo a través de ejemplos en otros proyectos y experiencias innovadoras. Esta comisión respondía directamente a la convicción de ofrecer prácticas alternativas, nuevos referentes, otros modos posibles de hacer escuela. Algunas de ellas

las habíamos trabajado en innovación (previa a proyecto educativo 2) y otras eran localizadas durante la experiencia.

Para ello, la comisión se encargaba de buscar, seleccionar y proponer aspectos concretos de experiencias de innovación que sirvieran de ejemplo para los diferentes temas que iban surgiendo en la elaboración del proyecto educativo. Ejemplos de experiencias que sirvieron de ilustración para nuestro proyecto fueron clásicos como las escuelas Pestalozzi, Reggio Emilia, Summerhill, etc., y otras más cercanas, como el CEIP Nuestra Señora de Gracia, de Málaga, o el CEIP Trabenco, de Madrid, entre otras muchas.

- *Comisión de construcción.* Su función era diseñar los planos de la escuela. Queríamos que nuestro alumnado fuera consciente de las dificultades que pueden suponer las barreras arquitectónicas en una escuela desde el punto de vista educativo. Para ello creamos esta comisión, que podía decidir los planos de la escuela en virtud de acuerdos pedagógicos, organizativos y legales. Acudimos al ejemplo de la escuela El Martinet (esta experiencia puede consultarse en la sección «Centros que innovan» de este libro), donde se tuvo la oportunidad de aunar educación y diseño arquitectónico. La comisión debía reflexionar, analizar, debatir y diseñar los planos de dicha escuela, de modo que nuestras intenciones educativas fueran coherentes con nuestro futuro centro ficticio (desde el punto de vista físico).

Como se puede apreciar, *el conocimiento teórico que componía la materia cobraba, de este modo, sentido y utilidad inmediata. Se convertía en un recurso para resolver cuestiones que iban surgiendo en la consecución del reto.*

Por otro lado, la asamblea general era, sin duda, el espacio estrella de la asignatura. Estaba formada por todas las comisiones y su finalidad era compartir, debatir y dar el visto bueno a las cuestiones que cada comisión había ido planteando en torno a la elaboración del proyecto educativo, así como el trabajo realizado por ellas. Todas las propuestas de las diferentes comisiones habían de ser

aprobadas por la asamblea general; el voto del profesor era uno más. De igual forma, cada día la asamblea era moderada por un alumno diferente, como encargado de dar los turnos de palabra en el debate entre comisiones y de ir llamando a los portavoces de éstas para que explicaran sus decisiones en la pizarra.

Las asambleas fueron un ejercicio absoluto de participación y democracia. *Vivieron en persona aquello que a la vez les «contábamos» —nosotros y los textos— sobre la importancia de participar y vivir en democracia en los centros.*

Por último, para entender la organización cabe destacar que contábamos con una sesión de trabajo de dos horas y media a la semana con el grupo completo, más dos sesiones de una hora con el grupo subdividido (con los nuevos planes de estudio, cada asignatura cuenta con clases en las que se subdivide el gran grupo en dos subgrupos, grupo 1 y grupo 2), también a la semana. Esto con cada uno de los dos grupos de Infantil.

Mientras que la sesión de dos horas y media se usaba para trabajo en comisiones, más la asamblea general, las sesiones de una hora con los subgrupos, por cuestiones de tiempo, tenían únicamente trabajo en comisiones.

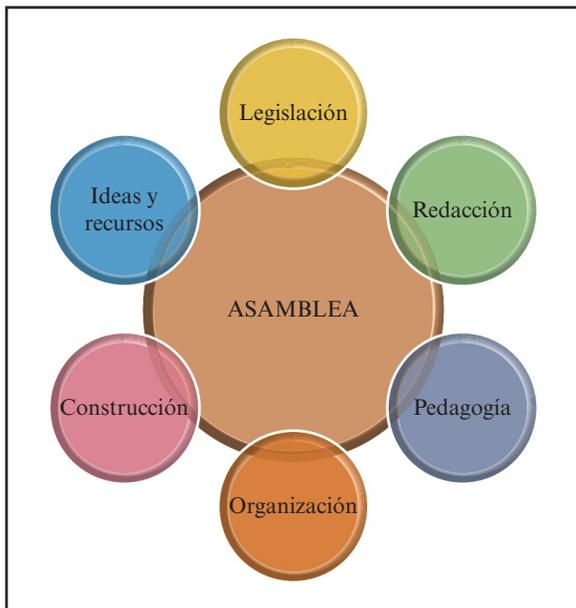


Figura 13.1.—Esquema de trabajo en la asignatura «El proyecto educativo en la Educación Infantil II».

## 2.1. Principales elementos del trabajo diario

El cometido diario en la asignatura consistía fundamentalmente en que las comisiones fueran trabajando en sus diferentes campos de estudio, dejando la última hora de clase para la realización de la asamblea general. Mientras las comisiones iban realizando su trabajo, los profesores íbamos acudiendo a ellas para ayudar y orientar. No obstante, también existían otras dinámicas que ayudaban a profundizar y focalizar el tema de estudio.

- *Los seminarios.* En algunas sesiones puntuales, los profesores realizábamos un seminario sobre alguna de las cuestiones fundamentales que el proyecto educativo debía abordar. Algunos de estos seminarios versaron sobre aprendizaje, función social de la escuela, etc. La finalidad era ofrecerles una perspectiva que los ayudara a tener una visión más completa de qué escuela y qué proyecto de ella querían tener. Esto, como vemos, tiene que ver con la forma en la que entendemos la teoría, como herramienta para ayudarnos a solucionar problemas de la práctica y que hemos comentado en apartados anteriores.

La planificación de estos seminarios, si bien fue organizada y prevista por el profesorado con los temas que considerábamos fundamentales para la elaboración del proyecto educativo, también en alguna ocasión puntual se centró en algún tema emergente que se planteaba en clase y que creímos debía abordarse mediante esta estrategia. Éste fue el caso del tema de la evaluación educativa, que si bien se había abordado en otras asignaturas, nos dimos cuenta de que seguía creando confusión entre el alumnado y fue retomado en un seminario, pese a que previamente no lo teníamos planificado.

- *Sesiones con expertos.* En las que algún compañero experto en una temática concreta venía a darles una charla sobre ella. Fue el caso del tema de la diversidad, una sesión muy bien valorada por el alumnado y que suscitó gran debate en la asamblea general.
- *Sesiones de trabajo conjunto con otras clases.* Cada año se realiza una macroasamblea con

los dos grupos de alumnos de segundo (el tutorizado por Manuel y el tutorizado por Noelia). La finalidad de estas sesiones era que ambos grupos fueran conscientes del trabajo y las decisiones que se estaban tomando en las comisiones equivalentes del otro grupo y en su asamblea.

- *Documentos y lecturas.* Durante todo el semestre, y hasta que se finalizó el proyecto educativo de la clase, el profesorado iba colgando casi diariamente documentos, lecturas, experiencias..., que de forma general o por comisiones podían aportar ideas para el trabajo del grupo. Se trataba de ir profundizando cada vez más en los contenidos. Distinguimos entre lecturas fundamentales y lecturas de ampliación. Hemos de decir que el trabajo con las lecturas era autónomo, como todo lo demás. *Los profesores pensamos que debemos animar al alumnado a leer y a disfrutar con la lectura. Y eso pasa por dos cosas básicamente: que lean cuando puedan, quieran o lo necesiten y que no tengan que entregarnos resúmenes, esquemas, comentarios, etc., que desvirtúen el motivo de la lectura.*

saludan, etc. Entre las comisiones se producía un intercambio interesante que cada vez tomaba más fuerza. Así veíamos a un miembro de organización pidiéndole a legislación que buscara información legal sobre un aspecto determinado, pedagogía pidiendo a ideas y recursos alguna experiencia de innovación sobre algún criterio pedagógico concreto que iban a proponer, construcción «metiéndole prisa» a organización para que acordara algo respecto a un tema que necesitaba para realizar alguna cosa concreta en los planos...



Figura 13.2.—Alumno colaborador tutorizando una comisión.

## 2.2. Un día cualquiera en Proyedu2

Un día cualquiera en clase comenzaba con los alumnos y las alumnas moviendo las sillas y las mesas y disponiéndolas en grupos de diez u once personas para trabajar por comisiones.

El amplio número de miembros en cada comisión permitía que ellos tuvieran capacidad para autogestionarse y/o repartirse el trabajo de forma diferente entre comisiones. Mientras que era frecuente ver a la comisión de legislación dividida en subgrupos para buscar asuntos legislativos diferentes, podíamos ver también a organización repartiéndose las diversas tareas por miembros, pero todos juntos: alguien encargado de leer los documentos, alguien que recogiera peticiones para las demás comisiones, otra persona que revisara algún documento que habían encontrado en internet, etc.

Del mismo modo era gratificante ver el movimiento en clase. A veces alumnos colaboradores tutorizando, otras la alumna becaria entrevistando o grabando, compañeros que pasan por allí y nos

*Entre tanto, podías ver gente tuiteando, tomando un café mientras trabajaba, algún grupo haciéndose un selfie, alumnas en la mesa del profesor, grupos que preferían trabajar en el pasillo, otras a las que les abríamos nuestro despacho (justo enfrente del aula), etcétera. Pero todo se compaginaba con el trabajo de clase. Como decíamos en nuestras convicciones, nunca sentimos que esto robara tiempo de aprendizaje, sino todo lo contrario.*

Llegaba el momento de la asamblea y de nuevo movíamos las mesas. Tocaba situarse en modo asambleario. Al principio parecía que les costaba moverse, pero poco a poco se convirtió en algo normal. *Entendieron que para cada situación de trabajo se requerían una organización, disposición y agrupación concretas. Al fin y al cabo, era lo que les exigíamos tener en cuenta en las decisiones organizativas de su proyecto educativo. Era lo que leían en los textos y, curiosamente, lo que vivían en clase.*



Figura 13.3.—Cambio de mesas para realizar la asamblea.

En cuanto al contenido del debate en las asambleas, resultaba asombrosa la gran variedad de temas, así como los niveles de concreción a los que se llegaba muchas veces en la asamblea general. Intuimos que, de haber tenido más tiempo y no sólo un semestre de trabajo con ellos, podían haber profundizado en aspectos que ni siquiera el profesorado habíamos contemplado en nuestro diseño inicial, siquiera remotamente. Ejemplo de esto podría haber sido la profundidad que alcanzó el tema de la diversidad, concretado en un debate sobre columpios sí o columpios no en el patio, y dos perspectivas muy diferentes sobre inclusión que se enfrentaron en la asamblea general y brindaron argumentos muy elaborados al respecto. Otro ejemplo podría ser cómo el tema de los ambientes y el trabajo en Infantil llevaron a la comisión de pedagogía —e implicó a la de organización— a adentrarse en las teorías de Luria, «el cerebro es el contexto», y sus posibles aplicaciones en la organización del aula de Infantil. Una fuente muy importante de estos debates no contemplados previamente fue la comisión de construcción, a través de la cual muchas discusiones que unían arquitectura y pedagogía: ¿es importante que las ventanas den hacia fuera?, ¿mesa del profesor sí, mesa del profesor no?, ¿el colegio debe estar aislado por una valla o muro?, ¿sería bueno que todas las aulas dieran a un mismo espacio abierto donde los niños pudieran estar juntos?..., y un montón de temas más que podríamos recoger aquí.

*Las asambleas eran situaciones ideales para aprender a argumentar. Allí no era suficiente con opi-*

*nar a favor o en contra, había que acudir a la teoría para avalar tu propuesta ante el resto de comisiones.*

*Hay que añadir que logramos que las asambleas fuesen un espacio relajado en el que personas que nunca o casi nunca solían intervenir en clase allí se sintieron protagonistas.*



Figura 13.4.—Foto de una asamblea en Proyeedu2.

### 2.3. ¿Cómo evaluamos?

Entendida la evaluación como la recogida de información que nos ayuda a emprender procesos de mejora, podemos decir que hemos sido unos afortunados en esta aventura.

En primer lugar, por contar con la colaboración de estudiantes como nuestro alumno colaborador, Jonás, y nuestras alumnas becadas, Reme y Carmen. Ellos se encargaban de grabar sesiones de clase en vídeo, de realizar entrevistas grupales al alumnado sobre el transcurso de la asignatura, de confeccionar informes cualitativos, etc. Su colaboración y apoyo han sido fuentes de información valiosas y útiles para reorientar aquello que no estaba funcionando de cara al alumnado.

También podemos decir que hemos sido unos privilegiados de cara a la participación de los compañeros de la universidad. Un año tuvimos la oportunidad de contar con un grupo de soporte que participó en los procesos de evaluación de la asignatura con gran implicación. Su labor fundamentalmente fue la de realizar observaciones en clase para

luego ayudarnos a entender, desde un punto de vista externo, qué no estábamos haciendo bien y cómo podíamos mejorarlo. Tuvimos a nuestro amigo crítico, Ramón, un profesor jubilado al que también agradecemos su generosidad.

Todo esto, junto al «Quéjate de la asignatura» (un cuestionario *online* anónimo enlazado a nuestro campus virtual), en el que en cualquier momento un alumno podía reflejar cuestiones que no le parecían correctas del transcurso de la asignatura, han sido elementos de recogida de información de gran utilidad que nos han permitido adaptar y optimizar nuestra intervención didáctica en todo momento a las exigencias y necesidades de nuestro alumnado.

*Como vemos, la forma en la que entendemos la evaluación no tiene nada que ver con medir aprendizajes del alumnado, sino con comprender qué pasa en nuestras aulas y emprender procesos de mejora, tal y como veíamos al principio de este trabajo, cuando hablábamos de evaluación y calificación y de la importancia de separar ambos procesos. Los procesos calificativos en nuestra asignatura se enfocaban en una única producción a final de curso. Un análisis educativo individual o grupal que cada alumno, o grupo, realizaba sobre el proyecto educativo construido por toda la clase. Por lo demás, el inmenso trabajo realizado día a día por cada una de las comisiones formaba parte del trabajo de clase, por y para la clase. No para la nota. Justo por ese ánimo que planteábamos en nuestras convicciones de separar lo que sí es valioso, educativo —la evaluación del trabajo en clase—, de lo que no lo es —la calificación.*

## 2.4. Las nuevas tecnologías en Proyedu2

Tal y como se exponía en el capítulo primero de este libro, el término «innovación» suele estar muy asociado a la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula. No obstante, nosotros siempre hemos entendido, al igual que se expresa en este primer capítulo del libro, que no es la herramienta en sí la que produce la innovación, sino la forma en que la usemos y su papel en el diseño didáctico-pedagógico que realizamos. Vamos a poner algunos ejemplos en los que el valor de las nuevas tecnologías en nuestra experiencia está claramente en su uso y no en las herramientas en sí mismas.

### El uso del Twitter: una manera de seguir en clase «fuera de clase»

En la actualidad Twitter ha supuesto un fenómeno mundial que ha revolucionado el ámbito de las redes sociales. Esta herramienta basada en el microblogging se ha hecho tanto eco en nuestras vidas que se plantea casi como imprescindible.

En nuestras clases la inclusión del Twitter ha sido un éxito. Desde el comienzo de Proyedu2 dirigimos nuestros esfuerzos a hacer real el uso educativo de Twitter. Así que, dada la gran aceptación entre el alumnado, creamos un hashtag relacionado con ésta: #Proyedu2, invitando a los estudiantes a hacer uso de él tanto dentro como fuera de clase para comentar, opinar, informar, preguntar, aclarar, discutir, etc., cualquier aspecto relacionado con el trabajo de la asignatura. Del mismo modo, los profesores encargados de la docencia informaron también de sus cuentas con el afán de ser incluidos en los tuits que trataran sobre clase y estar así al tanto de las interacciones que se produjeran alrededor del hashtag de Proyecto Educativo 2.

Tales interacciones fueron creciendo, a medida que avanzaba el curso, en cantidad y calidad, es decir, no sólo iban aumentando los tuits que engrosaban la lista del hashtag #Proyedu2, sino que cada vez más aquello se convertía en una estrategia de apoyo didáctico.



Figura 13.5.—Tuit de una alumna de Proyedu2.

El contenido de los tuits era variado; así se pueden contemplar mensajes, a título informativo, sobre el tiempo que queda para comenzar una asamblea, palabras de algún portavoz durante la celebración de ésta, citas de autores con los que se trabajaba, preguntas a algún compañero que no estaba en clase, imágenes retuiteadas sobre algún material de interés general o materiales elaborados en clase, como los borradores de los planos de la escuela, fotografías del contenido de la pizarra y por supuesto imágenes de los grupos trabajando y posando.



Figura 13.6.—Ejemplo de tuit en Proyeduo2.



Figura 13.7.—Otro tuit de Proyeduo2.

Twitter se fue convirtiendo poco a poco en una herramienta para compartir, intercambiar, comunicar y estar informado del trabajo diario en clase. La red social iba ofreciendo, también poco a poco, la posibilidad de que cada estudiante estuviese conectado a cuestiones más generales de la educación, y se fue haciendo de él un uso más amplio que traspasó los límites de la asignatura para intercambiar informaciones sobre temas como, por ejemplo, las manifestaciones en contra de los recorte educativos, o los debates sobre educación emitidos en algún canal de la televisión, siempre con la inclusión del hashtag de la asignatura, pues era el modo de garantizar que la información podía ser fácilmente leída por cualquier miembro de la clase.



Figura 13.8.—Tuit de una profesora de Proyeduo2.

En definitiva, la gran red de mircoblogging ha permitido y propiciado hacer de una experiencia académica algo más que eso, extrapolando las vivencias y contenidos de la vida de clase a las vidas «reales» de los estudiantes, conectando los intereses de fuera con los intereses de dentro, ampliando las fronteras del trabajo en equipo en el aula y fomentando la complicidad, el interés y la conexión de intragrupos e intergrupos más allá de las paredes de la universidad.

### Del grupo de clase al grupo de WhatsApp

Resulta curioso que cuando la mayoría del alumnado posee una herramienta tan poderosa para el aprendizaje como un Smartphone, en las aulas, generalmente, se sancione su uso. Así que, dada la enorme presencia de estudiantes con Smartphone en clase que hacen uso de WhatsApp en su día a día, ¿por qué no incluir también el uso de esta herramienta en la asignatura? Aunque en la estructura organizativa de las asignaturas suelen contemplarse instrumentos de contacto entre el alumnado y el profesorado, así como entre el propio alumnado, como puede ser el correo electrónico a través del campus virtual, ninguno de éstos tiene la peculiaridad de garantizar la comunicación sincrónica como lo hace la aplicación de la que se habla. Por este motivo, los alumnos colaboradores, encargados de tutorizar cada una de las comisiones, propusieron a éstas crear un WhatsApp de grupo que facilitara y agilizará el contacto entre cada una de ellas y cada tutor o tutora. De esta forma, los tutores y las tutoras podían contactar, casi siempre, a tiempo real con sus grupos y viceversa, lo cual permitía que, por ejemplo, un día en el que a priori no había reunión un tutor o una tutora que tuviera libre un hueco consultara la disponibilidad de cada miembro y convocara así, a lo largo de la mañana a través del WhatsApp, una reunión de tutoría aprovechando de este modo algunos de los huecos libres o espacios «muertos» del horario universitario.

Asimismo, la composición de grupos a través de la aplicación permitía mantener permanentemente conectado a cada uno de sus distintos miembros de modo que siempre se estuviera al tanto del trabajo colectivo y ello permitiera en algunos casos, por ejemplo, que la comisión solicitara a un compañero que hubiera faltado a clase un día algún material o

información del que se había hecho cargo y que se necesitara para seguir trabajando en clase.

De igual forma, los docentes usaban un grupo de WhatsApp propio en el que tenían contacto permanente con los tutores de las diferentes comisiones. Esto les permitía no sólo coordinarse para las visitas a los grupos, sino también obtener información en cualquier momento de la percepción que el tutor o la tutora tenía sobre el trabajo y los problemas suscitados por él.

En definitiva, los grupos de WhatsApp han supuesto, en algunos casos, una prolongación virtual del trabajo en grupo presencial, permitiendo poner en común ideas, tomar decisiones o llegar a acuerdos más allá de las paredes del aula, así como una manera de gestionar la responsabilidad individual de cada miembro para con el grupo; además, con un añadido, la presencia de su tutor o tutora, que podía disponer de información, a tiempo real, del devenir del trabajo en grupo para poder intervenir siempre a tiempo y orientar o reorientar, si era necesario, a la vez que informar a los docentes de alguna cuestión, también, si lo consideraba oportuno. En conclusión, un hilo conductor de información que permitía mantener conectado el triángulo docentes-estudiantes-tutores y que hacía del proceso de enseñanza-aprendizaje un verdadero trabajo en equipo.

### Los foros virtuales y las wikis

Ambos se encuentran en la plataforma Moodle. Son muy utilizados, lo que no significa que el alumnado encuentre utilidad en su uso. No es raro encontrar compañeros que obligan al alumnado universitario a participar en los foros virtuales en torno a un tema, contenido, etc., a cambio de un punto más de la calificación total. Frente a ello, los docentes de esta experiencia teníamos como principal preocupación la de convertir los foros virtuales y las wikis en una herramienta útil para la propia organización, autogestión y colaboración del alumnado, tratando de que éste la usara por sus ventajas y no por el premio o la sanción en forma de nota. Es decir, más que obligar a los estudiantes a intervenir cada determinado tiempo en ellos, la preocupación de los docentes era cómo lograr que ese espacio virtual se convirtiera en una herramienta que necesitaran para poder avanzar en el fin común de

la creación del proyecto educativo, es decir, una herramienta realmente útil en el sentido de utilidad planteado por Pérez Gómez et al. (2009): «algo es útil si tiene sentido para clarificar y afrontar problemas, para ampliar horizontes de conocimientos, sensibilidades y afectos».

Creamos un foro y una wiki por cada comisión de trabajo, y un foro de uso general, es decir, en total, siete foros virtuales y seis wikis.

La idea central del trabajo con foros era plantearle al alumnado lo importante que es la existencia de una comunicación fluida a la hora de solicitar y prestar ayuda desde una comisión al resto. El objetivo era hacerles ver que todas necesitaban de todas, es decir, la interdependencia de la que hablábamos en el apartado de presentación. Los foros podían ser una ventana a las comisiones vecinas, una vía de comunicación e intercambio de información.

Si bien el WhatsApp ha sido un canal de comunicación preferentemente a nivel intragrupo, los foros han proporcionado ese nexo de unión intergrupos. Los foros eran los espacios a través de los cuales se hacían peticiones a otras comisiones. Por ejemplo, si la comisión de organización necesitaba saber, para distribuir los grupos por aulas de referencias, cuál es la ratio establecida, por la ley, en la Educación Infantil de 3 a 6 años, una representante de ésta entraba en el foro de legislación y planteaba la cuestión (comunicaba una duda y solicitaba una posible solución). La comisión de legislación, una vez revisado su foro y buscada la respuesta, a través de otra representante, contestaba y subía su aportación al foro de la comisión que hacía la petición, en este caso, al de organización (proporcionaba información útil para seguir avanzando en el trabajo). Hay que decir que esta forma de proceder en el uso de los foros rompió con la estructura tradicional de éstos, en forma de hilos, al encontrarse por esta circunstancia la pregunta y la respuesta en foros de comisiones diferentes.

El foro general pretendía ser el espacio para intercambiar cuestiones más generales, sobre el trabajo en la asignatura, las sesiones de clase o cualquier otro aspecto. Acabó siendo, finalmente, el archivador virtual de cada una de las actas de asamblea levantadas tras la celebración de éstas y redactadas por algún miembro de la comisión de redacción. De este modo, antes de cada nueva sesión de

asamblea, las distintas comisiones y la persona encargada de moderar ese día debían entrar al foro general para repasar el acta anterior y rescatar así las cuestiones pendientes de la sesión correspondiente.

En el trabajo colaborativo tan importantes resultan la comunicación y el intercambio de información como la posibilidad de disponer de una herramienta virtual de construcción grupal, es decir, un espacio en el que se pueda ir construyendo y reconstruyendo el trabajo de forma colaborativa. Dicho espacio lo brindan, en esta experiencia, las wikis, que han sido otro eje fundamental en el día a día de la asignatura, ya que ofrecen el espacio reservado a los diarios de grupos. Los diarios, realizados y subidos a las wikis, cada sesión, por la figura del secretario de las respectivas comisiones, recogen los aspectos más importantes que se trabajan en una sesión de clase, así como las cuestiones que quedan pendientes para la próxima. Además, han sido la herramienta a través de la cual iban construyendo los distintos apartados del proyecto educativo de forma interactiva mediante las aportaciones de cada uno de los componentes del grupo, con la posibilidad, siempre presente, de revisar y rehacer el trabajo.

El uso de wikis ha sido un elemento clave en el desarrollo de la metacognición en dos sentidos. El primero de ellos, de cara al secretario que cada día, ayudado por los compañeros, ha tenido que reflexionar sobre el trabajo, los problemas, las cuestiones pendientes, etc.; en definitiva, hacerse «consciente» del trabajo realizado en la sesión. El otro sentido se refiere a una metacognición podríamos decir grupal. La realización del diario en la wiki ha permitido hacer explícitos a todos los miembros de la comisión el trabajo y los problemas que han tenido en cada una de las sesiones y a lo largo de toda su tarea en la asignatura.

Se puede decir que las wikis han sido una herramienta valiosísima de evaluación, que no de calificación, entendida ésta como la recogida de información que permite potenciar las posibilidades de aprendizaje. Por un lado para los docentes y tutores, que han podido hacer un seguimiento completo del proceso de cada comisión y actuar frente a cualquier problema que hayan tenido. Y por otro para el propio alumnado, al que le ha permitido hacer explícito el punto en el que se encuentra de cara a

su trabajo y las dificultades que va encontrándose y ha de resolver.

También cabe destacar que el uso de wikis ha venido a facilitar el trabajo de los diarios a través del campus virtual, ya que si éste se hubiera realizado con cualquier otra herramienta habría supuesto un problema de acceso o su uso habría resultado poco práctico. Por eso la inclusión de las wikis en la plataforma virtual de la experiencia ha tenido que ver con aquello que en la literatura se ha venido a llamar diseño universal de aprendizaje (DUA) y cuya importancia destacan García y Cotirna (2012). Estos autores reclaman, desde la perspectiva de la diversidad y la inclusión, la necesidad de diseñar espacios de aprendizaje universales, es decir, aquellos que absolutamente todo el mundo pueda usar independientemente de sus características propias. De igual forma, señalan tres aspectos clave que debe cumplir cualquier diseño universal de aprendizaje: proporcionar múltiples medios de representación, proporcionar múltiples medios de acción y expresión y proporcionar múltiples formas de implicación.

En definitiva, se puede decir que el reto planteado por los docentes con respecto a estas herramientas se ha logrado en gran medida y, finalmente, se consiguió que el alumnado autogestionara y regulara su participación en los foros y wikis voluntariamente, siendo ésta bastante elevada. El motivo de ello, creemos, es haber puesto la herramienta al servicio del usuario y no al usuario al servicio de la herramienta, es decir, los estudiantes han encontrado sentido a la herramienta y le han dado valor porque ésta les ha servido para organizarse y trabajar colaborativamente, tal y como exigía la estructura de trabajo de la asignatura.

## 2.5. Proyedu2 y otras asignaturas

Para nosotros siempre ha supuesto un problema la forma aislada, casi aséptica, en que se imparte el grueso de las asignaturas en la mayor parte de las titulaciones universitarias. Creemos que es necesario conectar los diferentes trabajos y contenidos que se tratan en cada una de ellas de forma que el alumnado perciba su carrera como un todo y no como la suma de las diferentes partes que representan las asignaturas. Pero no sólo para el alumnado. También por aquello de ofrecer prácticas alternativas, el

profesorado de la asignatura diseñaba en equipo las clases y de esto era plenamente consciente el alumnado, que veía continuamente entrar en su clase al profesor del otro grupo, al margen de que nos juntáramos en macroasamblea, etc.

En este caso Proyedu2 también ha supuesto un ejemplo ilustrativo, quizá por la particularidad de sus contenidos —en última instancia el proyecto educativo de los centros de Infantil—, quizá por la particularidad de que ambos docentes impartíamos más asignaturas a los mismos grupos de alumnos en semestres anteriores y en el mismo semestre de forma simultánea y, sobre todo, porque, como ya hemos dicho con anterioridad, pese a la tradición académica universitaria, nosotros hemos sido unos privilegiados a la hora de contar con la participación de otros compañeros. Vamos a ver en qué ha consistido esa integración con otras asignaturas de nuestra experiencia.

En primer lugar, cabe destacar la importancia de que los mismos docentes impartiéramos otras asignaturas al mismo grupo de alumnos. Esto nos ha permitido construir un «todo» para el alumnado y no la suma de diferentes asignaturas. Es el caso de la asignatura que les impartíamos en el primer semestre, sobre innovación educativa, en la que, aparte de construir qué significa innovación, les ofrecíamos cantidad de experiencias de innovación para analizar, personas relevantes del mundo innovador en educación a las que entrevistar, etc. Esto permitía que el alumnado llegara a Proyedu2 con un amplio repertorio de ideas, ejemplos concretos, etc., que poner en práctica en este diseño de su escuela, así como el ideario pedagógico, que tenían que diseñar. Esto enriquecía mucho más el problema que les planteábamos de inicio, pues tenían la ocasión de poner en práctica todo lo que habían visto en las experiencias de innovación durante el primer semestre.

De igual forma tiene mucho que ver con la convicción que destacábamos al principio de este capítulo sobre la importancia de proponer y mostrar al alumnado prácticas alternativas para que comprendieran que otra forma de hacer escuela es posible.

Por otro lado, uno de los docentes impartía la asignatura Organización de la escuela y el aula de forma simultánea a uno de los dos grupos de Proyedu2. Esto representaba también una maravillosa oportunidad de poner en práctica en Proyedu2 con-

ceptos, ejemplos y metodologías impartidos en ella. Un ejemplo muy claro es cuando en Organización vieron diferentes metodologías para el trabajo en Infantil: rincones, ambientes, talleres, proyectos, grupos interactivos..., unos conocimientos que al diseñar el ideario y la organización de su centro en Proyedu2 podían aplicar. También supuso una oportunidad de trabajar en aspectos micro y macro. Mientras en Proyedu2 realizaban un diseño macro de cómo iba a funcionar el centro y por qué, en Organización se les pedía que idearan actividades educativas para el aula y las justificaran atendiendo a criterios pedagógicos. Esto suponía una increíble oportunidad para que nuestro alumnado tendiera puentes y estableciera relaciones entre diferentes niveles de los mismos conceptos.

