



# Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

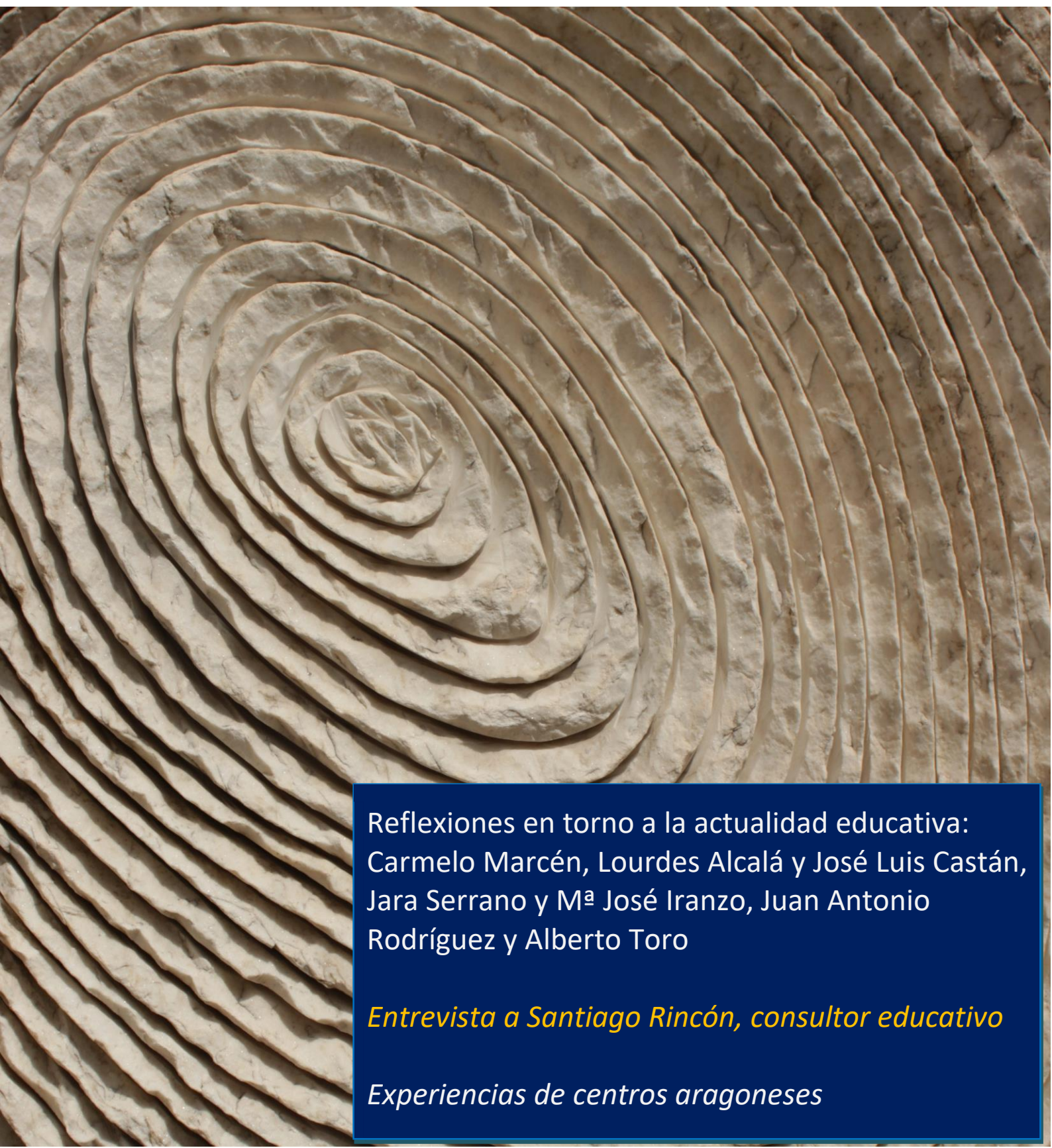
Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 37

Año XI

feearagon@gmail.com

diciembre 2022



Reflexiones en torno a la actualidad educativa:  
Carmelo Marcén, Lourdes Alcalá y José Luis Castán,  
Jara Serrano y M<sup>a</sup> José Iranzo, Juan Antonio  
Rodríguez y Alberto Toro

*Entrevista a Santiago Rincón, consultor educativo*

*Experiencias de centros aragoneses*

## Fórum Aragón núm. 37

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

Zaragoza, diciembre de 2022

JUNTA DIRECTIVA DE  
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Fernando Andrés Rubia  
Vicepresidenta: Ederlinda Calonge  
Secretaria: Dorotea Pérez Fernández  
Tesorero: Julio Blanco González  
Vocales: Pedro Molina, M<sup>a</sup> José Sierras  
Jimeno, M. Teresa Fernández de la Vega  
y José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

CONSEJO EDITORIAL

Alicia Martínez, Nieves Carcelén, Pedro  
José Molina Herranz, Pilar López Pérez,  
Ederlinda Calonge, M<sup>a</sup> José Sierras,  
José Luis Castán, Juan Salamé  
y M<sup>a</sup> Teresa Fernández de la Vega.

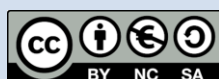
**Fórum Aragón** no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

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

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

ISSN 2174-1077

Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/).



## SUMARIO

<b>Editorial</b>	3
<b>Una propuesta de colaboración.</b> Fernando Andrés y Dorotea Pérez	4
<b>Reflexiones en torno a la actualidad educativa</b>	
<b>Los rastros de la Educación Ambiental en la LOMLOE.</b> Carmelo Marcén	7
<b>Reformas educativas: ¿de dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Dónde estamos? LOMLOE.</b> Alberto Toro	11
<b>Programa Educación Responsable. Implantación en Aragón.</b> Lourdes Alcalá y José Luis Castán	14
<b>Convivencia. Igualdad y coeducación.</b> Jara Serrano y María José Irazo	18
<b>Escuela Rural</b>	
<b>Escuela rural y Proyecto Roma.</b> Juan Antonio Rodríguez	23
<b>Entrevista</b>	
<b>Santiago Rincón-Gallardo, consultor educativo: “Uno de los factores con mayor efecto en el aprendizaje del alumnado es la eficacia colectiva de los maestros”</b> Fernando Andrés	30
<b>Experiencias</b>	
<b>Un corral de comedias en el IES Santiago Hernández.</b> Yolanda Hernández	37
<b>La participación como motor educativo en el CEIP Domingo Miral de Zaragoza.</b> Jorge Moliner	41
<b>Construyendo una escuela donde poder ser. Proyecto Aprendizaje Verdadero = emoción + experiencia + funcionalidad + tecnología.</b> Virginia Blanco	45
<b>¿Qué fue primero? ¿La gallina o el huevo? De cómo un proyecto de plurilingüismo se construye desde un plan de internacionalización.</b> Mónica Merino y M <sup>a</sup> José Sierras	53
<b>In memoriam</b>	
<b>Recordando a Ángela Abós, Manuel Almor y Carmen Acha.</b> Ángel Lorente	56
<b>Lecturas</b>	59



## Editorial

El final del curso pasado estuvo marcado por la aprobación de los reales decretos en los que el Ministerio de Educación y Formación Profesional recogía los nuevos currículos de las etapas educativas, desde Infantil hasta Bachillerato. También y, sobre todo, por la urgencia trasladada a las Comunidades Autónomas por publicar a su vez sus currículos adaptados. Las prisas nunca han sido las mejores consejeras y aunque en Aragón se llegaron a publicar las órdenes de currículo y evaluación de cada una de las etapas, el proceso se prolongó hasta el mes de agosto, apenas unas semanas antes de su aplicación en los cursos impares. Es verdad que al menos aquí los tenemos, ya que algunas Comunidades Autónomas los han postergado y aún no han publicado sus respectivos currículos.

Si algo queda claro tras este proceso es que los tiempos políticos, cada vez más marcados por el cortoplacismo electoral, están muy alejados de los tiempos educativos. Los cambios en educación requieren mucho más que publicaciones en boletines oficiales, necesitan de consensos, de tiempo de reflexión y de debate, de tiempo de programación y de diseño, de tiempo de aplicación y evaluación, de formación específica... Y, sin embargo, de nuevo se han establecido plazos para actualizar las programaciones (entre dos y tres años, dependiendo de la etapa, según las órdenes) y tan solo unos meses para los cursos impares (según las instrucciones de comienzo de curso). Como en todos los procesos de cambio han surgido ya las primeras resistencias ante un proceso que parece contar con escaso acompañamiento.

A mí personalmente, me llama la atención dos aspectos que me parecen fundamentales. En primer lugar, había una gran insatisfacción con los estándares establecidos por la LOMCE y particularmente por un currículo muy sobrecargado que aceleraba los ritmos sin asegurar ni garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados. La LOMLOE parece reducir la carga curricular, pero introduce nuevos conceptos, no tan fáciles de asimilar por los profesionales, como son las competencias específicas, el perfil de salida y las situaciones de aprendizaje. Por eso, en segundo lugar, me parece tan extraño que en la elaboración de los nuevos currículos no se haya contado con los equipos de profesores y asesores de la red de formación que ahora, estarían haciendo precisamente ese acompañamiento tan necesario que están demandando los docentes más comprometidos. No digo nada de las competencias, esa idea o concepto (prefiero aprendizaje profundo) que lleva años intentando convertirse en el eje principal de la enseñanza, pero que no acaba de lograrlo.

En las últimas décadas hemos asistido a demasiados cambios curriculares, uno por cada nuevo gobierno y a veces por cada cambio de legislatura, que en general han tenido poco en cuenta la complejidad y diversidad de la realidad educativa española, la complejidad y diversidad de cada centro e incluso de cada aula. Sin temor a equivocarme, puedo decir que ninguna propuesta se ha atrevido a dejar un margen amplio de autonomía para los centros que permitiera una verdadera contextualización curricular y siempre ha primado una cierta desconfianza hacia los profesionales y un afán uniformador. En esta ocasión, el perfil de salida es el instrumento unificador y veremos si sirve como herramienta, y si realmente asegura las competencias esenciales para el ejercicio de la ciudadanía o representa un nuevo obstáculo para los que se encuentran en una posición vulnerable y no disfrutan de una igualdad de partida. El tiempo lo dirá.

Fernando Andrés Rubia



# Una propuesta de colaboración

**Fernando Andrés Rubia**

**Dorotea Pérez Fernández**

Presidente y secretaria de FEAE Aragón

Desde la publicación en 2018 del *Marco español para la buena dirección escolar*, hemos intentado iniciar procesos de trabajo conjunto con las asociaciones de directores y directoras sobre temas que responden a intereses comunes. La elaboración del *Marco* respondió al esfuerzo de las tres federaciones: FEDADi, FEDEIP y FEAE. Si nuestras federaciones fueron capaces de sentarse a trabajar juntas, intentar establecer un marco de colaboración similar con colectivos de Aragón era una línea de trabajo que debíamos indagar desde FEAE. Los colectivos de referencia en nuestra comunidad a quienes debíamos dirigirnos eran ADIARAGON y AEDIPA, asociación que, aunque nació posteriormente, actualmente representa junto a la primera, a los dos colectivos más importantes de directores/as de Aragón.

Tras la pandemia, FEAE decide materializar esta línea de colaboración invitando a un encuentro presencial a los/las representantes de estas asociaciones con el fin de poder establecer un marco común de intereses que refuerce ciertas líneas de actuación dirigidas a la mejora de la calidad de la educación aragonesa en las diferentes etapas educativas y, en particular, a la mejora de la dirección de los centros educativos, de su organización y del liderazgo.

Poco antes de finalizar el pasado curso 2021-22, convocamos una reunión presencial el 24 de junio con la idea de hacerles llegar una propuesta con algunas posibles líneas de colaboración. Las asociaciones nos trasladaron que se trataba de un momento complicado ya que se cerraba el curso con enorme preocupación por la reciente publicación de las Ordenes de currículo LOMLOE en Aragón de las diferentes etapas educativas y su inminente implantación; aun así, confirmaron su asistencia.

A aquella reunión asistimos por parte de FEAE, tres representantes: Pedro Molina, Fernando Andrés y Dorotea Pérez; por AEDIPA acudieron Carmela Saúras, Domingo Santabárbara y Pascual Asensio; y por ADIARAGON, Pilar García y Eva Bajén.

Por nuestra parte, elaboramos un documento que sirvió de punto de partida y que reproducimos a continuación. La idea era que las diferentes asociaciones lo valoraran en sus órganos de representación y confirmaran posteriormente la viabilidad de establecer alguna línea de colaboración conjunta.

## **Propuesta de colaboración elaborada por FEAE-Aragón a AEDIPA y ADIARAGON**

En primer lugar, queremos reconocer la diversidad de nuestras asociaciones: ADIARAGON que agrupa directivos de Secundaria; AEDIPA con directivos de colegios de Infantil y Primaria y CPI; y FEAE Aragón, una asociación transversal integrada por profesorado de todos los niveles educativos e inspectores/as, a la vez que destacar los numerosos intereses comunes, principalmente, la mejora de la calidad de la educación aragonesa en las diferentes etapas educativas, pero especialmente la mejora de la dirección de los centros educativos, de su organización y del liderazgo.

Nuestro sistema educativo aragonés comparte los retos que el sistema educativo español deberá afrontar en los próximos cursos para dar respuesta a importantes desafíos que nuestra sociedad actual nos demanda. Dentro de las organizaciones educativas, el liderazgo ejercido por las personas que asumen la dirección de los centros es un factor crucial para la implementación de medidas que supongan una mejora de las instituciones orientadas a alcanzar el éxito educativo de todo el alumnado.

Por este motivo, el objetivo principal de la reunión es reforzar la colaboración entre las asociaciones y unir fuerzas para mejorar la organización y gestión de los centros educativos, la formación en dirección y liderazgo, la difusión de buenas prácticas y, si se considera, la defensa de aspectos básicos comunes ante las administraciones educativas.

Uno de los aspectos del compromiso debe ser el apoyo mutuo en todos aquellos aspectos que se hayan acordado, respetando la autonomía de cada asociación. Es importante empezar buscando los puntos

de encuentro tanto en lo que concierne a la concepción de la función directiva y la importancia de la organización escolar, como en las preocupaciones en torno a la problemática y la reivindicación de la función directiva y su reconocimiento.

En cuanto a la concepción de la función directiva, creemos que es importante por un lado trabajar de forma conjunta el Marco español para la buena dirección que fue aprobado en 2017 por las federaciones de las asociaciones. Por otro lado, también compartimos la idea de que la dirección de los centros debe promover y coordinar todas las actuaciones de liderazgo de los distintos equipos y corresponsables de un centro educativo en cada uno de sus ámbitos de actuación. Para ello, hay que hacer efectiva la autonomía de los centros y transformar los procesos de gestión.

Compartimos la idea de que actuar para la mejora de la gestión de los equipos directivos es un recurso indispensable en la mejora de la calidad de la enseñanza pública. Debemos trabajar conjuntamente para mejorar las condiciones de los equipos directivos y para hacer más atractivo el desempeño de estas tareas, reconociendo que uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo es la falta de candidatos a la dirección de los centros, su escasa continuidad y la falta de liderazgo en los centros.

Para ello, FEAE realiza algunas propuestas con las que iniciar un diálogo abierto entre las tres entidades con la finalidad de alcanzar a algunos acuerdos concretos de colaboración:

- Facilitar un marco para la reflexión y el análisis del sistema de gestión de los centros y la incorporación de modelos europeos de nuestro entorno y modelos de éxito aplicados por otras comunidades autónomas que han demostrado su eficacia.
- Proponer un modelo de incentivos que haga más atractiva la función directiva para lograr que los centros educativos cuenten con candidatos para el desempeño de la función directiva y se consigan relevos que garanticen la continuidad de los proyectos.
- Visibilizar el papel de los equipos directivos: reivindicación común del reconocimiento del trabajo desarrollado por los equipos directivos, del liderazgo educativo y de la función directiva. Se podría elaborar una propuesta básica dirigida a la Administración educativa

para promover la profesionalización de la función directiva e influir en el establecimiento de los modelos que regulan el acceso a las direcciones de centros, haciendo explícita y efectiva una carrera docente en la que se reconozca el ejercicio del liderazgo pedagógico en aspectos como:

- La coordinación de ciclos o las jefaturas de departamentos
  - Los puestos de gestión y coordinación: cargos directivos, coordinadores de formación, coordinadores de proyectos...
  - Impulsar nuevas vías de acceso que no sean exclusivamente las oposiciones: concursos de méritos en el acceso a inspección...
- Contribuir a la difusión de las inquietudes de los directivos y de las buenas prácticas mediante, en la medida de lo posible, colaboraciones fijas la revista **Forum Aragón**.
  - Como medida urgente y prioritaria, demandar a la Administración educativa superar el modelo de gestión basado en la burocratización por modelos que promuevan la autonomía de los centros basados en la implementación de los planes estratégicos de mejora de los centros a partir de acuerdos de corresponsabilidad, nuevos procesos de gestión y una cultura evaluativa fundamentada en los procesos de mejora continua. Este plan debería incluir una temporalización de los compromisos, el asesoramiento por parte de las asociaciones, un seguimiento conjunto, una evaluación de los logros alcanzados, así como la incorporación de mejoras.
  - Contribuir a la formación en aspectos como la implementación de los proyectos de dirección como instrumento de compromiso que establezcan las líneas estratégicas de la mejora educativa adecuada a las necesidades de cada centro, así como la identificación de indicadores de logro que permitan el seguimiento a corto y largo plazo de los objetivos propuestos. Enriquecer la formación con una visión más amplia que incluya no solo cursos, además prácticas, mentorías y procesos de evaluación para la mejora. Potenciar la continuidad de los proyectos de los centros favoreciendo la renovación.

- Favorecer la investigación relacionada con el liderazgo y la función directiva con alianzas entre universidad y centros educativos.

### Reuniones posteriores

Con posterioridad, volvimos a encontrar al comienzo del curso escolar 2022-2023. Si bien, no pudimos avanzar sobre la concreción de ningún aspecto, nos volvimos a emplazar para el 11 de noviembre. En esa fecha retomamos las conversaciones Fernando Andrés y Dorotea Pérez por parte de FEAE; por AEDIPA asistió Carmela Sauras y por ADIARAGON, Pilar García. En esta ocasión las dos asociaciones respondieron a nuestra invitación. Pilar García valoró positivamente la colaboración, aunque encontraba dificultades para materializar algunas propuestas. Aun así, planteó la idea de contar con una sección fija en nuestra revista que recogiera la voz de las direcciones de los centros. Por otra parte, analizó dos temas que considera prioritarios y que son recurrentes entre las mejoras que plantea su asociación. En primer lugar, la adecuación del calendario de planificación de plantillas con el cierre de cupos, aspecto que fue bastante complejo a finales del curso pasado y

que generó profundo malestar en los centros. En segundo lugar, la posibilidad de establecer un diálogo con la administración para acordar mejoras en el calendario de actuaciones de los centros y tiempos escolares con la entrega de documentación. Para ello, había realizado un análisis comparativo que mostraba mediante un cronograma la superposición de estos tiempos con el fin de identificar los periodos de saturación entre los plazos de entregas y la realización de tareas internas en los centros.

Por su parte, Carmela Sauras comentó que habían celebrado una asamblea y que elaboraron un formulario para recoger los temas de interés más coincidentes en torno a la mejora de la función directiva. Se encontraba en el proceso de análisis de estos datos y su compromiso fue aportar las conclusiones extraídas en una próxima reunión.

Las tres asociaciones concluimos en que deberíamos continuar en estas líneas de trabajo: identificación de necesidades y propuestas de mejora concretas. Nos emplazamos a una próxima reunión al finalizar el primer trimestre para concretar estas dos vías y analizar cómo darles cauce.

## Los rastros de la Educación Ambiental en la LOMLOE

**Carmelo Marcén Albero**

Investigador asociado al Departamento de Geografía y a la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

### **Conocer el pasado para tenerlo presente a la hora de ambientalizar el futuro**

No resuelvo nada si digo que introducir la Educación Ambiental (en adelante EA) en la escuela es un reto complejo. Llevamos casi 40 años en el intento y todavía no lo hemos conseguido. Bien es cierto que a medida que pasaban los años la EA ha sido protagonista de muchas declaraciones de organismos internacionales, de países y entidades privadas; de innumerables prácticas informativas o formativas<sup>1</sup>; también la escuela la ha acogido con interés. Todas esas acciones fueron muy diversas en objetivos y estrategias, incluso algunas se asimilaban a simples comunicados, o lavados de imagen. Pero se puede decir que apostaban por aminorar los impactos humanos al medioambiente<sup>2</sup>, si bien sin concretar que formábamos parte de él. Era un repaso desde fuera, sin identificarnos en su espejo.

Pero al tiempo que la EA amplificaba su eco, las crisis ambientales y sus problemáticas asociadas no han hecho sino crecer, cualitativa y cuantitativamente. Con lo cual incluso perdían efectividad las estrategias educativas o adaptativas. Bien es cierto que ya circulaba desde su inclusión en los Temas Transversales de la Logse. Tal desconcierto tuvo su parte positiva pues enriqueció el sentido de la EA: lo que empezó siendo naturalista pasó a convertirse en ecosocial, una aventura pedagógica muy interesada en hacer ver la ecodependencia entre los seres vivos y el entorno cercano o lejano. Por la razón que sea,

ni las actuaciones concretas ni la educación de cualquier tipo han conseguido acercarse del todo lo que el medioambiente representa cada día. De ahí que desde distintos ámbitos sociales se persevera sobre la necesidad de incrementar la EA de la ciudadanía y en concreto en el marco escolar.

Ahora mismo la metáfora ambientalista de la Lomloe la recompone y le da valor. Si la primitiva EA servía para entender el medioambiente, la nueva Educación Ambiental para la Sostenibilidad (en adelante EApS, lo cual ha motivado tensiones terminológicas que no nos deberían despistar) se basa en que el individuo se considere parte activa de ese recién descubierto medioambiente. Sirva esta introducción para invitar al profesorado más joven a que se “ambientalice” por medio de la EApS en su quehacer diario, a la vez que rendir un homenaje a aquel, en su mayor parte jubilado, que se implicó por desarrollar lo mejor posible la EA en las aulas a comienzos de los años 80 del siglo pasado. Pero permítame una cuestión previa que valía tanto para la Logse como para la Lomloe: resulta difícil enseñar/transmitir aquello en lo que no se cree, que además en este caso se manifiesta en actitudes y ética social. En suma, la EApS no es un sencillo teorema sino una mirada comprometida a la vida actual desde el otro del bien colectivo.

Queríamos destacar un inconveniente añadido: solo una parte de lo que se aprende en la escuela se aplica en contextos diferentes. Además, se producen alejamientos y descuidos en las conductas y

<sup>1</sup> La [Carpeta Informativa del CENEAM](#) es un buen lugar para revisar lo hecho en torno a la EA a lo largo de estas décadas.

<sup>2</sup> Ver en [Cedreac](#) (Centro de Recursos para la EA de Cantabria) o en [Recida](#) (Red de Centros de Información y Documentación Ambiental).



creencias si los aprendizajes escolares sobre hábitos y actitudes proambientales no se observan en la sociedad. Por eso, no es de extrañar que los estudiantes sean perezosos cuando se les invita a limitaciones reflexivas sobre la vida cotidiana. Otras dudas las genera el tipo de saberes ambientales pertinentes, los antiguos y los modernos. De ahí que si a un equipo pedagógico/departamento le da por preocuparse por la EApS necesitaría concretar si busca un adiestramiento (ecogestos básicos pero insuficientes) o quiere ir más allá: una habilitación y capacitación para vivir de manera distinta el presente y anticipar algo de cómo puede ser el futuro más sostenible. Sea como fuere, lo diga o no la Lomloe, convendría que el profesorado demuestre intención y compromiso a la hora de razonar al alumnado que intentarlo siempre dará un estilo distinto a su vida, pero también hará bien a otras personas y al planeta en su conjunto. Así pues, la EA o EApS se convierte en todo un desafío individual y colectivo, en un intento de aproximación participativa a un medioambiente de hoy que no se sabe cómo será mañana. Algo de eso son las competencias.

Pero me han pedido que identifique la EA (EApS) que se manifiesta o se adivina en la Lomloe, y no es la primera vez que escribo sobre esta cuestión<sup>3</sup>. Debo advertir que la mirada crítica se basa en el bien pensar para mejor hacer; no se trata de examinar a nadie. Pero, además, buena parte de lo que constituye la trama ambiental posee una gran complejidad<sup>4</sup>. El simple triaje de la basura para llevarla al contenedor respectivo todavía no es una práctica universal en los domicilios, en los que habitan muchas personas que hicieron la Logse. ¿Por qué será? No es lo mismo dar cuenta de un suceso, las olas de calor o las inundaciones, por ejemplo, que construir conocimiento de por qué se producen y qué nexos existe entre el cambio climático y la acción antrópica. Uno más: hay mu-



cha diferencia entre llevar residuos plásticos/metálicos al contenedor adecuado y asumir la limitación del consumo de los mismos productos que los contienen. Por eso, ahora mismo se habla más de enseñar sostenibilidad compleja que EA simplemente. Y se entiende que para lograrla hacen faltan alianzas entre muchos sectores sociales y administrativos; la escuela no es una isla separada del continente vida cotidiana ecosocial. La cuestión no es baladí, como comprobamos durante nuestra coordinación del documento reflexivo<sup>5</sup> que se preguntaba dónde se encontraba la EA en España, que permitió la elaboración del Plan de Acción para la Educación Ambiental (PAEAS)<sup>6</sup>. De ahí que las huellas de EA las busquemos ligadas a la sostenibilidad, el nuevo paradigma vital que por su novedad precisa una identificación multivariable.

### En esto que llegó la Lomloe

No soy el único que se anima a imaginar una educación ecosocial en unión con la Lomloe<sup>7</sup> (González, Gómez y Morán, 2022). En mi caso, más modesto, voy a seguir los rastros de la EA/EApS en la Lomloe. Para no perderme he acudido a las fuentes normativas, tanto

<sup>3</sup> Marcén, C. (2021). *La Lomloe se declara indagadora de la sostenibilidad I. "Ecoescuela abierta"* de *El Diario de la Educación*. Disponible en <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/2021/12/02/la-lomloe-se-declara-indagadora-de-la-sostenibilidad-parte-i/>

<sup>4</sup> Marcén, C. (2018), *Medioambiente y escuela*, Ediciones Octaedro, Barcelona.

<sup>5</sup> Benayas, J. y Marcén, C. (eds.) (2019). *Hacia una Educación para la Sostenibilidad. 20 años después del libro*

*Blanco de la Educación Ambiental en España*. Red Española de Desarrollo Sostenible. Disponible en <https://www.miteco.gob.es/en/ceneam/recursos/materiales/hacia-educacion-sostenibilidad.aspx>

<sup>6</sup> Disponible en [https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental/documento-aportaciones-expertos-paeas\\_tcm30-511563.pdf](https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/plan-accion-educacion-ambiental/documento-aportaciones-expertos-paeas_tcm30-511563.pdf)

<sup>7</sup> González Reyes, L., Gómez Chuliá, C., Morán, Ch. (Coord.) (2022). *Educación con enfoque ecosocial. Análisis y orientaciones en el marco de la Lomloe*. Fuhem, Madrid.





los reales decretos de marzo de 2022 como las tardanas Órdenes respectivas de dos comunidades autónomas (Aragón y Madrid) que pueden servirnos de ejemplo; otras todavía no han publicado los currículos. Digamos que no encontramos grandes diferencias entre el real decreto y los desarrollos curriculares. El Real Decreto de la Lomloe<sup>8</sup> de la Educación Primaria no habla mucho de educación ambiental, y este adjetivo solamente aparece en forma de impactos de la intervención humana en el entorno, en forma de conciencia ecosocial o de conservación ambiental y otros (no llegan a 30 citas). Mucho más acertada parece la visión que se incluye en “Valores Cívicos y Éticos” del Anexo II bajo la consideración de desarrollo sostenible y ética ambiental, con la ciudadanía global. Si bien al relacionar estos sustantivos y adjetivos, que son ideas clave, se fuerza un nexo con compleja abstracción para los escolares de Primaria. Pero es justo reconocer que quienes hayan elaborado los desarrollos curriculares tenían en cuenta la función “ecosocial” de la educación obligatoria, pues ese término aparece asociado a acciones y compromisos en unas 25 ocasiones, 29 en ESO. Aunque debemos subrayar también que su mención en varias materias tanto de esta etapa como de secundaria parece un poco forzada. Nos hubiera gustado que se hablase mucho más de decrecimiento que de emprendeduría. Sea como fuere, felicidades curriculares porque la vida de hoy está condicionada por los pensamientos, acontecimientos y compromisos en ese complejo y cambiante contexto ecosocial.

<sup>8</sup> <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>

En Biología y Geología (en adelante BG) de Secundaria se habla del cuidado medioambiental, entelequia donde las haya, pero también problemas “medioambientales” –cabría haber empleado otro descriptor más moderno como socioambientales o ecosociales-, y de impactos negativos. En el currículo propuesto para 1º a 3º de ESO en “los saberes básicos E. Ecología y sostenibilidad” se introducen aspectos que bordearían la EA o la Educación para la Sostenibilidad; se relaciona “la salud medioambiental” dentro de una ilusión ecosocial que se concreta en “una sola salud colectiva”. Finalidad que se puede conseguir con una buena relación de los saberes propuestos en este apartado; si se gestionan desde la necesaria visión global que haga valer el sentido y la complejidad de las interacciones permanentes entre seres vivos y entorno físico. En “Educación y Valores Cívicos” sí que aparece en los criterios de evaluación de la Competencia Específica (en adelante CE) 3 con argumentos que podríamos calificar como tanto de EA como para la Sostenibilidad. No hemos encontrado sugerencias para explicar que la variabilidad sostiene el medioambiente; que este es diferente en cada lugar y está sujeto a dinamismos visibles u ocultos; que no tiene fronteras: ni espaciales (aquello que sucede, cerca o lejos) ni temporales (antes, durante o después), tampoco seguridades y unanimidades perceptivas. Algo se dice de que ahora mismo se encuentra sometido a graves presiones climáticas y sociales que configuran lo que algunos ya titulan como una nueva época: el antropoceno. Nos hubiera gustado encontrar algo más en los descriptores operativos de las competencias, solamente se incluye casi de tapadillo en la CC.4., cuando habla de lo sistémico, de la eco-dependencia y de la interdependencia. Nos tememos que el profesorado tardará en ver esa dimensión cuando los contenidos se presentan tan compartimentados. Esperamos que la formación del profesorado o la puesta en marcha de proyectos educativos abiertos de varias materias en los centros amplifiquen las visiones clásicas, como los que se pueden encontrar en [la librería de la Fuhem](https://www.fuhem.es/libreria/) (Fundación Hogar del Empleado)<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> <https://www.fuhem.es/libreria/>



Pero con la Lomloe llegaron también a los centros una copiosa cantidad de normas, preceptos, directrices, etc., que querían una conversión rápida de los modelos educativos. Mucho nos tememos que los papeles exigidos enrunen las emociones generadas. Habrá que dar tiempo al profesorado para que lo asimile todo -eso tan complejo como relacionar los perfiles de salida con los saberes y los criterios de evaluación, viajando por en medio las competencias- para que haga de facilitador de la innovadora y necesaria dimensión ecosocial que se le asigna a la educación obligatoria (Gutiérrez Bastida 2022<sup>10</sup>, Herrero 2022<sup>11</sup>, Estrella 2022<sup>12</sup>).

En síntesis, que las novedosas intenciones socioambientales de la Lomloe deberán superar bas-

tantes obstáculos. Entre otros los vetos de formaciones políticas o sociales; las presiones de las materias clásicas, de las editoriales de los libros de texto y de las inercias de la organización escolar tradicional, etc. Para lograrlo se necesita una meditada y continuada formación del profesorado, y mucho de creencia personal. Sin olvidar la complejidad añadida de combinar objetivos de materia que acojan la EApS con el desarrollo de competencias, y evaluar ambas. Pero no se debe dejar pasar este momento crucial (situación crítica socioambiental y nuevos programas educativos), sea cual sea la opción política que gestione la educación obligatoria. Hay que intentarlo con ahínco, para hacer de la necesidad virtud, pero la comunidad educativa no debe contentar su autoestima con simples ecopostureos (Marcén, 2022)<sup>13</sup>. Lo merece el alumnado para formarse de manera diferente; es necesario para esa ecosociedad que los comunica con el futuro de incertezas, de diversas mitigaciones y adaptaciones. Pero quién sabe cómo y cuánto circulará la apuesta Lomloe y qué rastros quedarán en la educación obligatoria de España.

<sup>10</sup> Gutiérrez Bastida, J. M. (2022). *Competencia ecosocial. Crisis global, transición ecosocial y educación*. Bubok. Ver en <https://www.bubok.es/libros/272446/COMPETENCIA-ECOSOCIAL-Crisis-global-transicion-ecosocial-y-educacion>

<sup>11</sup> Herrero, Y. (2022). *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro. Barcelona.

<sup>12</sup> Estrella, A. (2022). *Educación ecosocial prefigurativa (frente al colapso medioambiental y civilizacional)*. Somos

15/15/15. Disponible en <https://www.15-15-15.org/webzine/2022/09/15/educacion-ecosocial-prefigurativa-frente-al-colapso-medioambiental-y-civilizacional/>

<sup>13</sup> Marcén, C. (2022). "Desterrar el ecopostureo al desarrollar la Lomloe". "Ecoescuela abierta" de *El Diario de la Educación*. Disponible en <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/2022/10/12/desterrar-el-ecopostureo-al-desarrollar-la-lomloe/>

# Reformas educativas: ¿de dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Dónde estamos? LOMLOE

**Alberto Toro**  
Maestro rural

En España llevamos décadas con controversia en el campo de la educación. Una de las preguntas que nos hacemos la comunidad educativa es cuántas letras y cuáles serán las de la próxima ley educativa. Con mucha ironía, por supuesto. Quizás no veamos o sintamos la conexión entre la teoría y la realidad, quizás no tengan dichas leyes el impacto necesario para mejorar la educación. O igual es porque como sociedad, en un mundo globalizado, no seamos capaces de ver la importancia de la educación y la infancia en nuestro devenir y bienestar diario como cultura, y por ello no seamos capaces tampoco de llegar a un pacto educativo de estado. Aunque en nuestro pasado reciente sí que lo hemos logrado, y con controversias, por supuesto.

Como podéis leer, hay un marco legal de incertidumbres y desacuerdos. ¿Llega la LOMLOE para cambiar todo esto? La verdad, lo desconozco, pero a lo largo del presente artículo reflexionaremos sobre ello.

Desde mi punto de vista las leyes educativas en nuestro país, desde la Ley Moyano de 1857 hasta la LOMLOE del 2020, han ido mejorando el panorama educativo de nuestro país en consonancia con el progreso mundial, aunque quizás no tan rápido como deberían o quisiéramos y no todas de igual modo. Haciendo un recorrido histórico de dichas leyes probablemente podamos entender mejor la LOMLOE y que dichas leyes son sistemas vivos cambiantes, al igual que la sociedad, y por ello no perfectos.

La Ley Moyano de 1857 consiguió una educación gratuita para toda persona española (una sociedad de 15 millones de personas en las que 13 millones eran analfabetas). Además, también asentó el actual sistema en educación Primaria, la creación de los primeros institutos por todo el estado y por consiguiente la Educación Secundaria y un giro en la modernización de las Universidades. Esta ley amparó

muchos regímenes políticos y avatares sociales durante más de un siglo, concretamente hasta la Ley General de Educación, en 1970. Esta ley se crea al final de la dictadura de Franco en España y logra establecer la escolarización obligatoria hasta los 14 años de edad, además de intentar promover la igualdad de oportunidades. La siguiente ley ya es hija de la democracia en nuestro país, y se trata de la LOECE de 1980. Crea la ordenación de centros como los concebimos hoy (públicos, privados y concertados), genera la libertad de elección de centro por parte de las familias y la libertad de enseñanza (todo ello a regañadientes debido al momento histórico de transición democrática). La siguiente, muy cercana en el tiempo como el resto que vamos a ver, quizás debido a la democracia y comienzos de la globalización es la LODE. En ella queda legislado el ajuste de las normas de enseñanza no universitarias, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales, una red integrada de centros y los derechos de los miembros de la comunidad escolar, creando dos estructuras como son el consejo escolar y el claustro de profesores. La siguiente, la LOGSE de 1990, sube la edad de escolaridad obligatoria a 16 años, cambiando los conocidos EGB, BUP y COU por Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato. Aunque uno de sus puntos fuertes es el enfoque más hacia la comprensión que al simple conocimiento o memorización bulímica (término acuñado actualmente por algunos neurocientíficos). Intenta equilibrar la calidad con la gratuidad. Como no, a los 5 años siguientes surge la LOPEG de 1995, llamada “ley de matices” porque intenta pulir y aunar a las anteriores leyes de la democracia. Se encarga de la organización escolar dotando a los centros de mayor autonomía, obliga a los centros concertados a admitir alumnado de minorías sociales y dirige hacia la calidad y equidad educativa la evaluación de los centros y el sis-



tema educativo. A partir de aquí, con los cambios políticos en el siglo XXI comienzan a fragmentar esta continuidad de crecimiento de una ley a otra, haciéndose más la zancadilla entre ley y ley que creciendo entre ellas como hasta ahora. Surge en el 2002 la LOCE, que pone el punto de mira en el esfuerzo y la evaluación, aunque con los términos hay que ser muy precisos y examinar qué se entiende por esfuerzo y evaluación. También genera la gratuidad en 2º ciclo de Educación Infantil, la reválida y pone mucho énfasis en las materias instrumentales. Una ley que enseñada sería reemplazada y derogada por la LOE en el 2006 con el cambio político. Esta hace un giro a lo conseguido en la LOPEG, LOGSE y LODE con un enfoque de la Unión Europea y las ya famosas competencias básicas. Pone énfasis en la atención a la diversidad, educación de calidad para toda persona de manera universal y la formación profesional y su reconocimiento. Con el siguiente cambio político se da un giro de nuevo hacia la LOCE, esta vez en el 2013 con la LOMCE, conocida por todas y todos por su cercanía en el tiempo y sus giros hacia rancios aires del pasado, como el tema de la religión, quitarle poder al consejo escolar, una evaluación muy rígida a la hora de promocionar cuando nuestro mayor problema educativo es el absentismo y abandono escolar, y sobre todo, cosa que me molesta personalmente, el menosprecio al gremio del profesorado públicamente. La LOMLOE la modifica con un artículo en más de 90 apartados.

Y ya hemos llegado a donde queríamos. Pero antes un par de aclaraciones. La primera que sorprende es, por qué se derogan algunas de las anteriores leyes, y la respuesta la encuentro en que se aprobaron con mayoría absoluta sin cumplir el artículo 27 de nuestra constitución española, cosa que veo oportuna.

La segunda que asombra también bastante, es como el periodo de la República, en cuanto a educación se refiere, no aparece en la historia de las leyes, siendo quizás el periodo de oro de nuestra pedagogía, modelo que hoy en día se sigue en muchos sistemas de “éxito” escolares. Por no extenderme propongo un reto, comparar los principios pedagógicos de la ILE (Institución de Libre Enseñanza) con los que propone a día de hoy la LOMLOE, o incluso otras leyes anteriores. Incluso compararlos con los que la comunidad pedagógica mundial propone actualmente. Términos como coeducación, libros sí, pero no solo de texto, educación activa, neutral, experiencial, respeto máximo al alumnado, espíritu de exploración y

descubrimiento, cooperación familia-escuela-entidades sociales... y muchas más que os animo a contrastar y comparar con las actuales.

La actual LOMLOE propone un paradigma educativo similar al de la LOE, pero arropado por el manto de la sociedad actual, con todos sus retos y posibilidades, protegidas bajo el paraguas de los objetivos ODS 20-30, con claros tintes en cuanto a la educación en valores democráticos, la educación emocional, el mundo digital, los derechos de la infancia, el diseño universal de aprendizaje... y todo ello con los avances en neurociencia que ayudan a elegir y justificar por qué hacer las cosas de un modo y no de otro. Seguimos siendo de los países de la UE con mayor tasa de abandono escolar y con menor financiación, una cuestión que sería necesario corregir, por no repetir que no seamos capaces de crear un pacto de estado educativo en que el bien común repercute en el bien individual, dejando los egoísmos e intereses particulares aparte. Además, con las declaraciones de los derechos humanos y de la infancia creo que las discusiones sobran en hacia dónde dirigirnos.

La LOMCE cambia en los siguientes aspectos generales:

- En la regulación y legislación de los contenidos para los dos ciclos de Educación Infantil. La cuestión residirá en el cómo y para qué, ya que el currículo actual se hace demasiado denso y rígido en una etapa de exploración y descubrimiento.
- En educación Primaria volvemos a los ciclos, al conocimiento del medio unificado (aunque se puede seguir dividiendo en social y natural) y en la implantación en uno de los dos últimos cursos del tercer ciclo de educación en valores cívicos y éticos. En este punto, mi reflexión, ya que se apuesta por el aprendizaje por proyectos y competencial, es ¿por qué no se vertebran todos los aprendizajes en torno al medio natural, ya que en él es donde pasa todo en nuestras vidas, incluido el medio social?
- En cuanto a sus principios pedagógicos, recogidos en el artículo 19 de la LOE se vuelve a la inclusión, la prevención precoz y a la repetición como algo excepcional, pudiéndose excepcionalmente una repetición por etapa educativa.
- Otro aspecto reside en los artículos referidos al Proyecto Educativo (artículos 111, 121 y 124

principalmente). Se hace mención a la necesidad de modernización pedagógica en cuanto al mundo digital con la creación de una estrategia digital por centro, al aprendizaje competencial y sus concreciones en los diferentes proyectos del centro y a crear una figura de coordinación de bienestar y protección.

- También recoge y vuelve a otorgar más competencias al consejo escolar y sus funciones.
- En cuanto a lo curricular no quiero entrar en profundidad, aunque sí que hay cambios significativos en cuanto a ser menos restrictiva que su antecesora con la supresión de los estándares de aprendizaje y sus consecuencias evaluativas y su cambio por las competencias específicas de curso, ciclo y área, junto con los saberes imprescindibles y sobre todo las situaciones de aprendizaje. Por intentar hacer entendibles estos términos, una apuesta por aprendizajes más reales y vivenciados en los que se pongan en práctica los aprendizajes, lo que estaría dentro del paradigma competencial, y en el que se contemplen las variedades de estilos y talentos de aprendizajes que tenemos los seres humanos en nuestra diversidad.

Ante todo esto, solo veo alguna dificultad. ¿Estamos los profesionales, espacios, instituciones y sociedad preparados a nivel logístico e ideológico para esta empresa y cambio de paradigma? ¿Cómo podemos crear situaciones de aprendizaje reales y competenciales si no salimos del aula, si solo usamos libros de texto como hace 40 años, si tenemos las mismas estructuras caducas y funciones burocráticas que nos ahogan en el tiempo y en la motivación personal? Nos queda un largo camino que recorrer en el que todas las partes implicadas tenemos que poner nuestro granito de arena, creatividad y buen hacer para como les dijo Einstein a unos alumnos japoneses: *“Yo, un anciano, los saludo a los escolares japoneses desde lejos y espero que su generación algún día ponga a la mía avergonzada”*.

Y de momento creo que lo hemos ido consiguiendo, aunque sea muy poco a poco.

# Programa Educación Responsable.

## Implantación en Aragón.

### Colaboración entre la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza, la Fundación Botín y los centros educativos

M<sup>a</sup> Lourdes Alcalá Ibáñez

José Luis Castán Esteban

Inspectores de Educación y profesores de la Universidad de Zaragoza

#### Introducción

La formación de los docentes se constituye como un factor de calidad del sistema educativo. De esta forma, los problemas y retos que tiene el propio sistema en su conjunto deben formar parte de la formación inicial de los docentes. Las reformas educativas impulsadas en España han colocado como uno de sus focos de mejora la formación inicial y permanente de los docentes. En cambio, en la práctica la formación de los maestros sigue atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, lo que contribuye a perpetuar las prácticas educativas tradicionales en las escuelas.

Es necesario que los futuros maestros conozcan en profundidad escuelas con proyectos innovadores. El conocimiento teórico de las clases tiene que concluir con una parte práctica, de conocimiento de la realidad de la escuela. No es suficiente el *Practicum*, es necesario que se establezca una colaboración entre maestros en ejercicio y alumnos de magisterio. Desde su primer año deberían tener un conocimiento cercano de las escuelas innovadoras del contexto de la Facultad.

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, por sus dimensiones y estructura organizativa, tiene la posibilidad de iniciar un programa conjunto con los centros educativos de la provincia para implantar la innovación educativa y así conseguir una mejora mutua Universidad-Escuela.

El acercamiento de la universidad a la realidad profesional con la que los alumnos se enfrentarán al terminar sus estudios, en los grados de magisterio, en colaboración con el Departamento de Educación

del Gobierno de Aragón, se están haciendo esfuerzos conjuntos para desarrollar distintos programas, como “Del cole al grado” a través del cual maestros en ejercicio comparten con los alumnos de magisterio proyectos y acciones innovadoras que desarrollan en sus clases.

#### Un reto común...



Con este proyecto de colaboración pretendemos dar un paso más, y desarrollar de forma conjunta entre la facultad y la escuela un programa de educación emocional, que contribuya a la mejora de la competencia emocional de los alumnos, al desarrollo de habilidades sociales para la vida y al bienestar individual.

Hoy en día vemos claro que el rol tradicional del docente, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. Esta modificación se debe a las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías,



que permiten al alumno acceder a cualquier conocimiento que necesiten de forma inmediata. De esta forma, el rol de mero transmisor de conocimientos del maestro queda obsoleto, de lo que se deriva la necesidad de que éste se centre más en aportar una relación emocional de apoyo al aprendizaje del alumnado.

La importancia de la educación emocional se ha puesto de manifiesto en las reformas educativas llevadas a cabo en diferentes países donde se ha considerado que la incorporación del trabajo en la habilidad para manejar las emociones puede suponer una importante herramienta en el desarrollo de la prevención de problemas educativos como el acoso, la baja autoestima, la violencia de género o el consumo de tabaco y alcohol (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005).

En este sentido la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece la educación emocional como eje fundamental para lograr que el alumnado adquiera los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo y personal, emocional y social.

El programa *Educación Responsable*, facilitado por el Departamento de Educación de la Fundación Botín a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Zaragoza es un programa pionero en España en el desarrollo de las emociones en la escuela, fundamentado en un marco teórico y evaluado por diferentes investigaciones internacionales, que han demostrado en los últimos años que la educación emocional y social mejora el rendimiento académico y el bienestar del alumnado. Está amparado en un convenio de colaboración entre las dos instituciones.

En la actualidad, más de 700 centros educativos nacionales e internacionales forman parte de

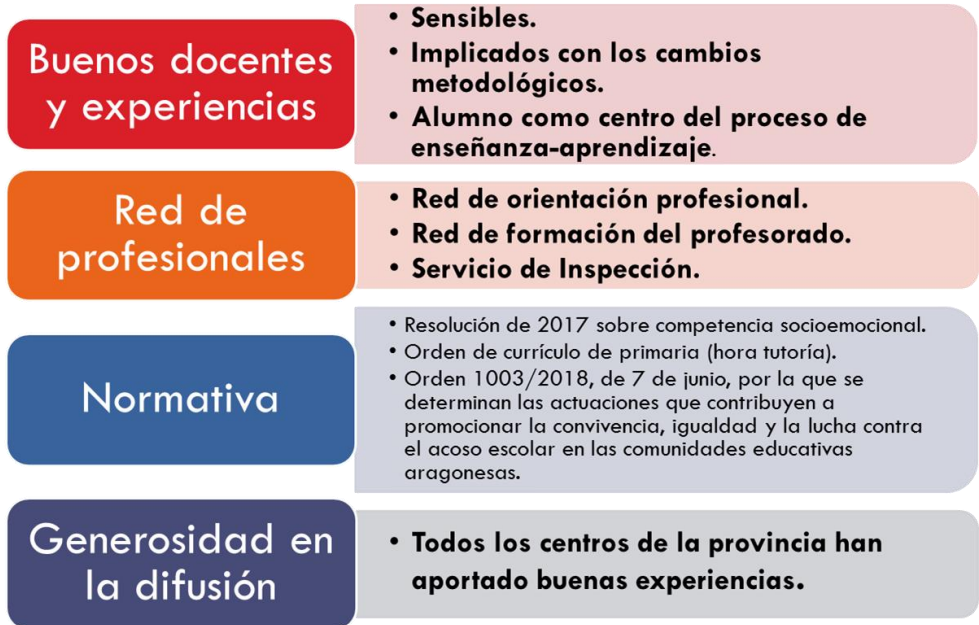
la Red de Centros *Educación Responsable*. En España participan colegios de Cantabria, Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia, Murcia, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Cataluña y Aragón. Además, la extensión internacional ha llevado al programa a distintos países Iberoamericanos como Uruguay, México, Honduras, Nicaragua y El Salvador.

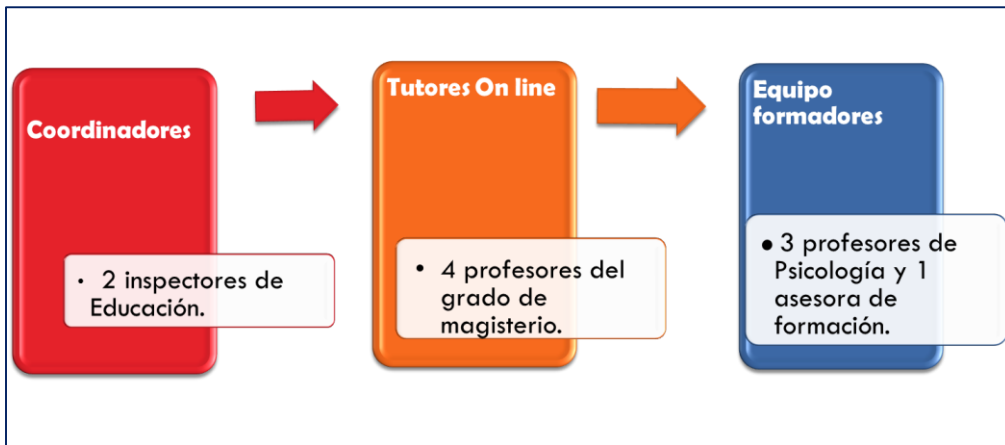
En Aragón el proyecto se puso en funcionamiento durante el curso 2018/2019 de manera experimental en cuatro centros de la provincia de Teruel, que voluntariamente mostraron su deseo de participar en el programa para

trabajar el desarrollo emocional, cognitivo y social, y la creatividad del alumnado: Centro Rural de Innovación Educativa de Calamocha, CEIP Ricardo Mallén de Calamocha, Colegio Rural Agrupado Alifara de La Fresneda y Colegio Concertado La Purísima de Teruel. En la actualidad desarrollan el programa 12 centros educativos de Aragón. Este curso se ha incorporado al programa el CEIP Ramón y Cajal de Alpartir, como primer centro fuera de Teruel que va a formar parte de la red de centros ER.

Tiene como finalidad favorecer el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, y promover la comunicación y mejora de la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias.

El programa Educación Responsable permite desarrollar de forma sistemática a lo largo de tres





decisiones responsables, valorar y cuidar su salud, mejorar sus habilidades sociales y desarrollar su capacidad creativa.

Los centros seleccionados con el apoyo y asesoramiento del grupo de investigación, realizan las siguientes actividades formativas de sus re-

años y para todos los niveles educativos aspectos psicosociales vinculados a la educación emocional. La clave para llevar el programa Educación Responsable a la práctica es contar con un profesorado debidamente preparado. Para ello se necesitan recursos y una buena formación, sin olvidar la necesidad de realizar un seguimiento y recoger los datos necesarios para la evaluación de los mismos. Para ello se ha creado un equipo base en la Facultad, con profesores de las áreas de conocimiento de Psicología y Ciencias de la Educación.

Planteamos un proceso global (investigación, creación, formación, implementación, apoyo y evaluación), que ofrece a los colegios recursos y técnicas educativas para facilitar y fomentar el desarrollo emocional, cognitivo y social desde la infancia, con un modelo de actuación centrado en la creatividad y en el que participan familia, escuela y comunidad.

### Actividades y temporalización del programa

El programa *Educación Responsable* ayuda al alumnado a conocerse y confiar en sí mismos, comprender a los demás, reconocer y expresar emociones e ideas, desarrollar el autocontrol, aprender a tomar

recursos educativos elaborados a partir de la literatura, la música, las artes plásticas y adaptados a las diferentes etapas educativas desde educación infantil hasta educación secundaria.

- El **primer curso** tiene lugar la formación de los responsables de cada centro en los distintos recursos.
- El **segundo curso se** crea en cada centro grupos colaborativos de trabajo para ir extendiendo el programa de forma paulatina.
- El **tercer curso se** pretende que todo el centro generalice la aplicación del Programa.

La formación del profesorado tiene dos vertientes:

- a) Formación *online* (durante el primer año) de 10 horas por cada uno de los recursos que se facilitan a los centros:
  - *Literatura*
  - *Música*



- Arte
- Banco de herramientas para la educación emocional

En el segundo y tercer año el profesorado se forma a través de equipos colaborativos de trabajo en el centro.

- Formación presencial en educación emocional para todo el profesorado de 10 horas por año en los ámbitos afectivo, cognitivo y social.

### Conclusiones y propuestas

El proyecto Educación Responsable vincula a los profesores de la facultad y a los alumnos de los grados de maestros con centros y docentes innovadores, asimismo facilita a las aulas universitarias ejemplos contrastados y evaluados de los procesos de innovación educativa vinculados a la educación emocional. En conclusión, permite:

- El desarrollo emocional, social y creativo de los alumnos/alumnas, potenciando su talento y creatividad para ayudarles a ser autónomos, competentes, solidarios y felices.
- Conocimiento directo de la realidad escolar a los profesores universitarios.
- Conexión entre la teoría pedagógica, la praxis y la normativa escolar.
- La conexión entre formación inicial, selección docente y evaluación del profesorado.
- Compartir experiencias, enriquecerse al estar en contacto con otros centros que aplican también el programa en España y a nivel internacional.

En la actualidad, tras cuatro años de desarrollo del programa el objetivo que nos planeamos es consolidar la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel como un centro de referencia en la investigación con centros educativos de los aspectos relacionados con la educación social y emocional.