Otros aspectos valiosos desde el punto de vista colaborativo han sido constatar cómo algunos compañeros, especialmente las compañeras que impartían Atención a la diversidad a los mismos grupos, siendo conscientes del trabajo que realizábamos, aprovecharon para enlazar sus contenidos con nuestro trabajo; y pidieron a su alumnado que elaborara el plan de atención a la diversidad para nuestro centro.

También hemos contado con charlas y seminarios que algunos compañeros, especialistas relevantes en algún campo de conocimiento, han venido a impartirnos de forma voluntaria a nuestras clases. Y este año esperamos dar un paso más para traer a maestros de escuelas alternativas y que nos cuenten su experiencia elaborando sus proyectos educativos.



Figura 13.9.—Foto fin de curso de Proyedu2 tuiteada por el profesor de un grupo.



# ¿En qué asignatura estamos?

# 14

MIGUEL SOLA FERNÁNDEZ

## 1. PRESENTACIÓN: LOS PROLEGÓMENOS

Nunca hasta ahora se me ha ocurrido denominar innovación a esta experiencia. No nació como un propósito deliberado de diseñar o realizar una enseñanza innovadora, ni como el producto de alguna clase de proyecto para ser presentado a convocatoria ni certamen, sino como fruto de la deliberación sobre las condiciones en que había de desarrollar mi docencia. Quiero decir que lo que al final salió, lo que mis estudiantes y yo hemos hecho durante algo más de cuatro meses, obedece a la necesidad de dar sentido a un encargo profesional determinado, desde luego conforme a ciertas convicciones pedagógicas. Ya adelante que ésa es la clave de todo el asunto: un entramado de conocimientos, creencias, habilidades, capacidades, deseos, intereses y actitudes que condiciona, cuando no determina, la mirada, y que hace que se perciban gigantes o molinos, según venga uno pertrechado, según sea el alcance de su competencia.

Conviene por tanto empezar por describir el contexto de cuyo análisis surgen las ideas, para luego tratar de relatar los hitos principales de la experiencia y concluir con una breve reflexión sobre su alcance y su valor formativo y educativo.

### 1.1. El contexto

Habitualmente los profesores universitarios damos clase de varias asignaturas diferentes a distintos grupos de alumnos, de cursos también diferentes e incluso de distintas carreras. Es frecuente cumplir el compromiso laboral dando una asigna-

tura a primero de Magisterio, otra a cuarto de Pedagogía y otra más a tercero de Educación Social, pongamos por caso. Lo cierto es que, después de llevar varios años encargado de la asignatura Didáctica General en primer curso del grado de Educación Primaria, cuando en mi departamento hicimos el reparto de la docencia para el curso 2013/2014, tuve la oportunidad de pedir, además, otras dos asignaturas con el mismo grupo y en el mismo cuatrimestre: Tecnologías de Comunicación e Información para la educación y Organización Escolar. No me lo pensé más allá de que mi elección representaba la necesidad imperiosa de diseñar un plan de trabajo que diera sentido a impartir tres asignaturas distintas a un mismo grupo de estudiantes y no muriésemos todos de tedio o de confusión, o de ambas cosas.

En la práctica, impartir tres asignaturas al mismo grupo supone dar clase cuatro tardes a la semana, toda la tarde, un total de trece horas y media, tutorías aparte, a un grupo de 65 chicos y chicas, la inmensa mayoría de los cuales tiene entre 18 y 20 años. Formalmente, de acuerdo con el horario que reproduzco en la figura 14.1.

Digo formalmente porque en realidad nunca fue fácil (ni necesario) saber si estábamos en clase de Didáctica o en alguna de las otras dos. He sido maestro y he visto de cerca innumerables veces el absurdo de decir a los chicos que se ha acabado la hora de matemáticas y ahora empezamos con la de lengua, en la misma clase, sin transición, con el mismo profesor... Basta dejar a medias lo que se estaba haciendo y abrir el otro libro por la página por la que se interrumpió la tarea el día anterior.

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
15:00	Tutoría				
15:30	TIC	Didáctica general 16:15-19:45		Didáctica general	Organización
16:00				Grupo A/B	
16:30				Tutoría	
17:00	TIC Aula de informática Grupo A/B	Didáctica general 16:15-19:45		Tutoría	Organización Grupo A/B
17:30				Didáctica general	
18:00				Grupo A/B	
18:30	TIC Aula de informática Grupo A/B	Didáctica general 16:15-19:45		Didáctica general	Organización Grupo A/B
19:00				Grupo A/B	
19:30				Tutoría	
20:00				Tutoría	
20:30					
21:00					

Figura 14.1.—Horario de clases.

Eso no podía suceder en estas clases. Desde el principio vi una oportunidad de relación sin precedentes que yo conociera: relación entre las personas, gracias a un horario extenso que nos iba a obligar a tratarnos menos superficialmente de lo habitual (lo «normal», sería apropiado decir, pues aquí el estadístico es oportuno), pero también, y sobre todo, relación entre parcelas del saber académico artificialmente separadas por mor de la pretendida espe-

cialización científica y de las exigencias organizativas y burocráticas de las instituciones. El reto consistía en ofrecer oportunidades de aprendizaje que exigiesen poner en juego simultáneamente los contenidos y las destrezas de las tres asignaturas en torno a actividades complejas y tan reales como fuese posible. Para afrontar tal desafío, el enfoque de aprendizaje basado en proyectos emergió como estrategia metodológica idónea y privilegiada.

## 2. DESARROLLANDO EL PROYECTO

### 2.1. Los hitos

Considero que el temario de la didáctica general y la organización pueden muy bien resumirse en algunas buenas preguntas formuladas con palabras sencillas. De hecho, estoy convencido de que si no se es capaz de responder a esas preguntas, no «se sabe», o al menos lo que se sabe es un conocimiento académico y anecdótico, poco útil tanto para conformar un pensamiento profesional como para convertirse en herramienta al servicio de la docencia, de la actividad profesional.

Por eso, toda la enseñanza y el aprendizaje de las tres asignaturas se resumen en la propuesta de algunos proyectos para elaborar los cuales será necesario acudir a las fuentes de las que se nutren nuestras asignaturas: la filosofía, la epistemología, la sociología, la pedagogía, la psicología. Sólo el debate, la reflexión y la toma de postura en cada una de ellas con respecto a ciertos problemas prácticos garantizan la elaboración de pensamiento profesional propio, apto para tomar decisiones fundamentadas y argumentadas.

Se trata de aprendizaje basado en proyectos y no de la modalidad de «problemas», porque aunque se formulan preguntas que exigen respuestas, por una parte no se trata de encontrar las «acertadas», y por otra lo que se pide es que cada proyecto culmine con la elaboración de alguna clase de producto en formato digital y que integre en la medida de lo posible redacción, gráficos, sonido e imagen fija y en movimiento. Entiendo que los proyectos constituyen una oportunidad para afrontar realidades a las que hay que dar respuesta propia, argumentada, fundamentada. Debían cumplir dos requisitos:

- Que plantearan asuntos en los que necesariamente hubiera que acudir, como mínimo, a los contenidos programados por mi departamento para la Didáctica y para la Organización Escolar.
- Que fueran susceptibles de abordarse con, a través de, gracias a, por medio de... las TIC, y que semejante uso entrañara la necesidad de incorporar la reflexión sobre el papel de la tecnología en la educación y la idoneidad de cada recurso tecnológico para promover

qué clase de aprendizajes en forma de conocimientos, patrones de conducta, modelos sociales, etc.

Para el curso en cuestión propuse seis proyectos, con la particularidad de que en el último, que es el diseño de una actividad para alumnado de Primaria, habrían de plasmarse coherentemente todas las decisiones tomadas en los cinco anteriores.

Veámoslos detenidamente:

#### 1. ¿Qué escuela queremos para la sociedad en la que vivimos?

Es una pregunta genérica, aparentemente sencilla, a la que sin embargo no es fácil contestar de una manera breve ni sintética. Responderla exige posicionarse en diferentes campos conflictivos, como son la obligatoriedad o la voluntariedad de la escolarización; la escuela segregada o inclusiva; mixta o por sexos; etaria o agrupada con otros criterios; pública o privada; con un currículum único homogéneo o diverso, local y situacional; socializadora ante todo, instructiva o por encima de todo educadora; reproductora o emancipadora; organizada espacialmente para aprender en grupos estancos o preparada incluso arquitectónicamente para diferentes agrupamientos modulares; con horarios netamente diferenciados por áreas o asignaturas o con dedicación flexible según el trabajo emprendido y la marcha de la actividad... A todas estas cuestiones se suman otras no menos importantes que contribuyen a esbozar el cuadro completo de la escuela que creemos necesitar, o que deseamos, para el día de hoy: el papel de los libros de texto en la educación; el rol de maestros y maestras; la tecnología y su función como agente socializador, como fuente de información, como conformadora de patrones de pensamiento y de acción; el papel compensador de la institución escolar. Por ende, es necesario al mismo tiempo repensar si la sociedad en la que vivimos es la que nos gusta y por ello estamos diseñando su escuela, o quizá al mismo tiempo que lo hacemos estamos pensando en contribuir a cambiar el mundo que nos rodea.

Pensar en cuál es la escuela que queremos exige también situarse entre la ilusión y la realidad, identificar la falacia naturalista que supone la comprensión de la escuela ya conocida por cada uno (no en vano los estudiantes llevan ya al menos 12 años so-

cializándose en esa institución) y la puesta en crisis de tales convicciones gracias a la irrupción de nuevas propuestas, ideas, sugerencias, conceptos, proyectos, experiencia, ejemplos.

## **2. ¿Se puede saber ser maestro antes de ser maestro?**

Este módulo, que representa una incursión temprana en la epistemología, plantea de inmediato la cuestión de si es la formación en la universidad, o la práctica en las escuelas, la que realmente proporciona los conocimientos y los instrumentos necesarios para desempeñar la profesión. Al promover la idea de una formación basada en la interacción entre la teoría y la práctica, a remolque de problemas reales y cotidianos, se permite trazar un paralelismo entre cómo habría de ser la preparación de los maestros y de las maestras y el aprendizaje de calidad de los escolares. Planear y realizar la enseñanza requiere tener un conocimiento suficiente acerca de en qué consiste aprender, qué clase de adquisiciones episódicas, anecdóticas, superficiales o bien profundas, duraderas y llenas de significado se producen según sean las condiciones en que tiene lugar la actividad de enseñanza y cuáles son las conexiones de tal actividad con elementos tales como la necesidad de aprender, el deseo de conocer, los motivos, la emoción, la motivación en suma. Este proyecto pretende aportar ese conocimiento haciendo una rápida revisión de las teorías conductuales y mediacionales del aprendizaje, al mismo tiempo que sienta las bases para tomar decisiones acerca de los métodos, los contenidos, los materiales, los agrupamientos, y otros aspectos esenciales de la didáctica y de la organización escolar. Por otra parte, constituye una justificación de la metodología empleada en estas tres asignaturas e introduce la noción de aprendizaje a lo largo de la vida en general y de formación permanente del profesorado en particular, en este caso como un continuo de acción y reflexión con abundantes solicitudes de ayuda a compañeros y compañeras y a las producciones académicas pertinentes, a la teoría disponible.

## **3. ¿Existe algún método para prever qué hacemos en clase la semana que viene?**

La planificación y la programación entran en escena. El proyecto plantea la problemática de la

previsión de la tarea docente y pretende hacer consciente al alumnado de las ventajas, inconvenientes, límites y dificultades de los modelos de programación y de las características, a menudo exclusivamente burocráticas, de las exigencias formales que se dan en los colegios, de tal modo que con frecuencia los libros de texto, y por tanto las editoriales, constituyen la verdadera guía práctica de la enseñanza y el aprendizaje. La definición de competencias, la selección de objetivos, la alternativa de los principios de procedimiento, la elección de contenidos, la asignación de tiempos y espacios, etc., etc., son elementos centrales de la reflexión en este proyecto.

## **4. ¿En qué consiste crear las mejores condiciones para que el alumno aprenda?**

Casi sin transición, el proyecto anterior da paso a este otro, en el que es necesario tomar decisiones acerca de qué contenidos vale la pena enseñar en la escuela, cuáles son los métodos más adecuados para promover aprendizajes de calidad sobre ellos, qué tipo de actividad permite una mejor comprensión de los fenómenos bajo estudio, qué espacios son apropiados para todo ello, con qué herramientas y materiales, etc. Es preciso acudir a los decretos, órdenes y otras disposiciones pertinentes para saber a qué nos obligan las leyes, pero también para tomar decisiones acerca de qué estrategias (interdisciplinaria, globalización, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc.) nos permiten cumplir con la ordenanza sin traicionar las opciones pedagógicas y didácticas que ya empezamos a hacer nuestras, a incorporar a nuestro pensamiento profesional, aunque quizá todavía de una manera poco asentada y contrastada. El proyecto representa una introducción al concepto de innovación y cifra la autonomía profesional, la libertad de cátedra, en la capacidad de justificar con argumentos sólidos las decisiones que tomamos a la hora de planear y realizar la enseñanza.

## **5. ¿Se puede medir el aprendizaje?**

Si todo el trabajo realizado hasta ahora en los proyectos anteriores ha dado los frutos esperados, es razonable pensar que la cuestión de la evaluación haya aparecido innumerables veces. Si cuanto más

rico y diverso es el escenario diseñado para que se produzca el aprendizaje, éste es menos previsible en toda su complejidad; dicho de otra manera: si es preciso enfrentarse a un problema real, complejo, incluso vital, buscando respuestas en diferentes disciplinas y campos del saber, acudiendo a fuentes de información diversas y a veces opcionales, debatiendo propuestas y negociando significados en grupo, elaborando o fabricando documentos, artefactos, propuestas audiovisuales, poniendo en juego diferentes estrategias de expresión y comunicación, si no sólo no se espera sino que se alientan la originalidad y la creatividad en las respuestas..., es más que probable que buena parte de los aprendizajes que cada individuo haya hecho a lo largo del proceso escapen a la planificación previa por parte del maestro o de la maestra. Y, naturalmente, es absolutamente natural que cada individuo haya aprendido cosas diferentes y en diferente grado. Por todo ello, también es natural que los estudiantes de magisterio se pregunten cómo se evalúa todo esto y a veces tiendan a rechazar propuestas de actividad porque no les parecen fácilmente evaluables.

El proyecto plantea todas esas cuestiones y trata de hacer una distinción clara entre la evaluación, un concepto que tiene significado educativo pleno y sirve a los propósitos de mejora de la enseñanza, y la calificación, un concepto ajeno a la educación, cuya finalidad es exclusivamente seleccionar y clasificar a las personas en virtud de un aprendizaje mensurable que, casi con seguridad, es academicista, formalista, superficial y anecdótico.

## 6. Diseño de actividad

El último proyecto tiene una orientación diferente a los anteriores. Éste es un trabajo de aplicación en el que habrá que demostrar coherencia con las opiniones vertidas, con las posturas adoptadas, con las posiciones defendidas en cada uno de los anteriores. La argumentación aquí es más necesaria que nunca, y habrá de poner en crisis las ideas que hayan ido emergiendo con los proyectos anteriores.

Se trata del diseño en grupo de una actividad, de cualquier actividad, propuesta para un curso o un agrupamiento distinto de Primaria, que aborde contenidos recogidos en el currículum oficial. Las instrucciones permiten todo tipo de decisiones siempre que sean razonadas, coherentes, realizables, y no

contravengan la normativa al respecto. Reflexionar sobre lo que es razonable, con qué corrientes del conocimiento didáctico y organizativo es coherente, cuáles son las condiciones que han de procurarse para que sea realizable y de qué modo cumplir con la norma curricular innovando, superándola si es posible y mejorando las condiciones para el aprendizaje, ésa es la tarea principal en este proyecto.

Cada grupo debe tomar en consideración de manera relacionada, casi simultánea, los problemas que tiene todo maestro a la hora de diseñar una actividad cualquiera: a qué contenido o contenidos hace referencia, con qué clase de configuración disciplinar, qué modelo de programación permite expresar mejor sus intenciones, si formulará o no, y para qué, diferentes tipos de objetivos, qué tareas pedirá a sus estudiantes que emprendan, con qué documentación y materiales, qué papel adoptará el docente durante cada fase del proceso, qué ayudas podrá solicitar (familias, compañeros, instituciones...), qué actividades de andamiaje preparará para cada caso, qué clase de agrupamientos son los adecuados, en qué tiempo es previsible que se realice la actividad en cuestión, qué clase de evaluación pondrá en marcha, por qué y con qué instrumentos, si pondrá una nota y, en ese caso, cómo lo hará, qué tipo de aprendizajes espera facilitar en sus alumnos y alumnas...

## 2.2. Los agrupamientos (y sus responsabilidades)

Los individuos. Cada persona, cada estudiante, tiene encomendadas tareas personales que hacer, normalmente siempre las mismas a lo largo del curso. Se trata de hacer las lecturas o los visionados que se le proponen en el campus virtual de la asignatura y producir al menos una reflexión sobre uno o varios de tales recursos por cada proyecto. Es decir, a lo largo del cuatrimestre (por tanto, sin otro plazo que el del desarrollo del curso) cada estudiante deberá haber elaborado al menos una pieza por cada proyecto, que se corresponda con al menos un recurso facilitado por el profesor. El producto adopta frecuentemente la forma de redacción, pero a menudo integra imágenes o vídeos y ocasionalmente es enteramente algún tipo de presentación que incluye archivos multimedia. Dado que el último proyecto

tiene características diferentes, al final del curso cada estudiante deberá haber elaborado cinco producciones personales como mínimo.

El núcleo duro de la actividad en estas tres asignaturas es el pequeño grupo, de entre cinco y seis componentes. Cada grupo elige un nombre con el que se dará a conocer y se publicitará en las redes sociales. Quienes forman un grupo tienen la misión de responder a la pregunta de cada proyecto produciendo alguna clase de documento integrado por texto y algunos otros elementos como enlaces, imágenes fijas, presentaciones, gráficos, esquemas, audio o vídeo. Al final del curso cada grupo debe haber producido al menos seis documentos digitales.

La mayor parte de la carga de trabajo del pequeño grupo tiene lugar en clase (no en vano disponemos de varias horas seguidas cuatro tardes a la semana), y es ahí donde se producen los debates, la negociación, el cuestionamiento, la argumentación. No obstante, cada grupo dispone también de un espacio virtual en el que interactuar y relacionarse. Una cuenta abierta en Google Drive, en la que el profesor es invitado, sirve para seguir trabajando a distancia, cooperando en un mismo texto, corrigiendo, matizando, añadiendo, proponiendo, sugiriendo...

La asamblea, o grupo clase, es el tercer agrupamiento. En el gran grupo se ven películas y documentales, el profesor introduce el proyecto, da pautas generales, ofrece alguna breve explicación teórica cuando lo cree necesario, se suscitan los debates generales, que giran en torno a conceptos y teorías de cada proyecto (normalmente una vez terminado, pero ocasionalmente durante su desarrollo, a juicio del profesor), y se producen las puestas en común, que son sesiones en las que se trata de exponer las distintas posiciones que cada grupo defiende como respuesta a la pregunta inicial del proyecto en cuestión. Estas puestas en común tienen lugar inmediatamente después de que un pequeño grupo haya expuesto a toda la clase el trabajo que ha elaborado. Es el momento también de la formalización teórica, es decir, cuando el profesor de la asignatura pone etiquetas teóricas a conceptos, ideas, constructos, que han ido emergiendo a lo largo del trabajo, desde la actividad práctica, y que los estudiantes necesitaban comprender y manejar, aunque no necesariamente nombrar por su denominación académica o científica.

### 2.3. Los blogs y las redes (y con ellos el mundo entero)

En el apartado anterior he usado deliberadamente términos como «producción», «pieza», sin aclarar exactamente de qué se trata para abordar ahora detenidamente el elemento central de las clases de estas tres asignaturas, el verdadero organizador de tareas y actividades que da sentido y completa la participación de todos y de todas en cada proyecto: se trata de los blogs.

Cada estudiante se abre una cuenta en Blogger (opcionalmente en Wordpress) y crea su blog personal, que ha de tener al menos un título personal y enlaces a los blogs de cada uno de sus compañeros y compañeras del grupo. Aquí, en el blog personal, es donde cada estudiante adquiere el compromiso de publicar al menos un producto digital por cada proyecto.

La figura 14.2 es un ejemplo en el que puede apreciarse un fragmento de texto que corresponde a uno de los últimos proyectos trabajados en clase. Su autora hace una breve reflexión pertinente a partir de un fragmento de programa televisivo que vio en esas fechas, de modo que está relacionando un suceso de la vida real con los textos, los visionados, las explicaciones, los debates, etc., en clase a lo largo de todo ese tiempo. A la reflexión escrita acompaña el vídeo del programa en cuestión, incrustado en el blog.

Pero además cada grupo tiene un blog más, diferente del personal de cada componente, que contiene enlaces (páginas) a cada uno de los individuales. Es decir, la circularidad es completa: desde cada blog personal se accede al de grupo y viceversa. En este blog el grupo publica el resultado de trabajar cada proyecto, es decir, la respuesta que el grupo ha sido capaz de elaborar a partir de todos los materiales, las actividades individuales y grupales, las aportaciones del docente, etc., etc.

La figura 14.3 es una composición que muestra el título de un blog de grupo y parte de su producción sobre el proyecto denominado «¿Se puede medir el aprendizaje?», en el que se puede apreciar que sus autoras han optado por redactar un texto ilustrado por viñetas obtenidas en internet y con una presentación de autoría propia elaborada con el software Powtoon.

¿Por qué este entramado de blogs que en principio puede parecer una maraña difícil de manejar y



Figura 14.2.—Blog personal.

no utilizar la plataforma Moodle del campus virtual de las asignaturas? Por razones que tienen que ver principalmente con la motivación, con la asunción de responsabilidad y con la apertura a la crítica. Al contrario que la plataforma de la universidad, los blogs son abiertos, los comentarios que en ellos se hacen se publican con todas las consecuencias y pueden ser leídos por cualquiera en cualquier parte del mundo. Esa circunstancia hace que los estudiantes sientan una emoción difícil de conseguir en plataformas cerradas; emoción indescriptible cuando un alumno o una alumna recibe algún comentario de alguien a quien no conoce, que ha leído su reflexión y ha decidido que merece la pena apoyarla, criticarla, cuestionarla, ampliarla, recomendarla, etc.

Por otra parte, el profesor se cuida mucho de comentar absolutamente todas las entradas que producen sus estudiantes, tanto en los blogs personales como en los grupales. Los comentarios son de distinto tenor, más breves o más largos, y siempre constituyen alguna clase de evaluación (nunca de calificación, mucho menos de descalificación) al hacer correcciones, recomendar otras lecturas, aportar enlaces con textos relacionados con el tema, etc. Se-

mejante actividad de evaluación trata de ser un ejemplo de crítica leal, sincera, abierta, y de inmediato se convierte en una actividad más de enseñanza que está al alcance de todos, no sólo de la persona o el grupo que recibe el comentario. Por supuesto, al producirse en un medio digital abierto, también los comentarios que hace el docente son susceptibles de ser criticados y cuestionados tanto por el alumnado como por cualquier persona que haya accedido al blog en cuestión.

Claro está que no parece fácil que semejantes blogs personales sean muy visitados por personas ajenas a la clase o, acaso, a las familias de los estudiantes. Para eso están las redes sociales y de microblogging, en especial Facebook, Google+ y, sobre todo, Twitter. Esta última aplicación es obligatoria para todo el alumnado, aunque las dos primeras son opcionales. El hecho de que cada estudiante tenga una cuenta en Twitter, todos y todas sigan al profesor y el profesor a cada uno de ellos permite crear una lista y utilizar un hashtag, propiedades de la aplicación que no me extenderé en explicar aquí, que permiten una comunicación inmediata, fluida, que llega a todos simultáneamente. De ese modo, la atención al alumnado es intensa, rápida y abierta a



Figura 14.3.—Blog de grupo.

todo el grupo. Cada vez que alguien sube alguna producción a su blog (y eso sucede todos los días, varias veces al día), envía un mensaje al profesor incluyendo el hashtag convenido, de tal manera que todos reciben la información al momento. Cuando, sólo unos minutos después, el docente contesta por el mismo medio y con el mismo hashtag haciendo una primera valoración y remitiendo con un enlace al comentario que ya ha hecho en el blog de que se trate, todos y todas están al tanto de la opinión que ese trabajo le ha merecido y pueden acceder inmediatamente tanto al texto como al comentario.

Ésa es una primera utilización de Twitter, pero hay más. Cada vez que un trabajo individual o grupal tiene, a juicio del profesor, alguna característica que

lo hace merecedor de ello, éste lo recomienda a todos sus seguidores y les anima a hacer sus propios comentarios. Lo mismo hace en Facebook y en Google+, y es gracias a eso como algunos de los proyectos y reflexiones de los estudiantes de primero del grado de Primaria han sido compartidos por personas ajenas a la clase, y han sido comentados por otros estudiantes, maestros y maestras y profesorado de universidad, en ocasiones desde algún país de Latinoamérica. Vale la pena abundar en la enorme carga emocional que lleva aparejado todo ello, y por tanto en la motivación del alumnado, entendida no como una disposición interna que cada cual debe traer de casa sino como la actividad deliberada por parte del profesor para intentar conseguir que aquello que hay

que trabajar en clase sea atractivo, interesante y deseado por sus alumnos y por sus alumnas.

## 2.4. La dinámica

Cada proyecto comienza con una introducción breve por parte del profesor. No se trata de una explicación, sino más bien de la presentación del proyecto que se va a empezar, su sentido, su pertinencia, los conceptos mínimos que se abordarán al trabajarlo y su adscripción a las asignaturas que se están cursando.

La introducción suele empezar con alguna actividad individual o en pequeño grupo que ocupa alrededor de media hora y que pretende ser un revulsivo, una provocación, para estimular el debate, para hacer aflorar preguntas, cuestionamientos por parte del alumnado, incitándolo a tomar partido, a estar en desacuerdo, procurando romper con los esquemas habituales de comprensión de la escuela que conocen de sobra como estudiantes. Esta actividad, que habitualmente supone una breve lectura o la presentación de algunas imágenes con leyendas, con frases lapidarias, suele abrir grandes espacios de interrogación que empiezan a definir y acotar la búsqueda de respuestas.

Inmediatamente después de la introducción del proyecto, se destinan entre una y dos horas al visionado de una película, de un documental, de una entrevista, de algún material potencialmente atractivo que ha sido elegido por el profesor por su relación con el tema del proyecto de que se trate y que viene acompañado de unas instrucciones para guiar la mirada de los espectadores. Así, por ejemplo, para el primer proyecto, que plantea la pregunta «¿qué escuela queremos para la sociedad en la que vivimos?», se proyectó la película *Diarios de la calle*<sup>1</sup>, precedida por el texto siguiente:

<sup>1</sup> Además se han visto los siguientes films: *La ola*, *La lengua de las mariposas* y *Descubriendo a Forrester*; las entrevistas realizadas a Francesco Tonucci, Carlos Morón Domínguez y Antonio Ortiz Villarejo por alumnos de primero del curso anterior y a Curtis Johnson por Eduardo Punset en el programa *Redes*, número 102, y a Howard Gardner, en Avilés, en octubre de 2011; y las conferencias de Tonucci en el Parque de las Ciencias de Granada, en febrero de 2012, con el título *Cómo puede ser la escuela del futuro*, y la titulada *Las escuelas matan la creatividad*, pronunciada por Ken Robinson en TED 2006.

«Mérito artístico aparte, ésta es una película basada en hechos reales en la que vais a encontrar muchos elementos interesantes.

El primero sobre el que quiero llamar vuestra atención es que, naturalmente, los problemas cotidianos no pueden abordarse desde una sola disciplina, no es posible comprenderlos para actuar sobre ellos si no se tiene una mirada global; requieren el concurso de varias áreas de conocimiento. Por eso encontraréis pasajes de la película que os servirán para otras asignaturas como psicología evolutiva, psicología del aprendizaje, teoría de la educación, educación comparada...

También hallaréis aspectos que os servirán para añadir reflexiones a proyectos posteriores. Aprovechadlos.

Os propongo que al ver la película prestéis atención al menos a los siguientes focos de interés:

- Escuela inclusiva/escuela segregadora.
- Los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje.
- Métodos, actividades, tareas, materiales.
- Organización espacial del aula y actividad.
- Motivación, intereses del alumnado.
- Evaluación.
- Innovación, resistencia al cambio, desgaste profesional.
- Papel del alumno en la enseñanza, papel del profesor.
- Formación permanente del profesorado y actividad profesional diaria.
- El equipo directivo: organigrama del poder en la escuela.

Me gustaría que a lo largo de la semana cada uno, cada una, subiera a su blog al menos una reflexión sobre alguno de los focos anteriores. Y que el grupo añadiera elementos para la reflexión colectiva sobre el tema del proyecto: ¿qué escuela queremos para la sociedad en la que vivimos?

La película es una excusa para ayudaros a hacer esa reflexión; no es el objeto de estudio.

Espero que disfrutéis la sesión de cine y la actividad de clase».

Un rápido turno de preguntas y aclaraciones después de ver la película (o el documental, o la entrevista...) da paso a la actividad de pequeños gru-

pos, que consiste en acudir al campus virtual, donde están ya la mayor parte de los documentos de apoyo, enlaces y sugerencias, empezar a leer, a ver, a buscar en internet otros materiales, comenzar a procesar toda la información, debatir sobre los aspectos relevantes (tanto por lo que se refiere a la interpretación que cada uno hace de la información que se acaba de obtener como con respecto a la guía proporcionada por el docente) y empezar a esbozar la respuesta consensuada del grupo.