### Bibliografía

- FERNÁNDEZ BERROCAL, P y EXTREMERA PACHECO, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Universidad de Málaga.
- GOLEMAN, D. (1995). Emotional Intelligence. New York Bantam Books.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ BERROCAL, P. Y BRACKETT, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. 6 (2), 437-454.
- VV.AA. (2015) De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional. Fundación Botín. Disponible en: <http://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/de-la-neurona-a-la-felicidad.html>
- VV.AA. (2015) Educación Emocional y Social. Análisis Internacional 2015. Fundación Botín. Disponible en: <http://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional-2015.html>
- VV.AA. (2014) Artes y emociones que potencian la creatividad. Fundación Botín. Disponible en: <http://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/artes-y-emociones-que-potencian-la-creatividad.html>
- VV.AA. (2013) Educación Emocional y Social. Análisis Internacional 2013. Fundación Botín. Disponible en: <http://www.fundacionbotin.org/paginas-interiores-de-una-publicacion-de-la-fundacion-botin/educacion-emocional-y-social-analisis-internacional-2013.html>

ENLACE GENERAL DE PUBLICACIONES DE EDUCACIÓN FUNDACIÓN BOTÍN:

<https://fundacionbotin.org/publicaciones/category/educacion/>



Fuente: <https://www.educacionresponsable.org/web/contenidos-generales/recursos-educativos.html>



# Convivencia. Igualdad y coeducación

Jara Serrano García

Asesora docente de Convivencia. Servicio de Equidad, Inclusión y Aprendizaje Permanente

M<sup>a</sup> José Iranzo Fierros

Asesora Técnica de Igualdad. Servicio de Equidad, Inclusión y Aprendizaje Permanente

El número 26 de esta revista, publicado en marzo de 2019, presentaba el monográfico *La coeducación, el camino hacia la igualdad de género*. Los distintos artículos de esta edición apostaban claramente por:

- la incorporación de la perspectiva de género en la práctica educativa
- una pedagogía feminista
- la inclusión y la convivencia constructiva de las diferencias,
- unos planes de igualdad sostenidos en el tiempo que provoquen debate, que formen a toda la comunidad educativa y promuevan cambios si no inmediatos, sí progresivos y duraderos en los centros educativos

En definitiva, se apostaba claramente por la educación en relación, por la COEDUCACIÓN que, como señala Marina Subirats en el ensayo *Coeducación, apuesta por la libertad*, va mucho más allá de una escuela mixta pues «cuando dirigimos una mirada más minuciosa a la escolarización de chicos y de chicas, a sus comportamientos y sus oportunidades (...) nos damos cuenta de que muchas cosas están pendientes de cambiar y de que la auténtica coeducación sigue siendo del todo indispensable, pues aún representa una asignatura pendiente de la educación española, e implantarla es tal vez más perentorio que nunca».<sup>1</sup>

Un año y pico después, el 30 de diciembre de 2020, se publicaba la **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación** (LOMLOE). Esta ley, como señala en su preámbulo, «adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación

y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista».

No es la primera vez que una ley educativa introduce la perspectiva de género entre sus principios. Ya la **Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE) señalaba que «la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferenciación por sexos, empezando por la propia construcción y uso del lenguaje». Asimismo, en su artículo 2 e) hacía referencia a «la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas» y en el artículo 57 a que «en la elaboración de tales materiales didácticos se propiciará la superación de todo tipo de estereotipos discriminatorios, subrayándose la igualdad de derechos entre los sexos». Será la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** (LOE) la primera ley educativa que contenga en su redacción el término *coeducación*, aunque en una sola ocasión entre sus principios y en la disposición adicional decimoquinta.

Por lo tanto, sí se puede afirmar que la LOMLOE es la primera ley que “blinda” verdaderamente la coeducación, que hace múltiples referencias a la necesaria igualdad, a la no discriminación por razón de sexo y al respeto por la orientación e identidad sexual de las personas, a la prevención de la violencia de género y que exige el cumplimiento de cuestiones recogidas en otras leyes orgánicas como la **Ley Orgánica**

<sup>1</sup> Marina Subirats (2017), *Coeducación, apuesta por la libertad*, Barcelona, Octaedro, p.26

**1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género; la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres**, así como de las propuestas del ámbito educativo incluidas en el informe de la Subcomisión del Congreso para un **Pacto de Estado en materia de Violencia de Género** aprobado el 28 de septiembre de 2017 por todos los grupos políticos con representación en el arco parlamentario en ese momento. Tampoco hay que olvidar la alusión a los **Objetivos de Desarrollo Sostenible** (de los 17 objetivos, el 5 se refiere a la igualdad de género) que forman parte de la Agenda 2030 aprobada por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas en 2015.

El fomento de la igualdad y la promoción de la convivencia positiva constituyen uno de los principios fundamentales de la nueva ley educativa; ambas deben ir de la mano, son inseparables y no se conciben la una sin la otra. En consecuencia, este es uno de los principales objetivos que debemos marcarnos como miembros de la comunidad educativa, objetivo que tiene que ser asumido por todos y todas: familias, alumnado, docentes y no docentes. La participación de toda la comunidad educativa se muestra como la pieza clave de una educación para la convivencia positiva y la igualdad que permita alcanzar el carácter inclusivo que, necesariamente, debe tener nuestro sistema educativo. Si queremos que tenga éxito, todo trabajo en Educación es, necesariamente, un trabajo en equipo basado en el diálogo constante y evidencias científicas.

Asimismo, todos los elementos del currículo están dirigidos a la adquisición de las competencias que permitirán al alumnado prepararse para afrontar los principales retos del siglo XXI:

- la planificación de hábitos de vida saludables
- la protección del medio ambiente
- **la resolución pacífica de conflictos**
- la actuación como consumidores responsables
- el uso ético de las tecnologías
- **la promoción de la igualdad de género**
- el manejo de la ansiedad ante la incertidumbre
- la identificación de situaciones de inequidad y el desarrollo de sentimientos de empatía
- la cooperación y la convivencia en sociedades abiertas y cambiantes

- el aprecio por el valor de la diversidad formando parte de un proyecto colectivo y adquiriendo confianza en el conocimiento como motor del desarrollo.

La respuesta a estos desafíos y otros, entre los que hay una total interdependencia, necesita de los conocimientos, destrezas y actitudes que subyacen en las competencias clave y que son abordados desde las distintas áreas que conforman las diferentes etapas. Así, el claro carácter competencial supone la aplicación de un nuevo enfoque que conlleva una visión de la convivencia que va más allá de un mero sistema basado en normas y sanciones.

La convivencia positiva, como condición indispensable para una educación de calidad, no se basa únicamente en la disciplina o en la intervención ante situaciones de acoso escolar. Con la legislación actual ya se ha superado esa visión reduccionista centrada en la determinación de conductas inadecuadas y su corrección, por lo que, en la práctica, es necesario superar un modelo educativo punitivo y sancionador para desarrollar prácticas restaurativas y metodologías activas basadas en la cooperación. Nos ampara la normativa y nos lo exige la sociedad actual. Hoy nuestro alumnado necesita una escuela viva, cercana, que les presente un conocimiento significativo, que tenga que ver con su realidad, que les ayude y les sirva para vivir, entender el mundo y entenderse.

Pero, ¿cómo damos los y las docentes este salto? Necesitamos un cambio de enfoque, una nueva visión que nos permita acercarnos a otros modelos para gestionar la convivencia, basados en la proacción y no en la reacción. Muchos y muchas docentes ya han dado ese paso y han visto que el cambio de metodología y la formación emocional aplicada en el aula real son las claves para comenzar a transformar la convivencia escolar, para lo que es básico partir de la idea de que la convivencia positiva y la igualdad son los objetos de la educación, de que son los ejes a partir de los que desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Preguntémosnos como docentes cómo preferimos trabajar, ¿en un claustro en el que hay mal ambiente o desarrollamos mejor nuestra labor cuando se generan espacios y tiempos de cooperación y colaboración? Si tenemos clara nuestra respuesta, debemos asumir también que la educación emocional y las competencias socioemocionales son básicas para desarrollar un proyecto de centro que tenga como

meta el cuidado de la convivencia de todas las personas que forman parte de su comunidad, porque la prioridad será su bienestar emocional.

No podemos olvidar el impacto que provocamos sobre la convivencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado a través de cuestiones que nos pueden parecer tan poco determinantes como, por ejemplo, las expectativas que proyectamos sobre ellos y ellas. La percepción del éxito académico puede ser muy potente si se valora más el esfuerzo que los resultados y se entiende el éxito no como la obtención de excelentes calificaciones, sino como progreso en el aprendizaje que lleva al crecimiento y desarrollo personal en todas sus dimensiones. Esta perspectiva marcará el clima de convivencia, ya que conlleva atender a la persona de forma concreta y completa.

Transmitir a nuestro alumnado que lo consideramos de 10 cuando sabe responder a tal cuestión sobre sintaxis o a tal otra sobre fracciones, significa poner el acento en este aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, transmitir que, además, para ser una persona sobresaliente, debe convivir y relacionarse de forma positiva, respetar la diversidad, cooperar y colaborar, estamos transformando por completo este proceso.

Por un lado, hace falta utilizar metodologías que impliquen cohesión grupal, flexibilizar agrupamientos, plantear nuevos tiempos y espacios, cambiar la forma clásica de entender el aula y hacerla más cercana y real, adaptada a lo que el alumnado se encuentra en su vida diaria y cotidiana.

Por otro lado, el punto de partida puede estar en la idea que tenemos de conflicto. En sí mismo, el conflicto no es ni positivo ni negativo, sino que es consustancial a la propia convivencia, por lo que la clave se encuentra en responder ante él de forma adecuada y positiva para convertirlo en una oportunidad. Cuando surge un conflicto, en el aula, por ejemplo, es un indicativo de que algo no está funcionando bien y podemos dejar que evolucione o poner los medios adecuados para aportar una solución. ¿Cómo lo abordamos para transformarlo en una oportunidad para fortalecer las relaciones interper-

sonales, el conocimiento mutuo? ¿Cómo conseguimos superar una situación negativa y ofrecer una posibilidad transformadora y positiva?

Los conflictos son situaciones que se van a reproducir en nuestras vidas, por lo que debemos evitar enfocarlos como una confrontación. Los niños, niñas y adolescentes se responsabilizan de sus conductas y del bienestar de las otras personas cuando las personas adultas, que están en posición de autoridad, comienzan a compartir la responsabilidad con ellos y ellas, cuando el alumnado se siente acogido, respetado, valorado, participa activamente en la vida del centro, comparte la corresponsabilidad de la gestión de la convivencia. De este modo, cuando fomentamos relaciones positivas y sentimiento de comunidad, prevenimos muchos de los conflictos que surgen en el aula, en el centro educativo y fuera de él.

Mención aparte merece el tratamiento que recibe **la educación afectivo-sexual en el currículo aragonés**. Organizaciones como la UNESCO, en su publicación revisada *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*<sup>2</sup>, aboga por la educación en sexualidad como un componente esencial de una educación de buena calidad, integral y con base en aptitudes para la vida y que apoye a los y las jóvenes para que estos desarrollen el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores éticos necesarios para tomar decisiones conscientes, saludables y respetuosas acerca de las relaciones, el sexo y la reproducción. Además, reafirma la posición de la educación en sexualidad dentro de un **marco de derechos humanos e igualdad de género**; promueve un aprendizaje estructurado acerca del sexo y de las relaciones de una manera positiva y adecuada al desarrollo madurativo del alumnado.

Para la UNESCO la educación integral en sexualidad (EIS) «es un proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a los niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores que los empoderarán para: realizar su salud, bienestar y dignidad; desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas; considerar cómo sus elecciones

<sup>2</sup> Documento completo disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335?posInSet=1&queryId=136378a8-6a74-460b-a620-a469db08366d>

afectan a su propio bienestar y el de los demás; y entender cuáles son sus derechos a lo largo de la vida y asegurarse de protegerlos».

En Aragón, será en la **Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria** donde se señale que «se trabajarán la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible, la educación para la salud, **incluida la afectivo-sexual**». Asimismo, la **Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria** dicta que «se fomentarán de manera transversal la educación para la salud, incluida **la afectivo-sexual**, la igualdad entre hombres y mujeres, la formación estética y el respeto mutuo y la cooperación entre iguales». Además, entre los principios pedagógicos se señala que «sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas áreas de la etapa, la comprensión lectora, (...) se trabajarán en todas las áreas. De igual modo, se trabajarán la igualdad de género, la educación para la paz, (...) la educación para la salud, incluida la afectivo sexual».

Para Mary C. Bolaños Espinosa, perteneciente al Colectivo Harimaguada<sup>3</sup>, se ha perdido una nueva oportunidad de que la educación afectiva y sexual se convierta en una herramienta esencial de la educación integral de las personas asumiéndola como un derecho y una necesidad ya que la *LOMLOE* ha optado por la integración de forma transversal de la educación afectivo-sexual en todas las etapas y los niveles educativos, como ya hizo la *LOGSE* en los años 90. Esta fórmula presentó diversos problemas a la hora de concretarla en la práctica pues, al no contar con un espacio y un tiempo escolar definido ni con docentes responsables de la misma, se resolvió en actuaciones puntuales como charlas y talleres en el mejor de los casos. Así pues, la *LOMLOE* permite que se incorpore la educación sexual, pero no garantiza la Educación Sexual Integral de calidad en el sistema educativo como un proceso continuo y obligatorio.

Aun así, el término **educación afectivo-sexual** aparece de forma explícita en la concreción de los saberes básicos, tanto en el apartado de *Conocimientos, destrezas y actitudes* como en las *Orientaciones para la enseñanza* en los currículos de todas las

áreas/asignaturas de los diferentes niveles educativos que la normativa aragonesa desarrolla, transmitiendo de esta manera el valor que se le da a estos contenidos y señalando, especialmente al profesorado, la necesidad de trabajarla de forma sistemática e integral en todas las etapas educativas.

Así pues, nunca antes una ley educativa había avalado de esta manera la igualdad, la convivencia, la equidad, la coeducación, la educación emocional, el aprendizaje de las relaciones entre los sexos o la educación sexo-afectiva entre otras cuestiones, que no son sino el desarrollo de valores y principios que constituyen el fundamento sólido de una sociedad democrática. Este aval es un importante escudo ante mecanismos de censura que pretenden instaurar ciertos sectores a través de prácticas como el denominado *pin parental* o escritos dirigidos a los equipos directivos de los centros educativos por parte de progenitores que pretenden vetar la asistencia de sus hijas e hijos a ciertas actividades por cuestiones morales. Debemos tener claro que determinados principios y valores son irrenunciables, como irrenunciable es por ley la transmisión de los mismos a nuestro alumnado. Las familias no están obligadas a realizar esta labor, la escuela sí, pero para ello necesita del apoyo de la Inspección y de la Administración Educativa en general.

<sup>3</sup> HARIMAGUADA, colectivo de profesionales dedicado al estudio y promoción de la educación afectivo-sexual que nació en 1984 y que desarrolló una intensa labor de investigación, experimentación y promoción de la educación

afectivo-sexual, y de la salud sexual de la población de Canarias. <https://www.harimaguada.org/>



## ¿Qué hay en las Orientaciones revisadas?

Las Orientaciones revisadas proporcionan un conjunto completo de conceptos clave, temas y objetivos de aprendizaje ilustrativos para guiar la elaboración de planes de estudios adaptados a los contextos locales. Los objetivos de aprendizaje se ajustan a diferentes edades y siguen una secuencia lógica para ir ganando en complejidad a medida que el niño crece y desarrolla sus capacidades, por lo que se dividen en cuatro grupos (5-8 años, 9-12 años, 12-15 años y 15-18+ años). Las Orientaciones contienen ocho conceptos clave que revisten igual importancia, se refuerzan mutuamente y se deben enseñar de manera conjunta.

<b>Concepto clave 1: Relaciones</b>	<b>Concepto clave 2: Valores, derechos, cultura y sexualidad</b>	<b>Concepto clave 3: Comprensión del género</b>
<b>Temas:</b> 1.1 Familias 1.2 Amistad, amor y relaciones románticas 1.3 Tolerancia, inclusión y respeto 1.4 Compromisos a largo plazo y crianza de los hijos	<b>Temas:</b> 2.1 Valores y sexualidad 2.2 Derechos humanos y sexualidad 2.3 Cultura, sociedad y sexualidad	<b>Temas:</b> 3.1 La construcción social del género y las normas de género 3.2 Igualdad de género, estereotipos y prejuicios 3.3 Violencia de género
<b>Concepto clave 4: Violencia y seguridad</b>	<b>Concepto clave 5: Habilidades para la salud y el bienestar</b>	<b>Concepto clave 6: El cuerpo humano y el desarrollo</b>
<b>Temas:</b> 4.1 Violencia 4.2 Consentimiento, privacidad e integridad física 4.3 Uso seguro de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)	<b>Temas:</b> 5.1 Normas e influencia de los pares en el comportamiento sexual 5.2 Toma de decisiones 5.3 Comunicación, rechazo y habilidades de negociación 5.4 Alfabetización mediática y sexualidad 5.5 Cómo encontrar ayuda y apoyo	<b>Temas:</b> 6.1 Anatomía y fisiología sexuales y reproductivas 6.2 Reproducción 6.3 Pubertad 6.4 Imagen corporal
<b>Concepto clave 7: Sexualidad y comportamiento sexual</b>	<b>Concepto clave 8: Salud sexual y reproductiva</b>	
<b>Temas:</b> 7.1 Sexo, sexualidad y ciclo de vida sexual 7.2 Comportamiento y respuesta sexuales	<b>Temas:</b> 8.1 Embarazo y prevención del embarazo 8.2 El estigma del VIH y el SIDA, cuidados, tratamiento y apoyo 8.3 Entender, reconocer y reducir el riesgo de contraer ITS, incluido el VIH	

Extracto del resumen de *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*, Unesco.

## Escuela rural y Proyecto Roma

Juan Antonio Rodríguez Bueno

Maestro Rural de la Comunidad Educativa de Alpartir (Zaragoza)



Durante el curso pasado, tras las Jornadas Pedagógicas de Alpartir sobre [#EscuelaAbierta](#), vimos la necesidad de difundir los valores de la escuela rural en el Proyecto Roma mediante un manifiesto que pudiéramos difundir acompañado de un resumen visual, para ello contactamos con la ilustradora [Marina Marisma](#) y [Elena Bernia](#) como facilitadora, ambas especialistas en *Design Thinking*.

Así, desde el colegio de Alpartir se organizó un evento en el que estuvimos unas diez personas en una dinámica de trabajo que facilitó Elena Bernia, con la que colaboramos habitualmente, encargándose de coordinar y controlar los tiempos; por lo que en dos horas "sacamos" el alma de la escuela rural y el Proyecto Roma para consensuar un decálogo con el que

poder redactar posteriormente el manifiesto Fundamentos de la Escuela Rural en el Proyecto Roma con el [grupo de investigación-acción](#).

Para comenzar, se tuvo en cuenta el [Decálogo para humanizar la ciudad de Málaga](#) elaborado por la Cátedra de Cultura de la Diversidad, a modo de orientación, para poder definir los puntos del decálogo de escuelas rurales y Proyecto Roma, destacando los siguientes aspectos que fueron expuestos por Miguel López Melero en las jornadas de Alpartir (intervención en [vídeo](#) o [audio](#)):

- Sentimiento de pertenencia a la localidad.
- Confianza y respeto entre el profesorado y el alumnado: relaciones cercanas y muy humanas.

- Oportunidades para construir un currículum que responda a las necesidades del contexto.
- Trabajo cooperativo y solidario en grupos heterogéneos.
- Organización espacio y tiempo de acuerdo al modelo educativo de construcción del conocimiento de manera social (Método de Proyectos).
- Participación de las familias (democracia).
- Respeto a la diversidad considerando la diferencia como un valor.
- Contacto con la naturaleza y respeto al medio ambiente.
- Seguridad del alumnado.

Previo al evento se tuvo en cuenta el documento [Las escuelas públicas rurales, entre el bien común y la exclusión](#), de Rosa María Vázquez Recio, para poder reflexionar sobre el papel de la escuela rural; además del decálogo sobre [el Proyecto Roma como un modelo educativo para la escuela pública](#) elaborado por el Grupo de Antequera en mayo de 2018, si bien el documento base para reflexionar sobre el Proyecto Roma y la escuela rural fue el [decálogo propuesto por Miguel López Melero](#). Y en el contexto aragonés, [Declaración Escuela Rural](#) (2003) y [El sistema educativo en el territorio rural aragonés](#) (2022).

Con estas lecturas, y la experiencia y reflexiones de las distintas personas que participaron, las propuestas se fueron recogiendo por Elena Bernia en esta plataforma virtual: [miro.com](#) y en la [imagen final de Marina](#).

Compartimos en este documento las propuestas y nuestro agradecimiento a Miguel López Melero (Director de la Cátedra de Cultura de la Diversidad y Justicia Social de la Universidad de Málaga), Carolina Cajal (maestra en Alpartir), Cristina Moreno (personal docente e investigador predoctoral en formación en la Facultad de Educación de Zaragoza), Víctor Orna (Presidente de la AMPA 'la Mina' de Alpartir), Ana Calatayud (maestra en Alpartir), Helena Gómez (Concejala de Educación del Ayuntamiento de Alpartir), Daniel García Goncet (profesor interino del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca), Núria Vanaclocha (alumna de Magisterio de prácticas en Alpartir con la Fundación Princesa de Girona), Eva Baranda (maestra en Quincoces de Yuso), Elena Bernia (facilitación Design Thinking) y Marina Marisma por su participación y reflexión colectiva.

Así, con este decálogo queremos construir un mundo mejor basado en la cultura, la ética y la emancipación: ni tú ni yo somos nadie si no somos nosotros.

Educar es un acto amoroso porque supone respetar a cada cual en su diferencia. Los seres humanos necesitamos, desde la edad más temprana, a nuestros seres más queridos para aprender a pensar, a hablar, a sentir y a actuar. Todo este proceso socio-histórico y cultural se produce siempre y cuando haya confianza, respeto y convivencia. En esto radica el sentido de lo humano. Todas las niñas y todos los niños, y toda la juventud del mundo, tienen derecho a la educación. Pero no a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad. Un sistema educativo es equitativo y de calidad cuando no excluye a nadie y todas las niñas y todos los niños se educan juntos formando cada aula una comunidad de convivencia y de aprendizajes.

En este sentido deseamos recordar que la finalidad primera de la escuela pública es que todas las niñas y todos los niños, y también los jóvenes, aprendan a pensar y aprendan a convivir juntos. Que es lo mismo que decir que los niños y las niñas van a la escuela, además de hacerse personas cultas, reflexivas y amantes de la cultura (librepensadoras), a aprender a ser personas democráticas y respetuosas con la diversidad. Pues bien, la **escuela rural** cumple perfectamente con estas condiciones y, en coherencia con esto, construye un currículum que posibilita una ciudadanía con esta formación.

Hablar de la **escuela rural** es hablar de las instituciones educativas que educan a todas las niñas y a todos los niños que viven lejos de la ciudad independientemente de sus peculiaridades cognitivas, lingüísticas, afectivas, sociales o culturales; y como escuela total de entrada le da respuesta a todas las niñas y a todos los niños del lugar donde esté ubicada, sea unitaria o sea de multigrado. Es decir, la **escuela rural** como paradigma de una escuela total tiene otra forma de pensar, otra forma de comunicar, otra forma de sentir y otra forma de actuar y, coincide plenamente con los principios del Proyecto Roma, a saber:

- a) Todas las personas son competentes para aprender (Principio Confianza)
- b) Trabajamos de manera cooperativa y solidaria en las aulas (Grupos heterogéneos)
- c) Convertir nuestras aulas como si fueran un cerebro (Proceso lógico de pensamiento).



- d) Construcción del conocimiento de manera social (Proyectos de Investigación).
- e) El aula como comunidad de convivencia y aprendizajes (Construcción de la democracia en las aulas).
- f) El respeto a la diferencia como valor (las diferencias étnicas, de religión, de hándicap, de procedencia, etc., mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje).

### Decálogo sobre la Escuela Rural en el Proyecto Roma

El Proyecto Roma, como experiencia de educación en valores, es un modelo de desarrollo humano y surge con una doble finalidad: por un lado, aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia que no discrimine a nadie ni por la etnia, género, hándicap, religión, procedencia, etc., considerando las diferencias humanas como valor y no como una lacra social. Y dos, como modelo educativo pretende cualificar los contextos familiares, escolares y sociales desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía personal, social y moral.

#### LA ESCUELA DEMOCRÁTICA TIENE COMO FIN ÚLTIMO EL BIEN COMÚN

Por todo ello, y desde esta coincidencia de principios y sensibilidades entre la **escuela rural** y el Proyecto Roma, hemos elaborado este Decálogo que nos va a ayudar a construir un modelo político-educativo que dé respuesta a la idiosincrasia de la **escuela rural** basado en los Derechos Humanos (1948) y de los Derechos de la Infancia (1989).

#### 1. Modelo educativo: Equidad educativa y respeto a la diversidad. *Una escuela de todas y todos, pero con todas y todos.*

El respeto a las diferencias humanas en la búsqueda de la equidad educativa, es algo de gran valor en el Proyecto Roma. Entendida esta no sólo como igualdad de oportunidades, sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales. Igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada persona debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículum común vs currículum idéntico). El concepto de equidad añade precisión al concepto de igualdad al atender a la sin-

gularidad y a la diversidad humana en su diferencia. Esta diferencia lejos de ser un obstáculo se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje puesto que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido la **escuela rural**, como escuela total, le da respuesta a todas las niñas y a todos los niños del lugar donde esté ubicada, sea unitaria o sea de multigrado, respetando sus peculiaridades, es decir: *una escuela de todas y todos, pero con todas y con todas*, tal y como defiende el Proyecto Roma en sus principios. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. El reconocer la diferencia como valor y derecho no sólo beneficia al niño o a la niña específicamente, sino que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en la vida de relación social. Esta nueva visión de la diferencia como valor y derecho exige aislar y marginar las definiciones que subrayan el hándicap y reemplazarlas por aquellas otras que generan solidaridad y dignidad.

#### 2. Defensa de la escuela pública. *Aprender a pensar y aprender a convivir juntos*

Cuando hablamos de escuela pública, nos referimos a la institución donde todas las niñas y niños, también los jóvenes, reciben una educación pública, desde la educación infantil hasta la universidad, con todas las matizaciones que se quieran dar, pero sabiendo que en todos esos niveles educativos la libertad y la igualdad/equidad deben ser los principios por excelencia. Como escuela pública ha de pertenecer a la comunidad, ha de servir al bien común, especialmente a las personas más necesitadas, donde toda la población tiene derecho a una educación equitativa y de calidad. Es decir, el derecho a una educación laica, democrática, inclusiva, científica, justa y pacífica.

La escuela pública, al hacer suya la cultura de la diversidad y al abrir espacios para la participación de las culturas minoritarias en la toma de decisiones, está contribuyendo al desarrollo de una sociedad más humana, menos discriminadora, más democrática, más solidaria. La construcción de estos ambientes escolares con estructuras organizativas y metodológicas democráticas, respetando las diferencias de cada persona, posibilitará al alumnado y al profesorado una nueva axiología al introducirse en las escuelas nuevas preocupaciones tales como el pluralismo, la libertad, la jus-



ticia, el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad. La cultura de la diversidad es la cultura de la cooperación.

A esta escuela pública le corresponde una función social de gran relevancia como es la de formar ciudadanos y ciudadanas con capacidad para pensar y convivir en una sociedad plural en libertad (librepensadores), por tanto, las finalidades de la escuela pública son que todas las personas aprendan a pensar y aprendan a convivir juntas. Es decir, que no discrimina a nadie ni por el género, la etnia, la religión, la procedencia, la tendencia sexual, el hándicap, etc., y dicho precepto, de manera natural, lo cumple la **escuela rural** y, precisamente, desde el Proyecto Roma las palabras clave para cumplir con este precepto son la *planificación* que nos permite aprender a pensar y la *participación* para aprender a convivir. La educación debe ser una y para todas y todos, una educación pública.

### **3. Confianza y respeto entre el profesorado, el alumnado y las familias: *Construyendo una comunidad de indagación crítica.***

La educación en valores, necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que debe ser una tarea compartida entre las familias y los demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc.). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestras hijas y nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestras hijas y nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Solo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que definen una situación democrática son la libertad, que genera la virtud de la tolerancia, y la igualdad/equidad que produce la solidaridad entre todos y todas. Todo ello, nos va a permitir construir un Nos-Otros común. Es decir, una comunidad de indagación crítica basada en la confianza y en la cooperación.

Necesitamos hacer realidad escuelas democráticas e inclusivas que eduquen para una ciudadanía mundial intercultural comprometida con una visión antirracista y eco-feminista alternativa a la cultura patriarcal. Sólo así conseguiremos erradicar las clases sociales que impiden la construcción de la democracia. La democracia no puede ser una entelequia para camuflar la ideología, sino un instrumento para construir un mundo mejor. La educación para la convivencia democrática y participativa nos abre la esperanza para la construcción de un proyecto de sociedad y de humanización nueva, donde el pluralismo, la cooperación, la tolerancia y la libertad serán los valores que definen las relaciones entre familias y profesorado, entre profesorado y alumnado y entre profesorado y comunidad educativa, donde el reconocimiento de la diversidad humana está garantizado como elemento de valor y no como lacra social.

### **4. El aprendizaje cooperativo y solidario: *poniendo los cimientos de una sociedad cooperativa y solidaria***

En las escuelas donde se aplica el Proyecto Roma se enseña a los niños y a las niñas a pensar de manera correcta y autónoma, a trabajar juntos ayudándose uno a otros, a saber, utilizar lo que aprenden para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana, pero, sobre todo, se les enseña a aprender a hablar y a escucharse, a vivir juntos de manera constructiva y a respetar sus peculiaridades, sólo así la cooperación es posible. Cooperar es poner en común objetivos, tareas y resultados. La cooperación se opone al individualismo competitivo y da lugar al desarrollo de los sentimientos y las emociones. En el ámbito educativo la cooperación hace del aprendizaje una tarea común, en la que el saber es compartido y utilizado en beneficio de todas y de todos. El clima de relaciones cooperativas genera un marco en el que se respetan las diferencias y la complementariedad de los distintos sujetos. Asimismo, la cooperación está estrechamente relacionada con la gestión democrática del propio grupo y la asunción colectiva de responsabilidades.

Desde este pensamiento general entendemos por trabajo cooperativo y solidario a una manera de construir el conocimiento (cultura escolar) trabajando juntos a través de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interde-

pendientes y comparten un espacio, unos objetivos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y piensan y actúan en base a una situación problemática común, aprendiendo a ser cooperativos y solidarios. Pero además se generan otros valores tales como la libertad, el respeto, la solidaridad, la generosidad, etc., donde la cooperación es una necesidad sentida por el grupo clase como algo imprescindible para darle respuesta a las situaciones problemáticas que surjan convirtiendo cada aula en una comunidad de convivencia y aprendizajes.

Es en este marco descrito la **escuela rural** es el lugar ideal para construir el conocimiento de manera cooperativa a través de grupos heterogéneos.

##### 5. Cuestiones Previas en la escuela rural y en el Proyecto Roma: *Un modo de aprender a conocernos*

Los primeros días de clase es un período para observar al alumnado, para ir tomando notas de cada uno de los niños y de las niñas para elaborar la Matriz de cada uno de ellos. Hay que hacer como una base de datos de cada cual. Por ejemplo, iremos anotando de cada uno de ellos cómo llega, qué ha pasado en el período de vacaciones, etc. Se parte de la evaluación del año anterior que hizo su maestra o su maestro de cada uno de ellos, y se va comprobando con la situación actual. Se trata de hacer una evaluación diagnóstica, pero no es un examen de aspectos curriculares como suele hacerse en las escuelas tradicionales.

En la elaboración de las cuestiones previas no hay un orden fijo, depende de las características de las niñas y de los niños, de la idiosincrasia de la clase y de las circunstancias y acontecimientos que vayan ocurriendo, lo que sí han de darse son todas las cuestiones previas: Conocerse siguiendo el proceso lógico de pensamiento (elaborar la matriz), construcción del espacio y el tiempo, la organización del aula como si fuera un cerebro con las 4 zonas de desarrollo y aprendizaje, la construcción de las normas en clase (democracia) y las responsabilidades y, por último, el respeto a las diferencias humanas, para evitar que los niños y las niñas construyan un pensamiento erróneo sobre las competencias cognitivas y culturales de sus compañeras y compañeros con alguna peculiaridad. Y cuando esto se tiene asumido, entonces, y no antes, se empieza a construir el conocimiento

a través de proyectos de investigación. Por regla general, nos ocupará un tiempo aproximado de uno o dos meses. Pues bien, esta manera de empezar el año escolar desde el Proyecto Roma cabe perfectamente en el modo de entender la educación en la **escuela rural**.

##### 6. La construcción social del conocimiento (co-construcción) de acuerdo a las necesidades del contexto más allá de los libros de texto: *Proyectos de investigación*.

Enseñar a indagar y a investigar es algo que define los procesos de enseñanza y aprendizaje en el profesorado del Proyecto Roma y esto, a nuestro juicio, solo lo podemos conseguir a través de proyectos de investigación porque consideramos que la investigación es el fundamento del aprendizaje. Es, por tanto, una actitud de búsqueda permanente y de indagación dialógica constante. El método de proyectos nos aleja de aquella idea aristotélica de la enseñanza libresca y nos introduce en la construcción social del conocimiento de manera interdisciplinar. Partimos de la identificación, descripción y comprensión de la situación problemática construyendo una serie de aprendizajes significativos y relevantes de esa parcela de la realidad motivo de investigación. Los proyectos de investigación son una manera de aprender a aprender en cooperación.

Los proyectos de investigación están relacionados con la planificación cognitiva y cultural; es decir, con esa capacidad que tenemos las personas de hacer planes, de buscar, de indagar, de experi-



mentar, de construir. En este sentido, los proyectos los vemos siempre desde dos ámbitos: desde el *Ámbito del pensar* y desde el *Ámbito del actuar*; y en su desarrollo siempre seguimos una secuencia lógica. El proceso, en síntesis, es el siguiente: *1º Asamblea Inicial - 2º Plan de acción y grupos heterogéneos - 3º Acción - 4º Asamblea Final*.

En fin, cuando se trabaja por proyectos de investigación, el aula se convierte en un espacio para la convivencia y los aprendizajes. En este sentido la cooperación entre el profesorado tutor y el profesorado especialista y de apoyo en el desarrollo de los proyectos de investigación es imprescindible.

La **escuela rural**, por su idiosincrasia y compromiso social, construye el currículum escolar teniendo en cuenta las culturas, los valores y los sentimientos del alumnado según el contexto donde esté ubicada.

#### **7. Formación permanente del profesorado: *investigación-acción cooperativa formativa*.**

En una escuela democrática el papel del docente no va a ser el de mero transmisor de unos conocimientos pasados que ha de aprender de memoria el alumnado, sino que debe enseñar a construir el conocimiento que aún no existe. Es decir, el *corpus* de conocimientos no está dado, como suele suceder en el modelo tradicional, sino que tienen que construirlo profesorado y alumnado cooperativamente. De este modo el currículum se convierte en una aventura que ha de recorrer el alumnado para transitar de lo que sabe a lo que no sabe, pero que necesita saber. Hemos de educar a nuestro alumnado para que aprenda a resolver imprevistos y no conocimientos aprendidos.

Desde nuestro punto de vista el profesorado es la pieza clave en este modo de entender la **escuela rural**. Sin una adecuada formación teórico-práctica y práctico-teórica para buscar las estrategias más adecuadas para darle respuesta a todo el alumnado y sin un trabajo cooperativo entre familias, profesorado y alumnado, difícilmente podremos conseguir una escuela pública, democrática, científica e inclusiva. Desde el Proyecto Roma el profesorado reúne una serie de características que pueden ser perfectamente asumibles por el profesorado de la **escuela rural**, tales como:

- Aprender a reconducir las situaciones problemáticas a proyectos educativos (Autonomía del profesorado) y las carencias en suficiencias.
- Ser una o un docente-investigador/a y un intelectual comprometido y no un técnico al servicio de la administración.
- Ser un artista que ha aprendido a trabajar en aulas muy heterogéneas construyendo ambientes democráticos de aprendizaje (Respeto a la diversidad).
- Construcción social del conocimiento a través de proyectos de investigación.
- Transformando su práctica educativa al reflexionar con otros compañeros y compañeras para seguir aprendiendo y mejorándola (investigación-acción cooperativa formativa).
- Su profesión es un compromiso moral. Nos preocupa cómo nuestras actuaciones marcan los destinos de nuestro alumnado.

En este sentido, y solo en este sentido, el desarrollo profesional puede hacer que el profesorado se haga más conocedor de sí mismo y esté más seguro de su práctica educativa a través de su propia reflexión (autorreflexión) y valoración. Son unos profesionales que desarrollan una autoconciencia y confianza que les permite fomentar su autoestima profesional. La práctica de pensar la práctica es un buen consejo para romper con las rutinas en las intervenciones pedagógicas del profesorado tradicional que lo único que se asegura es que éste se configure como un técnico al servicio del sistema.

En fin, se necesita un nuevo profesional para el cambio y la transformación que requiere la educación pública dejando de ser un profesional como mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico), convirtiéndose en un curioso docente-investigador que sabe abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizajes compartidos y autónomos; es decir, en una comunidad de convivencia y aprendizajes.

#### **8. Respeto a la naturaleza y al medio ambiente: *construyendo una educación ecológica***

Vivimos inmersos en una crisis ecológica-ambiental social sin precedentes y, por tanto, necesitamos una nueva educación pública que nos haga

conscientes de que hemos de cuidar nuestro planeta y recuperemos el sentido común perdido. Una educación que nos lleve a actuar en la conservación de la naturaleza, a entenderla para vivir con ella y en ella sin pretender dominarla, una educación que nos permita vivir en la responsabilidad individual y social que aleje el abuso y traiga consigo la cooperación en la creación de un proyecto común.

Por eso la cercanía de la **escuela rural** con la naturaleza y el medio ambiente es una ocasión única para construir un modelo educativo basado en el respeto a la naturaleza y el aprendizaje socio-emocional que nos permita construir una sociedad sostenible preparada para los cambios y transformaciones que nos espera.

#### **9. Sentimiento de pertenencia a la localidad y seguridad del alumnado: *Escuela y aulas abiertas***

La **escuela rural** ayuda a concebir el centro y las aulas como espacios abiertos a la ciudadanía donde las familias pueden participar en la elaboración, desarrollo y construcción del modelo educativo. Desde este punto de vista la vida en la **escuela rural** crea un ambiente propicio para la comunicación, la cooperación y el sentimiento de pertenencia al contexto. Este sentido de pertenencia de las familias, y de seguridad de sus hijas e hijos, genera marcos de convivencia para la construcción de un Nos-Otros común.

#### **10. Cultura, ética y emancipación como pilares de la escuela rural y del Proyecto Roma.**

Humanización, democracia y emancipación son los pilares fundamentales que, desde nuestro punto de vista, sustentan el modelo democrático e inclusivo de la **escuela rural** y su defensa el objetivo prioritario en el Proyecto Roma, donde la confianza en las competencias cognitivas y culturales de todas las personas y de las culturas minoritarias aviva nuestro deseo e interés en aportar reflexiones y pensamientos orientados a la construcción de una nueva educación ecológica que humanice un poco al mundo deshumanizado en el que nos encontramos y nos arrastra irremisiblemente a pensar que *'las cosas son como son y nada se puede hacer ante ello'* y nos ayude a mirar desde la perspectiva de un Nos-Otros común. Estamos a las puertas de construir otro orden mun-

dial, el problema es saber coger el camino correcto o seguir en el modelo desenfrenado del neoliberalismo (desarrollo económico) o el de la bondad y generosidad de la humanidad (desarrollo humano).

Este es el sentido de la educación inclusiva como derecho de todas las personas a una educación equitativa y de calidad que, frente a la doctrina neoliberal, represente una alternativa al concepto de integración y define perfectamente los objetivos de la escuela rural como centros de innovación educativa.

Vivimos convencidos de que la educación de calidad no consiste en ofrecer solo el derecho a la educación, sino en ofrecerles una educación donde todos los niños y todas las niñas tengan cabida. De ahí que nuestra labor docente sea *eminentemente ética* siendo conscientes de que nuestras acciones repercuten de una manera u otra en nuestros niños y nuestras niñas y en el medio ambiente en el que viven y se desarrollan. Esta preocupación de cómo nuestras acciones repercuten sobre otras personas y sobre la naturaleza se convierten en nuestro compromiso ético y no debemos hacer algo que repercuta negativamente sobre otros u otras.

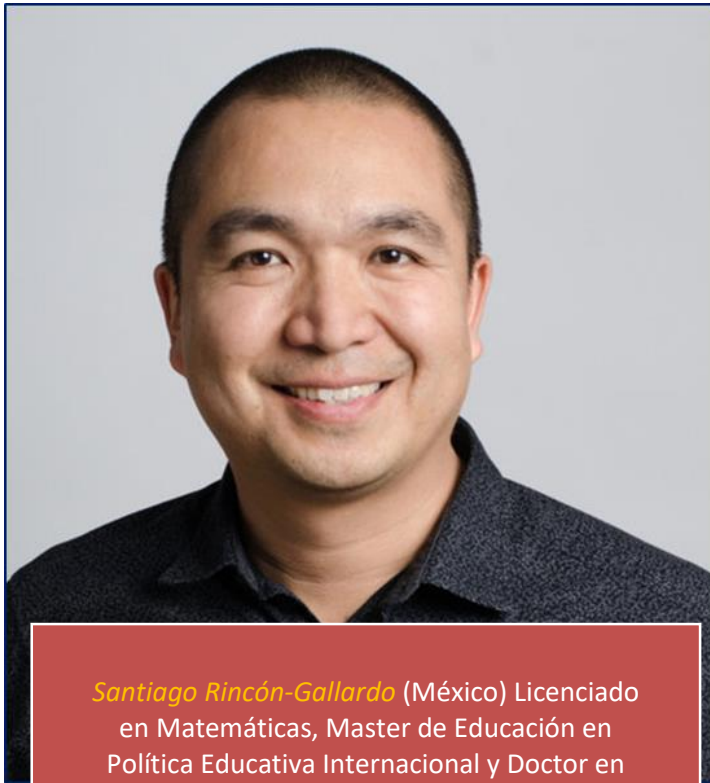
El Proyecto Roma es un *proyecto moral* al que nos dedicamos en cuerpo y alma convencidos como estamos de que un mundo mejor es posible. Un mundo donde no haya lugar a la miseria, ni a las injusticias, ni a la marginación, etc., donde se respeten los derechos humanos, la justicia social y la equidad.



# Santiago Rincón-Gallardo, consultor educativo: “Uno de los factores con mayor efecto en el aprendizaje del alumnado es la eficacia colectiva de los maestros”

En educación, hay lecturas que te llevan de la mano a nuevos libros y a nuevos autores. Esto es lo que me pasó con Santiago Rincón. La primera noticia que tuve de sus trabajos fue a través de la recopilación que Antonio Bolívar y otros hicieron sobre el liderazgo educativo tras la pandemia. Su artículo, me pareció tan interesante que quise leer más, lo que me llevó a la lectura de su libro *Liberar el aprendizaje*. Un libro novedoso con una visión particular del cambio educativo que recomiendo a los interesados en el tema.

Santiago Rincón es director de investigación del equipo de Michael Fullan, uno de los mayores expertos mundiales sobre cambio educativo. Otro, por cierto, es Andy Hargreaves, quien a finales de septiembre estuvo en Zaragoza en el



**Santiago Rincón-Gallardo** (México) Licenciado en Matemáticas, Master de Educación en Política Educativa Internacional y Doctor en Educación en Política Educativa, Liderazgo y Práctica Instruccional en la Universidad de Harvard. Estudios postdoctorales en el Instituto de Estudios en Educación de Ontario de la Universidad de Toronto. Es consultor educativo y director de investigación del equipo de consultoría de Michael Fullan. Además de trabajos de investigación, asesora a instituciones y educadores para transformar la enseñanza y el aprendizaje en sistemas educativos América Latina, América del Norte y Europa. Entre sus libros se encuentra *Liberar el aprendizaje* (2019).

IV Congreso Internacional de Innovación educativa. Santiago Rincón reside en Toronto (Canadá) y tras contactar con él, aceptó amablemente entrevistarle en octubre a través de una videoconferencia.

Comenzamos hablando de la preocupación compartida sobre los efectos del cambio climático en nuestras respectivas ciudades. Estamos a once de octubre y comentamos el inusual calor y la falta de lluvias y nieve, en su caso.

En primer lugar, no puedo evitar preguntarte en qué consiste tu trabajo como jefe de investigación del equipo consultor de Michael Fullan y además qué supone trabajar habitualmente con una figura tan relevante en el campo del cambio educativo como es Fullan.

Con Michael Fullan he trabajado los últimos

diez años y algo que admiro y destaco en es que se mueve la mayor parte del tiempo de la práctica a la teoría y no al revés. Lo que hacemos es trabajar con diversos sistemas educativos. Como sabrás fue asesor del Premier de la Provincia de Ontario, que inició la reforma educativa en Ontario que alcanzó un gran éxito entre los años 2003 y 2018. Pudieron liderar una reforma educativa sumamente profunda, con muy buenos resultados, con mejoras cada año en el porcentaje de graduados en la enseñanza de bachillerato (preparatoria), en los niveles de eficiencia en lenguaje, en matemáticas... Lograron resultados extraordinarios y Michael desde en-

las provincias de Ontario y Alberta en Canadá. En Latinoamérica trabajamos juntos en Chile en la formación de líderes escolares y de líderes sistémicos, mientras que en mi práctica personal como consultor apoyo también proyectos de transformación pedagógica en México y otros países latinoamericanos. Michael apoya además un proyecto importante de innovación pedagógica basado en el uso de tecnología en Uruguay.

La naturaleza de nuestro trabajo es colaborar junto a líderes de sistemas educativos, para diseñar estrategias de mejora, particularmente a nivel sistémico. Pero no como expertos que vienen a analizar la situación y dar recomendaciones

sino a desarrollar junto con ellos las soluciones.

Este es mi trabajo desde hace diez años. Llegué a Toronto por azar. Mi mujer es de aquí, nos conocimos

en Boston haciendo nuestras maestrías... Continué mis estudios de doctorado en Boston y decidimos después vivir en Toronto. Conocí a Michael Fullan por accidente, Estaba acabando mi tesis doctoral y a punto de tener mi primer hijo. Yo buscaba trabajo y Michael buscaba un investigador joven que liderara el trabajo de investigación de su organización. Nos conocimos y conectamos en seguida, en quince minutos ya habíamos decidido trabajar juntos.

Michael ha sido un mentor extraordinario que me ha brindado una gran oportunidad de conocer e interactuar con sistemas educativos que quieren movilizar

una agenda de mejora con rigor y seriedad. A través de él he tenido la oportunidad de conocer a otros grandes como Andy Hargreaves, Ann Lieberman, Dennis Shirley... toda una red de grandes mentes que han dado forma al campo del cambio educativo. Y he tenido la fortuna de desarrollar amistades y relaciones robustas con ellos.

**En tu libro *Liberar el aprendizaje* aprovechas la introducción para hacer un ejercicio de sinceridad rememorando tus años escolares y las dificultades de tus aprendizajes.**

Durante todo mi paso por la escuela fui un alumno considerado excelente. Cada mes figuraba en el cuadro de honor, que en México es un reconocimiento a los que obtienen las mejores calificaciones... Era abanderado escolta y representé a mi escuela en varias competiciones académicas... Pero yo salí del bachillerato sin verdaderamente saber leer y escribir. Y eso me parece que es eso es una gran tragedia.

. Podía recitar lo que decía un texto, podía poner por escrito ideas de otros, memorizaba grandes cantidades de información para poner en los exámenes... pero para leer, en el sentido de entrar en conversación con un autor, entender cuál es el mensaje fundamental, las estrategias que utiliza el autor para convencerme, estaba completamente deshabilitado. Mucho menos la capacidad de escribir, de poner mis ideas por escrito.

Lo que yo aprendí fue a jugar el juego de la escuela, a cómo obtener la mejor calificación con el menor esfuerzo posible. Aprendí a que me enseñaran, como digo ahora: a escuchar atentamente lo que los adultos querían de mí y a hacerlo. Dicho de otro modo,

---

## *Se puede tener muy buenas calificaciones con una idea muy vaga de lo que se supone que uno debería haber aprendido*

---

tonces ha trabajado directamente con sistemas educativos no solo para estudiarlos y analizarlos sino básicamente para hacer cosas.

Lo que hacemos regularmente es establecer alianzas, contratos o convenios de colaboración con sistemas educativos. Hablo de distritos escolares, provincias, estados... y trabajamos con ellos para conocer con la mayor profundidad posible su contexto para después ayudarlos a ir refinando su estrategia a lo largo del tiempo, de forma que pueda producir mejores resultados.

Algunos de los sistemas con los que hemos trabajado incluyen el estado de Victoria en Australia, el estado de California en EE. UU.,

aprendí a obedecer y así salí con mucho éxito, pero con el vacío interior y espiritual de estar jugando un juego que, sobre todo a partir de la adolescencia, se convirtió en un juego absurdo. Aprender a sacar las mejores calificaciones, pero sin quedarme con nada... solo con la satisfacción de la nota.

Una de las grandes ironías de mi paso por la escuela es que saqué siempre las mejores notas en japonés – estudiaba en una escuela mexicano-japonesa. Al día de hoy no puedo sostener una conversación de más de 20 segundos con alguien que habla japonés, ¡20 segundos incluyendo el tiempo que habla la otra persona! Se puede tener muy buenas calificaciones sin tener idea de lo que se supone que uno debería haber aprendido.

Para mí, esta es la gran tragedia de la escuela. Es una institución que ha servido tres propósitos históricos fundamentales. Primero está el importante rol de la custodia de los niños. Es el lugar al que uno puede enviar a sus hijos cuando está trabajando. Las otras dos funciones históricas de la escuela son el control y la clasificación. La escuela clasifica a los estudiantes, por lo regular siguiendo criterios bastante arbitrarios, y decide quién tendrá acceso a qué tipo de oportunidades. Custodia, control y clasificación es lo que la escuela sabe hacer bien. Sin embargo, como vehículo para el buen aprendizaje, es bastante imperfecta y, de hecho, lo obstruye.

**Tu trabajo en México con Gabriel Cámara fue determinante en tu experiencia pedagógica.**

Yo pude haber continuado esta trayectoria de sacar buenas calificaciones durante mi paso por la universidad porque conocía

bien el juego que tenía que jugar. Pero tuve la fortuna de conocer a Gabriel Cámara, mi mentor de vida, en los tiempos en los que estudiaba matemáticas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A finales de los años noventa, la UNAM se fue a huelga. Hubo una enorme movilización de estudiantes, académicos y trabajadores contra la medida del rector de aquel tiempo de empezar a cobrar tasas de matrícula. Hasta entonces, hasta ahora, la UNAM es prácticamente gratuita y eso la ha convertido en un igualador social muy potente en México. Hay una gran mezcla social en una universidad que se encuentra entre las cien mejores del mundo.

Durante la huelga el ala más intolerante logró ocupar los espacios de toma de decisiones y expulsó a muchos estudiantes y profesores de la huelga, incluidos varios colegas y yo.

Gabriel Cámara estaba buscando a un matemático joven que pudiera formar parte de su equipo en un proyecto del Consejo Nacional de Proyecto Educativo llamado Post-primaria Comunitaria Rural. Gabriel es actualmente el director del Consejo Nacional de Fomento Educativo en México, a sus 92 años. En los años setenta conoció e hizo amistad con Iván Illich y Paulo Freire. A finales de los noventa lideraba y daba forma a la Post-primaria, un proyecto que buscaba crear entornos educativos en los que chicos y adolescentes en las comunidades más apartadas del país desarrollaran el hábito y la capacidad de aprender por su cuenta.

Era un proyecto muy ambicioso y con recursos. Gabriel buscaba un matemático y un experto

en inglés (área que yo había venido desarrollando como traductor de textos para ganar algo de dinero) y comenzamos a trabajar juntos. Lo que aprendí en los primeros años de trabajo con Gabriel y el equipo de la Post-primaria cambió mi vida. Gabriel era muy enfático en que teníamos que mantener unidos diseño y ejecución. Los que liderábamos a nivel nacional el proyecto teníamos que asumir la responsabilidad de demostrar en la práctica, en las comunidades más apartadas del país, que esta idea de comunidades de aprendizaje era posible. Pasábamos mucho tiempo en las comunidades, no para evaluar a los maestros, a las escuelas o a los alumnos, sino para evaluar nuestra estrategia. Es decir, para ver qué estaba funcionando y qué no, y qué debíamos hacer de manera distinta. En este proceso nos dimos cuenta de que había una gran contradicción entre el modo en que preparábamos a los instructores comunitarios del CONAFE y lo que esperábamos que sucediera en las aulas. Nosotros éramos un grupo de especialistas en diferentes áreas de conocimiento y cada uno daba capacitación en su área: matemáticas, ciencias, literatura... Sin embargo, esperábamos de los instructores comunitarios que crearan comunidades de aprendizaje donde facilitaran el aprendizaje de todas las disciplinas académicas. Caímos en la cuenta de que, si queríamos crear comunidades de aprendizaje en los rincones más alejados México, primero teníamos que convertirnos nosotros en comunidad de aprendizaje. Yo, como matemático, empecé a aprender ciencias con el profesor de ciencias, empecé a leer poesía con apoyo del especialista en literatura, historia

con el especialista en ciencias sociales. Lo que descubrimos nos cambió la vida. Nos dimos cuenta que no sabíamos nada de otras materias. Estábamos deshabilitados, en mi caso para leer literatura o para entender la historia, para explorar preguntas científicas... Completamente deshabilitados. Nuestros títulos decían poco de lo que sabíamos realmente, no sabíamos aprender por nuestra cuenta. Pero como teníamos un experto a nuestro lado empezamos a desarrollar la confianza y el gusto por aprender. Fue para todos una experiencia de despertar académico y emocional. Aquí me

el gusto y la pasión por aprender. Cuando la gente despierta y descubre su poder para aprender sucede algo asombroso. Especialmente en las comunidades más alejadas del país, niños de comunidades rurales, de comunidades indígenas que históricamente eran vistos como sumisos, callados, tímidos, pasaban a brillar: el gusto por comunicar lo que aprendían, la elocuencia con la que se expresaban. Ese despertar, por una parte, el despertar interno, personal, y por otra, el despertar que he tenido el privilegio de ver en miles de niños y adultos en escuelas mexicanas se ha aca-

La educación debería ser fundamentalmente un vehículo para que los chicos y chicas se conozcan a sí mismos, aprendan y piensen por sí mismos, cuiden de sí mismos y de otros, y por último, mejoren el mundo.