Para cada proyecto hay una tarea de un interés especial que consiste en que cada grupo tiene que entrevistar a una persona de entre las que el profesor propone y de las cuales facilita el contacto. La entrevista tiene lugar a veces en persona, pero la mayor parte de las veces se produce a través de internet utilizando aplicaciones tales como Skype, Oovoo, Hangout u otras. Por estos medios los estudiantes han entrevistado a Francesco Tonucci, Javier Marrero Acosta, Fernando Trujillo Sáez, Fernando García Páez, Manuel Fernández Navas, Salvador Pérez Guantes, Lola Urbano Santana, Pablo Gutiérrez del Álamo o Noelia Alcaraz Salarriche, entre otros. En persona han sido entrevistados Ángel Pérez Gómez, José Francisco Murillo, Sebastián Rodríguez Martín, José Sánchez Rodríguez, Agustín Rodríguez Sánchez, varios grupos de estudiantes del año anterior, José Luis Castillo Chaves, Begoña Espejo de la Fuente, Diego García, entre otros. Todas ellas personas de reconocido prestigio en su campo, que dibuja un arco amplio que abarca a personalidades de la pedagogía con fuerte repercusión académica y científica, maestros y maestras en activo con trayectoria innovadora, padres y madres representantes de sus respectivas asociaciones y federaciones, especialistas en inclusión y necesidades educativas, expertos en educación compensatoria, asesores de centros de profesorado, responsables editoriales...

Las entrevistas exigen la preparación previa, la selección de preguntas de interés para cada persona a la que se va a pedir opinión; también la presentación del grupo y de su petición de entrevista a alguien a quien no conocen; por tanto, la documentación pertinente acerca de quién es, qué ha dicho o escrito y cuáles son sus posiciones pedagógicas a grandes rasgos; exigen poner a punto los detalles técnicos, ensayar y culminar el encuentro cara a cara o por medio de la red. Y más tarde es preciso editar,

recortar, fragmentar, subtítular, añadir textos, títulos, resúmenes, música de fondo...

Paralelamente, cada estudiante elige un texto, una presentación, un vídeo, en definitiva un material alojado en el campus para hacer sobre él su reflexión personal.

Es preciso mencionar que las tutorías, un total de tres horas y media a la semana, no son exactamente lo que se suele conocer como tales, sino más tiempo dedicado a la docencia, en una modalidad que explicaré un poco más adelante.

Durante el transcurso del trabajo, que viene a ocupar entre semana y media y dos semanas (por tanto, con una dedicación total de entre 25 y 34 horas presenciales), el centro de operaciones es el aula asignada, pero el alumnado tiene libertad para reunirse en otros espacios de la facultad que estén disponibles. Frecuentemente se han usado también el despacho del profesor, la zona de mesas de estudio situada en el *hall*, otras aulas cercanas vacías a ciertas horas y bancos del patio interior. Ello no significa que cada uno va y viene a su antojo, sino que el grupo le comunica al profesor dónde va a estar reunido y el docente toma nota con el fin de poder visitarlo para ofrecer ayuda si no es demandada antes por los estudiantes. Cada día, media hora antes de finalizar la clase, todo el alumnado vuelve a reunirse en el aula para hacer una pequeña puesta en común, para un intercambio de impresiones que incluye dificultades percibidas, materiales interesantes encontrados que se ponen a disposición de los demás, avances significativos en el proyecto, etc.

Cuando se acaba el proyecto y por tanto se ha elaborado el documento correspondiente y colgado en el blog del grupo, y antes de empezar el siguiente, nuevamente en el gran grupo, se produce un debate final en el que cada grupo pequeño responde a la gran pregunta que da título al proyecto, para lo cual se le pide que argumente sus opiniones y ofrezca referencias que avalen sus posiciones. Tales referencias son el sustrato de conocimiento académico que han debido manejar y proceden de los materiales propuestos en el campus virtual y de otros encontrados por los estudiantes, normalmente en internet pero también en la biblioteca de la facultad.

Finalmente, el profesor ofrece la formalización del conocimiento trabajado, una exposición de aproximadamente una hora que adopta la forma de clase magistral en la que trata de explicar de mane-

ra más organizada todo el entramado de conceptos que se han estado trabajando por los individuos y por los grupos a lo largo de la elaboración del proyecto. Como los documentos ya están en los respectivos blogs, es posible poner ejemplos extraídos de ellos que ilustren bien el concepto, el axioma, la ley, el constructo..., que se está explicando. Esta explicación a remolque de la práctica realizada tiene un sentido mucho más fundamentante y en realidad no es más que una presentación bien organizada de todo lo que los estudiantes ya han tenido que leer, comprender y debatir antes.

Por fin, durante la realización del siguiente proyecto, cada estudiante tiene el encargo de entrar en los blogs de los demás grupos y comentar su trabajo, lo que le obliga a conocer con cierto detalle qué han hecho los demás y a demostrar que tiene argumentos para hacer alguna crítica de algún aspecto del trabajo publicado.

La figura 14.4 muestra las fases del trabajo en cada proyecto.

### 2.5. Los papeles estelares (o la relación entre humanos y con la teoría)

El profesor es un facilitador. Diseña y dispone las condiciones de trabajo. Propone materiales diversos y actividades de andamiaje. Agenda en mano, va buscando a los grupos, se sienta con ellos y escucha por dónde van, qué dificultades tienen, qué orientación está tomando su trabajo. Toma nota del estado de cosas en cada grupo y sobre la marcha les propone otras lecturas, otros materiales, o bien que repiensen alguna decisión, o les da una breve explicación que en ese momento considera imprescindible para seguir avanzando. Con frecuencia va a su despacho a buscar algún libro o artículo, o a impri-

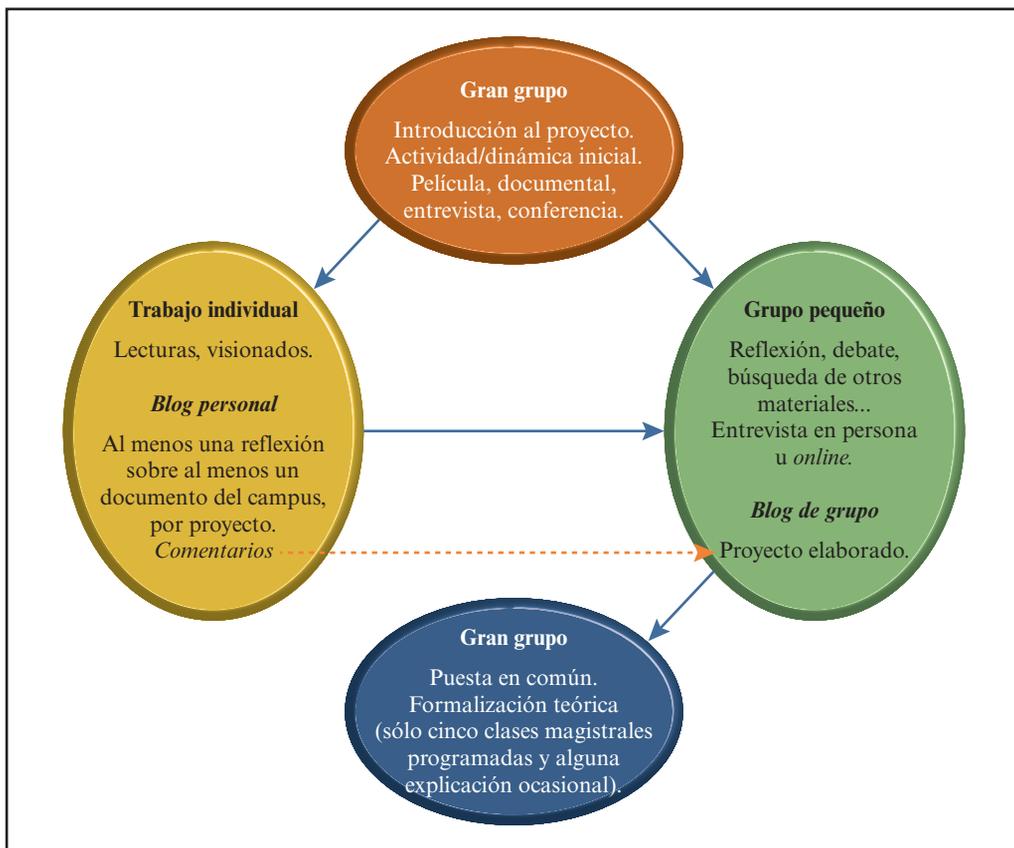


Figura 14.4.—La dinámica de trabajo en cada proyecto.

mir y fotocopiar. A veces cita a los grupos en el aula unos minutos antes de la hora convenida porque cree que es necesario dirigirse a toda la clase para explicar una idea, para reconducir el trabajo de varios grupos, para aclarar en qué consiste cierta parte del proyecto que no parece haber quedado clara, para deshacer algún malentendido, para incluir algún nuevo material que ahora cree que ayudará a comprender mejor ciertos aspectos del trabajo, algún concepto clave... Es decir, el docente toma decisiones sobre la marcha en virtud de su observación del trabajo de los grupos y de las conversaciones que mantiene continuamente con los estudiantes. Adopta por tanto el papel de guía de la actividad más que de depositario y transmisor del saber, tratando de que sean los individuos, a través de la actividad personal y la negociación de significados en el grupo, quienes se apropien a su manera de ese saber, quienes lo construyan y le asignen valor de uso para resolver el problema que representa el proyecto en el que están trabajando. La clase expositiva tradicional queda reducida a las seis sesiones de formalización al finalizar los proyectos, aunque es posible que haya que añadir alguna más, breve, cuando el docente considera que ha emergido con claridad un asunto que precisa aclaración o desarrollo y afecta a toda o buena parte de la clase.

Las tutorías son más enseñanza y aprendizaje. Dejan de ser las horas en que el docente espera pacientemente por si alguien quiere hacerle alguna consulta y se convierten en una prolongación del horario de clases. Todos los grupos pasan por tutoría, mediante citas previamente organizadas, para exponer con algo más de detenimiento y detalle por dónde exactamente va su trabajo. Los 20 o 30 minutos dedicados a cada grupo en el sosiego del despacho del profesor representan una atención más minuciosa y permiten formular preguntas críticas que sugieran ideas que quizá den un vuelco a lo que hasta ese momento el grupo ha estado pensando, o le ayude a afianzarlas con nuevos argumentos y referencias. La rentabilización de las tutorías de esa manera supone añadir más tiempo a la enseñanza y al aprendizaje en un ambiente más cercano y distendido.

Por su parte, los alumnos y las alumnas son invitados a adoptar el papel de investigadores con autonomía para tomar decisiones acerca del valor de los materiales, de la necesidad de buscar más y mejores razones para argumentar sus decisiones, para

organizar sus tiempos y modelo de relación entre ellos, cara a cara y virtual. Son animados a elaborar sus producciones de una manera creativa y original, y se les trata de poner en la mejor situación posible para que construyan activamente el conocimiento que han de dominar para poder dar respuesta a las preguntas centrales del proyecto a partir de los materiales, que son diversos, procedentes de fuentes distintas y en formatos igualmente diferentes.

El otro papel estelar en juego es el conocimiento académico en sí mismo. Los textos, las opiniones de expertos, las ideas de maestros y maestras, es decir, la literatura sobre didáctica, organización y TIC, la teoría, tenga el formato que tenga, no son contenidos que hay que aprender en el sentido de memorizar y reproducir, sino que son presentados como herramientas privilegiadas que, utilizadas adecuadamente, permitirán elaborar las respuestas con rigor y seriedad, huyendo de saberes de opinión y poniendo en entredicho las creencias vulgares y el propio conocimiento sobre la escuela y la educación que ya está instalado en el pensamiento de los estudiantes debido a su larga pertenencia al sistema educativo, a su socialización acrítica en él. Al jugar ese papel, es la teoría la que tiene que demostrar su utilidad para la comprensión de fenómenos complejos, para dar respuestas, para crear y afianzar conocimiento personal y profesional estructurado, sólido y perdurable.

## 2.6. Los materiales

Ya han aparecido a lo largo del texto muchas veces, porque son una pieza imprescindible del planteamiento del modelo de aprendizaje basado en proyectos. Baste aquí añadir que hay dos fuentes posibles de selección de materiales y dos vías para proponerlos. En primer lugar, el docente es quien tiene la responsabilidad de hacer una relación que resulte suficiente de vídeos, textos, presentaciones, de tal forma que con ella se pueda trabajar el proyecto. No obstante, el alumnado es otra fuente de selección, ya que sus búsquedas en internet o en la biblioteca a menudo dan frutos interesantes. Por todo ello, hay dos modos de poner materiales a disposición de los estudiantes: una vía es el campus virtual de las asignaturas, una plataforma Moodle de la universidad en la que se alojan todos los que son de interés común y deben ser leídos o visionados

por todos. La otra vía son los blogs, individuales o de grupo, donde están aquellos otros que, resultando interesantes, no parecen imprescindibles para el uso de toda la clase. En estos casos, Twitter hace el trabajo de difundir el enlace en el que se encuentra el material en cuestión para que sea consultado por quien lo desee.

En cuanto a los materiales, ya se ha dicho también que tienen diferentes características y formatos: los hay comerciales (películas), otros audiovisuales (documentales, entrevistas, conferencias), textos académicos (artículos de revistas o capítulos de libros), textos de opinión (de revistas, periódicos o blogs), presentaciones (elaboradas ex profeso por el profesor o bien alojadas en Slidshare u otras plataformas por sus autores), textos legales (leyes, decretos, órdenes...). En definitiva, una combinación de ficciones, informaciones y opiniones, cada una con su lenguaje específico, su jerga, seleccionada en cada caso con el fin de ayudar a realizar la actividad propuesta.

La figura 14.5 constituye un ejemplo de materiales propuestos en el campus virtual. Se trata de los previstos para el proyecto titulado «¿En qué consiste crear las mejores condiciones para que el alumno aprenda?». La presentación del proyecto incluye como actividad inicial la intervención de Ken Robinson en TED sobre «Las escuelas matan la creatividad». Además de verla en clase en gran grupo, el primero de los materiales es un enlace a la conferencia para que pueda ser vista cuantas veces sea preciso. El resto incluye dos entrevistas emitidas en televisión (Howard Gardner y Curtis Johnson), una entrevista realizada por un profesor de universidad a Fernando García Páez, el enlace a una presentación en Slidshare, siete enlaces a artículos de diferente extensión y complejidad, tanto académicos como de opinión y actualidad en periódicos o en blogs, y tres documentos escritos en lenguaje formal académico y proporcionados en formato pdf.

Tanto en este como en los demás proyectos se trata de encontrar un cierto equilibrio entre aportes más académicos, formulados en su lenguaje un tanto más complejo y especializado aunque preciso casi siempre, y las opiniones y experiencias de maestros y maestras en activo, cuyos relatos reflejan en palabras más cotidianas preocupaciones no menos profundas y dan la medida de lo que las condiciones de la práctica real les permite experimentar y probar.

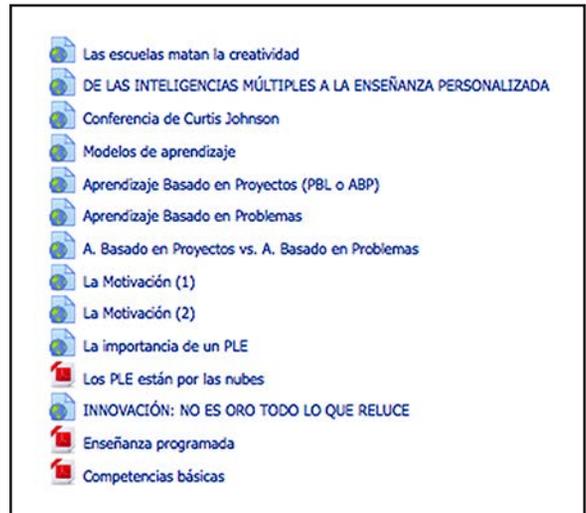


Figura 14.5.—Los materiales de un proyecto.

## 2.7. Y la asignatura de TIC también (en su papel, aunque no lo parezca)

A lo largo de las páginas precedentes podría parecer que en realidad sólo se trabaja contenidos de didáctica general y de organización del centro escolar. Sin embargo, he de recordar que eran tres las asignaturas de cuya docencia me encargué y traté de integrar en la estrategia metodológica de aprendizaje basado en proyectos. Probablemente ya se ha podido ver entre líneas que la tecnología aplicada a la educación es una constante en esta experiencia, pero puede que sea necesario dedicar unas líneas más a aclarar su papel en toda la dinámica.

Para empezar, el uso de software y hardware no se plantea como el estudio de una materia universitaria, sino como la utilización de herramientas actuales, cotidianas en las vidas de muchas personas, para facilitar y mejorar la capacidad de expresión, de comunicación y de colaboración, tres constantes freinetianas de una potencia educativa incalculable. La consigna por parte del profesor es siempre la misma: considerar qué herramienta es necesaria o más útil para decir mejor lo que se quiere decir, para llevarlo a qué audiencia de la mejor manera y para permitir y hasta exigir que hayan de participar varias personas en la tarea de que se trate. Eso suele ser suficiente para que antes de abrir una aplicación sea necesario realizar un sencillo pero eficaz análisis

del propio programa y de las alternativas disponibles. El papel de las TIC en la educación es abordado de manera algo más académica y rigurosa durante las formalizaciones que cierran los proyectos, especialmente el que se dedica a la escuela que queremos y el que aborda las condiciones para el aprendizaje.

Aparte del correo electrónico, del procesador de textos y del PowerPoint, habitualmente ya conocidos por los estudiantes, a lo largo de poco más de cuatro meses el grupo de primero del grado de Maestro de Educación Primaria ha acudido, al menos, a las siguientes actividades y aplicaciones tecnológicas:

- Crear y mantener blogs: Blogger, Wordpress.
- Interactuar en redes sociales y de microblogging con propósitos distintos del ocio: Facebook, Google+, Twitter.
- Consultar, descargar, almacenar, responder, en una plataforma Moodle, el campus virtual de las asignaturas.
- Editar, enlazar e incrustar imágenes y vídeos, subtítulando, añadiendo música de fondo, fundiendo, poniendo transiciones...: iMovie, MovieMaker, Adobe.
- Grabar sonidos y vídeos en persona (entrevistas): grabadora digital, cámara de vídeo, Smartphone, tableta.
- Editar sonido: Audacity.
- Elaborar presentaciones: Prezi, Powtoon, VideoScribe, NeoBook.
- Realizar entrevistas *online*: Hangout, Oovoo.
- Visionar entrevistas, documentales y conferencias; subir a internet sus propias producciones: Slideshare, Vimeo, YouTube.
- Trabajar en grupo *online*: Google Drive, Dropbox.

Para tomar conciencia de su propio avance en el análisis y utilización de la tecnología aplicada a la educación, en las primeras semanas los estudiantes recibieron el encargo de confeccionar un esquema sencillo que expresara cuál era su entorno personal de aprendizaje (PLE por sus siglas en inglés), y al terminar cada proyecto debían volver a ese esquema inicial y revisarlo añadiendo las aplicaciones nuevas que habían incorporado. Dado que al usar una nue-

va aplicación deben ubicarla en un determinado campo de tareas (o de usos prioritarios), el esquema no sólo admite añadidos, sino que es necesario reformularlo, a veces casi completamente, lo que supone al mismo tiempo una tarea de análisis del papel de los medios tecnológicos y de su empleo en la enseñanza y el aprendizaje.

### 3. EPÍLOGO (CASI UNA EVALUACIÓN)

El lenguaje y la estructura de este documento han sido deliberadamente coloquiales porque su propósito es la divulgación, la comunicación de una experiencia. Ello, no obstante, no significa que no exista un sustrato ideológico (esto es, un entramado de ideas básicas, fundamentantes, que en este caso tienen que ver con opciones políticas, por supuesto, pero que en realidad hacen referencia a posiciones pedagógicas meditadas y maduras) que es responsable en última instancia de la organización de las tres asignaturas en un módulo único y de las decisiones que afectan a los elementos de la programación, es decir, a la selección de contenidos, de materiales, a la previsión de tareas y actividades, a la organización de grupos, espacios y horarios, a la asignación de responsabilidades y tareas, a la definición de metas y objetivos, a la configuración curricular, en definitiva. Las fuentes del pensamiento que ha generado esta experiencia se hallan en una epistemología constructivista, una psicología sociocognitiva y una pedagogía activa. La colaboración, la crítica, el contraste, la negociación de significados, la construcción social de la realidad, la actividad como fuerza motriz de la teorización y la emoción como puerta de la cognición están en la base del planteamiento de esta experiencia. La pretensión de contribuir a la construcción de un mundo más justo y humano está en el horizonte utópico de cada instrucción, de cada sugerencia, de cada encargo realizado a mis estudiantes, aunque a veces no sea fácil encontrar la relación entre pretensiones de tan altas miras y la tarea concreta y precisa que espero que realicen.

Desde luego, no es un camino de rosas. El desconcierto es una constante a lo largo del cuatrimestre. Lo es porque una propuesta de trabajo abierta a la contingencia incorpora necesariamente un cierto grado de incertidumbre, tanto en los estudiantes como en el profesor. Ambos extremos de la relación

didáctica se enfrentan a una situación en la que no están perfectamente definidos ni los procesos ni, por supuesto, los resultados esperados, aunque es lógico que el docente, con experiencia y saber profesional acumulado, ya lo sepa y viva la situación pertrechado de conocimientos y recursos suficientes para sobrevivir en esa incertidumbre. El alumnado, en cambio, se enfrenta a una situación que, salvo algún caso extremadamente raro, es completamente nueva, debido a que su paso por el sistema educativo ha dejado ya un poso fuertemente academicista, reglado, estructurado, uniformizador, homogeneizador, y que responde exactamente a unas demandas muy precisas que tienen que ver con cómo obtener una buena nota aunque con frecuencia poco con aprender de verdad y mucho menos con aprender a aprender. Quiere decir que buena parte de mis estudiantes han tardado mucho tiempo en comprender qué estaban haciendo en mis clases. Algunos, es posible, no lo han comprendido.

A la falta de un temario explícito al que acudir para estudiar los temas, a la inexistencia de una referencia clara de qué es lo que el profesor esperaba que escribieran o produjeran para obtener una buena nota, se suma el planteamiento que desde el primer día les hago sobre la evaluación, precisamente. No es coherente trabajar por proyectos con todo lo que eso supone y tratar de medir qué ha aprendido cada uno con precisión para, con precisión también, ponerles una nota. El primer día de clase, al hacer el planteamiento general de las asignaturas, les advierto que ya están todos aprobados con tal de que escriban una reflexión por cada proyecto, y que venir a clase a partir de ese momento no es acudir a una cita a la que están obligados, sino hacerlo porque les apetecerá, les gustará, les interesará, les intrigará, les emocionará participar en las tareas y actividades, descubrirán lo placentero que es aprender. Mi reto personal es que así sea a partir de entonces. Es algo que hago desde hace veinte años en todas mis asignaturas. Sin embargo, no me llamo a engaño. La inmensa mayoría no me cree; el resto no lo comprende siquiera. Por tanto, durante un buen tiempo todos y todas participan en la medida en que se lo pido sin saber muy bien dónde están ni qué sentido global tiene la actividad que están haciendo. Hacen, por consiguiente, actividades que para mí engarzan en un todo pero para ellos y ellas no son más que tareas separadas, aisladas, sin relación en-

tre unas y otras. Es una fase de continuas peticiones de aclaración, de caras de extrañeza o, simplemente, de expresiones de conformidad con la demanda que ahora les hace el docente, porque para eso es el profesor y conocen muy bien cuál es el papel asignado a cada uno en la escuela.

Siempre hay alguien que empieza a comprender antes que los demás. En ese momento se abre un período variable en el que sobre todo la interacción entre ellos, más que mi propio suministro de aclaraciones, empieza a surtir efecto. Cada día parece haber más estudiantes que han entendido el sentido del trabajo, la relación entre tareas y el objetivo global de la estructura de las clases. Aun así, hay quienes terminan el curso habiendo hecho muchas cosas, incluso habiendo aprendido, pero sin tener conciencia de a qué plan general obedecían. Sin embargo, debo decir que, incluso en el peor de los casos, esto es, en el de quienes han tenido de principio a fin la sensación de hacer y hacer sin comprender qué hacían, su aprendizaje, aunque sólo fuera el instrumental, es como mínimo al equiparable con otros métodos. En estos casos han leído, hablado, discutido, se han relacionado, han colaborado, se han presentado, se han documentado, han analizado y han sintetizado, han expuesto, han opinado, han recibido críticas, han explorado y han investigado, y han escrito, sobre todo han escrito. En los demás casos, la mayoría, el desconcierto dio paso en algún momento a la comprensión de algunos de los postulados fundamentales que el profesor defendía y daban sentido a su propuesta:

- El conocimiento se construye y se comparte. El profesor no puede depositarlo en el alumno.
- Los profesionales elaboran su conocimiento a partir de la práctica y no de la teoría.
- La teoría no es la meta de la enseñanza, sino una herramienta privilegiada para comprender el mundo e intervenir en él.
- «El problema» de todos los maestros consiste en diseñar actividades educativas para sus alumnos y realizarlas con ellos.
- Plantear a los futuros maestros ese problema y ayudarles a afrontarlo con el auxilio de la teoría es el único modo de que construyan su conocimiento teórico-práctico profesional.

- El conocimiento se construye en un contexto de debate en el que dialoguen las perspectivas de todos (teóricos, profesor, estudiantes, profesionales...).
- El conflicto, la duda, la discrepancia, la complejidad, son elementos asociados, indefectiblemente, a la actividad autónoma de la construcción del conocimiento. Sólo el control burocrático y artificial del aprendizaje del alumnado puede hacer que desaparezcan esas sensaciones y, por supuesto, el aprendizaje.
- La puerta de entrada del conocimiento es la emoción, no la razón.

Llegar a hacerse conscientes de que esos principios son los que sustentan la práctica en esas tres asignaturas, formulados de esta manera o de cualquier otra, representa como mínimo un revulsivo que espero les acompañe durante algún tiempo, les sirva para analizar y criticar otras experiencias de enseñanza y aprendizaje y les permita reducir el sentimiento de riesgo que provoca la incertidumbre. Si además de descubrir tales principios llegaran a compartirlos, a hacerlos suyos por la vía de la argumentación, eso sí que habría sido un éxito desde el punto de vista de la experiencia y de su aprendizaje. No me cabe la menor duda: vale la pena intentarlo.

# Aprendiendo a ser docentes. Creando espacios de aprendizaje colaborativo, reflexivo y crítico entre la escuela y la universidad. Una experiencia en el grado de Infantil de la Universidad de Málaga

# 15

ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ  
MARÍA JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ  
ROSA CAPARRÓS VIDA

## 1. PRESENTACIÓN: UN PROYECTO DISTINTO PARA UN NUEVO CONTEXTO

Puede afirmarse que la vida cotidiana de las nuevas generaciones, sobre todo de los jóvenes, se configura mediatizada por las redes sociales virtuales, induciendo nuevos estilos de vida, de procesamiento de información, de intercambio, de expresión y de acción. Esta nueva realidad se ha construido en tan poco tiempo que apenas pueden ofrecerse sugerencias basadas en la investigación sobre los efectos de estos cambios en el desarrollo de las cualidades humanas; sin embargo, todos los indicadores apuntan a modificaciones importantes en los modos de procesar y recrear el conocimiento.

Este nuevo escenario social demanda cambios profundos en la formación de la futura ciudadanía y por supuesto en la de los futuros docentes. Las nuevas propuestas en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la formación universitaria. Las reformas parciales sin sentido global ya no son suficientes. La explosión exponencial y acelerada de la información en la era digital requiere reconsiderar de manera sustancial el concepto de aprendizaje y los procesos de enseñanza. Demasiados docentes parecemos ignorar la relevancia extrema de esta nueva exigencia en nuestra tarea profesional.

Tras cuatro años de incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, en España sigue existiendo una universidad masificada y académica muy alejada de las necesidades de los profesionales del siglo XXI y de las propuestas didácticas europeas que sitúan el eje en el aprendizaje del alumnado (Pérez Gómez et al., 2008). Trasladar el

eje de la vida académica del territorio de la enseñanza al del aprendizaje no sólo ha confirmado un camino ya iniciado en nuestro departamento de Didáctica y Organización Escolar (Soto y Pérez Gómez, 2003; Murillo et al., 2005; Soto y Caparrós, 2010; Alcaraz et al., 2011) sino que ha estimulado un proceso aún más complejo. ¿Cómo ofrecer escenarios auténticos de aprendizaje en la universidad? Si no podemos abordar un cambio global, debemos empezar a trabajar en lo local, en las prácticas en las que cada uno de nosotros y cada una de nosotras somos responsables, aquellas que nos ayuden a encontrar sentido a lo que hacemos.

Entendemos por escenarios auténticos aquellos que ponen en juego lugares comunes de la innovación educativa: la incorporación de la experiencia y el contexto, la investigación y la acción como eje del aprendizaje, la cooperación como motor y la figura del docente como tutor y guía de un proceso que pretende dar protagonismo al aprendiz.

En este contexto y con este propósito, desde el curso 2010/2011 diseñamos y comenzamos a desarrollar un proyecto de innovación en la formación inicial del grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Un proyecto de carácter interdisciplinar en el que los tiempos y los espacios didácticos se diversificaran, sostenidos y vinculados a la realidad de las escuelas y, sobre todo, desde un clima de relaciones más personalizado y cercano.

Necesitamos diseñar y generar espacios donde el aprendizaje cobre sentido y se convierta en una herramienta para reconstruir el conocimiento práctico de los futuros docentes (Pérez Gómez et al., 2008). Como decíamos en un artículo que describía el primer año de andadura: «Esta historia nace del deseo

y la ilusión. Del deseo vivo de compartir nuestras experiencias en diferentes ámbitos y escenarios educativos y de la ilusión de imaginar que la formación inicial de los maestros y maestras puede y debe ser de otra manera» (Soto, Serván y Caparrós, 2011: 72).

Un reto complejo y con diferentes obstáculos en una universidad muy estructurada tanto en sus contenidos como en sus formas, así como por la experiencia educativa que el alumnado que quiere ser docente suele traer a las aulas universitarias. Este alumnado se incorpora a la universidad con una larga trayectoria escolar en la que ha ido construyendo un complejo conjunto de imágenes, creencias y modelos de acción que se convierten en referentes clave que emergerán en su desempeño como docentes. Estas ideas previas, generalmente, responden a un modelo de escuela convencional, basado en la transmisión y en la repetición a través de los libros de texto, la calificación mediante exámenes y el protagonismo del docente. Como afirma Gadner (1995), el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y así justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes.

Un sistema que se perpetúa, con las mismas características, en una universidad donde la práctica tiene escasa relación con la teoría y que generalmente sitúa la práctica al final del proceso (Khortagen, 2011). Al mismo tiempo, y de forma paralela, este alumnado está permanentemente conectado a la red, saturado de información y exigido por demandas múltiples de redes sociales plurales —Facebook, Tuenti, Twitter, WhatsApp—, por lo que se ha acostumbrado a dispersar y ocupar su atención entre diferentes tareas simultáneas, la multitarea. Raramente hacen una sola cosa a la vez; ven la televisión con el ordenador encima de las rodillas o el teléfono, los chats o las redes activadas, dedicando una atención parcial a cada una de las tareas y demandando comunicación y gratificación instantánea, lo que puede minar su paciencia e incrementar su ansiedad ante la carencia de hábito para la espera o la demora (Wagner, 2010; Carr, 2010; Thomas y Brown, 2011). La multitarea forma una plataforma adecuada al conocimiento en la acción, mientras que la atención concentrada y secuencial y la reflexión lógica, reposada y deductiva son, por el contrario, herramientas idóneas para la reflexión sobre la ac-

ción, para preparar y planificar la acción y para evaluar las consecuencias, resultados y la calidad de los procesos que hemos desencadenado.

Nuestra propuesta parte de la hipótesis de que no podemos mantener por más tiempo este divorcio entre escuela y sociedad y debemos proponer escenarios de aprendizaje alternativos en la formación inicial de los docentes donde los procesos de intercambio, aprendizaje, creación y recreación de la cultura sean analizados, vividos y producidos de forma crítica y creativa. Si estos principios didácticos formaran parte de la vida cotidiana de la universidad, es posible que estas teorías y creencias previas pudieran emerger y poner en evidencia su debilidad y escasa relevancia ante los retos que la sociedad demanda y necesita.

Este proyecto se fundamenta y tiene en cuenta por tanto tres ejes íntimamente relacionados: la necesidad de revisar el currículum teniendo en cuenta las competencias docentes, la importancia, en consecuencia, de situar el aprendizaje en contextos reales para el desarrollo de las mismas y la necesidad de tejer estos discursos y prácticas con el conocimiento práctico que el alumnado ha ido desarrollando a partir de su experiencia escolar y social en relación con el hecho educativo.

## 2. LAS COMPETENCIAS, EL APRENDIZAJE SITUADO Y EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

En este momento histórico, la educación se relaciona más que nunca con el desarrollo de la mente que aprende. Las escuelas y sobre todo la formación del profesorado deben procurar la formación de las nuevas generaciones para un mundo en el que el futuro impredecible requiere capacidad de adaptación, iniciativa, creatividad y tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre; es decir, el desarrollo de capacidades y actitudes positivas hacia el aprendizaje y hacia la experimentación reflexiva. En este contexto, y sin perder de vista el controvertido debate sobre el término «competencias»<sup>1</sup>, nos gustaría

<sup>1</sup> Siguiendo la revisión realizada por Pérez Gómez (2008) a partir del estudio y análisis de documentos elaborados por la UNESCO (2005) y la OCDE (CERI, 2002), entre los que cabe destacar DeSeCo y PISA, Hip-

enfatar que entendemos éstas como cualidades humanas fundamentales, es decir, complejos sistemas de comprensión, *reflexión* y de *acción* en los que las emociones, valores, actitudes, conocimiento y habilidades han de concurrir de manera armónica para comprender, analizar e intervenir en la vida personal, social y profesional en contextos concretos; en definitiva, para resolver problemas o situaciones nuevas en las que las personas nos ponemos en juego con todo lo que somos, pensamos, sentimos y queremos y que podemos transferir, de manera creativa, a otros nuevos contextos (Pérez Gómez, 2007, 2009, 2012).

Es un concepto muy similar al definido por Schön (1983, 1987) como característico de los profesionales reflexivos: el **conocimiento práctico**, que implicaba conocimiento en la acción, conocimiento para la acción y conocimiento sobre la acción. Así pues, bien distante de la orientación conductista, el concepto de competencia aquí propuesto contempla la complejidad de la estructura interna de las competencias; el conjunto de atributos mentales que sustentan la capacidad y la voluntad de acción de los sujetos humanos en las diferentes situaciones y contextos (Pérez Gómez, 2007: 11).

Por tanto, al igual que los contenidos, las competencias no pueden definirse y desarrollarse alejadas o al margen de los **contextos** y **situaciones** que les dan sentido, y el concepto de situación se vuelve el elemento central del aprendizaje. «En cada situación los estudiantes construyen, modifican o refutan los conocimientos contextualizados y desarrollan competencias a la vez situadas» (Jonnaert, 2002, 2006). Por todo ello, nuestro objetivo inicial y sustantivo era diseñar y recrear contextos donde el alumnado pudiera vivir y experimentar; en definitiva, ponerse en acción y aprender de forma relevante:

«Si de lo que se trata es de formar competencias, la tarea del docente no será sólo ni principalmente, enseñar contenidos disciplinares descontextualizados (teorías del currículum, historia de la escuela, métodos de investigación educativa...) sino definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos pueden construir, modificar o refutar conocimientos y com-

petencias utilizando aquellos contenidos de forma compartida. El contenido disciplinar no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones. Las competencias se enfocan a través de las acciones que plantea la persona en situación y los recursos sobre los que se apoya» (Pérez Gómez, 2009: 93).

Por tanto, de la riqueza de ese escenario depende en gran medida la calidad de las competencias que desarrollará el aprendiz para desenvolverse en dicho contexto.

En este sentido, tratamos de ir a lo esencial, recuperando el sentido holístico de las competencias y promoviendo como competencias claves del docente del siglo XXI las de:

1. Diseñar y ofrecer escenarios de acción y reflexión que les permitan construir un conocimiento comprensivo, significativo e interdisciplinar sobre una realidad compleja para la que tienen que elaborar juicios argumentados y críticos y propuestas didácticas reales.
2. Aprender a colaborar y a comunicarnos con todos los recursos posibles respetando la diversidad y discrepancia.
3. Y, por supuesto, aprender a conocernos y reconocernos a través del otro y en consecuencia autorregularnos y regular nuestro propio aprendizaje.

Es decir, intentamos desarrollar un proyecto que ponga en cuestión cada uno de los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad para incorporar las diferentes dimensiones que estructura la naturaleza de las competencias, lejos de los contextos habituales de transmisión de conocimiento, a otros donde las habilidades, las actitudes, los valores y, por supuesto, las emociones se pongan en juego para el desarrollo de las tareas propuestas. Cabe destacar, por tanto, que el objetivo prioritario de nuestra enseñanza no será que el estudiante acumule la mayor cantidad de datos o informaciones en su memoria a corto plazo para reproducirlos fielmente en una prueba, sino que construya ideas, modelos mentales y teorías contrastadas que le permitan buscar, seleccionar y utilizar el inagotable volumen de datos acumulado

kins (2006), Rychen y Salganik (eds.), donde se trabaja un concepto bien distinto a la larga herencia conductista del término.

en las redes de información para interpretar e intervenir de la mejor manera posible en la realidad.

Las teorías son necesarias en el proceso de formación de competencias pero no son suficientes; tienen que estar al servicio del análisis y reflexión sobre la realidad para poder comprenderla y mejorarla. Por tanto, una de las estrategias clave que pusimos en marcha tiene que ver con generar contextos de diálogo entre la teoría y la práctica, contextos que propicien la reflexión en y sobre la acción, donde la propia realidad de un aula nos ayude a tejer los conceptos teóricos adecuados para comprender, evaluar y actuar en ella.

Este proceso de análisis, reflexión y acción puede favorecer la necesaria relación entre el discurso y la realidad escolar y, sobre todo, provocar la emergencia de las teorías implícitas que subyacen en el conocimiento práctico de los estudiantes. Estas teorías cuajadas de mitos y errores, a menudo inconsistentes, están escasamente contrastadas pedagógicamente. Por esa razón esta relación entre reflexión y acción se puede convertir en una ocasión privilegiada para favorecer la emergencia, el cuestionamiento, el contraste y la reconstrucción de este conocimiento práctico (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Ball y Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2010).

Conectando con esta necesaria dimensión situada del aprendizaje, iniciamos, como eje transversal, un proceso de relación universidad y escuela que ofreciera, desde un punto de vista innovador, una realidad, a la vez que un estímulo, donde vincular el aprendizaje. Es decir, necesitábamos buscar un contexto práctico de aprendizaje y, a la vez, ofrecer al alumnado experiencias innovadoras diferentes a las que habían vivido a lo largo de su trayectoria escolar, fuertemente socializada por una escuela transmisiva. En este sentido, aprovechando la vinculación de una de las docentes universitarias como asesora de Educación Infantil en un centro de formación permanente, buscamos y recogimos información de diversas fuentes y experiencias que nos acercaron a un grupo de generosos docentes que desarrollan su práctica con un talante comprometido, crítico y creativo en Málaga y su provincia. Este grupo de profesionales competentes se han convertido en modelos y referentes básicos para el alumnado, en una fuente inagotable de imágenes y en un oasis permanente de reflexión, acción y cuestionamiento de su propia experiencia, que han ilustrado

y enriquecido su abanico de representaciones, en definitiva, su pensamiento en acción.

Abrir los espacios y tiempos universitarios «teóricos» (o denominados ahora en la Universidad de Málaga como de gran, mediano y pequeño grupo) a determinadas aulas de Infantil como espacios de formación, no sólo para el prácticum sino en asignaturas de primer curso, ha sido, en nuestra opinión, determinante para la experiencia.

«Esta oportunidad de asistir a los centros y poder conocer la metodología basada en los proyectos nos ha servido mucho para aprender a ser mejores docentes. Al lado de maestras de Infantil hemos podido observar a través de la experiencia viviéndola desde el interior del aula» (portafolio de Laura Alba Santos).

En definitiva, y vinculando este propósito de desarrollar un aprendizaje relevante y por tanto situado que provocara la reconstrucción del conocimiento práctico de nuestros aprendices de docentes, la arquitectura pedagógica de nuestro proyecto se ha cimentado en los principios metodológicos siguientes (Pérez Gómez et al., 2008):

- La necesaria actividad del aprendiz.
- La importancia de la investigación, entendiendo que el conocimiento se construye a través de la reflexión sobre los mal definidos y caóticos problemas de la práctica. Encontrar el problema adecuado es tan importante como resolverlo. Destacar la importancia de provocar el contraste público y permanente del conocimiento.
- La incorporación de las ideas previas del alumnado para la comprensión de los fenómenos cotidianos escolares.
- La metacognición, es decir, el conocimiento de nuestro conocimiento, de nuestras formas de aprender, de pensar, facilitando la autorregulación, la creatividad y el pensamiento crítico.
- La necesidad de provocar la motivación intrínseca del alumnado, elemento clave para el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades complejas por el valor de uso de éstos y no sólo por su valor de cambio.
- Mantener elevadas expectativas hacia el alumnado.

- Crear un clima de confianza y seguridad personal donde se potencien el deseo y la libertad para aprender, para comunicar sin miedo al error y sin temor al ridículo social. Vincular autonomía y libertad junto con el compromiso y la responsabilidad.
- Respetar la singularidad de cada aprendiz promocionando las relaciones interpersonales, cooperativas y participativas. Actitudes clave en el desarrollo personal: comprensión, tolerancia, generosidad y empatía.

«Pienso que éste ha sido el mejor acierto, ya que nos ha permitido trasladar a otros contextos lo aprendido en clase, favoreciendo que el aprendizaje fuera significativo para nosotras, ya que entre otras cosas nos permitía verle una lógica. Al igual que relevante, debido a que nos hacían entender la utilidad de lo que trabajábamos en las clases teórico-prácticas, provocando conflicto cognitivo entre lo que entendíamos por escuela (lo que habíamos vivido de pequeños) y la nueva realidad que se nos presentaba. Favoreciendo de este modo también las ganas de aprender» (portafolio de Sonia Almario López).

Finalmente, no podemos olvidar que desarrollar esta propuesta en un contexto universitario muy estructurado y burocratizado, con inercias, condiciones y variables que generalmente no facilitan estos propósitos, nos ha llevado a imaginar, reinventar y desbordar diferentes fronteras.

### 3. DESARROLLANDO LOS EJES DEL PROYECTO

#### 3.1. Carácter interdisciplinar: tejiendo saberes entre la escuela y la universidad

Vincular las disciplinas que nuestra área proponía en el primer curso del grado, «Didáctica de la Educación Infantil», «Organización escolar en la Educación Infantil» y «Hacia una escuela inclusiva», fue la primera etapa de nuestro viaje.

El tejido interdisciplinar procede de diferentes voces y recursos: lecturas, análisis ofrecidos por nosotras u otros profesionales, sus propios saberes manifestados en debates y diarios de aprendizaje y, por supuesto, los saberes de las maestras que han acom-

pañado su experiencia, como un instrumento para reflexionar sobre la experiencia, resolver problemas, desarrollar un pensamiento crítico y proponer y comprender modelos y alternativas reales más que como un fin en sí mismo.

Brevemente, y como rápido esbozo, desde la didáctica pretendemos comprender, diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar y social actual. Partiendo de la idea de la escuela como espacio de recreación de la cultura (Pérez Gómez, 1998), donde el docente y el alumnado conviven en una experiencia de reflexión e investigación compartida, intentamos profundizar tanto en el sentido de la escuela en la sociedad actual como en las distintas formas de enseñar teniendo en cuenta los distintos tipos de aprendizaje, la comprensión de las competencias básicas y el diseño y el desarrollo de un currículum de Educación Infantil para el desarrollo de las competencias. Tratamos de conocer el aula y sus elementos desde la mirada ecológica de Doyle. Por supuesto, también se analiza la figura del docente como investigador reflexivo, eje de todo el proceso. Tratamos de comprender, participar y evaluar los proyectos de escuela como organización en la sociedad actual, sus modos de gestión, de generar la participación de los distintos agentes y la construcción de una comunidad de aprendizaje y de configurar los contextos físicos, los espacios, los tiempos y los contextos psicosociales. Todo esto dentro de un marco de escuela inclusiva donde hemos intentado deconstruir y evidenciar creencias y etiquetas que obstaculizan verdaderos procesos de atención a la diversidad analizando y contextualizando cada uno de estos componentes desde el marco legislativo vigente.

«Los contenidos se presentaban de manera flexible y abierta, dejándonos aportar nuestras ideas y justificaciones en todo momento. Estaban relacionados con conceptos útiles y significativos; no sólo centrados en aspectos académicos, como ocurre en la mayor parte de las enseñanzas impartidas en las escuelas convencionales» (portafolio de Celia Luque Redondo).

El mosaico de disciplinas que componen un plan de estudios difícilmente responde a las características de la compleja realidad escolar. Perdido el

debate en el seno de las comisiones de los planes de estudio, donde la propuesta de nuestro departamento fue la de sugerir y diseñar problemas o proyectos en torno a los cuales tejer la enseñanza y el aprendizaje en nuestra facultad, tuvimos que reinventar miradas interdisciplinarias y creativas que nos ayudaran a construir esta relación flexibilizando y compartiendo la asignación docente de las mismas. La parcelación académica del conocimiento no podía impedir que el alumnado descubriera, analizara y construyera una visión y comprensión de los fenómenos más complejas y relacionadas. La fragmentación disciplinar que existe en el entorno universitario sólo es justificable desde la tradición más académica de la institución y no desde la necesidad de comprender e intervenir en los contextos reales. Estas tres materias comparten, a partir de nuestra propuesta, todos los elementos del currículum y la más actualizada especialización de los saberes, a veces singulares y a veces complejos, que nos aportan esa mirada interdisciplinar que describe, comprende y analiza la práctica educativa seleccionada. Unas materias que se desdibujan buscando el sentido de lo educativo pero que reaparecen constantemente para aportar claridad y relación a lo vivido.

### 3.2. Un vínculo que se construye: la coordinación docente

Como ya anticipábamos en el apartado anterior, el segundo desborde ha sido el aislamiento docente y la relación unívoca: un docente, una disciplina. Cada una de nosotras, desde una profunda e intensa coordinación y compartiendo las tres materias, ha diseñado, desarrollado y reflexionado cooperativamente sobre nuestra propia práctica, con el convencimiento de que ésta es una estrategia excelente para nuestra formación permanente y sirviendo así como modelo estimulante para nuestro alumnado. Para nosotras es clave mantener la sintonía y la coherencia en las propuestas y desarrollos de aula, orientaciones del alumnado, interpretación de las propuestas, etc., siempre respetando la singularidad y riqueza de los aportes que cada una de nosotras podríamos hacer a la experiencia. Para mantener vivo este hilo, además de las reuniones quincenales que celebramos durante el curso, manteníamos un diario de sesiones compartido que cada una de no-

sotras consultaba antes de asistir al aula. Además, en muchos momentos, compartíamos presencia en el aula, algo que llamaba la atención de nuestro alumnado.

Esta coordinación, además, ha sido una estrategia clave para **personalizar la enseñanza** y hacer un seguimiento cercano e interrogativo de las vivencias y reflexiones de nuestros estudiantes. Pero ¿cómo hacerlo en este incierto, desigual y escasamente comprendido Espacio Europeo, en cuya filosofía una de las claves era la personalización de la enseñanza, y el tamaño de los grupos seguía siendo, en nuestra opinión, una asignatura pendiente en nuestra universidad?, ¿qué hacer?, ¿cómo podemos hablar de centrar el eje en el aprendizaje del alumnado cuando las aulas aún están masificadas? Lejos de los anunciados 50 estudiantes por grupo, la media de los grupos en nuestra facultad se sitúa en torno a los 65. Si a este tamaño de los grupos le sumamos la disminución de créditos por asignatura, así como los complejos equilibrios que en nuestra comunidad autónoma han hecho las universidades con los índices de experimentalidad<sup>2</sup> para condicionar por la puerta de atrás la filosofía del crédito europeo, difícilmente podremos hablar de personalizar la enseñanza. La formación docente se sigue entendiendo como una formación de índice bajo, es decir, en la programación docente de la Universidad de Málaga para el curso 2014/2015, se sigue contemplando que un veterinario, un ingeniero, un biólogo, botánico o zoólogo, un documentalista o un arquitecto, por poner algunos ejemplos, requiere una enseñanza más personalizada que un docente, que al igual que un médico pretende el bienestar y el crecimiento equilibrado y sano de todas las personas.

Sin embargo, y gracias a esta coordinación, hemos podido disminuir la ratio de alumnos que tutoriza cada una de nosotras desde una mirada múltiple y compleja. Cada una de nosotras hace el seguimiento de 20-25 estudiantes en su trayectoria

<sup>2</sup> El índice de experimentabilidad es una de las variables por las que se calcula la participación académica de las asignaturas adscritas a áreas de conocimiento. Este índice según las universidades es aprobado por el Consejo del Gobierno Andaluz y por el se rige su financiación. Así, por ejemplo las asignaturas adscritas al Área de Didáctica y Organización escolar tienen un índice 2 de una escala de 6, donde las áreas mencionadas tienen 5 o 6.

por las tres disciplinas. Un capítulo aparte merecería este tema de la coordinación. Poner en marcha una experiencia de este tipo requiere, además del tiempo y la dedicación necesarios, un marco institucional y profesional comprensivo que permita la emergencia de experiencias de innovación y que facilite los procesos de coordinación, estableciendo el reconocimiento temporal necesario. Estas dificultades del andar son muy llevaderas gracias a la participación y entusiasmo del alumnado, verdadero estímulo y sentido de nuestro quehacer profesional.

«Contábamos con tres maestras perfectamente penetradas y cualificadas en las tres asignaturas, por lo que nos ha ayudado bastante. Este hecho personalmente ha tenido un gran valor educativo para mí, ya que he podido comprobar que una buena coordinación entre los docentes es posible y que favorece los buenos resultados en el alumnado, así como la seguridad en el profesorado» (portafolio de Sonia Almarío López).

Otro aspecto clave de esta tutorización ha sido el especial cuidado que cualquier docente ha de poner en juego cuando está conectando con las experiencias vitales de nuestro alumnado y con la reflexión que pretendemos derivar de ellas. Tal y como destacan Feiman-Nemser (2001), cuestionar las propias ideas y valores, que definen la propia identidad, puede suponer un proceso de alta tensión emocional en el aprendiz de docente, precisamente cuando su estatus de novato no le proporciona la mejor situación ni las mejores condiciones para cuestionar las prácticas, ideas y valores establecidos en la comunidad escolar, ni para desnudar sus incertidumbres y deficiencias. Por ello, se requiere el acompañamiento de la figura de la mentora experta que tutorice los procesos comprometidos de investigación y cuestionamiento de la propia práctica y el desarrollo de propuestas alternativas y creativas.

### 3.3. Una evaluación como y para el aprendizaje

La coherencia de un proyecto generalmente se escapa por la evaluación. Desde nuestro punto de vista, este elemento repercute, condiciona y valida

todo el proceso. Entender la evaluación como un proceso de reflexión, argumentación y aplicación sobre los aprendizajes adquiridos desarrollados a través de un portafolio digital era una variable clave que teníamos que poner en marcha si pretendíamos promover el desarrollo de competencias docentes. Reconstruir la experiencia requiere iniciar un proceso de reflexión, individual y grupal, tutorizado de forma permanente. El portafolio digital, desde esta filosofía, se convierte en el compañero y cómplice fiel, tanto para los futuros docentes como para nosotros. La evaluación a través del portafolio nos permite centrarnos realmente en el estudiante y ayudarle a dar visibilidad a su experiencia previa, comprender y analizar la práctica que está viviendo, aplicar y vincular la teoría que trabajamos en clase, establecer la relación entre las disciplinas y evidenciar la importancia del trabajo cooperativo. Esta reflexión es imprescindible para que puedan replantearse sus modos de pensar, sentir y actuar a lo largo de su experiencia escolar y provocar la reconstrucción de su conocimiento práctico docente. Es decir, tener la oportunidad de dialogar con sus saberes y los saberes contrastados, desde y hacia la experiencia, evidenciando los aportes, logros, fortalezas y debilidades más significativos.

### 3.4. La organización, una trama necesaria para tejer esta urdimbre: grupos, espacios y tiempos

Construir una urdimbre de esta naturaleza requiere espacios diversos y reales además de un tiempo amplio y flexible. Éste fue otro de los retos clave al que nos enfrentamos: conseguir desbordar y abrir los escenarios de aprendizaje habituales en la universidad a escenarios escolares auténticos y estimulantes: las aulas de Educación Infantil, verdaderos ejes de sentido del proyecto.

#### Diversificar los espacios

El aula universitaria no puede ser el único escenario de enseñanza para la formación docente. Tanto las escuelas como los espacios de estudio de la universidad se han convertido en espacios autónomos y guiados de aprendizaje dentro de un proyecto común.

Gracias a la coordinación entre las tres asignaturas, pudimos organizar ocho jornadas completas en las que el alumnado, en pequeño grupo, podía vivir, comprender y vincular esta realidad con sus propias experiencias y aportes teóricos del contexto universitario. Por esta razón, y teniendo en cuenta esta dimensión competencial y situada del aprendizaje, buscamos la forma de invertir la secuencia tradicional de formación en el sistema universitario español, primero la teoría y después la práctica, y sobre todo mejorar la oferta del contexto práctico habitual en las redes de centros oficiales de prácticas promoviendo el contacto con experiencias reales de innovación educativa tal y como podemos encontrar en las distintas experiencias y modelos de formación docente desarrollados en el panorama internacional (Martínez, 2011; Murillo, 2006), en los que se evidencia que el conocimiento profesional se construye desde la práctica y no sólo ni principalmente desde la teoría.

«... Dentro de la asignatura he dedicado unos días a ir a los colegios, los colegios no podían ser cualesquiera sino innovadores, que fueran por proyecto...»  
 «... Eso nos sirvió muchísimo porque para el que no se planteara nada yo creo que ahí le removería algo, y para el que se haya replanteado muchas cosas, eso tenía que ver, porque realmente, tú no comprendes todo lo que habías visto, las fotos de otras experiencias, hasta que no la ves...» (entrevista Ana, p. 5) (Olivares, 2014).

En la universidad, los espacios han sido múltiples, tanto presenciales como virtuales: aula de referencia, espacios comunes de trabajo para el alumnado, biblioteca, salón de actos, aula de ordenadores, campus virtual (basado en Moodle) con espacios compartidos por las tres asignaturas (donde situamos toda la información sobre el portafolio y el proyecto de investigación de grupo) y singulares para cada una de ellas (lecturas y propuesta de reflexiones individuales y grupales) y con un espacio especial, también digital, de reflexión y evaluación: el portafolio UMA (desarrollado con la aplicación Mahara —«pensamiento» en maorí— e integrado en la plataforma Moodle).

### **Diluir la fragmentación temporal**

Necesitábamos un tiempo lento, amplio y flexible que nos permitiera diferentes estrategias meto-

dológicas y sobre todo ampliar escenarios de aprendizaje tal y como hemos compartido en el punto anterior. Las sesiones para cada una de las disciplinas pudieron ser ampliadas a propuesta de nuestro departamento y gracias al proyecto que sustentaba la propuesta. Así fue como pasaron de sesiones de 1.30 a 3 horas y posteriormente a 5 horas distribuidas en tres sesiones semanales concentradas, en lugar de repartir el horario durante toda la semana. Esta ampliación de las sesiones nos permitió la asistencia a los centros, distantes en algunos casos de la Facultad de Educación, y, sobre todo, organizar en la universidad unas sesiones flexibles y dinámicas de trabajo en diferentes agrupamientos, como veremos a continuación. La asistencia a los centros se distribuyó durante ocho sesiones completas. En algunas de estas sesiones nosotras los hemos acompañado a las aulas, iniciativa fundamental para acercar y estrechar lazos con los docentes, así como para vivir en persona esta experiencia. Durante otras sesiones, este tiempo se utilizaba para retroalimentar los diarios grupales de las visitas a los centros. Romper con las fronteras horarias fragmentadas por asignatura requiere una nueva propuesta metodológica para que la percepción del tiempo sea satisfactoria y significativa:

«El tiempo ha sido más flexible gracias a la unión de las tres asignaturas en un bloque único, haciendo que las estructuras fueran menos rígidas y fragmentadas. De esta manera se ha podido impartir el temario conforme iba siendo necesario. Por ejemplo al iniciar el curso se comenzó con más clases de didáctica que de organización con el fin de que eso sirviera de base para la información que iríamos recibiendo a continuación» (portafolio de Celia Luque Redondo).

### **La movilización grupal**

La movilización grupal ha sido otra estrategia fundamental del proceso. El alumnado necesitaba diferentes entornos y posibilidades de intercambio y contraste de sus propias experiencias. El primero de ellos sería el espacio reflexivo individual, aquel donde con el reposo y lectura detenida pudiera acercarse y reconocerse en esa experiencia previa y singular que tenía sobre el hecho educativo. En segundo lugar, el estudiante necesitaba abrirse a otras opiniones y vivencias, primero en una dimensión

cercana que le generara el clima de confianza necesario para compartirlas, que sería el pequeño grupo, en el que, con un fin común, intentaban consensuar, contrastar y construir una propuesta conjunta para llevar a la asamblea general, ámbito de exposición de experiencias grupales y de contraste intergrupar. Este nuevo cuestionamiento mediado y estimulado por la tutora seguía incitando la reflexión continua sobre los porqués de sus propuestas.

Pero ¿cómo se desarrollaron, organizaron y orientaron estas sesiones? A continuación nos gustaría hacer un paréntesis que nos ayude a visualizar el día a día de este proyecto que se viene desarrollando ya durante cuatro cursos académicos.

#### 4. ACERCANDO EL ZUM A LA EXPERIENCIA: PROMOVRIENDO LA INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN COMO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

##### 4.1. ¿Cómo se organizan las tareas y las sesiones de visita a la escuela?

En síntesis, la propuesta que vincula el aula innovadora sería como muestra la figura 15.1.

El eje de la tarea del momento práctico-teórico era un proyecto de investigación que las alumnas (en grupos de cuatro-seis) realizaban en cada uno de los centros seleccionados por ellas entre los propuestos por nosotras. El objetivo era intentar comprender esa realidad, la vida del aula diseñada y

construida por la maestra y el alumnado, a través de la observación participante, la entrevista y diálogos mantenidos con la docente, el examen de documentos y materiales, analizando y reflexionando de forma individual y en pequeño grupo. Todo ello se volcaba en un diario de campo grupal partiendo de sus experiencias y de las propuestas de trabajo y lecturas que se iban realizando desde el aula universitaria, que era retroalimentado *online* periódicamente por la tutora de cada grupo.

Tras la recogida de información, el pequeño grupo analizaba y valoraba la experiencia utilizando como herramientas los conceptos trabajados en las tres asignaturas y redactaban un artículo siguiendo los criterios estándar de las revistas educativas, cuya elaboración también era retroalimentada por las docentes. De forma transversal, el conocimiento y conexión, por nuestra parte, con cada una de las experiencias que el alumnado estaba desarrollando nos permitían una tutorización cercana e interrogativa que les ayudaba a ir un poco más allá en sus observaciones y reflexiones, tal y como han ido manifestando al hilo de sus trabajos.