Creo que así se resume bastante bien de qué debería tratar la educación, pero la escuela tal como la conocemos no logra cultivar ninguno de ellos y de hecho en muchos sentidos mitiga cualquier posibilidad de que uno se conozca a sí mismo, menos aún que aprenda o piense por sí mismo, cuide de sí mismo y otros y mejore el mundo. Y eso es sumamente trágico, porque estamos en tiempos en que la desinformación está influyendo decisivamente en lo que sucede a nivel político, económico, ambiental en muchas naciones y a nivel global.

La escuela cultiva de forma clara la separación de uno mismo, de otros, y del medio ¿Cómo lo hace? En la escuela, fundamentalmente *aprendemos a que nos enseñen*. Aprendemos a escuchar lo que está diciendo el maestro, a entender cuáles son sus expectativas y a responder a ellas. Fundamentalmente aprendemos a obedecer. Y eso nos separa de nuestro propio conocimiento y de nuestro propio criterio.

*Aprender a que te enseñen* supone poner fuera de ti la responsabilidad de decidir qué es verdadero, qué es bello y qué es bueno. Es poner esa responsabilidad en el maestro, los expertos, el director de la escuela, el ministro de educación, el presidente. Y eso enajena, porque es dejar de conocer a ti mismo.

Por el contrario, *aprender a aprender*, que es donde creo deberíamos poner la mayor parte de nuestro esfuerzo, requiere que

---

## *El liderazgo es fundamental, de hecho, no hay un solo caso que hayamos conocido en la literatura especializada que muestre algún cambio profundo en un aula, en una escuela o en un sistema educativo que no tenga un líder con un rol fundamental*

---

di cuenta de lo terrible de la escolarización a la que había estado sujeto: tenía buenas calificaciones y no sabía aprender por mi cuenta.

Empecé a escribir casi compulsivamente, aprovechando cualquier oportunidad para ayudar a otros a aprender. Todo eso dio forma a un modelo pedagógico que continúa extendiéndose tanto en México como en otras partes del mundo.

Las Redes de Tutoría funcionan creando redes de diálogo uno a uno entre alguien que sabe algo bien y alguien que lo quiere aprender. Al hacerlo, despiertan

bado convirtiendo en la misión de mi vida. Lo que quiero es influir, tanto como sea posible, para que otros, sobre todo los más pequeños redescubran y desaten su poder para aprender.

**La escuela, como institución educativa, sin embargo, parece haberse alejado precisamente de estos objetivos, del gusto por aprender...**

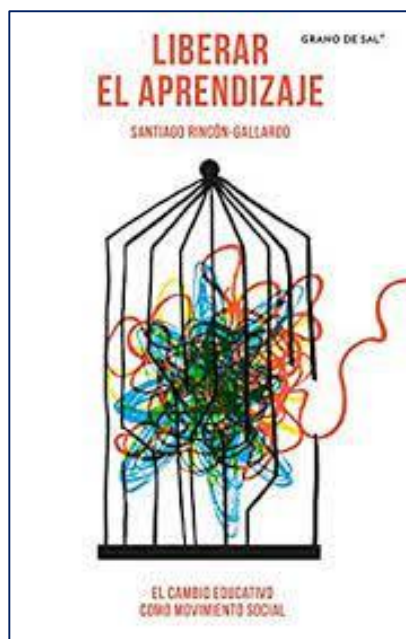
Vivimos momentos en los que es muy importante preguntarnos para qué educamos. En tiempos de crisis como los actuales es una pregunta crucial. Yo creo que el propósito de la educación tiene cuatro componentes.



uno asuma la responsabilidad de decidir por sí mismo qué es verdadero y qué no lo es, qué es bello y qué no lo es, qué es bueno y qué no, utilizando lo mejor de tu conocimiento, de tu experiencia, de tu contexto, de tu cultura, de tus valores, de tus intuiciones. Eres tú quien debe decidirlo. Es un momento histórico en el que ese criterio interior de verdad y de conocerse a sí mismo, es más crucial que nunca. La escuela más bien se ha interpuesto en este proceso manteniendo la imposición de ideas, de mecanismos y de procedimientos por encima de la gente.

**Cuando hablas de la escuela convencional, nosotros diríamos tradicional, dices que es tremendamente resiliente, hace todo lo posible por mantenerse viva y estable.**

Algo que me sorprende mucho es que desde la aparición de la escuela masiva obligatoria el núcleo pedagógico, la relación dinámica entre educador, aprendiz y objeto de conocimiento ha permanecido fundamentalmente estable. Han cambiado muchas cosas: planes y programas de estudio, currículos, tecnologías, evaluaciones de logro del alumnado, evaluaciones de maestros y de directores, nuevas instalaciones... Hay muchas cosas nuevas, pero el núcleo pedagógico continúa prácticamente intacto. Básicamente lo que tenemos es una relación dispar, jerárquica, de poder, de autoridad de una persona sobre otra. Hay una división vertical clara entre el que sabe y el que no, el que dice lo que hay que hacer y el que tiene que hacerlo, el que enseña y el que aprende. Y lo mismo podemos decir sobre el vínculo entre el objeto de conocimiento y el maestro: el currículo por encima del



maestro, el maestro por encima del estudiante.

Esta configuración del núcleo pedagógico es sumamente estable, resiliente de verdad. Uno puede ver escuelas de hace cien años y ver que la dinámica fundamental entre maestros y estudiantes viene a ser en esencia la misma. Yo creo que en parte es así porque todos somos parte de esa cultura convencional, todos pasamos miles de horas expuestos a ese sistema: alguien en frente dictándonos lo que debemos hacer y nosotros repitiendo esa información y algoritmos para obtener buenas calificaciones. Se trata de algo que tenemos muy metido en nosotros.

Pero, así como ha sido muy difícil cambiar el núcleo pedagógico de raíz, tengo claro que dentro del núcleo pedagógico reside una energía de transformación enorme. Lo que vi pasar en México fue especialmente conmovedor, ver maestros recuperar su gusto y su capacidad por aprender, y ayudando a sus estudiantes a hacer lo mismo. Ellos mismos hacían correr la voz, mira lo que hacen mis alumnos, mira lo que

son capaces de hacer. Lograron poner en marcha un movimiento de renovación pedagógica que sigue vivo hasta hoy, más de veinticinco años después.

Y todo viene de la transformación personal que surge de asumir la responsabilidad y el poder de aprender por tu cuenta. Ponerte en pie de igualdad con grandes autores, con grandes pensadores. Al entablar un diálogo con tu tutor sobre lo que entiendes o lo que no, se libera una energía transformadora muy potente.

Lo difícil es tratar de que suceda el buen aprendizaje en una institución con estructuras y una cultura que no están diseñadas para permitirlo. El buen aprendizaje es una práctica de libertad y la escuela es un mecanismo de control. ¡El contraste no puede ser mayor! Pero abandonar el control es muy difícil, sobre todo en la profesión docente en la que mostrar que no sabes es un suicidio profesional. Decir no sé es un estigma tanto para los alumnos como para el profesor. En la construcción social que hemos hecho de la profesión docente, el maestro es el que lo sabe todo, el que no se equivoca. El problema es que para aprender hay que partir de no saber y además hay que equivocarse para buscar las mejores respuestas, las mejores soluciones. En una cultura de control como la de la escuela, en la que todos tienen miedo a equivocarse y mostrarlo públicamente, lo que se genera es miedo y estrés.

**Sin embargo, la escuela cree que hace bien su tarea, es incluso autocomplaciente, considera que en las aulas hay un ambiente adecuado, que el alumnado aprende, no todo, pero al menos el que quiere aprender, y clasifica**

**mediante las notas y las titulaciones.**

El sistema te permite pensar que haces tu trabajo bien. En mis trabajos más recientes intentamos ayudar a los maestros a descubrir la contradicción entre lo que creen que están haciendo y lo que de verdad están haciendo.

Una maestra en Chile, en la región de la Araucanía, decía que había intentado muchas cosas para empezar a cambiar el núcleo pedagógico. Y luego, en un periodo de seis meses pasó de tener niveles sumamente bajos de logro, a los niveles más altos. Estas mejoras dramáticas tuvieron lugar justamente cuando lograron cambiar el núcleo pedagógico.

Decidieron, con la ayuda de miembros del equipo directivo de la escuela, hacer una encuesta a los estudiantes. Una encuesta relativamente sencilla, con respuestas de frecuencia que los estudiantes tenían que contestar con nunca, a veces o siempre, y con preguntas sencillas sobre sus experiencias en el aula, tales como: “Me siento inteligente cuando estoy en el aula”, “Siento que la maestra entiende mi esfuerzo”, “La maestra sabe cuál es mi manera de aprender y me apoya cuando tengo dificultades”. En total unas quince preguntas. A afirmaciones como “me siento inteligente cuando estoy en clase”, más del 90% contestó nunca.

En esta escuela en particular esto ayudó a sacudir la autocomplacencia e introdujo la urgencia de cambiar entre las profesoras. Encarar esta evidencia las hizo decidir que podían seguir así, que tenían que hacer las cosas de manera distinta. Así activaron lo mejor de su pensamiento y lograron poner en marcha algo que funcionara de manera distinta.

Preguntarles a los alumnos es una buena manera para saber si en efecto estas logrando lo que crees que estás logrando. Debemos fomentar que tanto maestros como líderes escolares y líderes sistémicos se den cuenta de la gran distancia que hay entre sus aspiraciones y lo que en efecto están aprendiendo el alumnado - no tan solo lo que muestran en un examen.

**Continuamente te refieres a los líderes escolares y los líderes del sistema educativo. ¿Qué papel crees que juegan en la movilización del cambio o en el mantenimiento del status quo?**

El liderazgo es fundamental. De hecho, no hay un solo caso que hayamos conocido en la literatura especializada que muestre algún cambio profundo en una escuela o en un sistema educativo que no tenga uno o más líderes como actores fundamentales.

Los cambios más profundos y duraderos son los que logran transformar lo que sucede en el núcleo pedagógico, o sea, la interacción entre maestro y aprendiz en la presencia de objetos de conocimiento. Ahí es donde se juega el aprendizaje y también la democracia porque ahí hay relaciones de poder. Si las relaciones son autoritarias, reproducimos mentalidades que son buenas para las dictaduras, en tanto que, en relaciones más horizontales de diálogo y cuidado, en las que ambas partes aprenden y se transforman, alimentamos el tipo de mentalidades y actitudes que requieren las democracias robustas. Y en el núcleo pedagógico también se juega el bienestar: con relaciones de autoridad y de control promovemos malestar, estrés, insatisfacción y baja autoestima. Por el

contrario, en relaciones más horizontales, de diálogo y cariño se cultiva el bienestar.

Desde luego, no es razonable esperar que líderes escolares y sistémicos tengan una influencia directa en el núcleo pedagógico. Pero lo que sí sabemos es que los líderes más efectivos saben que su influencia en el núcleo pedagógico es indirecta, pero intencional. Eso es el liderazgo efectivo, hacer con tus prácticas, con tus acciones, cosas que van a afectar de manera intencionada lo que sucede en el día a día del vínculo entre maestros, estudiantes y objetos de conocimiento.

Hay tres aspectos que movilizan los líderes más efectivos, tanto en las escuelas como en los movimientos sociales: corazón, mente y manos. El corazón es la parte emocional, el propósito, lo que mueve internamente a la gente. La mente es el lugar del pensamiento racional y el aprendizaje. Y las manos son el terreno de la acción, no sólo el sentir y el pensar, también el hacer.

Con Michael Fullan hemos diseñado un marco de liderazgo que creo que engloba bien distintas áreas de acción de los líderes que ayudan a movilizar cada uno de estos tres aspectos. El corazón es corresponde al propósito compartido: parte del papel fundamental de los líderes es ayudar a forjar un propósito común, algo que nos mueva a todos en una dirección común. Yo creo que liberar el aprendizaje, hacer del aprendizaje una práctica de libertad puede ser un motivo que nos mueva a todos. Es una de las tareas más importantes, y la razón de ser de la profesión docente y una vía potente para encender de nuevo la pasión por nuestro trabajo.

Luego viene el terreno de la mente, que se corresponde con la práctica del aprendizaje continuo. La experiencia que tenemos sobre fenómenos de cambio educativo más profundos y potentes nos dice que los líderes más efectivos aprenden junto a los maestros que lideran. Igual que los maestros más efectivos aprenden con sus estudiantes. Y los sistemas educativos más efectivos son los que aprenden con sus escuelas. Fullan acuñó hace unos años el término *líder-aprendiz*: alguien que crea las condiciones para que todos aprendan y aprende junto con ellos, lo que funciona y lo que no. Su rol no es el de jefe, no es decir a los otros lo que tienen que hacer, sino aprender junto con tu equipo.

Por último, está el terreno de las manos: crear capacidad para hacer cosas. Es desarrollo profesional, pero en particular, es capacidad colaborativa. Uno de los factores con mayor efecto en el aprendizaje del alumnado es la eficacia colectiva de los maestros. En escuelas con altos niveles de eficacia colectiva hay una confianza compartida entre los profesores de que pueden ayudar a los estudiantes a sacar lo mejor de sí mismos y tener buenos resultados, independientemente de su contexto, su raza, su color, su estatus socioeconómico. La eficacia colectiva tiene un efecto más potente en el aprendizaje de los estudiantes que cualquier otro factor, fuera y dentro de la escuela. Los líderes deben ayudar a desarrollar culturas de colaboración eficaces. Sabemos que es difícil, pero si se logra se obtienen los mejores resultados.

Creo que esto ofrece una buena síntesis de lo que nos ha

dado el conocimiento especializado sobre liderazgo y cambio educativo.

Déjame decir una cosa más, Fernando. Cambiar el núcleo pedagógico y cambiar la cultura de las escuelas de modo que el aprendizaje sea tarea de todos, responsabilidad de todos y práctica de todos, y donde la colaboración eficaz sea una realidad requiere un cambio cultural sumamente profundo y generalizado. Tenemos que cambiar cómo pensamos y cómo practicamos la enseñanza, el liderazgo escolar y el liderazgo sistémico.

Necesitamos un cambio cultural profundo y generalizado. Y a lo largo de la historia, el mejor vehículo con el que ha contado la humanidad para transformar la cultura han sido los movimientos sociales. El movimiento feminista, el movimiento de los derechos civiles en EE.UU., los movimientos indígenas en diversas partes del mundo han avanzado confrontar y transformar patrones de relaciones sociales dominantes. Dado que los movimientos sociales son el vehículo del que se ha valido la humanidad para transformar de forma profunda la cultura, estoy convencido que en ellos residen las claves para transformar en gran escala el núcleo pedagógico. No es un problema técnico, es un problema de regeneración cultural. Se trata de crear una nueva cultura en la que todos aprendemos, desde los estudiantes hasta el ministerio de educación.

Hay varios ejemplos en el sur global que han actuado como movimientos sociales y han empezado a cambiar el núcleo pedagógico a gran escala. Está la Escuela Nueva colombiana que alcanzó a más de 20.000 escuelas y el alum-

nado de escuelas rurales están teniendo mejores resultados que los de las escuelas urbanas. El caso de las Redes de Tutoría en México, que hace una década alcanzaron más de 9.000 escuelas con resultados extraordinarios y que actualmente se están extendiendo a 30.000 comunidades educativas en los rincones más remotos. Están también las Escuelas Comunitarias en Egipto, el aprendizaje basado en la actividad en el estado de Tamil Nadu, al sur de la India. Iniciativas como éstas han operado, según han descrito distintos expertos internacionales, como movimientos sociales. Son movimientos que cambian patrones de relación social entre maestros y estudiantes, entre líderes educativos y escuelas, con nuevos modelos más horizontales. Son patrones de intercambio, de diálogo, de aprendizaje mutuo, donde las dos partes aprenden y se transforman en un proceso de interacción.

Por cierto, eso es lo que nos dijo Paulo Freire hace más de 50 años. Es este aspecto dialéctico entre maestro, aprendiz y contexto. Buena parte del rol de los líderes actuales es iniciar, sostener, diseminar movimientos de renovación cultural centrados en cambiar lo que sucede en el núcleo pedagógico.

**Santiago Rincón, durante la conversación, transmite mucha energía positiva y afabilidad, además de gran profundidad y criterio. Incluimos sus contactos por si alguno de los lectores quiere conectar con él:**

[rinconsa@gmail.com](mailto:rinconsa@gmail.com),  
[@SRinconGallardo](https://www.instagram.com/SRinconGallardo),  
[www.liberatinglearning.com](http://www.liberatinglearning.com)

Fernando Andrés Rubia

# Un corral de comedias en el IES Santiago Hernández

**Yolanda Hernández Ruiz**

Profesora de Lengua y Literatura en el IES Santiago Hernández de Zaragoza

El pasado mes de abril, justo antes de las vacaciones de Semana Santa, el IES Santiago Hernández se convirtió por unos días en un corral de Comedias del siglo XVII al que se bautizó como **“Corral de la Concordia”**. La similitud entre la estructura del patio central del instituto y la que tenían estos corrales de comedias barrocos fue el germen de un proyecto de recreación histórica, que convirtió al patio en un espacio integrador donde se pusieron en práctica diversas actividades desarrolladas por un total de 15 departamentos didácticos (tanto de Secundaria/Bachillerato como de FP), cerca de 80 profesores y 60 alumnos de todos los niveles, desde 1º ESO a 1º de Bachillerato. El único curso que no participó de forma activa en el proyecto fue 2º de Bachillerato por la proximidad de los exámenes finales de etapa y de las pruebas EVAU y la necesidad de concentrar el tiempo y la energía en ese objetivo tan trascendental para su futuro.

El “Corral de la Concordia” surgió en principio como un proyecto que buscaba trabajar de forma cooperativa la puesta en escena de una recreación histórica y al mismo tiempo favorecer la convivencia entre los distintos niveles y opciones educativas.

Las actividades realizadas por los distintos Departamentos didácticos sirvieron para fomentar una educación transversal trabajando de manera curricular dentro y fuera del aula los objetivos y competencias clave, lo que resultó enormemente motivador para el alumnado, que de esta forma aprendió por experiencia directa cómo se divertía el público del siglo XVII, reflexionó sobre aquella sociedad y pudo sacar sus conclusiones sobre las diferencias con la del siglo XXI, desarrolló su creatividad aportando ideas a las propuestas iniciales del profesorado y disfrutó interpretando los personajes de aquella época con una caracterización y un lenguaje tan ajeno y tan distante del actual. Además de ello, se reforzó la educación en valores tan fundamentales para la convivencia en nuestros días como el respeto, la tolerancia, la igualdad y por supuesto la cooperación y la concordia, haciendo gala del nombre de nuestro proyecto.

La labor entusiasta y entregada del responsable del PIEE de nuestro centro (José Antonio Yagüe) junto con el gran esfuerzo llevado a cabo por parte de los





coordinadores tanto del Departamento de extraescolares (Pablo Marco) y en especial de Lengua castellana y Literatura bajo la batuta de Pilar Sánchez Laílla (promotora y *alma mater* del proyecto) hizo posible el diseño de un ambicioso plan con diferentes fases para desarrollar a lo largo del curso. Las fases fueron las siguientes:

- La **primera** se encaminó a aprobar el proyecto en claustro, difundirlo e implicar al profesorado del centro, el cual respondió de forma muy positiva como lo demuestra el hecho de que cerca de 80 profesores/as hayan finalmente participado en él.
- La **segunda fase** se materializó en una serie de actividades promocionales: cortometrajes de temática barroca y actividades relacionadas con el corral durante los recreos (los "Santi-recreos"). Entre ellas cabe destacar las exhibiciones de esgrima, torneos varios, un mercadillo de comercio justo y un Carnaval de temática literaria en nuestro patio-Corral, en el que participó tanto el alumnado y profesorado de Secundaria y Bachillerato como de Formación Profesional.
- La **tercera y cuarta** fase se centraron en preparar el desarrollo de las jornadas culturales que tuvieron lugar los días 6 y 7 de abril y en especial del día de la recreación histórica (8 de abril). Para poder llevar a cabo estos preparativos se aprovecharon los recreos, las horas complementarias e incluso algunas tardes, especialmente durante los días previos a la celebración de la semana cultural.
- La **quinta y última fase** consistió en evaluar el proyecto y consensuar propuestas de mejora para su realización en posteriores ediciones.

Durante dos de los días de las jornadas culturales (6 y 7 de abril), hubo una serie de talleres temáticos destinados a dar a conocer mejor a nuestro alumnado la época del Barroco, en cuya preparación y realización se implicaron numerosos Departamentos didácticos y en los que pudieron participar todos los alumnos interesados, independientemente de su nivel curricular. Los talleres realizados fueron los siguientes:

- **Taller de ajedrez y dados.** ESO y Bachillerato. Coordinado por el Departamento de Matemáticas. Colabora el Departamento de Orientación para los grupos PMAR.

- **Taller de arte barroco.** ESO. Departamento de Geografía e Historia. Consistente en la creación artística de Meninas a partir de la técnica del *collage* y de un *photocall* con el cuadro de Velázquez.
- **Taller de alojería (puesto de comercio justo de *Medicus Mundi*).** ESO. Departamento de Extraescolares-PIEE.
- **Talleres de alquimia y aromaterapia.** Ciclos Grado Superior. Departamento de Imagen Personal.
- **Taller de atención plena a través de la guitarra barroca.** 1º de Bachillerato. Ricardo Arguís. Departamento de Orientación.
- **Taller de compañía teatral. 1º ESO a 1º BTO.** Departamento de Lengua y Literatura, Inglés y Música. Consistió en la preparación de adaptaciones teatrales que incluían piezas musicales de *El burlador de Sevilla* y *Don Juan Tenorio*, entremeses quijotescos de *La ínsula Barataria* y *El retablo de las maravillas* pasando por *La tierra de jauja*, *El perro del hortelano*, *Romeo y Julieta*, *Hamlet* y *Macbeth* en inglés, para finalizar con *La vida es sueño* del gran autor barroco Calderón de la Barca.
- **Taller de construcción de prototipos de ordenadores del siglo XVII.** Ciclos formativos. Departamento de Informática.
- **Taller de construcción de un telescopio casero de Galileo.** 4º ESO. Departamento de Física y Química.
- **Taller de creación de *Escape room* digital con puzzles de época.** Bachillerato y ciclos formativos. Departamento de Informática.
- **Taller de escenografía y montaje.** 2º a 4º ESO. Departamento de Tecnología.
- **Taller de maderoterapia.** Ciclos Grado Superior. Departamento de Imagen Personal.
- **Talleres de maquillaje y peluquería.** Departamento de Imagen Personal. Exposición de recreación de modelos de la época a partir de cuadros del Siglo de Oro y caracterización de los actores.
- **Taller La musas: poesía y teatro.** 4º ESO y Bachillerato. Departamento de Latín y Griego.
- **Taller de música y baile:** 1º y 3º ESO. Interpretación con flauta y a través de la danza de piezas musicales del Barroco.
- **Taller de Pindas.** Ciclos Grado Superior. Departamento de Imagen Personal.

- **Taller de oratoria** (los derechos de las mujeres de la cazuela). 1º BTO. Coordinación de Igualdad.
- **Taller de reporteros del tiempo**. 4º ESO. Departamento de Lengua y Literatura.
- **Taller de saltimbanquis y malabares**. 2º ESO. Departamento de Educación Física.
- **Taller de tintes naturales de la época**. 2º y 3º ESO. Departamento de Física y Química.

Tras estos “sabrosos y variados aperitivos”, se sirvió el menú principal el día 8 de abril, último día lectivo antes de las vacaciones de Semana Santa, sucediéndose a lo largo de la mañana una serie de actividades interdisciplinares que contribuyeron a intensificar más aún la atmósfera lúdico-festiva de los corrales de comedias del XVII y a dar fe del espíritu cooperativo del proyecto:

- **Espectáculos malabares y saltimbanquis.**
- **Danzas barrocas.**
- **Defensa de los derechos de las mujeres de la “cazuela”.** Cazuela: el lugar en el que se encontraban las mujeres en los corrales de comedias barrocos. Situada en frente del escenario y con acceso a través de puertas distintas a la de los hombres, ya que no se permitía la relación entre ambos sexos.
- **Puestos de comercio justo a modo de alajería.** Alajería: en los corrales de comedias del XVII la alajería se encontraba frente al escenario y era el lugar donde se vendían alimentos y bebidas puesto que las comedias solían durar varias horas. El nombre procede de la "aloja" que era un tipo de bebida de la época que se preparaba con la mezcla de especias, miel y agua.
- **Taller de creación de golillas.** Golilla: adorno hecho de tela blanca, tul o encaje que se ponía alrededor del cuello, formando pliegues.
- **Espectáculos de esgrima.**

Finalmente, y como plato fuerte del día, en el escenario preparado en el patio central del centro, tuvieron lugar las **representaciones teatrales de obras emblemáticas del siglo XVII, tanto en castellano como en inglés, incluyendo piezas musicales.** Con carácter previo, en las clases de Lengua castellana y Literatura e Inglés, se hizo una lectura expresiva en voz alta de las obras y fragmentos teatrales elegidos

por los profesores/as de estos dos Departamentos con el objeto de seleccionar con más criterio a aquellos alumnos/as que interpretaban mejor los diferentes personajes.

Las obras elegidas en castellano para la dramatización fueron las siguientes:

- **Entremeses quijotescos** - *La ínsula Barataria* y *El retablo de las maravillas*- en los entreaactos representados por los alumnos de 1º y 2º de ESO.
- **Adaptación de *El burlador de Sevilla*** de Tirso de Molina fusionada con el *Don Juan Tenorio*, realizada por 3º y 4º de ESO.
- Fragmentos de *El perro del hortelano* de Lope de Vega y *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, llevados a escena por los alumnos de 1º de Bachillerato.
- El Departamento de inglés optó por Shakespeare, con una excelente dramatización de *Romeo y Julieta*, de *Hamlet* y *Macbeth* por parte de los alumnos de 1º Bachillerato.

Además del entusiasmo y entrega tanto del profesorado como del alumnado participante a la hora de ensayar, aprender e interpretar estos textos -tan ajenos a su lenguaje habitual- no podemos olvidar la inestimable colaboración de los **Departamentos de F.P., en especial el de Imagen personal**, encargado de la caracterización de los actores y actrices que fueron desfilando por el escenario con sofisticados peinados y pelucas, maquillaje y vestuario acordes con la época; el **Departamento de Informática**, que creó en clase un *escape room* digital de temática barroca; el **Departamento de Extraescolares**, que proporcionó el material necesario para la escenografía; el **Departamento de Música**, que aportó altavoces, micrófono y deleitó al público con las piezas musicales incluidas en las dramatizaciones; el **Departamento de Tecnología**, encargado de crear un *photocall* con la silueta de las meninas y de los efectos especiales de las obras representadas y por supuesto al **equipo directivo del centro**, que desde el principio apoyó el proyecto, dio facilidades para su puesta en práctica y colaboró también en la organización y la parte técnica con el equipo de sonido y los micrófonos inalámbricos para los actores/actrices.