La escritura desempeña un papel central en la reflexión y la comprensión de la propia experiencia de enseñanza, la escritura fija nuestro pensamiento sobre el papel. Al mismo tiempo, tenían que preparar la representación en el aula universitaria de la experiencia vivida a través del drama, la expresión o cualquier otro modo de comunicación innovador y creativo con la compañía de la maestra del centro en el que habían estado para debatir, contrastar y

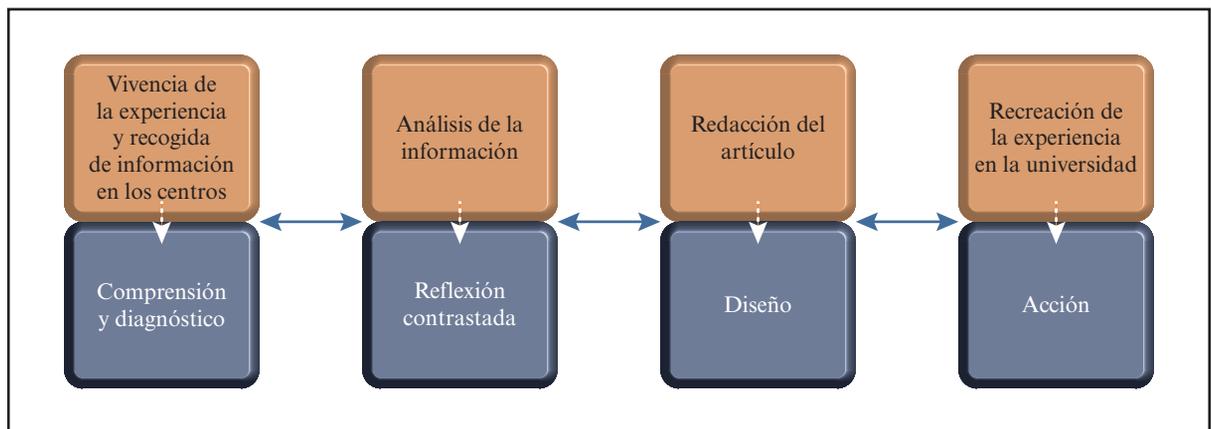


Figura 15.1.—Fases del trabajo en pequeño grupo sobre aulas innovadoras.

construir con el resto del grupo. Tenían que diseñar cómo hacer a sus compañeros y compañeras partícipes de la experiencia que habían vivido y analizarlo para contribuir a un debate conjunto al respecto. Este interesante proceso nos permitió abrir la puerta a la emoción, los sentimientos, la diversidad de propuestas y los lugares comunes que emergen de la singularidad de cada modo de entender y vivir la vida del aula como un proyecto. Estos días intensos de exposiciones (tres en total) cada una de las 12-14 maestras invitadas se llevaba un CD con la presentación y contenido de cada uno de los artículos escritos por los diferentes grupos sobre las distintas experiencias, una manera de compartir el saber y crear redes.

Una parte relevante de esta fase es la autoevaluación del grupo y el relato de sus sentimientos y percepciones durante todo el proceso, a través del diario personal y la reflexión intermedia y final que desarrollaban en sus portafolios, y que comentaremos un poco más adelante, intentando indagar sobre la evolución de su propio pensamiento práctico en este campo del saber. Las orientaciones para el desarrollo de este trabajo grupal se recogían en una guía elaborada por las docentes y que el alumnado tenía a su disposición desde principios de curso, junto con la retroalimentación y el seguimiento, tanto virtual como presencial, que realizaba cada una de sus tutoras.

#### 4.2. ¿Cómo nos hemos organizado en la universidad?

En la universidad, y antes de llegar a esta sesión final de recreación de la experiencia vivida en el

aula, necesitábamos ir tejiendo hebra a hebra cada uno de los conceptos clave que estructuran la gestión, el diseño inclusivo de cualquier proceso educativo. Las teorías son imprescindibles en este proceso, pero no por sí solas, sino finamente anudadas al análisis y reflexión sobre la realidad experimentada. El diálogo y la vivencia constante entre diferentes contextos han sido las herramientas que han permitido primero estimular y motivar, segundo emocionar y finalmente provocar la reflexión del alumnado sobre la práctica a partir de sus propias concepciones, desarrollar el pensamiento crítico y proponer modelos y alternativas reales.

Nuestro punto de partida para el diseño curricular ha sido el paradigma ecológico del aula de Doyle, donde cada uno de los elementos de la estructura de tareas académicas y de participación social se ha convertido en un eje de análisis. Por tanto, cada una de las sesiones «teóricas» ha trabajado de forma compleja y con diferentes recursos y estrategias estos contenidos ordenados en torno a ejes problemáticos didácticos, organizativos e inclusivos que cualquier proyecto de intervención didáctica requiere tanto para comprenderlo como para diseñarlo y desarrollarlo.

Para orientar este proceso de aprender a mirar, a escuchar y escucharse, hemos ido caminando en los tiempos de universidad por los diferentes saberes, núcleos temáticos que trabajamos en sesiones únicas (un día) a través de diferentes formatos. Primero la lectura de un texto relevante que estimulara la reflexión y la emergencia de incertidumbres, creencias y experiencias previas, así como una primera aproximación al tema a construir; todo esto lo iban construyendo y escribiendo en el diario/blog de su portafolio, a partir de una pregunta individual

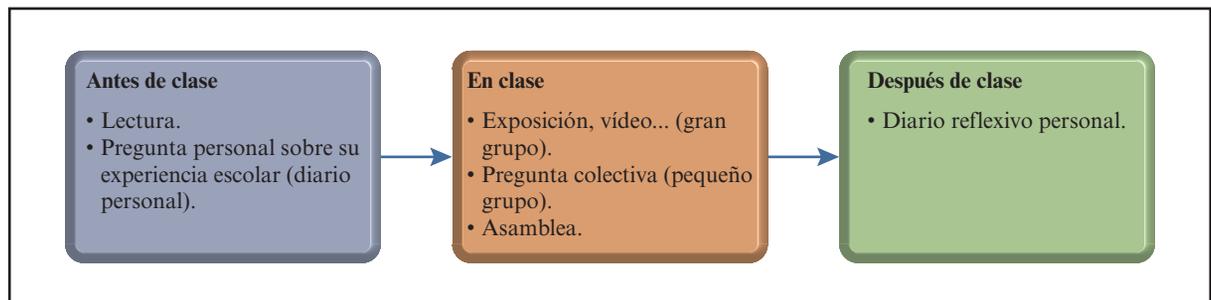


Figura 15.2.—Esquema de las sesiones teóricas.

que se les proponía. Esta pregunta pretendía explicitar el pensamiento y las experiencias pedagógicas de los estudiantes, recuperando su propia historia personal en torno a problemas vividos en la escuela, en la familia o en los contextos de aprendizaje más habituales relacionados con el tema de la lectura. El propósito de esta pregunta personal era ayudar a aflorar a la conciencia de cada uno y cada una sus propias teorías implícitas sobre educación, sus prejuicios y conceptos latentes, así como provocar su reelaboración y la conciencia de sus posibilidades y límites como instrumentos interpretativos de la compleja realidad educativa al enfrentarse a una nueva comprensión y explicación de la situación en el texto ofrecido para el debate. Esta pregunta individual se subía a su diario personal en el portafolio electrónico. Cada estudiante compartía el diario con la tutora y podía elegir si compartirlo además con sus compañeras, su grupo, etc.

«Considero que las preguntas individuales han estado muy bien planteadas, ya que nos han hecho repensarnos y reflexionar sobre aquellas ideas que ya teníamos, los estereotipos o prejuicios sobre algunos temas. Dando lugar a que después del debate con toda la clase volviésemos a pensar y cuestionar las ideas previas que teníamos sobre el tema en cuestión» (portafolio de Carmen Domínguez Balbuena).

A continuación, en la sesión presencial en la facultad, a través de diferentes estrategias y recursos: clase magistral del docente abierta al debate, la investigación y exposición por parte del alumnado, conferencia de un invitado, película, corto o documental, etc., profundizábamos en la comprensión de la temática o problema propuesto a través de potentes esquemas que analizaban desde diferentes miradas y perspectivas lo que la investigación pedagógica nos aporta. En un momento intermedio, el pequeño grupo tenía la misión de resolver el interrogante o cuestión que se les había planteado en relación con el tema del día y relacionada con la experiencia que estaban viviendo en las escuelas. Durante estas sesiones a menudo se introducían dinámicas de grupo que intentaban, mediante el juego de roles, las simulaciones, la reflexión a partir de un cuento o un hecho, relacionarlas e implicarlas emocionalmente con la temática. Estas dinámicas, junto con las proyecciones y películas, ayudaban a construir y mantener un

vínculo emocional entre el alumnado, necesario también en el contexto universitario tal y como hemos constatado a través de sus portafolios: son experiencias que dejan huella y despiertan su interés y preocupación por los temas tratados. Finalmente, el trabajo de todos los pequeños grupos se ponía en común en una asamblea general donde se contrastaba la pluralidad de perspectivas, interpretaciones y acciones que suscita un mismo problema. Este contraste permanente partiendo del yo y encontrándonos con el grupo de iguales aportaba sentido a su aprendizaje y provocaba interesantes conflictos, debates y discusiones que eran síntoma de la conexión profunda que se empezaba a establecer.

Aunque éste ha sido el esquema seguido en la mayoría de las sesiones en la facultad y en relación con el principio de situar el aprendizaje generando experiencias auténticas, algunos ejes temáticos se organizan en forma de talleres, como el análisis de los libros de texto (cada grupo analiza los textos de una editorial concreta) o la elaboración de rincones o ambientes de aprendizaje inspirados en Reggio Emilia y Montessori, de modo que en un aula de la facultad se recrea a partir de las propuestas de nuestras alumnas un aula de infantil y se invita a una docente de este ciclo con su alumnado. Nuestras estudiantes destacan habitualmente en sus portafolios la relevancia de esta tarea de diseño, experimentación y documentación de ambientes de aprendizaje con un alumnado real.

Los roles los establecía y distribuía el grupo y desde el inicio del cuatrimestre redactaban un compromiso grupal e individual de trabajo que se iba revisando durante el proceso y que aparecía de forma permanente en sus portafolios individual y grupal.

«Pienso que la metodología que hemos utilizado con estas tres asignaturas ha sido un ejemplo a seguir para nuestra futura práctica docente, pues se ha tratado de una enseñanza como transmisión multidireccional, lo cual permite que todos opinemos, trasmitamos nuestras experiencias e ideas. Esto no sólo respeta las diferencias individuales, sino que considera la discrepancia como algo positivo, que aporta alternativas críticas, a través de las cuales se aprende y se reflexiona. También, se ha utilizado una enseñanza como experimentación personal, pues hemos tenido que buscar información por nuestra cuenta ade-

más de aquellas lecturas y videos que se ofrecen en clase, por ello se nos deja cierta libertad, aprendemos por nosotros mismos y el docente orienta nuestro desarrollo. A partir de esta enseñanza se consigue un aprendizaje relevante y no memorístico, ya que la motivación de descubrir e investigar nos provoca el querer aprender» (portafolio de Ana Márquez Román).

Después de las sesiones en la facultad, cada estudiante escribía en su diario una entrada que subía al portafolio, donde reflexionaba sobre lo aprendido en cada sesión, cerrando el círculo que comenzaba con el cuestionamiento de la pregunta individual, reflexionando sobre la manera en que el trabajo durante la sesión le había ayudado a reconstruir sus concepciones o creencias al respecto.

Esther e Irene, dos alumnas de la primera promoción, destacan esta herramienta entre otras como claves de su proceso formativo en la entrevista que una investigadora externa les hace una vez que están a punto de finalizar sus estudios, cuatro años después de su experiencia con nosotras.

«Acompañándome en este proceso, mi inseparable diario, a veces querido y otras no tanto, porque me ha hecho pararme a pensar, dentro de una vida intensa con escaso tiempo, donde el pararse, a veces, agobia... Por ello considero el diario como una herramienta indispensable para hallarme donde estoy hoy, y en un futuro para ayudarme a seguir creciendo» (portafolio de Esther Aguilar).

«Destacar los diarios como una vía esencial para la reflexión y el cuestionamiento sobre mi rol docente y lo que pasaba a diario en el aula. Es una buena herramienta para analizar la distancia entre mis teorías proclamadas y mis teorías en uso, lo cual hace que mi período de formación inicial vaya enriqueciéndose. Por ejemplo me permitía recoger todas las evidencias que necesitaba para darme cuenta de que mi comportamiento inquieto y nervioso en el aula no era beneficioso para el alumnado y que, por tanto, debía cambiarlo» (portafolio de Irene Lorenzo).

De esta manera, han participado, tanto en la escuela como en la facultad, en cada uno de los elementos básicos de un proceso de investigación real, en el que, además de vivir y analizar una experiencia, han tenido que leer, comparar, debatir, construir

en grupo una historia real, la que cada uno de los grupos ha vivido en cada uno de sus centros de referencia.

«Para mí estas tres asignaturas han sido muy significativas ya que he conocido una nueva forma de aprender y de enseñar. Pensaba que esta forma tan novedosa por lo menos de llevar a cabo la enseñanza no se podía llevar a cabo, y lo que más me ha sorprendido es que este cambio lo experimentara en la facultad, ya que yo siempre he tenido la imagen de la facultad como un sitio donde vas si quieres, coges apuntes y te examinas, el resto no importa» (portafolio de Cristina Fernández Yáñez).

### **La evaluación otra tarea de aprendizaje**

En un programa de formación de docentes, los procesos de evaluación, calificación y acreditación han de respetar la filosofía pedagógica que hemos considerado valiosa. En este sentido, el portafolio es un instrumento privilegiado para vincular dos procesos que deben caminar integrados y que frecuentemente en la práctica escolar convencional incluso aparecen como antagónicos: el aprendizaje y la calificación, denominada erróneamente en la mayoría de los casos evaluación. Dado que nuestra principal preocupación era la reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes en formación y que, para ello, era necesaria la reflexión, en y sobre la práctica nos pareció que un portafolio común (Pérez Gómez et al., 2008) de las tres materias era la herramienta adecuada para evaluar y autoevaluar el desarrollo de competencias por parte del alumnado a lo largo del curso.

El portafolio se ha integrado en el marco de lo que se ha venido en llamar evaluación formativa, evaluación auténtica o evaluación educativa. Estamos convencidas de que los estudiantes logran los mejores aprendizajes cuando entienden lo que están aprendiendo, y el sentido de lo que aprenden, consiguen la retroalimentación necesaria para valorar como lo están haciendo y reciben el apoyo y las orientaciones oportunas para evaluar este proceso con autonomía. En definitiva, es una estrategia valiosa para aprender cómo aprender. La evaluación se convierte, por tanto, en una herramienta estratégica para la construcción o reconstrucción de conocimiento.

Esta concepción de la evaluación supone un salto cualitativo al transformar la evaluación de los aprendizajes en la evaluación como y para los aprendizajes. Se trata de pasar de un mero requisito de control burocrático, mecánico y externo que sanciona los rendimientos, establece calificaciones y clasifica a los estudiantes (calificación) a un proceso complejo, cualitativo, de conocimiento de los propios procesos de aprendizaje, reflexión sobre ellos y planificación individual y compartida de proyectos de mejora, donde al final la evaluación, incorporada como una cultura, se convierte en el mejor instrumento de aprendizaje mediante la reflexión en la acción y sobre la acción. Se trata de favorecer un estudio más comprensivo de los diferentes factores que condicionan los aprendizajes y las actuaciones de cada uno de nosotros y cada una de nosotras como aprendices. La pregunta clave dentro de la filosofía de la evaluación formativa es: ¿qué, por qué y para qué sirve lo que aprendemos?

En este marco, el portafolio, como otros instrumentos de evaluación educativa, pretende detectar y poner a disposición de cada aprendiz el conocimiento de sus procesos, resultados y contextos de aprendizaje, y no tanto de conocimientos memorísticos y repetitivos, sino de competencias básicas y relevantes. Por eso, uno de los nombres para estas estrategias alternativas de evaluación es «evaluación auténtica», porque pretende indagar lo que el individuo es capaz de hacer, cómo utiliza el conocimiento adquirido para entender, tomar decisiones, actuar, crear, configurar, en definitiva, su propio proyecto de vida personal, social y profesional.

La evaluación debe abarcar obviamente los productos, pero también los procesos y los contextos de aprendizaje intentando reconocer las diferencias entre los estudiantes y valorar su progreso en el desarrollo de distintas competencias, no centrándose solamente en el resultado final del aprendizaje, sino también en el proceso por el que el estudiante adquiere, desarrolla, comprende y utiliza lo que aprende. De este modo, la evaluación deja de ser el momento final de la propuesta de enseñanza-aprendizaje para hacerse presente desde su inicio y convertirse en una herramienta potente de aprendizaje. Estamos ante una evaluación continua y acumulativa, interpretativa, que implica la autoevaluación, que toma muchas formas y que informa el currículum al mismo tiempo que es informada por él.

En este sentido el portafolio que diseñamos en nuestro proyecto incluye, además de una colección de trabajos realizados por el estudiante desde cada una de las materias, una narrativa reflexiva que incorpora en un proceso de autoevaluación las reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta tanto las dificultades que encuentra como las debilidades y fortalezas que tiene. Esta narrativa reflexiva en definitiva debe explicitar tanto su recorrido individual como los procesos socioafectivos grupales, valorando el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y estableciendo metas futuras de desarrollo personal y profesional.

Por tanto, cada estudiante selecciona, organiza, estructura y coordina los diferentes elementos que componen su portafolio de una manera única y personal. Cada uno y cada una tienen el poder de tomar decisiones sobre qué incluirán en su portafolio además de las tareas o evidencias propuestas por el equipo docente, y es su responsabilidad examinar y justificar aquello que deciden incluir obteniendo, de esta forma, una comprensión sobre su proceso de aprendizaje. Convertir al alumnado en el centro de la enseñanza es uno de nuestros propósitos, y el desarrollo de esta herramienta de aprendizaje es una de las vías para lograrlo tal y como ponen de manifiesto diferentes autores e investigaciones. Además, y a través de esta herramienta, el docente adquiere información sobre el recorrido desarrollado por cada estudiante, lo que lo convierte en un instrumento base de diálogo y discusión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje personal de cada uno de ellos (Pérez Gómez et al., 2008).

«En cuanto a la evaluación, exponer que ha sido algo muy importante y, a la vez, nuevo para mí. El hecho de no tener exámenes como siempre he hecho me chocó en un primer momento. Durante este cuatrimestre se ha tenido en cuenta mi proceso de aprendizaje y lo que he evolucionado, en lugar de centrarse únicamente en los resultados. He de decir que he aprendido mucho más con este método que a lo largo de toda mi vida académica. Recuerdo los contenidos, su significado, y soy capaz de relacionarlos con la práctica. Esto es así porque he vivido y experimentado lo que aprendía, y así es mucho más fácil. A través de esta evaluación educativa y para la mejora, se nos ha proporcionado la información necesaria para fundamentar nuestros juicios y decisiones, realizando

prácticas de enseñanza que favorezcan y mejoren el aprendizaje. Hemos llevado a cabo una evaluación en la que no sólo han sido partícipes nuestras profesoras, sino también nosotras y nosotros mismos, pues por ejemplo se nos ha pedido que nos autoevaluemos y nos pongamos nota en esta vista final» (Mar Arias Codes).

### ¿Cómo se concretó nuestro portafolio?

Nuestro portafolio es un instrumento digital, vivo, flexible, selectivo y por supuesto reflexivo. En la era digital la apuesta por este formato era inevitable, no sólo por la socialización que el alumnado ya tiene en los recursos digitales, sino por las posibilidades de inmediatez, versatilidad y apertura a la comunidad que puede ofrecer. Además, y en cuanto a la estructura, el portafolio diseñado presenta cuatro momentos (recolección y selección de evidencias, reflexión y presentación) que, en ningún caso, entendemos como fases consecutivas sino que, en muchas ocasiones, son tareas que el alumnado va desarrollando en paralelo.

Volviendo al formato del portafolio, nos parece interesante detenernos algo más en la plataforma digital que hemos usado para desarrollarlo. Después de estudiar las distintas opciones disponibles, la aplicación Mahara<sup>3</sup> reunía las condiciones que nosotras buscábamos, un software libre, flexible y creativo (compatible con Moodle para facilitar su inclusión en nuestro campus virtual) donde el alumnado tiene un amplio margen de autonomía para tomar decisiones tanto en el diseño como en el desarrollo del contenido, así como en la posibilidad de compartirlo. Esta aplicación combina, por un lado, un espacio personal para cada estudiante donde puede almacenar y organizar todas las tareas que va realizando, llevar un diario y realizar presentaciones de su portafolio en forma de páginas web, con, por otro lado, herramientas propias de las redes sociales, como la creación de un perfil público, la inclusión de todo tipo de recursos audiovisuales, la posibilidad de formar grupos con archivos compartidos y foros o la mensajería interna, todo con ca-

rácter autónomo por parte del alumnado. Cada estudiante tiene el control sobre aquello que decide hacer público o no dando diferentes permisos de acceso a diferentes audiencias (Soto, Barquín y Fernández, en prensa). Como docentes de la Universidad de Málaga, solicitamos al Servicio de Enseñanza Virtual que instalara esta aplicación de forma experimental en el campus virtual para poder desarrollar el proyecto que aquí presentamos. Así fue como surgió una nueva herramienta denominada Portafolios UMA en nuestro campus virtual universitario.

El alumnado que inicia su formación como docente difícilmente ha tenido experiencias de evaluación más allá de la mera calificación de aprendizajes. Nunca han oído hablar del portafolio ni conocen la aplicación informática en que deben desarrollarlo. Por eso al principio de curso se organizó un taller práctico con el siguiente contenido: el sentido del portafolio, las competencias que han de desarrollar a lo largo del curso y los criterios de evaluación que íbamos a utilizar, dos elementos necesarios para poder desarrollar su proceso de autoevaluación además del funcionamiento de la herramienta. No obstante, y además de esta sesión inicial, la tutorización periódica sobre el sentido del portafolio y el uso de la herramienta Mahara se convirtieron en un continuo durante todo el curso, tanto en sesiones de grupo completo como en pequeño grupo o de forma individual. Para ello contamos desde el principio con una guía sobre el portafolio elaborada por las docentes, donde se presentaba el concepto de portafolio, su filosofía y características y se les explicaban las tareas obligatorias y voluntarias que se podían incluir, cómo debían hacer las presentaciones, así como las competencias que constituían los objetivos de aprendizaje y los criterios en base a los cuales se valoraría su desarrollo.

Durante el curso 2013/2014, aprovechando la filosofía del *Fleaped classroom* (Bergmam y Sams, 2012; Bergmann, Overmyer y Willie, 2011), trasladamos la parte informativa de la herramienta a unos vídeos que diseñamos y colgamos en la red y que ellos visualizaban antes de venir al taller, donde aprovechamos para realizar actividades prácticas de aplicación de esta información con el acompañamiento de las tutoras. Una herramienta que ha sido valorada positivamente por el alumnado.

<sup>3</sup> Mahara fue creado y diseñado por un consorcio de ocho universidades de Australia y de Nueva Zelanda y está ampliamente extendido por otras universidades del panorama internacional.

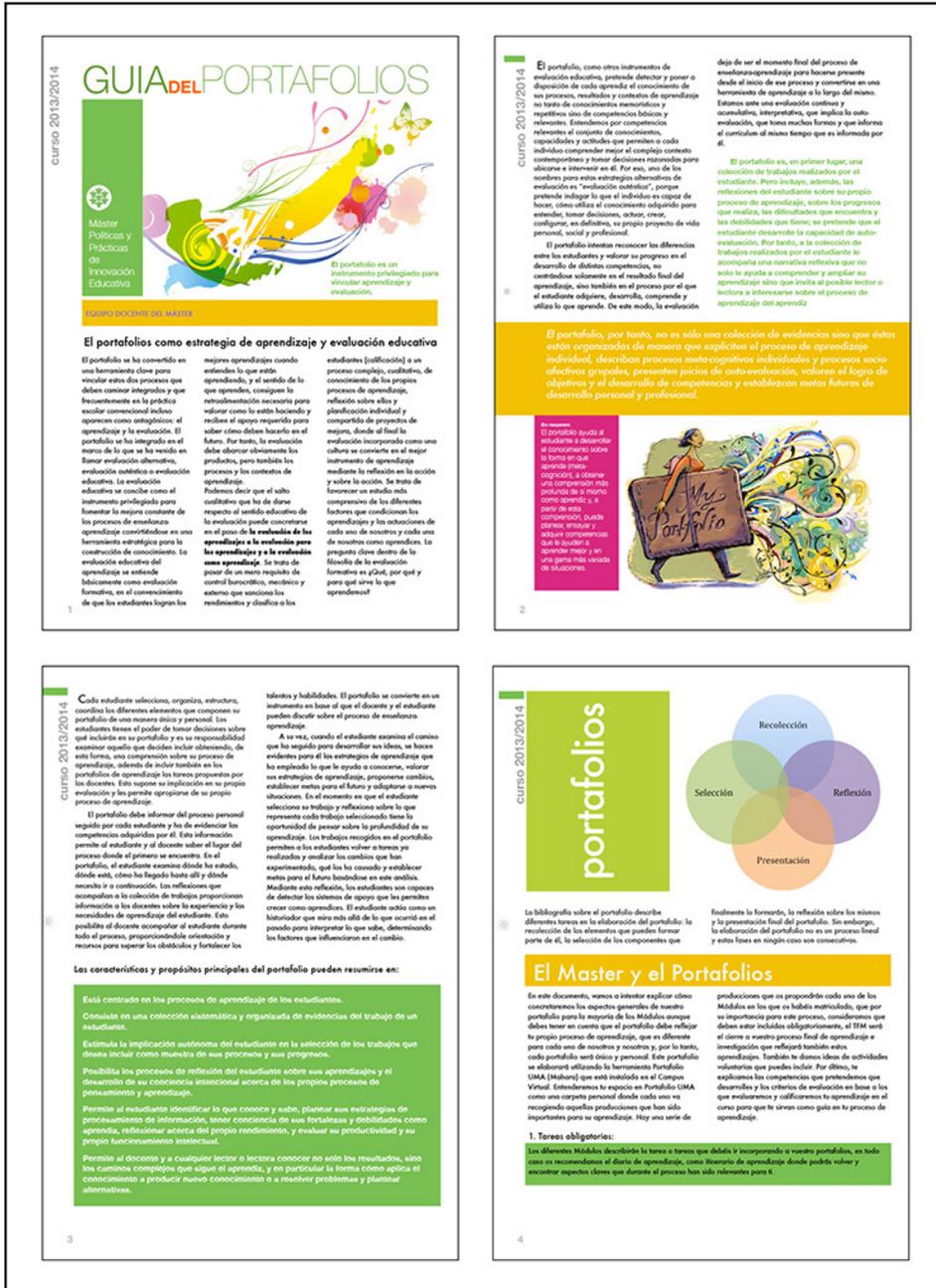


Figura 15.3.—Guía de portafolios elaborada por las docentes (3 de 7 páginas).

- ¿Qué he aprendido hoy?. ¿la clase de hoy me ha hecho ver las cosas de otra forma?, ¿en qué sentido?
- ¿Hay algo de la clase de hoy que me ha llamado especialmente la atención?, ¿por qué?
- ¿He aprendido algo importante de cara a mi futuro como docente?, ¿por qué?
- ¿He aprendido algo que me haya afectado como persona, que tenga incidencia sobre mi vida cotidiana, fuera de la facultad?
- ¿Cómo me he sentido en la clase de hoy?, ¿estaba cómodo?, ¿la clase ha conseguido mantenerme interesado?, ¿me he aburrido?, etc., ¿por qué creo que me he sentido así?
- ¿Cómo ha ido el trabajo en grupo?, ¿me he sentido bien con el trabajo que han hecho los demás?, ¿y con el que he hecho yo mismo o yo misma?, ¿cómo podría mejorarlo?
- ¿Cómo ha sido mi actitud en clase?, ¿he participado en el transcurso de la mañana?, ¿me he implicado en las distintas tareas que se proponían?, ¿cómo podría mejorar en estos aspectos?
- ¿Voy mejorando en relación con las competencias que están marcadas como propósitos de la asignatura?
- Si aplico a mi trabajo en esta jornada los criterios de evaluación de la asignatura, ¿puedo apreciar un avance en el desarrollo de las competencias que se pretenden?

Figura 15.4.—Guión del diario reflexivo.

El portafolio incluye como tareas obligatorias la realización de un diario individual de aprendizaje,

para el que se les proporciona un guión orientativo (figura 15.5), la respuesta a las preguntas individuales en relación con las lecturas con las que se preparan las clases, las tareas grupales desarrolladas en clase y el diario grupal que realizan cuando asisten a las aulas de Educación Infantil, así como el artículo que culmina este trabajo. A final de curso pedimos la presentación del portafolio en una página web donde pueden incluir fotos, vídeos, enlaces..., que les ayuden a demostrar cómo han desarrollado las competencias requeridas. Como es una tarea a la que se enfrentan por primera vez en sus vidas, a mitad de curso se les pide una presentación de ensayo que es retroalimentada por la tutora. La presentación del portafolio se discute a final de curso en una entrevista personal en la que tutora y alumna discuten la calificación merecida. Algunas alumnas, en lugar de elaborar una página web, o además de ello, deciden representar su aprendizaje de otra forma, por ejemplo mediante la realización de vídeo, una escultura, un dibujo o una maqueta.

Después de cuatro años de desarrollo del portafolio podemos decir que éste se ha ido consolidando y nos ha permitido recoger evidencias que muestran la potencialidad de la herramienta para promover los aprendizajes que hemos señalado.

#### Sesión 10/04. Tipos de docente y la documentación

A lo largo de la sesión de hoy he aprendido los principales enfoques que pueden tomar los docentes a la hora de desempeñar su labor, que son el práctico artesanal (regido únicamente por la experiencia), el técnico-academicista (sólo con los conocimientos de aplicación a la práctica) y el reflexivo (construcción subjetiva que combina los conocimientos y la propia práctica, hecho que conllevará a repensarse a uno mismo). Además de esto, hemos afianzado la información que ya habíamos trabajado individualmente en relación con la documentación como herramienta principal de investigación docente para poder hacer tangible el proceso de aprendizaje y llevar a cabo un seguimiento personalizado.

Lo que más me ha llamado la atención sobre todo es la abundante cantidad de información que hemos podido extraer con sólo una fotografía tomada en el aula, llegando a conclusiones a las que no habiéramos accedido si no fuera porque éramos conscientes de que debíamos analizar cada pequeño detalle. También es resaltable, que como se ha señalado en clase, las escuelas no utilicen estas herramientas y se limiten a situar únicamente a exposición los productos de sus manualidades.

Para mi futura labor docente destaco la importancia que tiene reflexionar sobre la situación educativa sobre la que se está actuando comenzando así una andadura para poder acceder al rol docente reflexivo. De esta manera, además de evaluar a los alumnos, podremos analizar nuestra propia práctica y mejorarla para que encaje lo mejor posible con los intereses de los propios niños. En lo que respecta a mi propio desarrollo personal me he dado cuenta de que si comienzo a fijarme en cualquier pequeño detalle que conforme una situación relevante para mí, tendré más puntos en relieve para poder analizarla y sacar conclusiones que favorezcan mi desarrollo personal.

La clase de hoy he de confesar que me ha impresionado bastante porque al ir describiendo los diferentes tipos de maestros y sus características, iban encajando cada vez más con lo vivido durante mi trayectoria escolar. Realmente me he topado con los tres tipos de maestros, pero sin duda, una aplastante mayoría de los que me han acompañado en mi camino eran aquellos y aquellas que poseen un enfoque técnico-academicista. Estos docentes son los que tienen "culpa" de que ahora nos "rasguemos las vestiduras" cuando se nos presentan proyectos innovadores porque no se centran en lo que "se tiene que enseñar en infantil". Además, el tema de la documentación me ha mantenido bastante interesado porque era algo que hasta ahora no conocía y que, tras hacer la lectura, veía algo difícil de poner a la práctica, pero he visto que es totalmente aplicable.

Figura 15.5.—Extracto diario de aprendizaje.

«Realmente, después de saber los conceptos de calificación y evaluación, sé que siempre me han estado calificando. Jamás tuve una evaluación continua real, y a decir verdad, ya en el instituto pensaba en otro tipo de evaluación. Siempre me pareció injusto que todo dependiera de un examen. Haber aprendido esto para mí es otro de los puntos clave, ya que por fin he podido vivir una evaluación con todas las letras. Una evaluación donde: el desarrollo de mis cualidades ha estado por delante, mis dificultades eran trabajadas, tenía la información que necesitaba para saber qué hacer con mi trabajo, y se valora más la continuidad que un simple número... Una evaluación continua, formativa y flexible. Gracias a esta evaluación, estoy aquí, escribiendo esto y siendo consciente de mis cambios, conociéndome a mí misma, habiendo aprendido a partir de una información relevante. [...] Como ya recogí en mi Prezi de la lectura del capítulo “Evaluar para aprender: una evaluación como aprendizaje y no de los aprendizajes” (Prezi para el 24 de abril). Ha sido una evaluación en la cual yo no he tenido por qué recurrir a releerme los contenidos. Gracias a esta evaluación, por fin puedo decir que todo lo que he aprendido lo retengo y soy capaz de analizarlo y utilizarlo. [...] Pienso que es una de las cosas más importantes, el habernos evaluado así ha hecho que hayamos aprendido a su vez de otra manera. Habéis mirado por mí y no sólo en cuánto contenido he podido retener, y pienso que eso es algo muy valioso» (portafolio de Belén Ithurralde).

A continuación vamos a presentar algunas reflexiones finales sobre esta experiencia inicial que siempre se ha mantenido viva y en continuo cambio fruto del proceso reflexivo desarrollado de forma paralela por las docentes implicadas.

## 5. SEGUIMOS APRENDIENDO CON LA EXPERIENCIA. UN PROYECTO QUE FACILITA LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL ALUMNADO. UN APRENDIZAJE QUE DEJA HUELLA

«He aprendido a relacionar los conceptos teóricos de clase con la práctica realizada y a ser más autónoma a la hora de tomar decisiones o tener un propio criterio sobre las cosas» (portafolio de Laura Delgado Gutiérrez).

Ha sido una historia emocionante que hemos construido en equipo y en la que nosotras como docentes hemos aprendido, vivido, sentido y, en definitiva, hemos dado un paso más en el desarrollo de nuestras competencias profesionales.

Diversas son las fuentes desde las que podemos recoger evidencias del proceso durante estos cuatro años de andadura: la información que emana de las actas realizadas de las reuniones periódicas que teníamos las docentes para valorar la marcha del proceso, nuestro diario de clase, los propios portafolios de los estudiantes, así como las asambleas de evaluación de las asignaturas a finales de curso, y por supuesto las múltiples evidencias informales que nos han ido llegando en sucesivos encuentros con el alumnado en años posteriores. Y además, este curso, también hemos contado con la investigación desarrollada por Silvina Olivares, una docente universitaria argentina que para su trabajo fin de máster decidió centrarse en nuestra experiencia, un punto externo de contraste que nos enriquece.

El portafolio y las visitas a los centros han sido señalados por el alumnado de forma reiterativa como las columnas que han fortalecido e inspirado su aprendizaje. El portafolio ha sido, tal y como hemos podido evidenciar a través de nuestra experiencia, una herramienta clave para centrar la docencia universitaria en el aprendizaje del alumnado, porque les permite sentirse dueños de su propio proceso de aprendizaje, lo que contribuye a desarrollar su motivación y a aumentar su autoestima, factores imprescindibles para que desarrollen autonomía. Sin autonomía y libertad por parte del alumnado, es imposible un aprendizaje significativo y relevante que les ayude a construir las competencias profesionales que necesitarán como futuros docentes.

«Todo ello junto a los diarios hace que vaya construyendo **mi propio aprendizaje**, realmente soy yo la que va reflexionando sobre todo lo que he vivido en clase, sobre lo que leo, y sobre lo que pienso. Las docentes me han guiado para ir siguiendo los pasos adecuados y yo tengo que ir buscando las respuestas a las cuestiones que se me van planteando, soy yo la protagonista de este aprendizaje» (portafolio de Carmen Infante).

«Esto se tradujo en el aula en un clima en el que empecé a sentir que lo que yo pensaba era importante; se me invitó a crecer. Esto por ejemplo lo sentí

cuando se nos planteó que haríamos todos los días una reflexión, es decir, todos los días interesaba lo que había aprendido, cómo lo había aprendido, mi opinión. [...] Creo que ésta es la oportunidad que se nos pretende brindar con el “Mahara”. Pienso que la clave es confiar en nosotros para que así nosotros confiemos en que podemos aprender sin una persona que esté continuamente juzgándonos, examinándonos [...]. No realicé este aprendizaje de la mano de nadie, bueno, con la guía de mis profesoras, pero me refiero a que nadie me lo dio por escrito, ni me dijo que me lo aprendiese de memoria, sino que con el paso de los días fui yo la que lo descubrió» (portafolio de María Álvarez).

En este aspecto, ha desempeñado un papel muy importante la orientación personalizada que se puede ofrecer a cada estudiante, gracias a la coordinación entre las tres asignaturas, y que hace que cada estudiante sienta que se le valora de forma única y personal, respetando las diferencias entre unos y otras.

«Gracias por reconocer que cada uno y una de nosotros y nosotras somos diferentes y únicos y valorar esas diferencias como rasgos positivos» (portafolio de María José Zamudio).

Desde nuestro punto de vista, la personalización de la enseñanza ha provocado una experiencia totalmente nueva en la vida escolar y académica de nuestros estudiantes; en primer lugar, poder vivir en persona la cercanía y el contacto directo con el docente a pie de aula, el diálogo y reconstrucción de sus propuestas, los comentarios detallados a sus aportes ha supuesto un antes y un después en su aprendizaje y, sobre todo, ha provocado la necesidad de reflexionar.

La reflexión es una estrategia fundamental para conseguir el principal propósito que nos marcábamos como docentes: la reconstrucción del conocimiento práctico docente de nuestro alumnado. Esta reflexión ha estado presente en cada una de las tareas propuestas, sus diarios, reflexiones, artículos, asambleas, debates, la autoevaluación, la retroalimentación, además de las constantes preguntas, ejemplos, evidencias que se compartían en el aula a través de los debates y asambleas de pequeño y gran grupo.

A raíz de la información recogida, podemos concluir que el alumnado generalmente ha desarrollado esta capacidad de reflexión que, además, le será imprescindible para desarrollar su autonomía profesional a lo largo de su carrera docente, aunque este proceso se ha producido no sin obstáculos y dificultades, ya que en su trayectoria escolar previa no era una capacidad que se les hubiese requerido y debían superar el difícil reto de atreverse a pensar. Para nuestro alumnado uno de los primeros momentos de vértigo en su proceso de aprendizaje fue cuando se les propuso, en la presentación de las asignaturas, la tarea de reflexionar sobre las diferentes temáticas y relacionarlas con su propia experiencia y con la experiencia escolar real. Sus comentarios más comunes eran tan llamativos como, «¿pensar?, ¿reflexionar?, ¡nunca nos han enseñado a hacerlo!».

«El primer día de clase sólo era una semilla en un hoyo de unos veinticinco centímetros. Este día comencé a realizar una acción que hacía tiempo que no hacía: pensar [...] me refiero a acciones como reflexionar sobre lo que escucho, plantearme situaciones, empezar a utilizar frases como yo creo, yo pienso... He utilizado la palabra acciones en este párrafo para reflejar que siento que empezó a moverse algo dentro de mí, algo que empezó a hacer tambalearse la forma de aprendizaje que había tenido hasta ahora, el memorístico» (portafolio de María Álvarez).

Cabe destacar la importancia que Ana, una alumna del primer curso que vivió esta propuesta en su primera edición, da a la reflexión:

«Considero que la virtualidad de la propuesta de innovación, que vivenció Ana, es la de haber generado diferentes caminos de circulación para el conocimiento, para la palabra, la escucha, para la reflexión, las emociones, actividades sostenidas en el tiempo, en el modo de vincularse con el alumnado, generando así diferentes contextos educativos que han permitido darle un protagonismo al aprendiz, permitiendo un aprendizaje reflexivo, autorregulado, Ana dice: “... Utilizar la reflexión para todo, utilizar conceptos a través de la investigación y la reflexión, yo estaba acostumbrada a que tenía que estudiar el tema tal, los conceptos de tal y ponías tu libro y estudiabas, pero el descubrir y empezar a construir conceptos partiendo de ti, tú investigas, tú empiezas a leer...”» (Olivares, 2014: 30).

Por último, podemos concluir que el proyecto desarrollado destacando las tareas señaladas ha resultado una estrategia válida para la reconstrucción del conocimiento práctico de parte del alumnado ya que ha posibilitado la relación entre su experiencia escolar previa, la experiencia escolar que estaban viviendo en las aulas innovadoras y los contenidos trabajados en clase, provocando las reconstrucciones de sus concepciones, creencias y conocimientos respecto a la escuela, la enseñanza y el aprendizaje.

«es necesario que como en nosotros, provoque un conflicto entre lo que pensabas antes y lo que aprendes, que es lo que me está sucediendo a mí con estas clases, pues tú tienes tus ideas, pero cuando tu mente se abre con nuevos conocimientos los contrastas con los que tenías ya de antes, y entonces es cuando se produce este conflicto, en el que tras reflexionar mucho, intentas ordenar estas ideas y ser abierto a estos nuevos conocimientos, para que te cale hondo lo aprendido y saques nuevas conclusiones y verdaderamente lo apliques, porque si no, no te valdría de nada. Éste es el aprendizaje relevante, el que te crea una motivación por querer saber más, el que te crea una tormenta de ideas en tu cabeza porque te cuestiona lo que ya sabías y te abres a nuevas perspectivas y sobre todo el que después de todo esto, te hace cambiar y ver las cosas de una forma diferente, por lo que haces la aplicación en tu vida. Éste es el aprendizaje que yo no he tenido hasta ahora y el que pienso y espero ser capaz de llevar hasta mis futuros alumnos y alumnas» (portafolio de Cristina Béjar).

Más llamativo aún es el extracto que Olivares (2014) recoge en este sentido, en su entrevista a Ana, sobre su experiencia:

«... Después de ese primer año tú ya notas que ha pasado algo, cuando empiezas el segundo y de nuevo empiezas y otra vez llegan las asignaturas que no tienen ningún sentido, que no te remueven nada, tú haces por encontrarle ese sentido, entonces ves que la huella te ha quedado, nada más terminar la asignatura tú ya te sientes reconfortada...» (Ana).

Olivares (2014) en su trabajo hace una síntesis de su investigación que podemos muy bien tomar prestada para cerrar este relato:

«Tres son las situaciones que más impactaron el vivenciar la propuesta de innovación: **actividades con sentido, acompañamiento tutorizado y la modalidad de evaluación.**

- La primera habla de una concepción de enseñanza que le da sentido a la práctica, a la experiencia, creando situaciones de indagación que lleven al alumnado a ser protagonista de su propio aprendizaje.
- La segunda es un acompañamiento sutil con una ayuda cercana del docente sin caer en la digitalización, siendo facilitadores en ese complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Y la tercera, una evaluación formativa, que favorece procesos de comprensión y actuación más autónoma, situándose en una evaluación como aprendizaje».

Gracias a todos y todas los que han apoyado, animado, estimulado y acompañado esta experiencia y sobre todo gracias a la activa participación del alumnado, quienes, a través de sus dudas, incertidumbres y por supuesto también intereses y sugerencias, nos han ayudado a crecer como docentes.



**PARTE TERCERA**  
**Para finalizar**



## 1. INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ FINALIZAMOS CON ESTE CAPÍTULO?

Se pregunta María Acaso en su obra, la cual recomiendo, *rEDUvolution: Hacer la revolución en educación*, ¿por qué los libros de pedagogía son tan feos? Nosotros, que coincidimos con ella, nos preguntamos además: ¿por qué suelen ser tan complejos y tan abstractos? Uno de los motivos que nos movieron a pensar en este libro es el hecho de que cada curso escolar nos gustan menos las lecturas fundamentales que recomendamos a nuestro alumnado. La literatura pedagógica consigue «calar» muy poco en el pensamiento de los futuros docentes. El mensaje es importante pero necesitamos reinventar su formato. Por eso, cada vez más, el material con el que trabajamos en clase está compuesto de breves artículos de experiencias educativas, notas de prensa, columnas de opinión, entrevistas a autores reconocidos, extractos de debates televisivos, fragmentos de películas y posts de blogs educativos.

El nivel de complejidad de los libros sobre educación «asusta», cuando no aburre, a estudiantes recién aterrizados en las carreras de magisterio, pedagogía o educación social. Por eso se nos ocurrió recopilar una serie de experiencias educativas con las que trabajamos en nuestras asignaturas e invitar a sus autores a narrarlas en persona, exponiendo el cómo y el porqué de lo que hacen. Como un cuadro que explicita la técnica con la que ha sido pintado. Una ida y venida entre la teoría y la práctica.

Este último capítulo representa un esfuerzo de síntesis de todo lo que hemos querido compartir con los lectores. Es como la sinopsis de una película

o la conclusión de un libro expuesta de un modo sencillo, claro y directo.

### 1.1. ¿Qué nos vamos a encontrar?

Doce son las experiencias educativas que hemos querido compartir con el «universo» y a las que hemos intentado poner caras a través de este libro. Pero son muchas más de doce las que a lo largo de nuestra experiencia como estudiantes y como docentes hemos tenido el honor de conocer. Cada una de ellas merecería su propio capítulo. A todas, nuestro reconocimiento y nuestras más sinceras disculpas por no haber podido contar con ellas.

Presentadas las excusas y hechos los agradecimientos, nos adentramos en el último capítulo de este libro al que hemos querido llamar: «Apuntes para innovar». Si algún o alguna estudiante que haya trabajado conmigo estuviese leyendo esto, lo primero que pensaría sería: ¿ahora va a dar apuntes Noelia? Ya los podrías haber dado en clase, que tanto lo pedimos. Pero entiéndanme, entiéndannos, éstos no son unos apuntes al uso, más bien son una invitación a mirar —hacia el exterior— y a mirarse —hacia el interior—. Como se trabaja en el *coaching*, se trata de localizar y comprender los límites externos y los internos para intentar desprendernos de ellos. Al fin y al cabo, innovar siempre requiere salir de nuestra zona de confort.

«Caminando en línea recta no puede uno llegar muy lejos.»

*El Principito*

Dado que queremos mirar hacia fuera y hacia dentro, dividiremos este capítulo en varias partes:

1. La primera es un vistazo rápido hacia el exterior, una llamada de atención sobre los elementos clave comunes a las doce experiencias educativas presentadas en esta obra y que justifican la innovación. Por cierto, doce son también las razones.
2. La segunda sigue poniendo la vista fuera y trata de abordar los principales problemas del sistema educativo, porque conocerlos y comprenderlos nos ayudará a superarlos.
3. En la tercera parte desmitificaremos aquellas causas que alimentan las excusas sobre la imposibilidad de innovar. Aquí, además de mirar hacia el exterior, debemos mirar(nos) hacia dentro.
4. Y, por último, en la cuarta parte nos arriesgamos a presentar un decálogo atípico sobre lo que te espera si te animas a innovar.

## 2. PRIMERA PARTE: ¿QUÉ TIENEN EN COMÚN TODAS LAS EXPERIENCIAS O POR QUÉ SON INNOVADORAS?

*¿Qué tienen en común todas estas experiencias?*

Es la pregunta que nos hicimos mi compañero y yo cuando terminamos de leerlas y disfrutar con ellas. Podríamos responder con expresiones místicas, como «el amor por la educación» o «la vocación del profesorado». Pero no, tópicos a un lado, el elemento principal que todas comparten es una buena fundamentación pedagógica, es decir, los sustentos teóricos sobre los que se asienta la pregunta: *qué significa enseñar y aprender en el sistema educativo*.

Dado que las experiencias presentadas van desde la Educación Infantil hasta la enseñanza en la universidad, alguien podría pensar que las premisas sobre la enseñanza y el aprendizaje varían mucho. ¿Cómo va a ser igual dar clase a un grupo de estudiantes en un aula universitaria que a un grupo de adolescentes de Secundaria o a alumnos y alumnas que acaban de llegar a la escuela? En esencia es muy parecida: en todos los casos existe —debe existir— una característica común elemental sobre el quehacer docente: somos, en todos los niveles, *diseñadores de contextos educativos*.

Cambian los escenarios, cambian los protagonistas y a veces cambian las finalidades, pero siempre permanece el deber de crear, de diseñar un contexto potente de aprendizaje. Y al decir potente utilizamos el adjetivo para referirnos a su primera acepción: que «tiene poder, virtud para algo»<sup>1</sup>, y ese algo es aprender.

Todas y cada una de las experiencias que se han ilustrado comparten contextos que son grandes «virtuosos» del aprendizaje —entendiéndose enseñar como acción que pretende provocar aprendizaje—. Y en esa pretensión se vuelcan todos los esfuerzos. No es más —ni menos— que ser coherente con el cuerpo de conocimiento teórico que se ha ido construyendo a lo largo de la historia sobre la pedagogía; quizá una ciencia muy poco valorada.

Seguramente esto sea lo segundo que ponen en valor todas y cada una de las experiencias desarrolladas: el respeto por los principios de la pedagogía, alimentados por la psicología, la sociología y la epistemología. Lo primero son las ganas.

A continuación se exponen doce elementos comunes que, a su vez, son las doce razones que fundamentan la innovación educativa:

1. Dado que está más que aceptado que **el aprendizaje se vincula a la experiencia**, todas brindan la oportunidad de experimentar, de vivir, en persona y en interacción con el grupo.
2. La ruptura disciplinar, el esfuerzo por reconectar el conocimiento de diferentes disciplinas. Las experiencias mostradas han conseguido romper los límites artificiales impuestos entre materias, muy vinculados a la rigidez de las estructuras espaciales y temporales que predominan en el sistema educativo. El **enfrentamiento a las tradicionales franjas horarias, los espacios rígidos y las materias compartimentadas** ha sido caballo de batalla en todas ellas.
3. Lo que nos lleva directamente al **destierro del libro de texto** como protagonista de la vida del aula. Frente a la tiranía y omnipresencia de los libros de texto o de los apuntes amarillentos que se conservan año tras año,

<sup>1</sup> RAE: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=potente> [último acceso, 29/10/2014].

- más típicos de los cursos superiores, son los proyectos de trabajo los que guían la práctica educativa. Proyectos en los que el trabajo es flexible, variado y diverso, como el alumnado.
4. Las experiencias expuestas están **orgullosas de la diversidad presente** y trabajan para alimentarla. Sustituyen las etiquetas limitantes, las prácticas excluyentes y las profesías autocumplidas por mensajes positivos, prácticas inclusivas y altas expectativas. El profesorado cree en sus estudiantes.
  5. Ya que **la escuela no sólo preparara para la vida sino que es la propia vida**, los muros de las aulas de estas experiencias son permeables y transparentes. El aula sale fuera, la vida entra al aula.
  6. Relacionado con lo anterior, nos encontramos con la enorme presencia que las nuevas tecnologías tienen en las vidas de los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos. Por eso uno de los elementos que se contemplan, en varias de las experiencias mostradas, es el **uso con sentido de las nuevas tecnologías**, tal y como reclamábamos en el primer capítulo de este libro.
  7. Puesto que está más que demostrado que **el deseo es el motor que mueve el aprendizaje** (Pérez Gómez, 2008), todas pretenden ofrecer un amplio abanico de motivaciones intrínsecas que atrapen al alumnado en la aventura de descubrir y crear cosas nuevas.
  8. Ya que **el error es una inmensa fuente de aprendizaje**, las experiencias seleccionadas toleran la equivocación y tratan de comprender los motivos y buscar soluciones.
  9. El **agente activo del proceso de aprendizaje es el estudiante**. Los docentes pasan al plano que les corresponde, el de favorecer las condiciones para aprender, para lo cual dejan hacer, pero están ahí.
  10. Puesto que vivimos en democracia y **no hay más forma de aprender a ser democrático que ejerciendo la democracia**, nuestras experiencias están cargadas de participación, de colaboración, de compromiso, de diálogo y de negociación.
  11. Dado que además de ser seres sociales **somos seres emocionales**, el afecto y la confianza son ingredientes clave de nuestros platos.
  12. Y por último, como nada de esto habría sido posible sin un cambio de actitud y mentalidad del profesorado que ha puesto en marcha cada una de las experiencias, todas comparten esta primera condición, que guarda relación con la presencia de **altas dosis de reflexión** por parte del mismo. Reflexión crítica (Contreras, 2001), en muchos casos, que, más allá de la meditación sobre la propia práctica y las incertidumbres ocasionadas, supone «una forma de crítica» (Kemmis, 1987: 75, cit. por Contreras, 2001: 121) «que permite analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan» (Contreras, 2001: 121). Más allá de preguntarse —preguntarnos— sobre el sentido del trabajo en el aula, nos cuestionamos la función de la escuela o la función de la universidad. Bajo ambas subyace el sentido de la educación.
- En definitiva, en este libro hemos encontrado contextos diseñados con sumo cuidado, muy pensados y meditados, que han trabajado por romper estructuras y crear *espacios educativos llenos de vida, olores, sabores, sonidos, movimientos, sensaciones, emociones. De interacciones, de riesgos, de incertidumbres, de curiosidades, de actividad, de trabajo en equipo, de reflexión compartida. De participación, de solidaridad, de compromiso. Espacios aparentemente caóticos pero implícitamente muy bien ordenados, donde todo el mundo pueda encontrar su lugar.*

### 3. SEGUNDA PARTE: CONOCE AL ENEMIGO SI QUIERES COMBATIRLO. ALGUNOS DE LOS PROBLEMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO, HOY

Hemos querido que la obra que aquí se les ha presentado mostrara un mensaje esperanzador, lleno de positivismo y realidades posibles. Pero nos parece oportuno detenernos brevemente a comentar

algunos de los principales «males»<sup>2</sup> de nuestro sistema educativo porque, como enunciamos en el título, conocer al enemigo ayuda a combatirlo. Se trata de poner sobre la mesa aquellas prácticas más ampliamente extendidas que están obstaculizando el desarrollo de iniciativas con verdadero sentido educativo. Un paso previo a la innovación es conocerlas, analizarlas y tomar conciencia de ellas. A continuación, nuestra pequeña contribución.

### 3.1. La desnaturalización del conocimiento en el ámbito educativo

Ya hemos presumido de que las experiencias protagonistas de este libro entienden que los espacios educativos, además de preparar para la vida, representan la vida misma. Aceptar esta premisa supone volver a replantearnos una de las preguntas fundamentales en el quehacer educativo: ¿qué merece la pena trabajar en el ámbito educativo?

La selección de un contenido cercano, motivador, real, problemático y útil, además del modo en que lo presentamos, es uno de los caballos de batalla del profesorado que emprende procesos de innovación. Como plantea Fernández Navas, existe una distorsión clara entre los conocimientos que escuela y sociedad entienden como valiosos. Seguimos poniendo el empeño en que nuestro alumnado estudie los polinomios mientras las redes sociales o cómo se rellena la declaración de Hacienda queda fuera del currículum. Y no es que los polinomios no sean un conocimiento valioso, sino que es necesario replantearse si unos contenidos deben quedar en los currículos por debajo de otros. Existe la tendencia en todos los niveles educativos a dar clara prioridad e importancia a aquellos conocimientos instrumentales: algoritmos de resolución de problemas, aprendizaje memorístico de una determinada teoría, etc., frente a una comprensión más profunda de los conocimientos y su interrelación con la vida y otras áreas.

<sup>2</sup> Recogemos en este apartado parte del trabajo realizado por Fernández Navas (2015) en su tesis doctoral sobre algunos de los problemas de la escuela en la actualidad. Añadimos algunos más y los hacemos extensivos a cualquier nivel del sistema educativo.

Cabe hablar aquí también de la tendencia que existe a compartimentar de un modo artificial tales contenidos, como si las matemáticas o la física no estuvieran conectadas con la ética; la lengua, con la historia; la inclusión, con la didáctica, o la organización escolar, con la justicia curricular.

Hay que replantearse el tipo de contenidos al que queremos acercar al alumnado en cada una de las etapas del sistema educativo, además de cuestionarnos el papel que les otorgamos. Fernández Navas (2015) nos recuerda que si bien todo conocimiento es conocimiento porque nos permite resolver problemas de la vida diaria, el planteamiento escolar suele ser el de tratar los contenidos a través de problemas meramente académicos. Y es esto lo que desvirtúa la utilidad de ese conocimiento en sí mismo.

Desnaturalizamos los contenidos en el trabajo escolar, los ponemos en manos de editoriales y los dejamos desprovistos de sentido y utilidad para la vida.

### 3.2. El «embudo» como modelo de enseñanza-aprendizaje

Nuestro sistema educativo actual sigue anclado en un modelo de enseñanza y aprendizaje que daba buenos resultados en el momento de universalización de conocimientos como prioridad de la escuela. No obstante, este modelo es insuficiente en la era en la que nos encontramos. Los espacios educativos siguen siendo un lugar donde toda la organización está focalizada en el docente. Sólo hace falta visitar una escuela, un instituto o una facultad al azar y fijarnos en su organización. Todos comparten que el lugar destacado se reserva para el profesor (preferentemente sobre una tarima); que las mesas se disponen en filas y se colocan hacia «donde emana el conocimiento»: el lugar del profesor. Y es que, aunque sea una verdad innegable que todo el conocimiento actual no puede estar contenido en un libro de texto ni en la figura del profesorado, nuestras aulas siguen trabajando bajo esta falacia. Las actividades, los recursos y el modelo de aprendizaje en el que éstos se sustentan están planteados para reproducir —generalmente— lo que la figura del docente dicta como «verdad suprema» —fun-

damentado normalmente en lo que el libro de texto recoge.

Estamos ante un modelo de aprendizaje centrado en el profesor, lo cual es diferente del hecho de que el profesor sea una parte central del modelo de aprendizaje. Nunca más que ahora —cuando se viene hablando bastante en la literatura del modelo centrado en el alumno— ha sido tan central el papel del profesor. Cuando la función principal del profesorado consiste en explicar el conocimiento contenido en el programa y mandar los ejercicios correspondientes, su papel depende directamente de la riqueza de las fuentes que estén al alcance del alumnado. De hecho, el protagonismo del profesorado es inversamente proporcional a la cantidad y la calidad de las fuentes que el estudiante pueda consultar. En la era internet, un docente que pretenda centrar su labor en la transmisión de información es perfectamente prescindible. No obstante, ahora, cuando la función del profesorado es, como planteábamos al principio, diseñar espacios ricos de aprendizaje que acerquen a su alumnado a contenidos relevantes, útiles para su vida diaria, es cuando podemos decir que, sin duda, el papel del profesorado es central en el proceso de aprendizaje. Si se concibe la figura del profesorado como experto que ha de guiar a su alumnado entre esa enorme cantidad de información que tiene a su alcance para seleccionarla, analizarla y convertirla en conocimiento propio, es indudable que el profesor desempeña, ahora más que nunca, un papel central en la educación. Según Pérez Gómez (2013):

«Los docentes en la era digital somos más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, aunque también, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento, en un mundo cambiante, complejo, acelerado e incierto. Aunque ya no seamos ni la única ni la principal fuente de transmisión de información, nuestra tarea de tutorización cercana, de estímulo, provocación, testimonio, acompañamiento y guía del aprendizaje personalizado de todos y cada uno de los estudiantes, de ayuda para que cada aprendiz construya de forma disciplinada, crítica y creativa su propio proyecto personal, académico y profesional, es más necesaria que nunca, especialmente para aquellos que por diversas circunstancias, en una sociedad cada vez más desigual, no saben, no pueden o no quieren aprender lo que la escuela les exige».

El problema surge cuando confundimos ese papel central con que el docente sea el centro del proceso, es decir, la figura única depositaria del saber. Es lo que hemos denominado el *modelo del embudo*. En él, el saber debe transmitirse unidireccionalmente del profesorado al alumnado. Este último debe esforzarse por «aprenderlo» en el sentido más memorístico posible. El objetivo es la reproducción más fiel posible: colorear un dibujo del color indicado, resolver un problema matemático a través de una única vía —la explicada—, reproducir las definiciones de un libro de texto o las palabras de los apuntes emanados de la única fuente de saber en el aula —el docente.

Se trata de un modelo en que la experimentación, la crítica, la elección, el riesgo o la argumentación están poco presentes. Todo está sujeto a lo que la figura del maestro o del profesor dictamina. Hay pocos espacios de libertad; por tanto, pocas posibilidades de adquirir responsabilidad.

«Los buenos maestros no reclaman de forma rutinaria el centro del escenario.

Ese lugar está reservado para sus alumnos.»

TANNER y AYERS (2013: 5)

### 3.3. Un sistema educativo individualista en una sociedad conectada

Otro de los problemas centrales que plantea Fernández Navas (2015) en su obra, muy relacionado con el modelo de aprendizaje predominante en el sistema educativo y con el tipo de tareas que imperan en las escuelas, los institutos o la universidad, es el trabajo individual como único medio para acceder al conocimiento.

Si queremos que el alumnado idee estrategias para analizar, reconstruir la información y elaborar conocimiento, es imprescindible ponerlo en situaciones para cuya resolución deba llevar a cabo procesos analíticos, situaciones que le permitan debatir, criticar, construir y reconstruir las informaciones que se le proporcionan, para lo cual resulta imprescindible el trabajo en grupo.

El trabajo exclusivamente individual puede funcionar en el modelo del embudo, del que hablábamos antes, en el que impera la reproducción de la

información. Pero no tiene sentido si la propuesta es elaborar mediante el análisis y la crítica la información como propia<sup>3</sup>.