En definitiva, el espíritu colaborativo, seña del proyecto, fue una vez más un factor clave en el resultado satisfactorio. El “postre” y la clausura de las jor-

nadas lo puso un baile final, preparado por el Departamento de Música con los alumnos de 1º y 3º, al que finalmente se unieron los demás profesores y alumnos/as que quisieron participar, poniendo así el broche de oro a una jornada llena de aprendizaje, emoción y buena convivencia.

Sin duda, el Corral de la concordia ha sido un proyecto ilusionante y positivo para el centro pues ha servido para cohesionarlo más, potenciando la colaboración entre profesores y alumnos/as, propiciando la integración de los Ciclos Formativos y Secundaria y reforzando el trabajo multidisciplinar y colaborativo entre Departamentos al trabajar transversalmente los contenidos curriculares de forma que el alumnado se involucre más activamente y logre ese “*delectare et prodesse*” (enseñar deleitando) que el poeta Horacio describió en su *Arte Poética*.

En definitiva, nuestro patio-corral ha logrado el objetivo inicial: atravesar el túnel del tiempo recreando el ambiente festivo de los corrales de comedias del XVII y a la vez convertirse en símbolo del espíritu de concordia que rinde honor al título. Esperamos que ese espíritu siga reeditándose en los cursos venideros.

# La participación como motor educativo en el CEIP Domingo Miral de Zaragoza

**Jorge Moliner Noya**

Director del CEIP Domingo Miral de Zaragoza

## 1. Introducción y contexto

El CEIP Domingo Miral somos un centro pequeño, de una vía, de la ciudad de Zaragoza, ubicado en el barrio de Torrero y con más de cincuenta años de antigüedad. Hace ocho cursos iniciamos, poco a poco, un proceso de cambio y transformación en las propuestas educativas a desarrollar en el colegio. El proceso fue evolucionando y actualmente está sustentado en nuestro Plan de Innovación “Educando desde la Ciencia y la Actividad Física” el cual se concretó y se empezó a implantar hace cuatro años. La base científica de este plan es el proyecto INCLUD-ED, que analiza actuaciones de éxito en las escuelas europeas.

Dentro de las propuestas que desarrollamos la participación de la comunidad educativa es un pilar fundamental. Esta participación se ve potenciada y facilitada tanto por el tamaño del centro, como por la labor desarrollada por la asociación de familias del centro, la cual es muy proactiva y dinámica y tiene una gran implicación en el proyecto educativo del colegio. Pero cuando hablamos de participación en nuestro colegio no nos referimos únicamente a las familias, ya que la participación del alumnado, verdadero protagonista del proceso educativo de un colegio, es muy importante. Igualmente contamos también con apoyo e implicación de diferentes entidades que enriquecen todo este proceso.

## 2. Descripción del proyecto

Como ya hemos comentado, nuestro Plan de Innovación se basa en los resultados del proyecto de investigación INCLUD-ED “Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011)”. Este proyecto tiene como finalidad identificar qué acciones concretas

contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria (educación infantil, primaria y secundaria, incluyendo programas de formación profesional y programas de educación especial impartidos en centros escolares ordinarios), prestando especial atención a cinco grupos sociales considerados más vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades).

De este proyecto se concluye que las actuaciones inclusivas son las que aportan una mayor mejora de resultados académicos y de la convivencia en el centro escolar. Igualmente, la participación de las familias y de la comunidad contribuye a la mejora del rendimiento escolar y a la mejora de la coordinación escuela y hogar, además de multiplicar los recursos de los que dispone el centro. Es por ello que las





actuaciones inclusivas y la participación de la comunidad educativa tienen un gran peso en nuestro proyecto educativo, no ya sólo por convencimiento pedagógico, sino también por evidencia científica aportada a través de este proyecto de investigación.

### 3. Instrumentos y herramientas: propuestas pedagógicas.

- **Grupos interactivos.** Esta es una de las actuaciones con las que se inició el proceso de cambio en nuestro centro. Gracias a la participación de personas voluntarias que se inscriben previamente en la actividad (familias, alumnado de la Universidad de Zaragoza, personas del entorno cercano, etc.) se desarrolla esta propuesta en todos los grupos durante dos sesiones a la semana. El alumnado se organiza dentro de la clase en grupos heterogéneos, definidos por la persona docente, que es además la persona que diseña y organiza las actividades a desarrollar en los grupos. Asignamos a cada grupo una persona voluntaria, que se encarga de dinamizar la actividad, fomentando la realización de la misma y potenciando el establecimiento de relaciones positivas dentro del grupo. Además de la participación e implicación de las familias en la propia práctica educativa, los grupos interactivos permiten la aplicación de metodologías activas, así como realizar un trabajo realmente inclusivo y motivador para el alumnado. A la hora de desarrollar los grupos interactivos dedicamos dentro de nuestra organización horaria una sesión de Matemáticas y una sesión de Lengua Castellana y Literatura.

- **Consejo de Representantes.** Con el objetivo de aumentar el nivel de la participación del alumnado en el centro hacia una participación de toma de decisiones conjunta e incluso de liderazgo compartido en determinadas situaciones desarrollamos esta propuesta que tiene su base en las sesiones de tutoría de cada grupo. Cada grupo clase nombra a dos personas como representantes, renovándose cada curso a una de esas dos personas. Su principal labor es recoger las propuestas de su clase para en la reunión mensual del Consejo, exponerlas y entre todo el Consejo dar respuesta y tomar las decisiones que correspondan. Cuando empieza el curso y ya han sido elegidas las personas representantes se lleva a cabo una sesión de formación por parte de la Jefa de

Estudios donde se explican las funciones del Consejo de Representantes, la labor de las personas que la componen y se les proporciona por parte del colegio el “cuaderno de Representante” para que anoten tanto en tutorías como en las sesiones del Consejo toda la información necesaria para poder desarrollar su labor satisfactoriamente. Las sesiones del Consejo de Representantes son mensuales y están coordinadas por la Jefa de Estudios del colegio. Días antes de la reunión cada representante recibe una convocatoria con el orden del día, donde se explican todos los puntos a tratar. En las sesiones de tutoría previas a la reunión del Consejo, la clase trabaja los puntos marcados, así como aquellos aspectos que desea que se puedan tratar. Una vez en el Consejo se exponen y se valoran todos los puntos. Las decisiones tomadas, así como aquellos aspectos relevantes que pudieran salir de esa reunión del Consejo son anotadas por cada representante en su cuaderno y en la sesión posterior de tutoría explicarán a su clase toda la información del Consejo, los acuerdos adoptados y todo aquello que consideren relevante. Este órgano sirve como órgano de transmisión de información, como órgano consultivo pero su principal potencial radica en que es un órgano que dota al alumnado de capacidad de toma de decisión



en el funcionamiento del colegio y en las propuestas que se desarrollan.

- **Mediación escolar.** Surge en el centro como una herramienta para solucionar de manera pacífica conflictos que puedan surgir en el colegio entre alumnado, dotando además al alumnado de autonomía y responsabilidad para gestionar estas situaciones. A principio de curso cada clase elige a dos personas mediadoras y desde el colegio se lleva a cabo una formación específica para que puedan desarrollar su labor de manera satisfactoria. A nivel de centro se informa de quiénes son las personas mediadoras y se publicita para que todo el alumnado conozca a estas personas, no sólo a las de su clase, por si en algún momento surgiera la necesidad de contar con una persona mediadora. La mediación se realiza a dos niveles. Por un lado, a nivel de aula, para aquellos conflictos que surjan dentro del aula, donde las personas implicadas solicitan ayuda a la persona mediadora para solucionar su problema. Por otro lado, a nivel del centro, para aquellos conflictos que puedan aparecer entre personas de diferentes aulas y que solicitan ayuda a cualquier persona mediadora del colegio. Los criterios para solicitar la mediación son que no se encuentre una solución común entre las dos partes implicadas en el problema, que las dos partes estén de acuerdo para solicitar la mediación y asumir lo que en ella se decida y que no sean conflictos graves que necesiten la intervención de una persona adulta (por ejemplo, una agresión). El centro cuenta con un espacio propio para esta labor. El aula de mediación se inauguró hace dos cursos y para poder llevar a cabo la mediación hay que solicitar su uso. Es el alumnado mediador quien solicita al equipo directivo utilizar el aula a la vez que indica el problema a solucionar y si cree necesario que haya un acompañamiento por parte de una persona adulta (que generalmente es la Jefa de Estudios). Una vez llevada a cabo la mediación el alumnado implicado firma un documento con los compromisos adquiridos y el alumnado mediador informa al equipo directivo de cómo ha ido la mediación y hace un seguimiento para comprobar si esos compromisos se están cumpliendo.

- **Presupuestos participativos.** El curso anterior fue la primera experiencia de presupuestos participativos



en el centro como propuesta que directamente conlleva la toma de decisión e implicación del alumnado en la organización y funcionamiento del centro. Se destinaron 500 euros del presupuesto del centro para cubrir propuestas que planteara y votara el alumnado con los criterios de que todas las propuestas debían ser para todo el centro, debían cubrir una necesidad del colegio y cada una no podía sobrepasar el presupuesto total. El órgano encargado de coordinar los presupuestos participativos fue el Consejo de Representantes. Tras recibir la información de las bases de los presupuestos y una formación sobre presupuestos participativos a cargo de Luisa Broto, presidenta de la junta municipal de Torrero y con amplia experiencia en este tipo de presupuestos, las personas representantes se encargaron de volcar toda la información en sus clases en las sesiones de tutorías, en las cuales también se trabajó en las propuestas que el alumnado iba proponiendo. Paralelamente se informó a las familias para que desde casa también pudieran fomentar la participación animando al alumnado. Todas las propuestas (que podían ser individuales o colectivas) se llevaron al Consejo de Representantes, que realizó una sesión para analizarlas y validarlas, viendo que cumplían los

critérios marcados. Todas las propuestas validadas (26 en total) se publicitaron en el colegio y cada representante las expuso en su clase. El proceso acabó con el día de las votaciones donde se colocaron urnas en el colegio y todo el alumnado votó las propuestas que creía más convenientes, aprovechando además para conocer en profundidad como es un proceso electoral. Las propuestas más votadas fueron espejos para los baños, protectores para porterías y mesas multijuegos para el recreo, siendo adquiridas por el colegio.

- **Huerto escolar.** El huerto de nuestro colegio está autogestionado por las familias del centro. No se encargan únicamente de mantener el huerto en perfecto estado, ya que también se encargan de desarrollar trimestralmente actividades educativas con el alumnado en horario lectivo a través de este importante espacio de nuestro colegio. Es por ello que todas las clases del colegio pasan trimestralmente por el huerto y las familias se encargan de diseñar y desarrollar las actividades que el alumnado realiza. Además de mostrar al alumnado múltiples conocimientos prácticos, a través del huerto se lleva a cabo una de las actividades que más motiva a nuestro alumnado, produciéndose una gran conexión entre alumnado y familias. Poco a poco nuestro huerto crece ya que gracias a la implicación de las familias y su desempeño se ha ido ampliando con una zona de compostadora, hotel de insectos y estación meteorológica, lo que enriquece sus posibilidades educativas.

#### 4. Valoración del proyecto y conclusiones.

La valoración es muy positiva ya que gracias a este proyecto se consigue enriquecer y potenciar el proceso educativo que se lleva a cabo en nuestro colegio. Además, hay un sentimiento de pertenencia claro por parte de la comunidad educativa, conlleva un mayor compromiso con las decisiones tomadas y con las acciones que se desarrollan y ayudan a construir un centro educativo participativo, aumentando la implicación y motivación tanto de alumnado como de familias.

Poco a poco se va completando con propuestas como la escuela de familias “Café Miral”, el bicibus para venir al colegio donde ya participan de manera activa familias en su organización y puesta en práctica, el

desarrollo de propuestas didácticas en el aula por parte de familias... haciendo propio el proverbio africano que dice que “para educar a un niño hace falta una tribu entera”.





# Construyendo una escuela donde poder ser. Proyecto Aprendizaje Verdadero = emoción + experiencia + funcionalidad + tecnología

**Virginia Blanco Romanos**

Maestra del CEIP Miguel Servet de Senegüé

## 1.- Introducción y Contexto

Ante la falta de alumnado para el curso 2021/22 en el CEIP Miguel Servet, escuela unitaria de Senegüé, y para evitar su inminente cierre, se planteó a la administración el poder implementar un proyecto de innovación educativa, basado en las últimas tendencias educativas y en experiencias educativas de éxito ratificadas científicamente, con dos fines generales:

- Atraer a familias y alumnado que apuestan por una escuela “diferente”, con el fin de mantener la escuela abierta.
- Convertirse en un modelo y referente de innovación educativa en la escuela rural.

La administración, en una clara intención de apostar por la escuela rural y evitar el cierre de escuelas, creó la situación administrativa posible para poder llevarlo a cabo y, en su segundo curso de andadura, podemos decir que sí, que nuestro proyecto funciona. Esperamos que esta experiencia sea extrapolable a otras escuelas en la misma situación y ayude a resolver sus necesidades.

Así, se proyectó una escuela que reúne las condiciones necesarias para poder ofrecer una educación reglada, inclusiva, competencial, digital, que utiliza el contexto natural como medio de aprendizaje, con aprendizaje visible y donde, como principio y fin último, el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades viviendo el proceso educativo de una forma feliz y de calidad.

Antes del inicio de curso, la maestra que lideraría el proyecto, conocida por la comunidad educativa del territorio por haber trabajado en varios centros escolares de la zona, publicó el proyecto entre familias de localidades cercanas (y no tan cercanas). La confianza en la maestra, y algunas malas experiencias con la escuela “tradicional” actual, hicieron que 6 familias matriculasen a sus ocho hijos e hijas en el centro, con lo que la escuela ya se podía mantener abierta. Primer objetivo conseguido. Esta confianza y el apoyo de la administración y las familias en el proyecto conlleva una gran responsabilidad que, sumado a la intención de incrementar el número de matrícula para estabilizar el centro, es el incentivo perfecto para que, profesionalmente, estemos en





constante formación y búsqueda de metodologías y herramientas mejores y más eficaces para el aprendizaje.

### 1. Descripción del Proyecto y de su Desarrollo

El proyecto “Aprendizaje verdadero” es un proyecto global que impregna toda la vida en la escuela, confiando que también lo haga en sus familias y toda la comunidad educativa en general.

Fundamentalmente está relacionado con el ODS 4: Educación de calidad, pretendiendo lograr una educación inclusiva y equitativa de calidad y promoviendo oportunidades de aprendizaje para todos. El proyecto se sustenta en el uso de metodologías de aprendizaje que respeten los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, estimulen la curiosidad y necesidad de aprender, donde se utilizan diferentes fuentes y medios de presentar y expresar la información, donde se aprende con un “cómo, por qué y para qué” y dónde se utiliza la tecnología como herramienta de aprendizaje, no como fin último.

Los **objetivos** planteados en este proyecto son:

- 1) Atraer a alumnado para mantener la escuela de Senegüé abierta.
- 2) Utilizar el entorno y la comunidad de Senegüé como agentes educativos en pro del aprendizaje.
- 3) Aprender juntos utilizando metodologías que pongan el acento en el aprendizaje verdadero, como el DUA, las rutinas de pensamiento y el pensamiento visual, adquiriendo los hábitos de trabajo y contenidos curriculares de todas las áreas de forma progresiva y afianzando las bases del conocimiento necesarias para superar la etapa educativa con éxito y autonomía.
- 4) Utilizar de forma saludable, eficaz y segura las TIC (tecnología de la información y la comunicación), TAC (tecnología del aprendizaje y conocimiento), TEP (tecnología del empoderamiento y participación) y TRIC (tecnología de la relación, la información y la comunicación).
- 5) Despertar el espíritu científico, el pensamiento crítico y la creatividad para cuestionarnos la realidad y crear conocimiento.
- 6) Desarrollar al máximo las fortalezas personales y transformar las debilidades para conseguir ser una persona que se relaciona bien consigo misma y con los demás, así como aprender consigo mismo y con los demás.

Para lograr alcanzar estos objetivos, el presente proyecto bebe de las siguientes teorías, estudios y experiencias:

- **Teoría de las inteligencias múltiples, de Gardner.** Todas las personas son dueñas de las ocho clases de inteligencia, aunque en unas destacan más que otras, no siendo ninguna de ellas más importante o valiosa que las demás. Generalmente, se requiere dominar gran parte de ellas para enfrentarnos a la vida, independientemente de la profesión que se ejerza.

La educación que se enseña en las aulas se empeña en ofrecer contenidos y procedimientos enfocados a evaluar las inteligencias lingüística y lógico-matemática, y esto resulta totalmente insuficiente para educar al alumnado en todas sus potencialidades.

*Por ello, se hace totalmente necesario diseñar la educación en las escuelas teniendo en cuenta y valorando todas las inteligencias del alumnado.*

- **Neuroeducación y emociones, de Francisco Mora.** Neuroeducación implica estudiar y aplicar los conocimientos del cerebro para mejorar la pronta detección y posterior intervención de los diversos trastornos de aprendizaje, así como la estimulación del proceso de aprendizaje.

Se trata de enseñar con emoción, “hacer curioso” lo que se enseña, despertar el interés espontáneo y natural por lo que se pretende enseñar. Nada se puede aprender sin una atención despierta y sostenida.

*Por ello, se hace totalmente necesario diseñar la educación en las escuelas teniendo en cuenta y valorando el despertar de emociones en el alumnado.*

- **Neurociencia y movimiento, del MECD.** Está demostrado que la práctica regular de ejercicio favorece la secreción de determinadas sustancias y provoca cambios en la estructura del cerebro, mejorando la memoria, la atención y los procesos mentales asociados.

Utilizar el juego y el movimiento, es la forma ideal de mejorar las capacidades mentales e incidir sobre la motivación y la predisposición al aprendizaje.

En este sentido, aunar aprendizajes con movimiento se muestra como la vía más cargada de naturalidad y biológicamente adecuada a nues-

tra especie. Para ello se utilizan los descansos activos.

*Por ello, se hace totalmente necesario diseñar la educación en las escuelas teniendo en cuenta y valorando el movimiento como parte fundamental para el aprendizaje.*

- **Diseño Universal del Aprendizaje, del Centro de Tecnología Especial Adaptada (CAST).** El Diseño Universal para el Aprendizaje es un modelo dinámico fundamentado en neurociencia, pedagogía y psicología cognitiva. El DUA son un conjunto de principios, refrendados en investigaciones, que utilizan la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado. Se utiliza para ello el aprendizaje visible, la tecnología como medio de aprendizaje sin barreras, y el diseño del aprendizaje accesible para todas las personas, con el fin de que a posteriori se tengan que realizar las mínimas modificaciones.

El aprendizaje de servicio y el aprendizaje basado en proyectos son dos de las técnicas que hacen posible esta metodología y el aprendizaje real.

*Por ello, se hace totalmente necesario diseñar la educación en las escuelas con un currículo en el que todos y todas puedan aprender con respecto a sus capacidades.*

- **Rutinas de pensamiento y pensamiento visual, de R. Swartz y R. Arnheim.** El pensamiento visual o Visual Thinking, permite materializar las ideas que nuestro alumnado tiene en la cabeza de un modo sencillo aunando pensamiento, acción y creatividad. En la actualidad el lenguaje audiovisual impregna nuestro día a día.

*Por ello, se hace totalmente necesario diseñar la educación en las escuelas utilizando rutinas de pensamiento y pensamiento visual.*

- **Programa Aulas Felices-Psicología positiva, de Ricardo Arguís.** "Aulas Felices" es un programa educativo basado en la Psicología Positiva y orientado hacia el desarrollo de las fortalezas personales y el bienestar. Pretende aportar recursos para potenciar el desarrollo personal y social del alumnado, y promover su felicidad y la del profesorado y las familias. Potencia las competencias más transversales, así como la Acción Tutorial y la Educación en Valores.

*Por ello, se hace totalmente necesario diseñar la educación en las escuelas utilizando las fortalezas personales y la atención plena.*

- **Estudio de la UNESCO sobre la tecnología en la educación, que engloba las TIC (tecnología de la información y la comunicación), TAC (tecnología del aprendizaje y conocimiento), TEP (tecnología del empoderamiento y participación) y TRIC (tecnología de la relación, la información y la comunicación).** La tecnología puede facilitar el acceso universal a la educación, reducir las diferencias en el aprendizaje, apoyar el desarrollo de los docentes, mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje, reforzar la integración y perfeccionar la gestión y administración de la educación.  
*Por ello, se hace totalmente necesario diseñar la educación en las escuelas utilizando las tecnologías para el aprendizaje.*

- **Música para el aprendizaje, de J. Bolduc.** Las actividades musicales favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica, la capacidad del pensamiento abstracto, nos permite desarrollar capacidades y expresar emociones.

Toca profundamente nuestro cerebro, enlazando la actividad de numerosos circuitos corticales. Así que, la simple escucha o la práctica regular de la música y/o del canto refuerza la plasticidad cerebral, mejora la memoria, y reduce el estrés.

*Por ello, se hace totalmente necesario diseñar la educación en las escuelas utilizando la música*



*y, el tocar y vivir un instrumento musical, para el aprendizaje.*

**Coeducación y visibilización del papel de la mujer, Instituto Aragonés de la Mujer, IAM.** Trabajar por la igualdad de género en las escuelas es primordial para favorecer una buena autoestima e identidad y unas relaciones interpersonales saludables. El que desde la escuela se trabajen estos valores favorecerá que el alumnado desarrolle una buena autoestima basada en la inclusión y aceptación de todas sus capacidades. Este desarrollo personal y empoderamiento forma personas más capaces, realizadas y felices, donde los valores de igualdad y libertad cobran forma.

*Por ello, se hace totalmente necesario diseñar la educación en igualdad de género, visibilizando el papel de la mujer a lo largo de la Historia, rompiendo estereotipos de género y hablando de personas, para el aprendizaje.*

**Con la unión de estas bases metodológicas se pretende conseguir el máximo desarrollo de las competencias en el alumnado, educar en igualdad, en gestión emocional, en consumo responsable y sostenible, así como el fomento de la creatividad, del espíritu científico, de las TIC y del aprendizaje significativo y competencial.**

Con estos principios como base para el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestra escuela, se realizó una profunda reflexión sobre el cómo poder hacerlo. Estas reflexiones se convirtieron en **premisas** para nuestro día a día.

- **Programas educativos:** Después de que la administración apostase por nuestra escuela, creemos que es justo que se dé una respuesta comprometida estando presentes en el mapa de innovación educativa de nuestra comunidad. En nuestro primer curso, además de tener nuestro proyecto de innovación, nos inscribimos en diferentes programas educativos. Uno de ellos es



el Programa de robótica educativa Digicraft, en convenio con la fundación Vodafone, donde participamos recibiendo el 1º premio de Aragón y siendo finalistas para el premio nacional. En este curso continuamos con estos programas, además de añadir el Programa Aprender a Emprender, de la fundación Ibercaja y el Programa de Impulso de la Vida Activa. La escuela de Senegüé tiene un papel muy activo en la educación de Aragón.

- **Libros de texto:** teniendo distintos cursos en una misma aula, el trabajo con libros de texto se convierte más en un impedimento que en una ayuda. Los libros no están adaptados ni coordinados para que se puedan seguir con varios cursos a la vez. Por ello se utilizan como guía para el profesorado, no como herramienta de aprendizaje directa con el alumnado.
- **Creación de contenidos propios:** En nuestra escuela creamos nuestros propios materiales didácticos. Para la planificación de las áreas, de diseñamos unas tablas donde registramos y reorganizamos los contenidos que se tienen que ver en cada curso, siempre

**Oli** **ACENTUACIÓN**

**Normas de acentuación**

□ - □ - □

antepenúltima    penúltima    última

---

**ESDRÚJULAS**

La sílaba tónica es la antepenúltima sílaba. Se acentúan todas las esdrújulas.

ejemplos: médico, cántico, ...

---

**LLANAS**

La sílaba tónica es la penúltima sílaba. Se acentúan todas que NO acaban en N, S o vocal.

ejemplos: mesa, emergencia, ...

---

**AGUDAS**

La sílaba tónica es la última sílaba. Se acentúan todas que SÍ acaban en N, S o vocal.

ejemplos: ordenador, camión, ...



partiendo del currículo oficial de la Comunidad. Haciéndolo así podemos tener una visión clara de los aprendizajes mínimos que se tienen que adquirir a lo largo del curso. Después de esto diseñamos las sesiones donde, a partir de la misma actividad, los resultados se puedan graduar atendiendo a los diferentes niveles. La síntesis de lo aprendido la genera el alumnado en carteles gráficos, que quedan expuestos como material de consulta de la clase.

- **Saber qué se espera de mí:** antes de comenzar la jornada se comenta la planificación diaria, qué vamos a hacer hoy y cómo lo haremos. Este tiempo se considera necesario para que el alumnado esté motivado, sepa regular sus energías y tenga ocasión de “negociar” y ver que su voz es importante en la organización de la escuela.
- **Agrupamientos:** en una misma sesión el tipo de trabajo cambia según el contenido, el interés y el “modo” en el que esté alumnado y profesorado. La maestra explica el contenido, siempre de mayor a menor dificultad, ya que es de esperar que los mayores puedan retener mejor la información. Después propone diferentes tipos de agrupamiento: individual, parejas, pequeño grupo o gran grupo. A lo largo de este tiempo hemos visto que el trabajo cooperativo es la forma más adecuada de trabajar en este tipo de escuelas, pero también tenemos que tener tiempos de trabajo individual, para que puedan valorarse de forma autónoma.
- **Compensar la socialización:** el ser un grupo pequeño tiene muchos beneficios, pero no puede



mos negar que también tiene inconvenientes.

Hay familias que, aun creyendo en el proyecto de nuestra escuela, no se han decidido a venir por el miedo a que la socialización de sus hijos e hijas se reduzca. Es comprensible. Para solucionar esta carencia, la escuela de Senegüé, junto con las escuelas de Aineto y Caldearenas, también unitarias, tienen un seminario intercentros -coordinado por el centro de profesorado de la zona-, donde además de reflexionar y compartir recursos, se organizan jornadas y encuentros periódicos para que el alumnado se relacione y aprenda junto a más personas. Cuando pasen a Educación Secundaria irán al mismo instituto, por lo que ya se conocerán entre ellos y ellas.

Esta relación entre escuelas unitarias se consi-

HORARIO					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
09:00	Tutoría Foto y retos	Religión Valores	Lengua Expresión escrita	Inglés Songs and poems	Lengua Libro de la semana
10:00	Lengua Teoría y conceptos	Lengua Teoría y conceptos	Música	EF	Mates Problemas y juegos
11:00	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo	Recreo
12:00	Mates Cálculo	EF	Francés Técnicas de estudio	Ciencias Teoría e investigación	English Games and apps
13:00	Ciencias Teoría y experimentos	English Concepts	Mates Geometría y medida	Mates Robótica y Digicraft	Plástica

dera una parte fundamental para el funcionamiento del centro. Los 3 centros, con características diferentes pero la misma esencia y necesidades, compartimos nuestras experiencias y nos sabemos ayudar las unas a las otras.

Una escuela unitaria, a nivel de burocracia, tiene los mismos deberes administrativos que una escuela completa, pero menos recursos personales para poder realizarlas, ya que no hay liberación horaria para realizarlas (si estamos atendiendo al alumnado no podemos coger el teléfono ni responder a correos urgentes, o llevar la cuenta de gestión al día en determinadas épocas). La comunicación y colaboración entre nosotras se muestra como un valioso recurso. Por ejemplo, representación de las 3 escuelas en reuniones de coordinación con otros estamentos, compartir documentos de centro y crearlos colaborativamente -para luego adaptarlos a cada una de nuestras escuelas-, repartirnos la carga de trabajo institucional, compartir resoluciones de problemas





que podrían ser comunes, ... Juntas, las 3 escuelas formamos un buen equipo, absolutamente necesario para poder centrarnos en lo importante, que es la atención al alumnado. La administración es consciente de que esta colaboración es necesaria y nos da su apoyo incondicional.

- **Evaluación:** en nuestro colegio todo el alumnado lo sabe: “de 9 a 14...todo cuenta”. Desde que entran por la puerta hasta que salen, todo es valorado y evaluado. Nuestro aprendizaje se mide en las actividades que realizamos, en las respuestas que damos, en los exámenes que hacemos, en nuestra forma de comportarnos y hablar a los demás... en TODO. El ser una única maestra da la posibilidad de conocerlos de verdad, de ver si alguna circunstancia está impidiendo el aprendizaje y de potenciar las que lo aumentan. La comunicación con las familias y entre el resto de profesorado (especialistas de EF, música y francés, y religión) es fundamental para realizar una correcta evaluación. Evaluación entendida como el ajuste de sus niveles de aprendizaje y exigencias educativas, como el conocer si están desarrollando todo su potencial, como el saber si realmente está habiendo un aprendizaje verdadero.
- **Formación permanente:** un buen proyecto puede ser válido en un tiempo y unas circunstancias determinadas. La sociedad está en constante cambio, por lo que los profesionales de la educación debemos mantenernos en constante formación y actualización en metodologías, experiencias, investigaciones y tendencias educativas. No podemos estancarnos porque si no seríamos un fraude para

las generaciones a las que atendemos. Es nuestro deber darles una educación de calidad adaptada al presente y con visión de futuro.

### 3.- Web del proyecto de nuestra escuela.

La mayoría de las actividades realizadas en este proyecto se documentan en el blog que creamos a principio de curso con esta finalidad.

<https://aprendizaje-verdadero.blogspot.com>



### 4.-Valoración del proyecto: incidencia en la mejora de la institución y en los procesos de aprendizaje.

El proyecto se valora objetivamente tomando como referencia los siguientes ítems:

- El alumnado acude contento al centro.
- El alumnado está motivado e implicado en las tareas de aprendizaje.
- El alumnado sabe cómo resolver conflictos en la convivencia cada vez con menos ayuda externa.
- El clima de la clase es adecuado para el aprendizaje.
- Se ve evolución en los aprendizajes curriculares a nivel individual.
- Los resultados académicos son favorables.
- El profesorado se siente a gusto con esta metodología.

#### En relación a los objetivos propuestos inicialmente.

**Objetivo 1:** hemos tenido 3 solicitudes de información de familias para escolarizar a sus hijos o hijas, pero no se han llegado a materializar. La falta de transporte escolar y comedor es un problema para las personas que no conocen/viven el proyecto -este curso nos han concedido aula de madrugadores y de tarde para conciliar gracias al Plan Corresponsables-. Hemos invitado a jornada de puertas abiertas a alumnado que no se siente a gusto en sus diferentes centros actuales. Esperamos que se materialice en aumento de número de matrícula.

**Objetivo 2:** el curso 21-22 estuvo marcado todavía por el COVID 19, teniendo temporadas con normativa de no poder entrar personas externas al centro. Esto nos llevó a posponer algunas de las charlas o talleres que teníamos pensados. Así también, el poco presupuesto con el que cuenta nuestra escuela (unitaria) ha hecho que, en la mayoría de los casos, las familias sean las que transportan a sus hijos e hijas cuando hemos hecho salidas cercanas. Sin ellas no podríamos haberlo hecho.

**Objetivo 3:** este objetivo es en el que más energía se pone y el más importante a nivel pedagógico. El alumnado de nuestra escuela venía "cargado en la mochila" con formas de aprender e historias de aprendizaje muy negativas que presentan barreras y bloqueos de aprendizaje en muchas ocasiones. Ha sido un trabajo duro pero necesario hacerles ver la importancia de ser ellas y ellos mismos el motor y la energía de su aprendizaje. Es un objetivo a medio y largo plazo, así que continuamos trabajándolo.

**Objetivo 4:** con competencias digitales muy diferentes, hemos logrado que toda la clase adquiriera unas buenas bases y un buen dominio de las herramientas digitales. Lo que nos resulta más costoso es el generalizar el uso saludable de la tecnología en casa -muchas horas de videojuegos en su tiempo de ocio-. Para esto lo que hacemos es modificar la finalidad de este tiempo, motivando a crear contenidos en lugar de sólo consumirlos.

**Objetivo 5:** se trabaja mucho el pensamiento crítico y científico en todas las áreas, consiguiendo que sean más conscientes del porqué, el cómo y el para qué de la vida en sus diferentes ámbitos.

**Objetivos 6:** todos y cada uno de ellos y ellas presentan circunstancias personales especiales que les han llevado a no tener una vida escolar "normalizada". Trabajar las fortalezas y debilidades les ayuda mucho a superar bloqueos emocionales y personales existentes, pero todavía queda mucho trabajo por hacer. Cuando hay grandes nudos...se necesita tiempo para desatarlos y que no se vuelvan a crear.

## 5. Conclusiones

Este proyecto supone un reto profesional ambicioso. Supone la confluencia de años de experiencia, formación, investigación, de querer probar y comprobar que las cosas se pueden hacer de forma diferente y que funcionan. El contexto es el adecuado: centro pequeño, poco alumnado, poco profesorado, familias implicadas que confían en el profesorado, buena comunicación, administración implicada. Condiciones excelentes para poder poner en práctica este proyecto y poder observarlo crecer y formarse.

Sólo el haber conseguido que el alumnado tenga ganas de ir a la escuela y que a las familias les compense conducir kilómetros desde sus localidades ya es un logro en sí de este proyecto. Si además le añadimos que están adquiriendo y desarrollando competencias para aprender, para ser y para estar consigo mismos y con los demás...podemos decir que este proyecto es un éxito.

Pero, también hemos de decir que es un trabajo extenuante. Mucha carga de trabajo adaptar todas las áreas y actividades a niveles diferentes de cursos distintos. Extenuante pero totalmente necesario si lo que nos importa es el **aprendizaje verdadero** de cada persona, incluido el profesorado, que reflexiona sobre su práctica docente y la adapta al grupo y al individuo de forma constante.

## 6. Bibliografía

Abad B, Cañada D, Cañada M. "¡Dame 10!" Descansos Activos



Mediante Ejercicio físico. Disponible en [https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/docs/Dame10\\_Completo.pdf](https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/docs/Dame10_Completo.pdf).

AMASOL- Aprendiendo a ser iguales. Manual de coeducación en igualdad de género. Disponible en

<https://www.zaragoza.es/cont/paginas/noticias/aprendiendoaseriguales.pdf>

Arguis, R, Bolsas AP, Hernández S, Salvador M (2010). Programa Aulas felices". Psicología positiva aplicada a la Educación. Disponible en <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentación.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>

Bolduc, J (2008). Los efectos de la instrucción musical en la capacidad lectora y escritora emergente de niños preescolares. Disponible en <https://ecrp.illinois.edu/v10n1/bolduc-sp.html>

CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield.

Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada; Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona; Paidós.

Educación 2030 (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

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

Nieto Gil, J. M., (2011). Neurodidáctica: aportaciones de las neurociencias al aprendizaje y a la enseñanza. Madrid: CCS.

Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. Madrid: Sm.

# ¿Qué fue primero? ¿La gallina o el huevo? De cómo un proyecto de plurilingüismo se construye desde un plan de internacionalización

**Mónica Merino Arenas**

Profesora de Educación Plástica y Visual del Colegio Rosa Molas de Zaragoza

**María José Sierras Jimeno**

Profesora de Inglés del Colegio Rosa Molas de Zaragoza

*En la “Jornada sobre la Enseñanza Bilingüe en Aragón: Somos Comunidad<sup>1</sup>” organizada por CARLEE (Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación), que se celebró el pasado 12 de noviembre, se abordaron cuatro puntos claves de la enseñanza bilingüe: la metodología, la inclusión, la evaluación y el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Además de contar con cuatro ponentes de prestigio internacional, Peter Mehisto, Marisa Pérez Cañado, Ana Otto y David Marsh, los cuadernos de formación, reflexión y acción de los asistentes se completaron con propuestas didácticas y pedagógicas de ocho centros educativos aragoneses que presentaron sus experiencias.*

*El Colegio Madre María Rosa Molas de Zaragoza intervino con su experiencia “¿Qué fue lo primero? ¿La gallina o el huevo? De cómo un proyecto de plurilingüismo se construye desde un plan de internacionalización”.*

Nuestro **proyecto de plurilingüismo de centro PoPL@R<sup>2</sup>**, que ahora engloba el Programa PIBLEA<sup>3</sup> y el Proyecto PALE<sup>4</sup>, nació y se ha ido consolidando

gracias en gran medida a las necesidades de nuestro **Plan de Desarrollo Europeo de Centro**.

Desde nuestro **equipo de internacionalización** (antes llamado equipo Célula Europa) hemos diseñado un Plan de Desarrollo Europeo de Centro que trabaja la dimensión europea y organiza recursos y actividades que favorecen el aprendizaje en lenguas extranjeras como medio para el trabajo colaborativo con otras áreas del currículo y desde enfoques académicos diferentes con centros escolares de otros países. Las iniciativas propuestas por el Equipo de Internacionalización se concretan en **actividades complementarias y extraescolares** en las que hay también una coordinación con el equipo que gestiona los programas PIBLEA (CILE 2) y el proyecto PALE. Una labor muy importante que desarrolla el equipo de internacionalización es la búsqueda de alianzas estratégicas y oportunidades de aprendizaje del alumnado y de formación y desarrollo profesional del profesorado. En esta búsqueda de alianzas no sólo hablamos de programas institucionales como Connecting Classrooms<sup>5</sup> del British Council. Lo primero que hemos aprendido a lo largo de los años

<sup>1</sup> Más información sobre [Jornada sobre enseñanza bilingüe en Aragón](#) (sábados metodológicos).

<sup>2</sup> Las siglas de Project of Plurilingual Learning @ Rooms conforman la palabra “poplar”, que significa “álamo” en castellano. Esta denominación del Proyecto no es casual. Los álamos son especies de luz y temperamento robusto. Suelen mostrar gran avidez hacia el agua, por lo que es frecuente encontrarlos a la vera de corrientes de agua superficiales o delatando cursos subterráneos. De crecimiento rápido, pueden alcanzar grandes tallas. Sus necesidades en cuanto a nutrientes son elevadas.

<sup>3</sup> [ORDEN de 14 de febrero de 2013, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se](#)

[regula el Programa integral de bilingüismo en lenguas extranjeras en Aragón \(PIBLEA\) a partir del curso 2013/14.](#)

<sup>4</sup> [RESOLUCIÓN del Director General de Innovación y Formación Profesional, por la que se convocan programas educativos en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón durante el curso 2022- 2023.](#)

<sup>5</sup> [Connecting Classrooms](#) es un programa de educación global para centros educativos, diseñado por el British Council que ayuda a los jóvenes a desarrollar el conocimiento, las habilidades y los valores para vivir y trabajar en una economía globalizada, y contribuir de manera responsable tanto a nivel local como global.



es que **“lo internacional” se ha de trabajar en redes de centros a nivel “local”**. Por ejemplo, a través del **Programa Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo (EPAS)**<sup>6</sup> nuestro centro junto con el IES Martínez Vargas (Barbastro), IES Reyes Católicos (Ejea), Salesiano Laviaga Castillo (La Almunia), CPIFP Corona de Aragón, IES Pablo Serrano y el Colegio San Vicente de Paúl ha constituido como un seminario intercentros este curso escolar, que fomenta actividades y proyectos de conocimiento de Europa y de la democracia parlamentaria entre el alumnado de las diferentes etapas. En este Programa y en otros proyectos e iniciativas europeas, las lenguas extranjeras si bien no son un elemento excluyente sí que son un elemento fundamental. De su necesidad como vehículos de comunicación en nuestro Plan de Desarrollo Europeo, nace nuestro proyecto de plurilingüismo con una elección fundamentada de las tres áreas a impartir en inglés: *arts* (educación plástica y visual), *music* (música) y *physical education* (educación física). Los saberes de estas tres áreas se consideran básicos para que nuestro alumnado sea competente para transitar en entornos europeos e internacionales. Por supuesto, se tienen igualmente en consideración que son áreas manipulativas en las que las explicaciones orales y escritas cuentan siempre con apoyo visual facilitador. Ello garantiza que nuestro proyecto de plurilingüismo sea **integrador** y que nuestra seña de identidad de atención individual al alumno/a en la diversidad del aula se mantenga. Aún, es más, en los intercambios escolares realizados, habíamos percibido que el enfoque y enseñanzas dadas desde estas áreas en centros británicos distaba mucho de qué *arts*, *music* y *physical education* fueran tenidas como “las marías”. Una correcta postura y proyección de la voz del alumnado británico en las exposiciones orales de los proyectos colaborativos con nuestro alumnado sumado a su gusto estético en las presentaciones eran fruto de las destrezas trabajadas desde las tres áreas. Valoramos que movibilidades de formación, observación y docencia de nuestro profesorado del equipo PIBLEA (CILE 2) supondría una transformación educativa en el aprendizaje y enseñanza de y en lenguas extranjeras dando la relevancia que se merecían estas materias en el currículo. Quince

<sup>6</sup> La Dirección General de Comunicación del Parlamento Europeo organiza el [programa educativo Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo](#) destinado a los alumnos de centros de enseñanza secundaria: 4º ESO, 1º y 2º de Bachillerato y grado medio de Formación

profesores de áreas lingüísticas y no lingüísticas tuvieron la oportunidad de realizar **actividades de formación, observación de buenas prácticas** y/o impartir **docencia** en Cambridge (Reino Unido) a través del Programa Erasmus +. Los cursos estructurados ofrecieron formación en metodología **AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)** para áreas no lingüísticas de educación física, música y educación plástica y visual. Las actividades de observación de buenas prácticas (*job shadowing*) y de impartición de docencia en centros educativos de la institución de acogida, **The Cam Academy Trust (CAT)**, permitieron al profesorado estudiar y evaluar nuevas metodologías en el aula que condujeran a la mejora de la adquisición de lenguas extranjeras a través de la enseñanza de áreas no lingüísticas y a fomentar el aprendizaje cooperativo valorando la diversidad en el aula. Además, nuestro profesorado estableció colaboraciones continuadas en el tiempo con profesores de centros de CAT compartiendo materiales de referencia o de producción propia y pilotando de manera conjunta módulos que siguieran la metodología AICLE con alumnado de ambos centros. La acogida de nuestro profesorado participante en el **Proyecto Erasmus + KA101 Learning Observing Teaching (LOT)**<sup>7</sup> fue bidireccional con la del profesorado del Proyecto Erasmus + KA101 Aprender, Observar, Enseñar (AOE) de The Cam Academy Trust (CAT) y ambos proyectos fueron elegidos como **ejemplos de buenas prácticas**. La dimensión europea se reforzó en nuestra práctica educativa y en el desarrollo de la vida escolar en un contexto plurilingüe. Así es como logramos que el



Profesional.

<sup>7</sup> Ver [ficha del proyecto Erasmus + KA101 Learning Observing Teaching](#) en Plataforma de Resultados Erasmus +



aprendizaje de la lengua extranjera no fuera valorado como un fin en sí sino como un proceso favorecedor del crecimiento integral y constante de nuestros/as alumnos/as y que el uso de las lenguas extranjeras no fuera visto por el profesorado como una barrera sino como una posibilidad de desarrollo profesional dentro y fuera del propio centro escolar.

Y de aquí saltamos a los dos últimos cursos escolares en los que la enseñanza ha tenido que ser en modalidad online y combinada a nivel de grupo y/o a nivel individual y/o en grupos burbuja. Nuestros **proyectos eTwinning** nacionales y europeos y **proyectos Erasmus +** han seguido facilitando la implementación del currículo y la continuidad del aprendizaje de y en lenguas extranjeras mediante diferentes alternativas y soluciones al monitoreo del progreso del alumnado y a la evaluación “tradicional”. Aún, es más, han fortalecido las redes de profesorado y alumnado como espacio de aprendizaje socioemocional no sólo entendido como apoyos individuales y contingentes, sino como un proceso de aprendizaje permanente, tanto en los períodos de confinamiento como en el retorno a la presencialidad al centro escolar. Aquí, de los tres proyectos Erasmus + afectados por las restricciones de la pandemia, destacamos en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, el

**Proyecto Erasmus + Teaching Leadership Programme (TLP)**<sup>8</sup>. Nuestro alumnado de 3º y 4º ESO y Bachillerato junto con sus partners británicos de Comberton Village College fueron *language leader* (líder lingüístico) y *language assistant* (asistente lingüístico) del alumnado de Educación Infantil y de 1º, 5º y 6º Educación Primaria de ambos centros apoyando en modalidad virtual y semi-presencial al profesorado de inglés y de áreas en inglés tanto en la creación de materiales como en la co-enseñanza en el aula. Todos los proyectos desarrollados como acciones Erasmus + han de tener un impacto en los centros educativos que se benefician del Programa y la resiliencia mostrada por el alumnado y profesorado participante, siendo ellos quienes superaron las situaciones y no las situaciones las que les superaron a ellos, ha llevado a que Teaching Leadership Programme (TLP) sea nuestro primer **proyecto de aprendizaje y servicio (ApS)** de centro. El curso pasado recibió el reconocimiento como **proyecto de innovación de centro**<sup>9</sup> y además nuestro alumnado ha sido invitado a seguir participando anualmente en el **Programa Routes into Languages** de University Council of Modern Languages (UCLM)<sup>10</sup> como promotor del aprendizaje de la lengua inglesa recibiendo una insignia de *language leader* por su labor.

Conscientes de que la difusión es necesaria para más centros educativos vean en el Plan de Desarrollo Europeo de centro una “palanca” para un proceso de transformación educativa nuestros equipos de plurilingüismo y de internacionalización han publicado dos google sites<sup>11</sup> en los que comparten iniciativas y proyectos a los que esperamos que pronto otros centros aragoneses también se sumen porque como leía el motto de la Jornada “Somos Comunidad”.

<sup>8</sup> El blog de [Teaching Leadership Programme \(TLP\)](#) muestra como este proyecto Erasmus + fue desarrollado por Comberton Village College (Cambridge, Reino Unido) y el Colegio Madre María Rosa Molas (Zaragoza, España). Alumnado de Bachillerato que estudian español en el Reino Unido y alumnado de 3º y 4º ESO y Bachillerato que estudian inglés en España, tuvieron la oportunidad de desarrollar sus habilidades comunicativas en lengua extranjera convirtiéndose en ayudantes lingüísticos de clases de cursos inferiores (Year 7 en Comberton Village College e Infantil y Primaria en el Colegio Madre María Rosa Molas)

<sup>9</sup> [Resolución del Director General de Innovación y Formación Profesional por la que se autorizan los proyectos de innovación educativa durante el curso 2021-](#)

[2022](#).

<sup>10</sup> El premio [Language Leader](#) es un programa en el que alumnado británico tiene la oportunidad de desarrollar sus habilidades de liderazgo, comunicación y lenguaje enseñando una lengua extranjera a alumnado más jóvenes. Es una gran oportunidad para que este alumnado adquiera experiencia docente y demuestren una variedad de habilidades que serán valiosas en futuros estudios y carreras. Excepcionalmente centros no británicos son invitados a participar en el Programa por co-liderar iniciativas o proyectos de promoción de las lenguas extranjeras con centros británicos.

<sup>11</sup> Ver [Site Proyecto Plurilingüe PoPL@R](#) y [Site de Internacionalización](#).

# Recordando a Ángela Abós, Manuel Almor y Carmen Acha

Ángel Lorente

Inspector de Educación jubilado

Desde la revista *Forum Aragón* vamos a esbozar las trayectorias biográficas de tres personalidades que nos han dejado este verano, muy conocidas en el mundo de la educación aragonesa, pero posiblemente no lo sean tanto para el profesorado más joven. Fueron referentes en los años 80 y 90 en el mundo de la educación no universitaria por su competencia y compromiso educativo, en una época de reforma educativa con la LOGSE, hace ya más de 30 años. Por mi parte, tuve la oportunidad de conocerlos en distintos ámbitos y momentos. Se trata de Ángela Abós, que desempeñó varios cargos públicos en la política aragonesa y en el Ministerio de Educación y, por otro lado, de dos miembros del Consejo escolar de Aragón: Manuel Almor, durante muchos años, director del colegio “Obra Diocesana Santo Domingo de Silos” en el barrio de las Fuentes y Carmen Acha, directora del Colegio “Ntra. Sra. del Carmen” de la calle Madre Vedruna de Zaragoza.

Los tres tuvieron distintos perfiles y distintos campos de actuación en la educación, pero fueron personalidades relevantes en los años de la LODE y la LOGSE, porque trabajaron con ahínco por la educación, uno de ellos en la escuela pública y los otros dos, en la escuela concertada, en el citado contexto de lo que fue históricamente la segunda reforma educativa más importante en la historia de la educación española, después de la Ley General de Educación de 1970. Por ello es necesario recordar y reconocer el trabajo que tanto ellos, como muchos docentes y directores de centro realizaron en una época intensa e irrepetible, en ocasiones llena del “optimismo pedagógico” que predominó en la década de los 80, como indican algunos historiadores de la educación.

### 1. Ángela Abós y la educación pública

Ángela Abós (1934-2022) fue una mujer muy polifacética: llegó a ostentar varias responsabilidades políticas en el mundo de la educación, fue profesora de E. Secundaria de Lengua y Literatura castellana, escritora, militante del PSOE (antes del PSA) y madre de familia con 7 hijos. Comenzó a estudiar en la universidad de Zaragoza, pero el catedrático J. M. Blecua le aconsejó que se trasladara a la universidad de Salamanca. Allí fue alumna del aragonés Lázaro Carreter y del profesor Zamora Vicente, los cuales, según ella, condicionaron su vocación y su carrera profesional, como docente y escritora.

Fue catedrática de instituto y estuvo muy vinculada a la ciudad de Jaca y a la provincia de Huesca. Por ese motivo, cuando el PSOE llega al poder en 1982, Ángela fue nombrada directora provincial de Huesca de 1983 a 1986, poniendo en marcha la fase experimental de la reforma de las entonces llamadas enseñanzas medias (REM). En 1987 fue nombrada Subdirectora General-jefe del Servicio de Inspección Técnica de Educación en el Ministerio de Educación y



Ciencia hasta 1989. Fue un breve periodo, poco conocido para muchos docentes, pero gracias a ella, se publicó el importante Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre, por el que se regularon las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y se desarrolló el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa. Fue una norma pre- LOGSE cuyos elementos básicos quedarían recogidos un año más tarde en el articulado de esta ley de 1990. En Madrid pude comprobar que había sido apreciada por los inspectores centrales del Ministerio, cuando tuve que realizar el curso en 1991 antes de ser destinado como inspector en el Servicio Provincial de Educación de Zaragoza.

Más tarde, Angela fue consejera de Educación y Cultura en 1994-95 con el presidente José Marco, cuando Aragón no tenía todavía competencias en educación y más tarde, consejera de Ciencia, Tecnología y universidad en 2006 con el presidente Marcelino Iglesias. Su último puesto público fue el de presidenta del consejo social de la universidad de Zaragoza, cuando la entrevisté cuando hacía una investigación sobre la inspección educativa. Recuerdo también que participó como ponente y que fue autocrítica en un Encuentro de inspectores de educación de la asociación profesional ADIDE-Aragón, en la residencia universitaria de Jaca en el año 2004.

De toda esta trayectoria de Ángela Abós tan volcada en la vida pública, me llama la atención que, en casi 40 años dedicada a la política, no perdiera Ángela su vocación de escritora. De hecho, recibió el premio Imán en la XII Gala de las Letras aragonesas en el año 2020 (ver fotografía), habiendo sido concedido por la asociación aragonesa de escritores, por su novela "El banquete de la rendición en el marco de Cleves". Ella creía en la función social y pedagógica de la literatura, porque "nos enseña a vivir, a sentir y a entenderla" y se autodeclaraba como "escritora pertinaz con poca obra" en una entrevista de Antón Castro el 27 de noviembre de 2020.

## 2. Manuel Almor, Carmen Acha y la escuela concertada

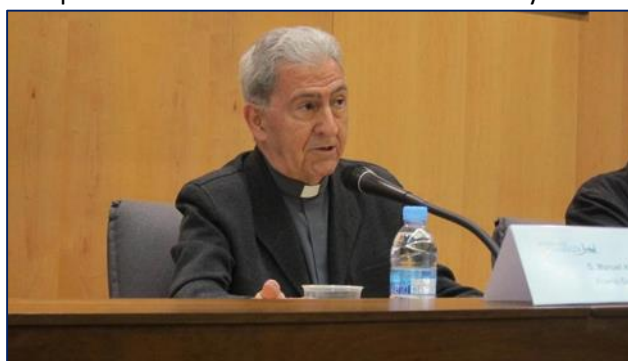
Así como Abós tuvo una gran vocación literaria durante toda su vida, la vocación de Manuel Almor (1942-2022) fue la de ser sacerdote, desempeñando importantes responsabilidades diocesanas, como delegado de Enseñanza y en su última etapa, como vicario general de la diócesis de Zaragoza. Tanto en el campo pastoral como educativo demostró una gran

competencia y entrega. Desde la perspectiva educativa, que es el ámbito que subrayamos en este artículo "in memoriam", Manuel Almor estudió Ciencias de la Educación y fue profesor de religión en el IES Ramón Pignatelli en 1974, en el que por entonces daba clase J.A. Labordeta.

Así como Abós tuvo una gran vocación literaria durante toda su vida, la vocación de Manuel Almor (1942-2022) fue la de ser sacerdote, desempeñando importantes responsabilidades diocesanas, como delegado de Enseñanza y en su última etapa, como vicario general de la diócesis de Zaragoza. Tanto en el campo pastoral como educativo demostró una gran competencia y entrega. Desde la perspectiva educativa, que es el ámbito que subrayamos en este artículo "in memoriam", Manuel Almor estudió Ciencias de la Educación y fue profesor de religión en el IES Ramón Pignatelli en 1974, en el que por entonces daba clase J.A. Labordeta.

Fue conocido en el sector educativo por su buena gestión en el colegio del popular barrio de Las Fuentes, "Obra Diocesana Santo Domingo de Silos" desde el año 1980 al 2006. Fue nombrado en un momento difícil en el que era necesario dar un giro a la gestión y dirección del colegio, dejando un buen recuerdo como lo demuestra el homenaje que recibió en 2006, cuando se afirmó que "D. Manuel, comedido por naturaleza, pacífico por carácter y convicción, ha tenido que intervenir muchas veces con audacia en nombre y representación de los centros y del arzobispado, pero poniendo un sello personal en sus actuaciones en asuntos importantes que tenían repercusiones claras en el ámbito educativo y en momentos difíciles de transición". Y destacaba su "capacidad de escuchar no solo lo que le dicen, sino sobre todo lo que le quieren decir..."