Es imprescindible dar un vuelco a la actividad que se realiza en los espacios educativos y reorientarla hacia el trabajo grupal como principal expresión y medio de elaborar conocimiento. Esto queda mucho más claro aún cuando, en la vida fuera de las aulas, rara vez se trabaja en solitario o nuestro trabajo no depende del que otras personas realicen. Más aún si entendemos que la sociedad actual se organiza en forma de red: todos interconectados con todos.

Pero la crítica de la individualidad no sólo es válida para el modelo de trabajo del alumnado, sino también para el del profesorado. El aislamiento profesional o la desconexión con otros colegas de profesión es algo común en el ámbito educativo. Existe una cierta tendencia a cerrar las puertas de nuestra aula, nuestro centro o departamento y hacer «de nuestra capa un sayo». Esto tiene cambiar, máxime cuando, tal y como expusimos en el primer capítulo de este libro sobre la importancia de la formación permanente del profesorado en la innovación, de acuerdo con Sola (1999):

«El elemento clave que propicia la identificación de las creencias propias y ajenas a partir de la reflexión es el contraste de actuaciones, puntos de vista y opiniones. Por ello resulta imprescindible que toda la acción profesional se realice en el seno de grupos de trabajo que cooperen en la actividad, en la reflexión y en la planificación. La consecuencia inmediata y casi inevitable del establecimiento de grupos con este propósito es que se someten a escrutinio de los demás las interpretaciones personales de las características de la práctica que hace cada miembro del grupo, poniendo de paso sobre el tapete los fundamentos existentes para esas interpretaciones, es decir, las tramas argumentales que se derivan de elementos más simples de su pensamiento, los cuales a su vez se apoyan en creencias básicas acerca del mundo, de la sociedad, del conocimiento, de la educación...».

Es cierto que el día a día, la rutina, la presión, la urgencia y la rapidez de los acontecimientos esco-

lares y burocráticos tampoco favorecen los momentos de reflexión compartida. Pero debemos esforzarnos por crear lazos con la comunidad a la que pertenecemos. Se trata de ir conectando poco a poco con otras personas que nos acompañan en nuestro trabajo. Buscar afinidades, cercanas o más lejanas geográficamente; profesorado que trabaja en nuestro mismo nivel educativo o en otros. Conocer los éxitos y fracasos de otras experiencias. En definitiva, tejer redes.

Resulta obviamente conveniente que tratemos de construir esas redes en nuestro entorno laboral inmediato para formar equipo, para hacer comunidad. Ésta es la máxima aspiración; pero mientras lo hacemos posible o no, es muy importante que conectemos con gente que comparte nuestras inquietudes, nuestros intereses o ideales, sea del lugar que sea, sea del nivel que sea.

Recientemente hemos descubierto, a raíz de un proyecto de colaboración entre escuela y universidad, equipos educativos de centros interesados en compartir e intercambiar sus vivencias con el resto de la comunidad, sean profesores de la facultad de educación, estudiantes en formación, compañeros de otros centros, familias, etc. Pero también docentes «aislados» que de un modo u otro se encuentran batallando en solitario, y que se han sentido identificados, acompañados, arrojados por un grupo de personas que, aunque de contextos diferentes, en el fondo comparten muchas cosas; ¿cómo no?, si compartimos la profesión.

En este sentido cobran un especial protagonismo las redes sociales del mundo virtual. Thomas y Brown (2011, cit. por Pérez Gómez, 2012: 164) «destacan la importancia de los colectivos virtuales que se influyen mutuamente en un proceso progresivo de enriquecimiento y de construcción compartida. Suponen una colección de individuos, habilidades, talentos, que producen resultados superiores a la suma de las partes».

Por su parte, Boluda (2013), con el que estamos totalmente de acuerdo, presenta Twitter como una fuente infinitamente rica para la autoformación de docentes. En su blog «efepeando»<sup>4</sup> expone nueve razones por las que un docente debería estar en Twitter.

En definitiva, y de acuerdo con lo que venimos exponiendo, es necesario combatir el individualismo

<sup>3</sup> Pasar de la información al conocimiento, como decía Pérez Gómez (2012).

<sup>4</sup> Web del blog: <http://www.efepeando.com/>.

presente en las prácticas educativas. Porque somos seres sociales que construimos y nos construimos con el otro. Como plantea Pérez Gómez: «Con los otros diferentes. Los seres humanos dependemos desde siempre de los lazos sociales que establecemos con los demás» (2012: 160). Formar parte de un grupo —en el sentido estricto de lo que significa «formar parte de algo»— es una necesidad y una exigencia a la vez, para el aprendizaje del alumnado pero también para el aprendizaje del profesorado; más aún cuando aspiramos a que los espacios educativos se conviertan en lugares democráticos. Como ya hemos expresado, no hay mejor forma de aprender a vivir democráticamente que viviendo —participando— en la democracia. Dubet (2008, cit. por Bautista, 2010), plantea la ayuda y colaboración entre docentes como un instrumento de apoyo imprescindible y como uno de los retos que los centros escolares tienen hoy en su democracia escolar interna.

#### 3.4. Café para tod@s, y si no bebes, dos tazas

Otro de los principales problemas de nuestras realidades educativas es la tendencia a la homogeneización —todo el mundo debe aprender lo mismo y al mismo tiempo—. «La idea de buscar unos mismos fines en la educación, admitiendo que todos tenemos una misma naturaleza humana, ha sido y es un tema central para el pensamiento educativo y un reto difícil para las instituciones escolares y para los profesores» (Gimeno, 2011: 34).

Admitir la diferencia y valorarla de forma positiva constituyen otro de los caballos de batalla de la educación en nuestra sociedad. Supone un reto complejo que encuentra pocas respuestas y muchos interrogantes, pero resulta sin duda una fuente fascinante de aprendizaje. Transgredir los límites de la norma y comprender que lo natural es la diferencia y que, como tal, el sistema debe dar respuesta a ello transforma todo tu universo educativo. Representa un salto cualitativo drástico en lo que concierne a la función social de la escuela.

«La educabilidad [...] es una condición antropológica a la vez que está condicionada por el contexto en el que se ubica la persona. Por ello, privar a determinados colectivos y/o personas de las condiciones

necesarias para que se produzcan aprendizajes en la escuela es una forma de negarles sus propias proyecciones, negar el derecho mismo a sentirse personas. Los seres humanos somos continuos proyectos, puesto que somos seres conscientes inacabados [...]. La educación consiste en este proceso de búsqueda; los argumentos deterministas son, por tanto, ataques directos a la educación y a los derechos humanos» (Calderón y Habegger, 2012: 32).

Se trata de ofrecer las máximas posibilidades de éxito a quienes afortunadamente hoy están formalmente dentro del sistema (hace unos 30 años no todo el mundo lo estaba)<sup>5</sup>. No podemos conformarnos con el éxito de acceso, entendido éste como la universalización de la enseñanza obligatoria y su extensión hasta la Secundaria, lo que Esteve (2003) denominó «la tercera revolución educativa». Ahora tenemos que atender a toda esa población.

«Hoy perviven en nuestros centros de Secundaria, junto a alumnos de excelente nivel, miles de niños que antes expulsábamos [...]. Enseñar hoy es algo cualitativamente más difícil de lo que era hace treinta años. Básicamente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección que atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas personales y sociales pendientes» (Esteve, 2003: 51-53).

Sin embargo, la práctica del café para tod@s como idea de igualdad está basada tal y como plantea Fernández Navas (2013)<sup>6</sup> «en la creencia popular de que ofrecer a todos la misma posibilidad, el mismo procedimiento, etc., es igual a justicia. Cuando en realidad suele ser la forma más injusta de todas de repartir justicia [...]. La escuela, como modelo de gestión pública que es, tiene esta idea de igualdad muy asentada, pero no sólo en cuestión de recursos sino en el trato y manera en la que se organiza el alumnado. Todos tienen que estar haciendo lo mismo en el mismo tiempo, todos tienen que cumplir los mismos objetivos [...]. Da igual que el discurso de la diversidad, de la inclusión, esté más

<sup>5</sup> Esteve (2003) sitúa la escolarización de toda la Educación Infantil en primaria a mediados de la década de 1980.

<sup>6</sup> En uno de los posts de su blog «principio de incertidumbre», <http://blog.manuelfnavas.es/>.

que integrado en nuestra legislación educativa desde hace años. La realidad de las prácticas escolares es ésa, café para tod@s como idea de igualdad. ¿Dónde queda aquello tan bonito de *respetar las características individuales, únicas y especiales de todos, los diferentes ritmos de cada uno?* Da igual, los niños se reparten por cursos de la misma edad (como si eso los hiciera más iguales o les diera más igualdad de oportunidades), lo que tienen que superar a final de curso es exactamente lo mismo para todos.

Y ¿qué ocurre cuando las metas no son superadas, cuando alguien no se “igual” al resto? El sistema, antes de expulsarle, responde con una de sus estrategias estrella, la de repetición. *No bebas, pues dos tazas.* Pérez Mendoza (2014) publica una noticia en “eldiario.es” según la cual la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) señala que el alumnado que proviene de familias más pobres, además de tener mayor dificultad para alcanzar el mismo nivel de competencias, en igualdad, presenta mayores posibilidades de fracaso que quienes provienen de familias con mejor poder adquisitivo. Ello se traduce en que «el alumnado en situación socioeconómica desfavorable en España tiene hasta tres veces más posibilidades de repetir curso en la educación obligatoria que el resto de estudiantes. Más de la mitad (53%) han pasado dos veces por el mismo nivel».

Al respecto, merece la pena recordar a Medina y Playa (2014), quienes, a raíz de los resultados publicado por la OCDE (2014) en el documento «PISA in focus», plantean seis motivos por los que la repetición no mejora la escolarización del alumnado. El primero de esos motivos es previamente explicado por Fernández Enguita (2014), quien expone que «la repetición no mejora los resultados académicos de los estudiantes ni les ayuda a nivelarse con el resto. Es más, en algunos casos hasta los empeora».

Una vez quemado este cartucho, hay estudiantes abandonados a su suerte. Quienes no son capaces de adaptarse al formato escolar quedan fuera del sistema, lo cual nos lleva al siguiente problema.

### 3.5. La eterna rendición de cuentas: la calificación

En otra ocasión, en el blog al que ya hemos hecho mención, «principio de incertidumbre», tuve la

posibilidad de escribir sobre la larga sombra de la calificación. A la entrada la titulé *poderosa damisela doña calificación, que nunca desaparece*. Elegí ese título porque, tal y como allí planteaba, la práctica de la calificación, en el ámbito educativo, formalmente, comienza a crecer y desarrollarse en la década de los treinta y, aunque han sido numerosas las críticas al modo en el que el sistema selecciona y clasifica al alumnado, habiendo sido tachado a veces de injusto, otras de arbitrario, la calificación, por muy perversa que sea educativamente hablando, parece no tener prisa por desaparecer.

Prueba de ello es el enorme protagonismo que las pruebas estandarizadas tipo PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) han ido ganando en los últimos años. Por si fuera poco, en este escenario de estandarización y homogeneización de los resultados académicos, en lugar de intentar frenar la avalancha, la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación) trae consigo un discurso sobre la excelencia acompañado de medidas que «centran toda su atención en aumentar el número de pruebas a las que el alumnado ha de enfrentarse en su trayectoria escolar, situándolas cada vez a edades más tempranas» (Alcaraz Salarirche, 2014: 78).

De este modo, el sistema educativo se convierte, según un análisis marxista, en la razón que reproduce y legitima las desigualdades sociales, las cuales pasan de ser intolerables a convertirse en diferencias académicas más que justificadas con el sistema de calificaciones. Tenemos un sistema esclavo de las calificaciones, de los exámenes. Y a menudo pasa desapercibido que es esta práctica el arma más poderosa para clasificar y dividir a quienes supuestamente valen de quienes no.

La rendición de cuentas se carga de un plumazo, en los niveles obligatorios, la comprensividad a la que deben aspirar. En ellos, y en los no obligatorios también, comete atropellos educativos que dificultan el desarrollo de prácticas con auténtico sentido. El deseo, la motivación intrínseca, el gusto por aprender lo que el sistema —sea la escuela, el instituto o la universidad— te ofrece dejan de ser fines. El error como fuente de aprendizaje se transforma en motivo de penalización. El conocimiento se acaba convirtiendo en una mercancía de cambio. Como dice Álvarez Méndez, sólo vale lo que entra en el examen (2007: 97).

«Me preocupa mucho que el principal objetivo de los alumnos y de las familias sea conseguir buenas notas. Y que aprender, disfrutar aprendiendo, ayudar a otros a que aprendan, saber utilizar el conocimiento para ser mejores personas, sean cuestiones de menor importancia» (Santos Guerra: 2005).

### 3.6. La escuela, un lugar desprovisto de emociones

En una de las experiencias mostradas en esta obra se invitaba al lector a plantearse una serie de cuestiones con el objeto de hacerle reflexionar sobre la importancia de la educación emocional. Y es que huelga decir que, dado que el sistema educativo está formado por personas, éste se compone también de emociones y sentimientos. Sin embargo, tal y como expone Santos Guerra (2004: 47):

«La trama de las emociones y de los afectos se ha mantenido oculta en la escuela. Como si no existiera. Y, sin embargo, todos sabemos que es una parte fundamental de la vida de la institución y de cada uno de sus integrantes. Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos».

En efecto, las escuelas, los institutos o las universidades son instituciones cargadas de emociones. Volver la cara a esta realidad, ignorarla, no la hace desaparecer; al contrario, puede traer consecuencias negativas para las personas que allí habitan. Goleman (1996: 43-44) lo exponía con suma claridad al plantear que: «La mente racional y la mente emocional operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento, para guiarnos adecuadamente a través del mundo». También Taber (2006) y Sjob (2007) exponían que en el aprendizaje, además de los factores cognitivos y metacognitivos y de los sociales y culturales, están implicados factores motivacionales y emotivos (cit. por Pérez Gómez, 2008). «El aprendizaje implica a toda la persona (habilidades, valores, conocimientos, actitudes, aprendizaje previo y cultura experiencial) de cada individuo (Pérez Gómez, 2008: 70).

Si asumimos esto, admitir la primacía del intelecto en el ámbito educativo en detrimento de las

emociones, motivaciones y sentimientos es aceptar tener una actuación miope y sesgada del quehacer docente. La relación entre un docente y un estudiante no debe —no puede— basarse exclusivamente en la dimensión intelectual. De hecho resulta curioso que, tal y como explica Santos Guerra (2004), si se analizan las valoraciones y las reflexiones que exalumnos hacen de sus profesores y su relación con la institución educativa, pasado el tiempo, lo que predomina es la dimensión afectiva. Solemos recordar a quienes se encargaron de nuestra educación con agrado o no, según nos *sentimos* tratados, queridos, respetados, animados, seguros, etc.

El proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar la mente emocional además de la racional; porque aprender, en el sentido más constructivista del término, en el más holístico si se prefiere, pasa por emocionarse, motivarse, divertirse... El aprendizaje no sucede si no se desea. Es la motivación intrínseca la que facilita el aprendizaje relevante (Pérez Gómez, 2008), es decir, la motivación es el motor del aprendizaje, y esa motivación está influida por las creencias, los intereses, los valores y las emociones. Y contemplarla no es sólo considerarla porque está presente, también es educarla. Como contemplan Maurice, Steven y Brian (2001), el aprendizaje y la puesta en práctica de los cinco principios de la inteligencia emocional ayudan a la tarea educativa.

Díez Navarro (2013) habla sobre la alfabetización emocional en la escuela infantil, pero nosotros lo hacemos extensible prácticamente a cualquier nivel educativo, adaptándolo a la idiosincrasia propia de cada etapa. La autora plantea que el papel del docente en los avatares sentimentales:

«No será el de explicar, aleccionar o dar sermones moralizantes para domesticar o tipificar las emociones. Ni el de celebrar fiestas en las que “se trabaje” algunos de los valores que hay que conseguir: La solidaridad, el respeto, la ayuda mutua, etc. Tampoco el de poner a los niños a colorear fichas en las que aparecen estereotipados dibujos de personas alegres, tristes o enfadadas. No supondrá intentar a ultranza que sus alumnos tengan “buenos sentimientos”, sino más bien ayudarles a reconocer aquello que sienten, sea lo que sea, y dar paso a que lo expresen para mostrarse ante los otros de una manera real, integrada y auténtica, y para aprender a manejarse autónomamente en el conocimiento de sí mismos, en el control

de sus impulsos y en la comprensión de los demás» (Díez Navarro, 2013: 65-66).

#### 4. TERCERA PARTE: ¡QUE VIENE EL LOBO! DESMONTANDO EXCUSAS QUE IMPIDEN INNOVAR

En esta ocasión trataremos de desmontar algunas de las excusas más comunes utilizadas para argumentar la imposibilidad de innovar.

##### 4.1. ¡No tenemos recursos!

El primer argumento que deberíamos tratar de desmontar sobre la imposibilidad de innovar es el de la falta de recursos, máxime cuando nos estemos refiriendo a recursos materiales. Que un mayor número de recursos adecuados en manos de un docente embarcado en proyectos de innovación puede facilitar la tarea educativa es cierto, siempre y cuando se trate un profesional con una formación de calidad. Tal y como se expuso en el primer capítulo, la calidad de esa tarea educativa y por tanto la cualidad innovadora no residen ni en la cantidad ni en la naturaleza de los recursos disponibles. En dicho capítulo ya recogimos las palabras de Murillo Más (2014: 2), decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en una entrevista de un periódico local; ahora las volvemos a recordar porque expresan con suma claridad lo que queremos exponer: «La clave de la calidad, por encima de todos los recursos del mundo, está en la calidad del docente. El mejor docente en el peor de los contextos hace maravillas y al contrario no hay forma de que eso funcione».

Las iniciativas innovadoras no tienen por qué nacer —y de hecho no suelen hacerlo— en contextos con grandes posibilidades de recursos económicos. Al contrario, muchas de ellas surgen en contextos socialmente deprimidos; seguramente porque es en esas circunstancias en las emanan con más intensidad problemáticas educativas. Y ésta es la clave, detectar una necesidad educativa a la que se ha de dar respuesta. Es entonces cuando se articulan los proyectos en busca de soluciones. Y puede que una de esas soluciones pase por poner en marcha mecanismos que movilicen recursos personales, culturales,

materiales, etc. Pero en ningún caso es una cuestión de cantidad sino de sentido; y el sentido no depende del recurso sino de quien lo maneja.

Por otra parte, a menudo olvidamos que, más que disponer de muchos recursos, el éxito pasa por reestructurar tales recursos. Es el caso por ejemplo de los recursos personales. Nos quejamos de no contar con personal cualificado en los centros para cubrir determinadas necesidades, pero, cuando se dispone de él, no se aprovecha al máximo. En lugar de incluirlo en el aula y crear equipos interdisciplinares que trabajen conjuntamente, de modo que pueda beneficiarse no sólo todo el alumnado, sino los propios profesionales que allí trabajan, preferimos sacar del aula a quienes parecen necesitar más esa atención, perdiendo ricas posibilidades por el camino. Es decir, en lugar de sumar fuerzas, las dividimos.

Olvidamos que recursos también son las familias, la mamá dentista o bailaora, el papá barrendero o veterinario, la farmacia, la frutería, el mercado, la Peña Cultural o la asociación de mayores del barrio. Cualquier centro educativo dispone de este tipo de recursos la clave reside en detectar el valor que tienen para la educación del alumnado. Hay docentes que se aíslan del contexto, lo obvian y pierden la ocasión de conectar la vida con la escuela o el instituto.

No es la falta de materiales la que nos limita a emprender nuevas formas de hacer en educación. Hemos visto desaprovechar ordenadores y pizarras digitales que han sido reducidos a la menor de sus posibilidades, empleándolos meramente en ejercicios mecánicos y reproductivos propios de la enseñanza más tradicional. Por el contrario, hemos visto a alumnos investigar, crear, imaginar, manipular con pinzas de la ropa, cadenas, tapones de plástico, hojas de los árboles, etc.

Antes de quejarnos por la falta de recursos, tenemos que aprender a gestionar con sentido aquellos de los que disponemos. Mirar a nuestro alrededor es fundamental, para que los árboles no nos impidan ver el bosque.

##### 4.2. ¡El fantasma de la inspección y el libro de texto!

Existen otros dos pretextos muy comunes entre el profesorado que se utilizan para argumentar la

imposibilidad de innovar en el sistema educativo. Uno es el de la inspección, y el otro, el del libro de texto. Comencemos por este último.

Es muy común oír a compañeros quejarse de que se les impone el uso del libro de texto. Esta situación, que es real en muchos casos, no resulta, sin embargo, un impedimento absoluto para emprender un proceso de innovación. ¿Qué puede ocurrir una vez que el centro ha pactado con una editorial y las familias han desembolsado su dinero? Utilicemos los libros como un recurso más del centro. Que pasen a formar parte de la biblioteca del centro o del aula. Hagamos que el alumnado necesite consultarlos para resolver cuestiones en los proyectos de investigación que les proponemos. Un material más entre otros. Pero no nos escudemos en que ya que lo tenemos debemos seguirlo y obedecerlo a rajatabla para dejar de pensar y no diseñar actividades con verdadero sentido educativo para los estudiantes. No hay instrumento más condicionado y condicionante que el libro de texto en manos de un docente que no cuestiona su contenido, su sentido y su uso. Gimeno (2011) detalla las limitaciones y los obstáculos que supone el libro de texto en los procesos de comunicación de la cultura y entiende que éste es el último reductor de la experiencia.

Por otro lado, en caso de que aún no haya pacto con la editorial y nos hayan concedido una ayuda para ello, podemos invertirla en otras necesidades; justifiquemos con razones pedagógicas por qué son más útiles otros materiales que enriquezcan las experiencias del alumnado. Ésa es la clave: argumentar. Si muestras en un alto grado, demuestras. Demostremos que somos capaces de diseñar y planificar con sentido el trabajo que nos corresponde y que éste está cargado de carácter pedagógico y además se ajusta a lo que nos marca la ley.

Esto nos lleva a tratar de desmontar el otro pretexto que planteábamos: el miedo a la inspección. Romper con la forma tradicional de trabajar en un aula no significa no planificar tu docencia. Todo lo contrario, exige un trabajo riguroso e importante de diseño, planificación y fundamentación de por qué hacemos lo que hacemos. Como venimos diciendo, uno de los requisitos fundamentales en el ámbito de la innovación educativa es que el docente desarrolle argumentos sólidos sobre por qué es mejor trabajar de una determinada forma. Tales argumentos respaldados, como veremos a continuación, por la le-

gislación y una cuidada planificación de la enseñanza, serán los elementos clave para justificar ante la inspección nuestro trabajo.

Por otro lado, es importante tener cierta astucia para que la dimensión burocrática y administrativa no acabe determinando lo que realmente merece la pena hacer en tu aula.

### 4.3. ¡La ley no me lo permite!

Los profesionales de la educación debemos conocer bien la legislación que nos concierne porque, sólo si la conocemos bien, podremos interpretarla adecuadamente. A menudo lo que las leyes dictan resulta más flexible de lo que imaginamos. Poner en marcha metodologías activas, colaborativas, de trabajo en equipo en cuya base esté la experimentación, la argumentación, la crítica, etc., no contradice ninguno de los principios que se establecen en las órdenes y decretos de cada una de las etapas educativas.

Así, por ejemplo, podíamos encontrar que en la Orden del 5 de agosto, por la que se regulaba el currículo de la Educación Infantil en Andalucía, se enumeraban ocho principios que debían funcionar como referentes en las decisiones metodológicas: enfoque globalizador y aprendizaje significativo; atención a la diversidad; el juego como instrumento privilegiado de intervención educativa; la actividad infantil, la observación y la experimentación; la configuración del ambiente como marco del trabajo educativo; la planificación intencional de los espacios y materiales; la organización de tiempos que tengan en cuenta el equilibrio entre tiempos definidos por el adulto y los tiempos en que niños y niñas puedan organizar libremente su actividad, y la importancia de compartir la Educación Infantil con las familias. Se añadía que: «Estos principios se ofrecen como referentes que permiten tomar decisiones metodológicas fundamentadas para que, en efecto, la intervención pedagógica tenga un sentido inequívocamente educativo» (BOJA, 2008: 51). Resaltemos «inequívocamente educativo»; porque, hasta donde sabemos, resulta mucho menos inequívocamente educativo trabajar a través de proyectos que hacerlo con fichas diseñadas por editoriales. No son las personas que se atreven a romper con lo tradicional, apostando por una metodología alternativa inspira-

da en el principio de actividad y en todos los demás, las que suelen incumplir la normativa, sino todo lo contrario. Es la metodología estricta tradicional de trabajo por fichas, en las que los alumnos trabajan individualmente en sus pupitres y pueden jugar con suerte cuando acaban, la que contradice los principios planteados por la ley en Educación Infantil.

Por otra parte, el Real Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, exponía que las propuestas pedagógicas deben tener en consideración la atención a la diversidad por lo que se debían arbitrar métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favoreciendo la capacidad de aprender por sí mismo y promoviendo el trabajo en equipo. Con respecto a la metodología didáctica, se establecía que debía ser fundamentalmente activa y participativa, integrando en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato del alumnado. Y sin embargo, no nos preocupa el hecho de que a través de los libros de texto en lugar de construir se reproduce y se compartimenta el conocimiento. Por lo que también en esta etapa disponemos de respaldo legislativo para emprender nuevos proyectos de enseñanza-aprendizaje en los que la actividad, la colaboración, la negociación, etc., sean las protagonistas.

En lo que concierne a la Secundaria, podíamos argüir que el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, enumeraba entre sus objetivos cuestiones como el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad, ejercitarse en el diálogo, prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática, fortalecer las capacidades afectivas o desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para usarlas con sentido crítico. Ninguno de ellos impide poner en marcha un proyecto innovador en las aulas de Secundaria en el que la mediación, el trabajo asambleario, educar las emociones o utilizar los móviles con internet estén presentes. Es posible: la ley de nuevo nos respalda.

Si en la enseñanza obligatoria está presente el «temor» a que emprender procesos de innovación pueda hacernos incumplir la ley, también en la enseñanza superior encontramos buena esta excusa. Pero, una vez más, son muchos los elementos de la legisla-

ción que avalan a quienes rompen con la docencia tradicional en las aulas universitarias. Sólo hay que buscarlos. Así pues, uno de los principios vertebradores del Espacio Europeo de Educación Superior en los que se inspiran los grados, en nuestro caso de Educación, es el de considerar al estudiante agente activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. ¡Qué poco de esto hay en las aulas donde el profesor dicta y los estudiantes copian apuntes!

#### 4.4. ¡Imposible con esta ratio!

Que debemos disminuir las ratios de las aulas tanto en las escuelas como en los institutos o universidades es una cuestión innegable. El argumento pedagógico resulta aplastante. Y la realidad, alarmante, máxime con el aumento de ratio propuesto por la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa). En eso estamos de acuerdo.

Sin embargo, queremos dejar bien claro que debemos evitar que el argumento y reclamo devenga en excusa. Que la calidad de la enseñanza y la del aprendizaje pueden ser mayores si atendemos a grupos más reducidos de estudiantes es cierto. Tan cierto como que todos conocemos experiencias educativas cargadas de sentido y valor educativo llevadas a cabo con grupos considerablemente numerosos, y viceversa. Hemos visto, por ejemplo, desaprovechar la oportunidad de trabajar de un modo alternativo al tradicional en escuelas rurales donde la ratio era muy baja.

Y es que con las ratios pasa como con los recursos; podría ser una condición necesaria pero en ningún caso suficiente. No es meramente una cuestión de disponer de ellas o no, sino una cuestión de actitud —acompañada de formación—. El docente convencido de que la enseñanza tradicional no tiene sentido en la sociedad y en la época en la que vivimos hace todo lo que puede y más, tal y como hemos podido apreciar en las experiencias presentadas, por mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes, sean diez o sean setenta.

### 5. CUARTA PARTE: DECÁLOGO ATÍPICO SOBRE INNOVACIÓN EDUCATIVA

En este apartado exponemos lo que nunca nadie te explicó pero todos sabemos que ocurrirá si te atreves a innovar.

*Decálogo atípico sobre innovación educativa*

1. **Tendrás que luchar mucho.** Las personas que nos sumergimos en procesos de innovación solemos discutir mucho. La discusión es positiva en tanto en cuanto para debatir debemos exponer argumentos sólidos que han de elaborarse y reelaborarse antes, durante y tras las discusiones. Éste es un elemento enriquecedor que empiezas a valorar positivamente hasta que de discutir pasas a «pelear». Y es que mantenerte en tus trece de innovar en efecto te lleva a luchar con determinados compañeros, con los departamentos, con la administración, incluso con tus propios estudiantes o familias. Romper con lo habitual, con lo conocido, con lo tradicional tiene un coste: el de dar explicaciones constantemente. A veces para convencer, otras sólo para excusar. Tener la sensación de que siempre eres tú quien tiene que justificar lo que hace puede llegar a ser exasperante. Las explicaciones te acompañarán allá donde vayas. Eso sí, debes aprender a hacer de ellas tus mejores aliadas. Los argumentos bien fundamentados serán tu mejor «baza», así que no desesperes.
2. **Te sentirás solo.** En cierto modo, y relacionado con lo anterior, puede que haya un sentimiento que te acompañe no pocas veces: el de la soledad. Sentirte solo «contra el mundo» resulta agotador. Por eso, vayas donde vayas, estés donde estés, trata de buscar aliados. Empieza poco a poco, con sutileza, sin grandes aspiraciones. Acércate a alguien con quien compartes algo, con quien sientes cierta afinidad. Inicia pequeños trabajos con esa persona para ir ampliando el equipo. Y recuerda: por ahí fuera hay mucha gente como tú, tratando de emprender procesos de mejora en su aula; así que intenta localizar a gente que está en tu onda. El mundo virtual ofrece un amplio abanico de posibilidades en este sentido. A través de internet puedes encontrar interesantísimos blogs de profes que comparten su trabajo, sus inquietudes, sus éxitos... Son un gran recurso. También Twitter lo es. A través de esta red social puedes conectar con grandes profesionales anónimos que luchan día a día por cambiar y dar sentido a su trabajo en la escuela, el instituto o la universidad. Conocerlos te hará sentir más acompañado.
3. **Te quitará tiempo.** Prepárate para no dar «abasto» en ocasiones. Por fortuna o no, tenemos un trabajo que no se queda en la oficina. Tu trabajo te acompaña a casa. Diseñar, planificar, corregir, etc. Los profes, en contra de lo que a veces se cree, no tenemos tanto tiempo libre ni tantas vacaciones; menos aún cuando te has subido al carro de la innovación. El tiempo se acorta, y a las obligaciones de siempre, se suman muchas más. Un consejo: invierte el tiempo en lo que realmente merece la pena. Por ejemplo, deja de pedir actividades a tu alumnado cuyo único fin es ponerles nota. Eso te brindará tiempo para hacer otras cosas más valiosas educativamente hablando.
4. **Estudiarás más.** Si creías que tu tiempo de estudio ya pasó, te equivocas. En esta profesión nunca dejarás de estudiar. Ojo, ¡no estoy hablando de memorizar!
5. **Rellenarás muchos papeles.** La vertiente burocrática de tu trabajo aumentará, máxime si quieres que tu proyecto se reconozca oficialmente o quieres solicitar alguna ayuda, etc. ¡El papeleo es infinito! Organízate y sé consciente de que la burocracia es la burocracia, no le des un sentido que no tiene.
6. **Tendrás que dar explicaciones a tu familia.** Dado que innovar te quita tiempo, implica llevarte trabajo a casa, te exige estudio, te obliga a cumplir con más aspectos administrativos, buscar aliados, investigar a través de las redes, armarte de argumentos, etc.; como puedes imaginar, supondrá tener que dar explicaciones a la familia, que, a veces, se enfadará un poco porque sólo te dedicas a trabajar. Busca espacios de desahogo y dedica tiempo a quien te importa. Explícales cómo te sientes y se convertirán en un apoyo. Si te lo propones, con algo de esfuerzo la innovación y la familia son compatibles.
7. **Dormirás menos.** Llegados a este punto, obviamente prepárate para dormir un poco menos. A cambio, ¡soñarás mucho más!
8. **Te entrará miedo.** Además de la soledad de la que hablábamos antes, hay otra sensación que aparecerá con frecuencia: el miedo. Sentirás vértigo. Innovar supone arriesgarse. Es importante asumirlo, salir de tu zona de confort es difícil, explorar lo inexplorado no es fácil, pero siempre merece la pena porque supone un nuevo aprendizaje.
9. **Te sentirás desbordado.** A estas alturas entenderás que es normal a veces ¡sentirte desbordado! Paciencia, suele ser pasajero. ¡Que no cunda el pánico!
10. **Te preguntarás si merece la pena.** Y por todo ello, comprende que en más de una ocasión te harás la pregunta estrella: ¿Merece la pena todo esto? No te preocupes, es una crisis pasajera porque pronto te respondes con otras preguntas: ¿Y si no qué? ¿Dejas de aprender? ¿De emocionarte? ¿De descubrir gente maravillosa? ¿Dejas de ser alguien importante para tus estudiantes? ¿Renuncias a la coherencia? Entonces es cuando comprendes que, una vez que has incorporado a tu trabajo la innovación, no es que ésta sea una cosa más, es que es tu forma de trabajar. ¡Enhorabuena!

—¿Te gustaría saber lo que es? Matrix nos rodea. Está por todas partes, incluso ahora, en esta misma habitación. Puedes verla si miras por la ventana o al encender la televisión. Puedes sentirla, cuando vas a trabajar, cuando vas a la iglesia, cuando pagas tus impuestos. Es el mundo que ha sido puesto ante tus ojos para ocultarte la verdad.

—¿Qué verdad?

—Que eres un esclavo, Neo. Igual que los demás, naciste en cautiverio, naciste en una prisión que no puedes ni oler ni saborear ni tocar. Una prisión para tu mente. Por desgracia no se puede

explicar lo que es Matrix. Has de verla con tus propios ojos. Ésta es tu última oportunidad. Después, ya no podrás echarte atrás. Si tomas la pastilla azul, fin de la historia. Despertarás en tu cama y crearás lo que quieras creerte. Si tomas la roja, te quedas en el País de las Maravillas y yo te enseñaré hasta dónde llega la madriguera de conejos. Recuerda, lo único que te ofrezco es la verdad. Nada más.

*The Matrix* (1999)  
HERMANOS WACHOWSKY

## **Referencias bibliográficas**



- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. y Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Catarata.
- Alborough, J. (2000). *Mua*. Barcelona: Grijalbo Mondadori, S. A.
- Alcaraz, N. (2014). Un viejo trío de conceptos: aprendizaje, currículum y evaluación. *Aula de encuentro*, 16, 55-86.
- Alcaraz, N. (2015). *La evaluación en el aula. Explorando las posibilidades y limitaciones del portafolios. Un estudio de caso* (tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10630/9837#sthash.YO3hU9kI.dpuf>.
- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (5). Recuperado de: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2\\_html.html](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art2_html.html).
- Alcaraz, N., Gallardo, M., Herrera, D. y Serván, M. J. (2011). An Action Research Process on University Tutorial Sessions with Small Groups: face-to-face Tutorial Sessions and Online Communication. *Educational Action Research*, 19 (4), 549-565.
- Alegret, J., Castanys, E. y Sellarès, R. (2010). *Alumnado en situación de estrés emocional*. Barcelona: Graó.
- Allan, J. (2005). Inclusion as an ethical Project. En Tremain (ed.), *Foucault and Disability*. Michigan: University of Michigan Press.
- Álvarez Méndez, J. M. (1993). El alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 219, noviembre. Barcelona: Walters Kluwers.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez Méndez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, enero. Barcelona: Walters Kluwers.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayers, W. y Tanner, R. (2013). *Enseñar, un viaje en cómic*. Madrid: Morata.
- Bajtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Batlle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC-Editorial.
- Bergmann, J., Overmyer, J. y Willie, B. (2011). *The Flipped Class: Myths Vs Reality*. The Daily Riff. Disponible en: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php>. Consultado el 15 de abril de 2014.
- Bergman y Sams (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: ISTE.
- Bernstein, B. (1995). A response. En A. R. Sadovnik (comp.), *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein* (pp. 385-424). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (coord.) (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Cuadernos de educación.
- Boluda Ivars, O. (2013). *Profesor ¿aún no estás en twitter?* [mensaje en blog]. Recuperado de <http://www.efepean.do.com/2013/03/profesor-aun-no-estas-en-twitter.html>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión*. Bristol: CSIE.
- Calderón, N. y Habegger, S. (2012). *Educación, hándicap y exclusión*. Granada: Mágina Ediciones.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carpeta, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *CEE Participación Educativa*, 15, noviembre, 40-57.

- Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. Nueva York: Norton & Company.
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Cecchi, N. (2006). Aprendizaje servicio en Educación Superior. La experiencia latinoamericana. *Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio*, 4.
- Clark, D. L. y Mcnerney, R. F. (1990). Governance of Teacher Education. En W. R. Houston (comp.) (1990), *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*. Nueva York: MacMillan Publish. Comp.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Corbett, J. y Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Baron, *Inclusive Education: Policy, context and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- Cotrina García, M. y García García, M. (2010). *Inclusión educativa en los grados de magisterio*. I Congreso Internacional «Reinventar la profesión docente». Málaga: Universidad de Málaga.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, 19, 3-13.
- Cyrułnik, B. (2008). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: Report of the National Academy of Education Committee on Teacher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2013). *The flat world and education*. Nueva York: Teachers.
- Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st Century*. Cambridge: Harvard.
- De Saint-Exupéry, A. (1943). *El Principito*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Díez Navarro, M. C. (2013). *10 ideas claves. La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Díez Navarro, M. C. (2013). *La hormiguita colorá y otros versos*. Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Dubet, F. (2008). ¿Cambios institucionales y/o neoliberalismo? En M. Fernández Enguita y E. Terrón (coords.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: UIA/Akal.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 187-210.
- Dyson, A. (1999). The discourses about inclusión. En D. Harris y P. Garner (eds.), *World yearbook of education. Inclusive education*.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18, 85-107.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Fernández Enguita, M. (1987). *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Barcelona: Laia.
- Fernández Enguita, M. (2014). *La perla de la repetición de curso* [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.blogcanaleducacion.es/la-perla-de-la-repeticion-de-curso/>.
- Fernández Navas, M. (2014). *Café para todos como idea de igualdad* [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://blog.manuelnavas.es/2013/01/14/cafe-para-todos-como-idea-de-igualdad/>.
- Fernández Navas, M. (2015). *Internet, organización en red y educ@ción: estudio de un caso de buenas prácticas en enseñanza superior* (tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Servicio de Publicaciones y Divulgación Científica. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10630/9925#sthash.07NrHsJv.dpuf>.
- Fernández, M. y Alcaraz, N. (2008). *Evaluación externa de los centros de formación del profesorado en Andalucía. Un estudio de caso: el CEP Anselmo Pardo*. Málaga: Grupo de Investigación HUM-311 (inédito).
- Fernández, M. y Alcaraz, N. (2014). Crear un centro desde el principio. *Cuadernos de Pedagogía*, 444, 32-36.
- Fernández Pérez, M. (2005). *Evaluación y cambio educativo*. Madrid: Morata.
- Francisco, A. y Moliner, L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 69-77.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational reform*. Nueva York: The Falmer Press.
- Furco, A. (1996). *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Florida: Campus Compact.

- Gadner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Galeano, E. (2001). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- García García, M. y Cotrina García, M. (2012). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 123-131.
- García García, M. (2014a). Restricciones de la LOMCE al desarrollo de la Educación Inclusiva o cómo dar muchos pasos hacia atrás. En S. C. Silva (2014), *Olares sobre a Inclusao. Uma perspectiva educacional Iberoamericana*. São Paulo: Quártica.
- García García, M. (2014b). Organizaciones que aprenden a través del aprendizaje-servicio. En *Actas del XIII CIOIE y I Congreso Europeo e Iberoamericano* (memoria de Manuel Lorenzo Delgado). Madrid: UNED.
- García, M. y Gavira, R. (2014). Comprometiéndonos con «nuestra escuela»: un proyecto de aprendizaje-servicio para una formación inicial del profesorado inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 7 (2), 69-83.
- Gimeno, J. (1992). Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, 62-68. Barcelona: Wolters Kluwers.
- Gimeno, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). Grandeza y miseria del libro de texto. En J. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud y M. Clemente Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Fernández Pérez, M. (1980). *La formación del profesorado de EGB*. Madrid: Ministerio de Universidades e Investigación.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenberg, D. (1991). *Free at Last: The Sudbury Valley School*.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa, vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hesse, H. (1975). *Siddhart*. Editores Mexicanos Unidos.
- Horton, R. (1990). Tradition and modernity revisited. En M. Hollis y S. Lukes (eds.), *Rationality and Realism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hughes, J. N. et al. (2013). Effect of Retention in First Grade on Parents' Educational Expectations and Children's Academic Outcomes. *American Educational Research Journal*, 50 (6), 1336-1359.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2013). *Boletín de Educación. Educaínee*, 21, diciembre 2013. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b>.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Jonnaert, P. (2006). Constructivisme, connaissances et savoirs. Transfert. *Journal semestriel de la formation pédagogique des enseignants-stagiaires du secondaire*, 3, 5-9. Universidad de Luxemburgo, Facultad de Letras, Ciencias Humanas, Artes y Ciencias de la Educación.
- Kemmis, S. (1987). Critical reflection. En M. F. Wideen e I. Andrews (ed.), *Staff development for school improvement. A focus on the teacher*. Filadelfia: The Falmer Press.
- Korthagen, F. A. J. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 56-59.
- Larrauri, M. (2012). *La educación según John Dewey*. Tándem Ediciones.
- López Cassà, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 153-167.
- López Melero, M. (1997). La escuela, un lugar para pensar y descubrir la cultura. En *La Diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria: retos educativos para el siglo XXI* (pp. 227-269). Málaga: Aljibe.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2). Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXXI/article/view/11478/11418>.
- Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Martín, X. y Rubio, L. (2010). *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje-servicio*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje y servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Graó.
- Martínez Bonafé, J. (2002). ¿Qué son los MRP? *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 85-89, marzo. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Martínez Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART3.pdf>.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2010). El currículum como espacio de participación. La democracia real ¿es posi-

- ble? En J. Gimeno Sacristán (coomp.), *Saberes e incertidumbres del currículum*. Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, J. B. (2011). La formación docente: una mirada internacional. *Cuadernos de Pedagogía*, 417.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones.
- Maurice, J., Steven, E. y Brian, S. (2001). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Grijalbo.
- Mayer y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayorga, C. (2004). *Atando sentimientos con palabras*. Sevilla: MECCEP.
- Mayorga, C. (2005). Se hace proyecto al andar. *Cuadernos de Pedagogía*, 351, noviembre.
- McLuhan, M. (2003). *Understanding media: the extensions of man* (original publicado en 1964). Canadá: Kingko Press.
- Medina, O. y Plata, N. (2014). *Cinco razones para acabar con la repetición* [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://politikon.es/2014/09/30/cinco-razones-para-acabar-con-la-repeticion/>.
- Meirieu, P. (2013). *La escuela ya no se ve como una institución capaz de reencarnar el bien común*, entrevista en lanacion.com. <http://www.lanacion.com.ar/1636530-philippe-meirieu-la-escuela-ya-no-se-ve-como-una-institucion-capaz-de-reencarnar-el-bien-com>.
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (1), 71-82.
- Muñoz Pérez, P. A. (2003). El trabajo globalizado por unidades didácticas, una manera de repensar la escuela. *Educación en el 2000*, febrero, 111-122.
- Murillo, F. J. (2006). *Modelos innovadores en la formación inicial docente*. OREALC/UNESCO. En [www.unesco.org](http://www.unesco.org).
- Murillo Mas, J. F. (coord.) (2010). Una Facultad comprometida con la innovación. *Cuadernos de Pedagogía*, 403, 56-59, julio. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Murillo Mas, J. F. (2014). En Fernández, C. (2014), *Innovación y creatividad en aulas más autónomas, claves de futuro*. *Málaga hoy*, 8 de octubre de 2014. Recuperado de: <http://www.malahoy.es/articulo/malaga/1871498/innovacion/y/creatividad/aulas/mas/autonomas/claves/futuro.html>.
- Murillo, J. F., Soto, E., Sola, M. y Pérez Gómez, Á. (2005). Innovación en la enseñanza universitaria en la formación de docentes: la relevancia del conocimiento. Un estudio de caso. *Investigación en la Escuela*, 57. Recuperado de: [http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/57/R57\\_2.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/57/R57_2.pdf).
- National and Community Service Act (1999). The National and Community Service.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ocelot, M. (1998). *Kirikú y la bruja*. <http://www.filmaffinity.com/es/search.php?type=director&stext=Michel+Ocelot>.
- Olivares, S. (2014). *El impacto de una experiencia de innovación en el aprendizaje reflexivo de una estudiante en formación docente. Un estudio de caso* (trabajo fin de máster, Políticas y prácticas de innovación docente).
- Páez, M. y Puig, J. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2, 13-32.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.
- Pérez Gómez, Á. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2007). La naturaleza de las competencias básicas. *Cuadernos de Educación*, 1, 1-31.
- Pérez Gómez, Á. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 17-36.
- Pérez Gómez, Á. (2013). *Enseñar: ayudar a aprender* [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://blogs.puublico.es/dominiopublico/6808/ensenar-ayudar-a-aprender/>.
- Pérez Gómez, Á. (2014). *Educarse en la era digital*. Morata: Madrid.
- Pérez Gómez, Á., Soto, E., Sola, M. y Serván, M. (2009). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Guía núm. 3, Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Akal.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J. y Peña Traperó, N. (en prensa). Lesson Study (LS) and the development of teaching competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal of Lesson and Learning Studies*. Emerald.
- Pérez Gómez, A., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M. J. (2008). *Aprender en la universidad. El sentido del cambio en el EEES. Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente*. Madrid: Akal.
- Pérez Mendoza, S. (2014). *Los alumnos españoles de familias sin recursos tienen tres veces más probabilidades de*

- repetir curso. El diario.es. Recuperado de: [http://www.eldiario.es/sociedad/estudiantes-situacion-socioeconomicarepiten-veces\\_0\\_309370142.html](http://www.eldiario.es/sociedad/estudiantes-situacion-socioeconomicarepiten-veces_0_309370142.html).
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa XIV*, 3, 503-523. Santiago de Chile.
- Perrenoud, P. (2010). Saber organizar el trabajo escolar más allá de la clase: una competencia que desarrollar. En M. Gather Thurler y O. Maulini (dirs.), *La organización el trabajo escolar. Una oportunidad para repensar la escuela* (pp. 405-427). Barcelona: Graó.
- Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid: Narcea.
- Pink, D. S. (2005). *A whole new mind. Moving from the infomational age to the conceptual age*. Riverhead Hardcover.
- Popkewitz, T. S. (2013). Pisa: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17, 2.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991). *El diario de un profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- Puig, J. (coord.) (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Martín, X. y Batllé, R. (2008). *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*. Bilbao: Zerbikas.
- Punset, E. (2013). *El sueño de Alicia*. Barcelona: Destino.
- Ravitch, D. (2013). *Reing of Error*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Robinson, K. (2006). *Las escuelas matan la creatividad*. <https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>.
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Sánchez Calleja, L. y Sánchez Román, A. (2013). ¿Cuál es la percepción de lo vivido y experimentado por un grupo de tercero de la ESO después de haber recibido la asignatura de Educación Emocional? *Actas del Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar*. ISBN: 987-84-92522-85-9. Zaragoza, 17-19 de mayo de 2013.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Santos Guerra, M. Á. (1994). *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Santos Guerra, M. Á. (2004). Arqueología de los sentimientos en la organización escolar. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69.
- Santos Guerra, M. Á. (2005). *Valor de cambio* [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://blogs.opinionmala.com/eladarve/2005/06/18/valor-de-cambio/>.
- Schank, R. (2007). *351 ENTREVISTA. ¿Crisis educativa?* Recuperado de: <http://www.rtve.es/tve/b/redes2007/semanal/prg351/entrevista.htm>.
- Schleicher, A. (2010). *Un panorama de la educación en la OCDE*. [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/andreas\\_schleicher.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201011/andreas_schleicher.pdf).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner, how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1988). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. M. (1989). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation*. Londres: Century.
- Sjorb, S. (2007). Constructivism and learning. En B. McGaw y P. Peterson (eds.), *International Enciclopedia of Education* (3.ª ed.). Oxford: Elsevier.
- Slee, R. (2006). Limits and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2-3), 109-119.
- Slee, R. (2013). *La escuela extraordinaria*. Madrid: Morata.
- Sola Fernández, M. (1996). Evaluación educativa: ¿un saludo? *Aula Libre*, 1.
- Sola Fernández, M. (1999). *Desarrollo profesional docente* (proyecto docente inédito).
- Sola Fernández, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En Á. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Sola Fernández, M. (2000). La LOGSE de España: la reforma, los cambios y el profesorado. *Revista de Pedagogía*, 60, 35-48.
- Sola Fernández, M. y Murillo Mas, J. F. (coords.) (2011). *Las TIC en la educación. Realidad y expectativas. Informe anual de Fundación Telefónica*. Madrid: Ariel.
- Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, Á. I. (2004). *Propuesta de Innovación de la disciplina didáctica general y adaptación al crédito europeo. De la práctica a la teoría y viceversa*. III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, CIDUI organizadora. Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat de Girona. Girona, 30 de enero y 2 de julio.

- Soto Gómez, E., Fernández Navas, M. y Barquín, J. (en prensa). Portafolios electrónico y educativo: el e-portafolios-e. En Pérez Gómez (coord.), *El portafolios educativo en el ámbito universitario*. Madrid: Akal.
- Soto Gómez, E. y Caparrós Vida, R. M. (2010). Experiencia y saber: reconstruir desde las aulas el pensamiento práctico del alumnado. *Actas del I Congreso Internacional Reinventar la Profesión Docente* (mesa 10).
- Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J. y Caparrós Vida, R. M. (2011). Escuela y universidad: crear sentido. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 71-73.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Steiner, C. (2011). *Educación emocional*. Sevilla: Jeder.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stern, A. (2008). *Del dibujo infantil a la semiología de la expresión*. Editors Carena.
- Stern, A. (2012). *Yo nunca fui a la escuela*. Editorial Litera.
- Sverdllick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires: Noveduc.
- Taber, K. S. (2006). Beyond constructivism: The progressive research programme into learning science. *Studies in Science Education*, 42, 125-184.
- Tanner, R. A. y Ayers, W. (2013). *Enseñar, un viaje en cómic*. Madrid: Morata.
- Tapia, M. N. (2000). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Programa Nacional de Educación Ciudadana. Documento incluido dentro de la *Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía. El «aprendizaje-servicio» en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva.
- Thomas, D. y Brown, J. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. Nueva York: Soulellis Studio.
- Tonucci, F. (1978). *Por una escuela alternativa*. Barcelona: Gux.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad*. Madrid: Morata.
- Trust Act of 1990 (Amended in 1999). Government of the United States.
- Wagner, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. Nueva York: Basic Books.
- Watzlawick, P. (1981). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.
- Wells, G. (2001). *La indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Wild, R. (2003). *Calidad de vida*. Barcelona: Editorial Herder.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 2.

#### Legislación

- BOJA (2008). Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.
- BOE (2007). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- BOJA (2007). Real Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, Orden de 5 de agosto de 2008, curriculum Educación Infantil en Andalucía.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.











## TÍTULOS RELACIONADOS

- APLICACIONES DE INTERVENCIÓN PSICOPEAGÓGICA, *J. N. García-Sánchez (coord.)*.
- ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS, *M.<sup>a</sup> A. Lou (dir.)*.
- BASES TEÓRICAS Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL, *J. L. Gallego Ortega y A. Rodríguez Fuentes*.
- BIENESTAR PSICOLÓGICO INFANTIL, *M. Fernández-Molina*.
- CÓMO ENSEÑAR EN EL AULA UNIVERSITARIA, *J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.)*.
- COMPENDIO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, *M.<sup>a</sup> Senra y J. Vallés*.
- CONOCER Y COMPRENDER LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS, *M.<sup>a</sup> J. Carrasco, J. M. Coronel, M.<sup>a</sup> L. Fernández, M.<sup>a</sup> P. García, S. González y E. Moreno*.
- DESARROLLO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, *P. Gil Madrona (coord.)*.
- DIDÁCTICA, *C. Moral Santaella y M.<sup>a</sup> P. Pérez García*.
- DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y EDUCACIÓN LITERARIA, *P. Guerrero Ruiz y M.<sup>a</sup> T. Caro Valverde (coords.)*.
- DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS PARA EDUCACIÓN PRIMARIA I y II, *J. M. Vilchez González (coord.)*.
- DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA, *S. Alonso Arenal (coord.)*.
- DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y TRASTORNOS DEL DESARROLLO, *M.<sup>a</sup> J. Fiuza Asorey y M.<sup>a</sup> Pilar Fernández Fernández*.
- DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE ESCOLAR, *J. González-Piendi y J. C. Núñez Pérez (coords.)*.
- DISLEXIA EN ESPAÑOL, *J. E. Jiménez (coord.)*.
- EDUCACIÓN, NEOLIBERALISMO Y JUSTICIA SOCIAL, *F. M. Martínez*.
- EDUCACIÓN ESPECIAL, *A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González*.
- EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO, *M.<sup>a</sup> J. Díaz-Aguado*.
- ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN INFANTIL, *E. Castro Martínez (coord.)*.
- ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA, *L. Rico Romero y P. Flores Martínez (coords.)*.
- ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN EDUCACIÓN INFANTIL, *R. Quijano López (Coord.)*.
- ESCRITURA ACADÉMICA. De la teoría a la práctica, *J. A. Núñez (coord.)*.
- ESCRITURA Y LECTURA EN EDUCACIÓN INFANTIL (MANUAL + CUADERNILLO), *F. Guzmán Simón, M. Navarro Pablo y E. García Jiménez*.
- ESCUELA Y TOLERANCIA, *M.<sup>a</sup> J. Díaz-Aguado*.
- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, *J. A. González-Piendi, J. C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (coords.)*.
- ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES, *M. A. Adell i Cueva*.
- EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA, *F. Peñafiel Martínez, J. A. Torres González y J. M.<sup>a</sup> Fernández Batanero*.
- EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *A. Miranda, E. Vidal-Abarca y M. Soriano*.
- FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CON TECNOLOGÍAS, *M.<sup>a</sup> J. Gallego-Arrufat y M. Raposo-Rivas (coords.)*.
- FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, *M.<sup>a</sup> del R. Cerrillo y S. de Miguel (coords.)*.
- INICIACIÓN ESCOLAR A LA ESCRITURA Y LA LECTURA, *A. Suárez Yáñez*.
- INNOVACIÓN EDUCATIVA. Más allá de la ficción, *M. Fernández Navas y Noelia Alcaraz Salariche (coords.)*.
- INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Piendi, J. C. Núñez Pérez y E. Soler Vázquez*.
- INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN NIÑOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO, *F. Alcántud Marín (coord.)*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE, *P. J. Jiménez*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON ADOLESCENTES, *M. Garaigordobil*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA DESARROLLAR LA PERSONALIDAD INFANTIL, *M. Garaigordobil Landazabal*.
- INTERVENCIÓN PSICOPEAGÓGICA EN LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO, *J. N. García Sánchez (coord.)*.
- INTERVENCIÓN PSICOPEAGÓGICA Y CURRÍCULUM ESCOLAR, *J. A. Beltrán Lleras, V. Bermejo Fernández, L. F. Pérez Sánchez, M.<sup>a</sup> D. Prieto Sánchez, D. Vence Balañas y R. González Blanco*.
- LA ALTERIDAD EN EDUCACIÓN, *J. L. Gallego y A. Rodríguez*.
- LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN POSITIVO, *S. Ibarrola-García y C. Iriarte Redín*.
- LA EDUCACIÓN REPENSADA, *M.<sup>a</sup> R. Belando-Montoro (Coord.)*.
- LA ESCUELA A EXAMEN, *M. Fernández Enguita*.
- LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, *R. Mérida Serrano, A. Ramírez García, C. Corpas Reina y M.<sup>a</sup> E. González Alfaya*.
- LAS CIENCIAS DE LA NATURALEZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, *R. Fernández Manzanal y M. Bravo Tudela*.
- LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN, *M. Area Moreira*.
- MANUAL DE DIDÁCTICA, *I. Gómez Hurtado y F. J. García Prieto*.
- MANUAL DE DIDÁCTICA GENERAL PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE PRIMARIA, *B. Bermejo y C. Ballesteros (coords.)*.
- MANUAL DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *M.<sup>a</sup> del R. Ortiz González*.
- MANUAL DEL EDUCADOR SOCIAL, *J. Vallés Herrero*.
- MANUAL DE LOGOPEDIA, *F. Villegas Lirola*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *J. A. González-Piendi, R. González Cabanach, J. C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (coords.)*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *M.<sup>a</sup> del M. Prados, V. Sánchez, I. Sánchez, R. del Rey, M. Á. Pertegal, M. del C. Reina, P. Ridao, F. J. Ortega y J. Mora*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO APLICADA A LA EDUCACIÓN, *V. Muñoz, I. López, I. Jiménez, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, P. Ridao, X. Candau y R. Vallejo*.
- MANUAL DE TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EN LA DIVERSIDAD, *J. Riart (coord.)*.
- MATEMÁTICAS PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, *I. Segovia Alex y L. Rico Romero (coords.)*.
- MATERIALES DE LOGOPEDIA, *F. Villegas Lirola*.
- NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL, *J. A. Ortega Carrillo y A. Chacón Medina (coords.)*.
- NUEVOS ESCENARIOS DIGITALES, *J. Barroso y J. Cabero (coords.)*.
- OPTIMIZACIÓN DEL DESARROLLO Y PREVENCIÓN DE RIESGOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL (MANUAL + SEMINARIOS), *M.<sup>a</sup> Fernández Cabezas, A. Burgos García, G. Alba Corredor y A. Justicia Arráez*.
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, *A. Ramírez (coord.)*.
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEAGÓGICA, *L. E. Santana*.
- ORIENTACIÓN PSICOPEAGÓGICA Y CALIDAD EDUCATIVA, *R. Sanz Oro*.
- PENSAR LA EDUCACIÓN, *L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez*.
- PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Piendi, P. González-Castro y J. C. Núñez Pérez*.
- PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE (MANUAL + CUADERNILLO), *E. Merino Tejedor y J. A. Valdivieso Burón*.
- PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *M.<sup>a</sup> J. González Valenzuela*.
- PREVENCIÓN EN DIFICULTADES DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE, *J. N. García-Sánchez (coord.)*.
- PROCESOS EDUCATIVOS CON TIC EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, *M. Cebrián de la Serna y M.<sup>a</sup> J. Gallego Arrufat (coords.)*.
- PROMOVER EL CAMBIO PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD, *A. de la Herrán Gascón y J. Paredes (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *S. Rodríguez Sánchez (coord.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO EN CONTEXTOS ESCOLARES, *M.<sup>a</sup> V. Trianas Torres y J. A. Gallardo Cruz (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA DOCENTES, *J. I. Navarro Guzmán y C. Martín Bravo (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN LA EDAD ESCOLAR, *A. I. Córdoba Iñesta, A. Descals Tomás y D. Gil Llarío (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y DE LA EDUCACIÓN, *M.<sup>a</sup> V. Trianas (coord.)*.
- PSICOLOGÍA EVOLUTIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, *C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán (coords.)*.
- PSICOLOGÍA PARA DOCENTES, *E. Briones Pérez y Alicia Gómez-Linares (coords.)*.
- PSICOLOGÍA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO, *C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán (coords.)*.
- PSICOMETRICIDAD E INTERVENCIÓN EDUCATIVA, *D. Martín Domínguez*.
- RELACIONES INTERPERSONALES EN LA EDUCACIÓN, *M.<sup>a</sup> R. Bueno y M. Á. Garrido*.
- SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *C. Gómez Jaldón y J. A. Domínguez Gómez*.
- TEORÍA DE LA EDUCACIÓN, *P. Casarres y A. Soriano (coords.)*.
- VINCULACIONES AFECTIVAS, *M.<sup>a</sup> J. Lafuente y M.<sup>a</sup> J. Cantero López*.