Almor tuvo un papel activo en la educación aragonesa concertada por ser miembro del Consejo escolar de Aragón durante casi una década, desde el 14 de octubre de 1998 al 20 de junio de 2007 y también fue presidente de la federación Educación y Gestión





de Escuelas Católicas en Aragón, destacando su talentoso negociador y de consenso. En efecto, ha sido una figura apreciada y valorada por la Administración Educativa, como personalmente pude comprobar desde mi puesto de inspector en el Servicio Provincial de Zaragoza y así lo han reconocido, tras su fallecimiento, consejeros del actual Gobierno de Aragón, así como Pilar de la Vega, que fue directora provincial del Ministerio con Ángela Abós en los 80. No en vano, Pilar de la Vega le dedicó este verano un artículo en el Heraldo de Aragón el 17 de agosto en el que les hacía a ambos un "...reconocimiento, homenaje y recuerdo a Angela Abós y a Manuel Almor, con los que compartí años de trabajo e ilusión, de pasión por la educación", a la vez que de este último resaltaba que "...desde la tolerancia, el respeto y una mutua colaboración fue posible el acuerdo".

Por último, ese reconocimiento también lo ha hecho la actual Consejería de Educación con Carmen Acha, con motivo de su fallecimiento el pasado mes de agosto. Fue profesora y directora del Colegio "Ntra. Sra. del Carmen" de Zaragoza (ver la foto de su colegio) y también presidenta de Escuelas Católicas de Aragón y miembro del Consejo Escolar de Aragón desde el 30 de enero de 2006 al 4 de noviembre de 2011.

Como directora logró que su colegio fuera pionero en la reforma educativa que trajo la LOGSE en 1990. La recuerdo como una mujer inteligente y con criterio propio que no se doblegaba ante determinadas decisiones de autoridades educativas, ni siquiera eclesiásticas, como tuve ocasión de ver cuando invitó al filósofo J. A. Marina a dar una conferencia en el ámbito de CONFER, en contra del criterio de un superior suyo que lo quería vetar.

Como Manuel Almor, Carmen Acha también trabajó de forma colaborativa y dialogante con la administración educativa, llegó a viajar a Suecia con miembros del Servicio Provincial de Educación, apoyó la reforma y, por el papel que le correspondía,



se preocupó por la educación en los centros concertados, buscando consensos. Ambos, en palabras del obituario que le dedicó Pilar de la Vega (Heraldo, 18 de agosto) hicieron posible en Zaragoza el "diálogo y el acuerdo".

Para finalizar, diré que también ha muerto recientemente la consejera Consuelo Sainz, quien fue presidenta de Escuelas Católicas desde el año 2013 y miembro del Consejo Escolar de Aragón hasta su fallecimiento.

### **3. Del pasado al presente: seguir buscando el consenso en educación**

Con estos breves apuntes biográficos de estas personalidades del mundo de la educación aragonesa que nos han dejado, he querido poner de relieve que las tres, de forma incluyente, forman parte de nuestra pequeña historia de la educación en Aragón y que tenemos que recordar que vamos perdiendo a docentes y gestores que fueron referentes de la educación aragonesa en épocas pasadas, como Angela Abós, Manuel Almor y Carmen Acha. Es de justicia no olvidar su compromiso con la educación y su capacidad de diálogo en nuestra Comunidad Autónoma en épocas que marcaron el devenir de la educación española, en particular, en los años 80 y 90 con la todavía vigente LODE, que subrayó el derecho a la educación y estableció los conciertos, y la LOGSE de 1990.

Concluyo y recuerdo que en Aragón en el año 2016 se llegó a firmar un documento por el [Pacto Social por la educación en Aragón](#), que trabajamos en el seno del Consejo Escolar de Aragón los que por entonces éramos consejeros del mismo, durante el curso 2015-2016, por entonces presidido por Carmen Martínez. Fue un proceso y un documento a nivel autonómico que no deberíamos olvidar.

Sin duda, con talentos personales e institucionales que buscan el consenso en el ámbito educativo, como los que hemos recordado, y también en el sindical y político, como se intentó en el Consejo Escolar de Aragón, posiblemente sería más factible llegar al deseado pacto de la educación de Estado que tanto necesita nuestro país.

### ***Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social.***

**Rincón-Gallardo, Santiago**  
**Grano de Sal**  
**México, 2019**

He descubierto con un cierto retraso el excelente trabajo de Santiago Rincón-Gallardo, un experto en cambio educativo y en aprendizaje profundo. Además, Rincón dirige el área de investigación en el equipo de consultoría de Michael Fullan.

La tesis principal de Rincón es que para lograr una transformación profunda y duradera en la educación debemos ver el cambio educativo como un movimiento social. De forma complementaria considera que aprender libera y que el aprendizaje es una práctica de libertad. Por eso, el aprendizaje debe liberarse. Coincidiendo con la UNESCO, el libro es una invitación a reimaginar cómo pensamos y llevamos a cabo el cambio educativo.

El autor plantea que la educación del futuro no puede basarse en incorporar más contenidos sino en redefinir las prioridades y aprender a hacer las cosas de manera diferente.

Considera que su origen la escuela tradicional ha desempeñado tres funciones básicas de custodia, control y clasificación del alumnado. El aprendizaje profundo queda en un segundo plano, de forma que la escuela no

solo fracasa en desarrollar habilidades, sino que además acaba con el gusto por aprender. Rincón entiende por aprendizaje profundo aquel que no se basa en la

simple memorización sino como un proceso y resultado que da sentido a asuntos y preguntas que nos interesan.

Plantea que la unidad básica de aprendizaje es el núcleo pedagógico, en el que se establecen las relaciones entre el educador y el aprendiz en

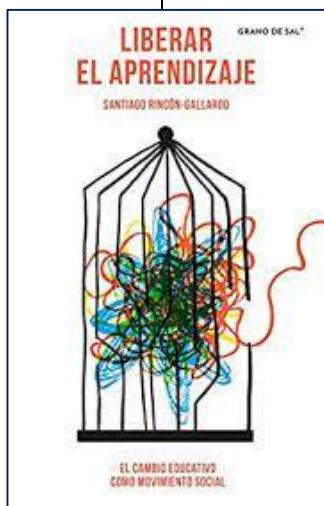
presencia del conocimiento. Es el núcleo pedagógico el que debe ser transformado para mejorar el aprendizaje. El patrón dominante de las relaciones dentro del núcleo pedagógico es jerárquico, con una división de poder y control, ya que el conocimiento (currículo) está por encima de los educadores y los educadores por encima del alumnado.

El autor pone en comunicación el cambio educativo y la justicia social que han avanzado de forma independiente. En el campo pedagógico también Dewey y Freire se han considerado independientes cuando las pedagogías constructivistas del primero contribuyen al pensamiento académico y a la resolución de problemas, mientras que la pedagogía crítica se pone al servicio de la justicia social y de la construcción de democracias sólidas y participativas.

Hay cuatro aspectos esenciales para el cambio educativo si se actúa sobre el núcleo pedagógico. Solo aprendemos bien lo que nos interesa, es decir, lo que decidimos aprender libremente. Las pedagogías que liberan el aprendizaje permiten establecer relaciones no jerárquicas en las que ambas partes aprenden y se influyen entre sí en un diálogo entre iguales. La buena política educativa consiste en crear las condiciones para que los docentes y los líderes educativos aprendan de forma conjunta lo que funciona y lo que no funciona en la búsqueda del aprendizaje liberador. Finalmente considera clave la convergencia entre las pedagogías para el aprendizaje y la democracia para que se conviertan en hegemónicos en la educación pública.

En resumen, el autor propone incorporar la lógica de los movimientos sociales al mundo de la escuela formal. Propone un cambio cultural incorporando nuevas prácticas basadas en una pedagogía que libere el aprendizaje, es decir, mediante el diálogo en profundidad, la ayuda mutua entre el alumnado, el trabajo individual y en equipo, la participación comunitaria, la participación del alumnado en la gobernanza de los centros, con un liderazgo efectivo.

Se trata de una propuesta interesante y de una lectura que ayudará a redirigir y reconducir algunas experiencias de innovación. La propuesta va más allá de la incorporación de metodologías basadas en proyectos, sino que pre-



tende hacer auténtico protagonista del aprendizaje al alumnado, a todo el alumnado sin exclusión.

Fernando Andrés Rubia

**Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación.**

UNESCO

Fundación SM

Madrid, 2022

La UNESCO publica su tercer informe internacional con el fin de orientar las políticas educativas nacionales. El primero, data de 1973 y fue coordinado por Edgar Faure: *Aprender a ser, la educación del futuro* que ya ponía el acento en la transformación de la educación para asumir los retos del futuro. En 1994, Delors coordinaba una nueva comisión que destacaba los pilares del conocimiento: aprender a conocer; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

El Informe que acaba de publicar de nuevo, más de veinticinco años después, se plantea el reto del futuro de la humanidad desde la educación analizando la información obtenida en las últimas décadas para lanzar la propuesta de un nuevo pacto, de un nuevo contrato social, basado en la idea de la educación como bien público.

Por cierto, no deja de ser llamativo que en esta tercera propuesta no lleve el nombre de la persona que coordina la Comisión. En esta ocasión no tiene la nacionalidad francesa y además es mujer: Sahle-Work Zewde, presidenta de la República Democrática de Etiopía. Que cada cual haga sus propias interpretaciones.

El informe muestra su preocupación por la amenaza que supone para la propia existencia de la humanidad, el crecimiento y el desarrollo descontrolado y las enormes desigualdades mundiales. Textualmente: “estas innovaciones no se orientan adecuadamente hacia la

equidad, la inclusión y la participación democrática”.

La UNESCO pone el acento en la equidad, es decir, plantea un futuro más equitativo, frente a aquellos que consideran que lo importante es la calidad, no hay calidad sin equidad. La educación debe transformarse para configurar un futuro pacífico, justo y sostenible. Pero, para ello, el punto de partida debe ser “una visión compartida de las finalidades públicas de la educación”. De ahí la idea de contrato y de reimaginar un futuro que pueda ser compartido e interdependiente. La apuesta de UNESCO es la de un contrato social para la educación que una en torno a los esfuerzos colectivos y proporcione conocimiento e innovación.

¿Cuáles serían los principios en los que debería basarse este

contrato social? En primer lugar, garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida. En segundo lugar, reforzar la educación como proyecto público y bien común, poniendo el énfasis en la participación que refuerza la educación como bien común y como forma de bienestar compartido.

Por último, y antes de recomendar su lectura, recogemos las propuestas para renovar la educación. La UNESCO plantea que la pedagogía debe organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad, particularmente propone fomentar “las capacidades intelectuales, sociales y morales del alumnado para trabajar juntos y transformar el mundo con empatía y compasión”. Los planes de estudio deben incidir en el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario para que el alumnado pueda contribuir al saber mientras desarrolla su capacidad de aplicarlo y cuestionarlo.

Apuesta también por una mayor profesionalización. Las escuelas deben promover la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo para lograr un mundo más justo, equitativo y sostenible. Las escuelas deben ser lugares que reúnan grupos de personas diversos. Las arquitecturas, los espacios, los tiempos, los horarios y las agrupaciones de alumnado deben rediseñarse para fomentar que las personas trabajen juntas. Por último, señala que debemos ampliar las oportunidades educativas a lo largo de toda la vida y en diferentes espacios culturales y sociales.

Una lectura reposada imprescindible, que requiere de lecturas y miradas frecuentes que iluminen el trabajo cotidiano.



Fernando Andrés Rubia

***Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid.***

**Bolívar, Antonio  
Muñoz, Gonzalo  
Weinstein, José  
Domingo, Jesús (coord.)  
Universidad de Granada  
Granada, 2022**

La Universidad de Granada publica esta interesante recopilación de trabajos dedicados al liderazgo educativo con la mirada puesta en la covid-19. En primer lugar, cabe destacar a los coordinadores, entre los que se encuentra Antonio Bolívar, un especialista muy reconocido en temas de dirección y liderazgo de centros; Gonzalo Muñoz y José Weinstein, profesores de la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile; y Jesús Domingo de la universidad de Granada.

El libro se plantea como una reflexión, tras la situación creada por la pandemia, sobre los aprendizajes que desde las administraciones y específicamente desde la institución escolar, debemos hacer para la mejora de la escuela. La visión que se nos presenta no es exclusivamente española, sino que tiene un carácter latinoamericano, lo que permite completar nuestro conocimiento desde un planteamiento más internacional.

La obra se compone de cuatro secciones y cuenta con importantes colaboradores. La primera, horizontes para el liderazgo en la escuela postpandémica en Iberoamérica, escrita por los coordinadores, profundiza sobre los aprendizajes y la mirada hacia el futuro desde el fortalecimiento

del liderazgo escolar. La segunda, nuevas perspectivas para el liderazgo, recoge algunas colaboraciones muy interesantes. El argentino Axel Rivas (sino han leído nada suyo les recomiendo dos excepcionales: “¿Quién controla el futuro de la educación?” o “América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)”) plantea repensar las escuelas sin incrementar las desigualdades. La uruguaya Denise Vaillant nos habla del liderazgo en tiempos de incertidumbre que debe ser resiliente y transformador.

Santiago Rincón, que encabeza el grupo de investigación del equipo de Michael Fullan, desarrolla su tesis sobre liberar el aprendizaje. Rincón publicó justo antes de la pandemia su libro “Liberar el aprendizaje. El cambio educativo como movimiento social”, lectura obligatoria para los interesados en el cambio educativo.

Fco. Javier Murillo junto a Guillermina Belavi, profesores los dos de la Universidad Autónoma de Madrid, profundizan en la línea de trabajo que vienen desarrollando desde hace muchos años, de liderazgo democrático para la justicia social.

Carmen Montecinos y Marco Nava hablan de uno de los elementos más señalados de la pandemia el bienestar subjetivo y el autocuidado de las directoras y directores de los centros. Termina la sección con un artículo de Cecilia Azorín de la Universidad de

Murcia, Alma Harris y Michelle Jones de la Swansea University del reino Unido, en el que desarrollan el liderazgo distribuido y el trabajo en red.

La tercera sección presenta experiencias de carácter nacional, en concreto de Argentina, Costa Rica, Chile, Brasil, Perú y Portugal. El libro se cierra con un interesan-

tísimo trabajo de Joseph Flessa de la Universidad de Toronto sobre el liderazgo en crisis.

Una obra coral realmente estimulante, hecha por especialistas, y dirigida a todos aquellos que trabajan desde la dirección de los centros educativos por el cambio y la mejora.

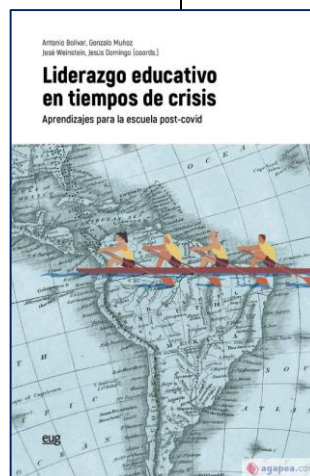
Fernando Andrés Rubia

***La negociación piedra angular de las evaluaciones y las investigaciones***

**Santos Guerra, Miguel Ángel Narcea  
Madrid, 2022**

Miguel Ángel Santos Guerra ha sido a lo largo de las últimas décadas una de las figuras educativas españolas más importantes y populares. Catedrático de la Universidad de Málaga ha publicado un gran número de libros y artículos en revistas divulgativas y especializadas. Probablemente, haya sido uno de los referentes más destacados en los temas relacionados con la evaluación, aunque en realidad, a lo largo de su dilatada carrera, ha tocado todos los temas educativos fundamentales.

El que comentamos es su último trabajo y aborda de forma





específica la negociación tanto en las evaluaciones como en los trabajos de investigación. Es posible que algunos consideren la negociación como un tema secundario, pero nada más lejos de la realidad. Los que nos hemos visto, en alguna ocasión, envueltos en trabajos de investigación cualitativa sabemos de las dificultades y malos entendidos que pueden surgir con los informantes si previamente no se ha negociado y establecido de forma clara y expresa las condiciones de su participación.

Como dice el autor, esto es particularmente relevante en las investigaciones educativas y en las evaluaciones.

No es la primera vez que hago valoraciones sobre la prácticamente inexistente relación entre la universidad y la escuela, ya sé que en Aragón existen dos programas institucionales que pretenden conectarlos, pero lo cierto es que seguimos muy lejos de una colaboración positiva. Nuestra universidad investiga poco en las aulas y cuando lo hace no es precisamente sobre temas de interés compartido. Además, hay una clara dificultad precisamente relacionada con las condiciones y la relación que se establece entre los colaboradores e informantes y los investigadores que en muchas ocasiones se convierte en desconfianza. Santos Guerra propone la protección de los informantes a través de la negociación y de la declaración escrita de todos los aspectos acordados. Para el autor, los procesos de negociación proporcionan al trabajo sentido

ético y rigor, porque hacen transparentes los objetivos y la utilidad tanto para los participantes como para la sociedad en general, y porque permiten visibilizar y participar de forma crítica en los procedimientos y resultados.

Es importante distinguir que para el autor no todas las investigaciones son evaluaciones, pero sí que todas las evaluaciones son investigaciones. Se trata pues de un manual fácil de leer e incorporar a nuestro trabajo que explica, por un lado, en qué consiste la negociación, su importancia y sus fases, y por otro, sus principios incluyendo los mitos y errores habituales.

Como instrumento de trabajo, incorpora en sus páginas, un modelo de documento de negociación, ejemplos de evaluaciones e investigaciones negociadas y un capítulo final dedicado a ejercicios que ayudan en el aprendizaje de la negociación.

En suma, se trata de un libro interesante, fácil de leer, en el que podemos encontrar recursos tanto para el desarrollo de la investigación educativa (particularmente la investigación cualitativa) como para la evaluación de proyectos y la medición de su impacto en el ámbito escolar.

Fernando Andrés Rubia

***La concertada a debat. Reformes contra les desigualtats educatives des d'una mirada internacional i comparada.***

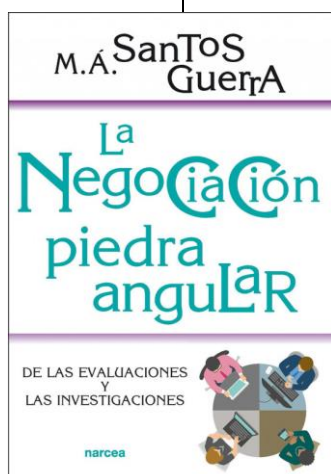
Zancajo, Adrián  
Verger, Antoni

Fontdevila, Clara  
Fundació Bofill  
Barcelona, 2021

Probablemente nos encontramos ante uno de los estudios más completos sobre la escuela concertada, que pone en relación el modelo español y catalán con la visión internacional. Aunque hay diferencias por autonomías, lo cierto es que predomina un modelo dual con una red pública y otra concertada. Esta dualización es particularmente relevante cuando nos referimos a las desigualdades educativas y a la segregación escolar. Como reflejan los datos y buena parte de los estudios, el sector concertado escolariza, de media, un porcentaje muy inferior de alumnado desfavorecido o vulnerable desde un punto de vista social y educativo. Concretamente, la proporción es muy inferior en el alumnado beneficiario de becas de comedor, en el alumnado inmigrante y entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La Fundación Bofill, una de las pocas fundaciones del ámbito exclusivamente educativo, apuesta por un debate que profundice en estas dinámicas de estratificación social y de segmentación, con el fin de superar las desigualdades. Aunque el estudio se enmarca en el territorio catalán, hay una referencia permanente al resto de territorios españoles y una mirada internacional para contextualizar el debate siguiendo los ejemplos de los países de nuestro entorno.

Como se asegura en la introducción: "Diversos estudios han mostrado como los sistemas educativos en los que la provisión privada subvencionada tiene un



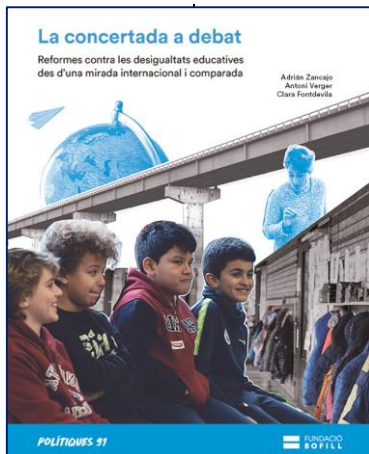
peso importante tienden a obtener peores resultados en términos de equidad, especialmente en lo que se refiere a la segregación escolar". Es por ello que, en los últimos años, tanto organismos internacionales como

expertos educativos reclaman la regulación para compatibilizar los modelos mixtos con unos resultados más equitativos. Esta regulación debe ir en la línea de responsabilizar la red privada concertada en la atención y el aprendizaje del alumnado socialmente más desfavorecido.

El estudio ofrece precisamente una visión comparada internacional que permite identificar medidas que mejoren la equidad. También reconoce que, aunque el fenómeno de la segregación escolar es complejo y resultado de diversos factores, existen investigaciones que han destacado que el modelo de provisión mixto (público y concertado) afecta de forma significativa a la distribución del alumnado.

La obra ofrece una revisión bibliográfica muy completa en el ámbito internacional, una aproximación estadística de datos educativos internacionales y entrevistas a informantes clave.

Posteriormente, analiza cuatro modelos predominantes en los países de la OCDE con sistemas mixtos de provisión y las reformas de sus marcos regulativos con el fin de reducir los efectos negativos sobre la equidad. A continuación, aborda el modelo catalán te-



niendo en cuenta sus peculiaridades en el marco educativo español.

El libro concluye con una síntesis de los resultados conseguidos a lo largo del estudio y propone medidas de política educativa que solucionen los graves problemas actuales de equidad educativa.

Una lectura que ofrece información completa y contrastada, particularmente útil para abordar un debate esencial, no solo en Cataluña, sino en muchas comunidades autónomas, que ha sido postergado, pero que en un futuro próximo será imprescindible. No olvidemos que, estos últimos cursos, ya se está reduciendo el número de alumnado que se incorpora a los niveles de Infantil y Primaria, reducción que llegará a secundaria y que se incrementará con el paso del tiempo. La reducción de ratios y el cierre de centros serán dos medidas que solo podrán aplicarse en un debate sereno y bien informado, en el que la equidad debe ser uno de los criterios fundamentales.

Fernando Andrés Rubia

***El liderazgo intermedio. Herramientas para una gestión competente en las escuelas del siglo XXI.***

**Lowe, Bill**  
**Narcea**  
**Madrid, 2022**

Los libros que abordan el cambio educativo desde el liderazgo son cada vez más habituales en nuestro país. Esto no quiere decir que el liderazgo educativo ocupe ya un lugar preminente en nuestra normativa y en las prácticas de nuestros centros, pero sí que cada vez más voces se hacen eco de la importancia del liderazgo en los centros, en sus diferentes niveles, para llevar a cabo un proyecto definido de mejora.

En los modelos más tradicionales se distingue entre liderazgo transformacional y liderazgo instruccional, sin embargo, parece más eficaz un liderazgo distribuido que comparta con diferentes niveles de la organización la responsabilidad y la tarea. Parece imprescindible, en cualquier organización humana, un reparto de tareas que incluya el liderazgo como una idea o una visión que permite avanzar o mejorar.

Bill Lowe nos propone en este, a modo de manual del líder intermedio, contar con un liderazgo más eficiente distribuyendo la tarea en

niveles intermedios. El liderazgo intermedio en un centro educativo se corresponde con las jefaturas de departamento, los coordinadores de nivel o con los coordinadores de ciclo o etapa.

Siendo interesante, se trata de un manual basado en expe-



riencias anglosajonas un poco alejadas de nuestra realidad y de nuestras culturas profesionales.

Fernando Andrés Rubia

**El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado.**

Manso, Jesús  
Thoilliez, Bianca (eds.)  
Narcea  
Madrid, 2022

Se trata de una obra colectiva elaborada en el marco de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. El proyecto pretende estudiar y comprender la relación entre las administraciones educativas y las entidades privadas en la definición del sentido, las funciones y contenidos de la identidad del profesorado.

Entre los trabajos que forman parte del volumen, destacamos el firmado por Delia Manzanero dedicado al maestro de la Institución Libre de Enseñanza, una entidad privada que revolucionó la escuela pública española al pasar muchos de sus creadores a diferentes puestos de la administración educativa.

Es muy interesante el trabajo de Encarnación Martínez Alfaro dedicado al instituto-escuela (predecesor de los centros públicos integrados actuales) que dirige el foco al papel del profesorado en la consolidación y difusión de estos centros.

Destacamos además, la colaboración de Ani Pérez Rueda "Auge y declive de los movi-

mientos de renovación pedagógica. El caso del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular".

Por último, señalar de este conjunto de estudios históricos, el capítulo dedicado por Javier González Moreno a la LODE y a la participación del profesorado en el control y la gestión de los centros.

Fernando Andrés  
Rubia

## REVISTA

Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa. Mayo 2022, núm. 58. Monográfico: **Gestión educativa informada en la evidencia científica.**

fica.

El número de mayo de la revista que editan nuestros compañeros del FEAE de Catalunya está dedicado a la gestión educativa basada en la evidencia científica.

Hace ya un par de décadas, por lo menos, que penetró en el mundo educativo la idea de que solo se podía avanzar con la incorporación de las evidencias científicas. Generalmente quienes lo argumentaban hacían valer sus investigaciones frente a innovaciones no contrastadas en el ámbito académico.

Algunas instituciones, princi-

palmente fundaciones, ponen al servicio de los docentes recopilaciones de evidencias científicas con el fin de orientar o dirigir sus acciones.

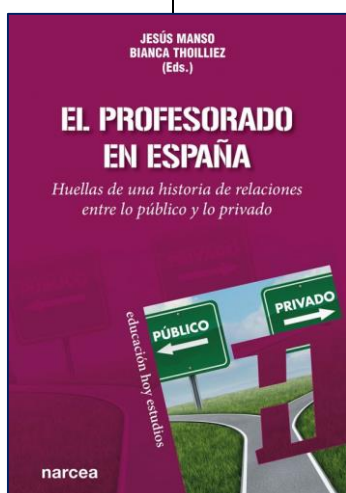
Lo cierto, es que este modelo también tenía sus inconvenientes, no solo porque descartaba buenas ideas sino porque la investigación social no siempre es adaptable a todos los contextos.

Recientemente se habla, con más rigor y fundamento, de una gestión educativa informada en la evidencia científica, es decir, una gestión que tiene conocimiento de la evidencia científica y la tiene en cuenta en la toma de decisiones. No de forma literal sino contextualizando a su realidad educativa y a su entorno.

Los que quieran saber más sobre el tema, pueden leer este interesante monográfico. Georgeta Ion y Saida López, de la Universidad Autónoma de Barcelona firman la primera colaboración sobre las prácticas educativas informadas por evidencias y implementación en los centros educativos. Rosa Sobrino de la Universidad Complutense de Madrid nos habla de las evidencias artísticas desde la etapa de Infantil hasta el Bachillerato.

Antoni Zabala escribe sobre la innovación educativa funda-

mentada en la evidencia científica. En la misma línea Àngels Cadena, directora de la Escola Mercè Rodoleda de Barcelona, plantea la práctica docente desde las evidencias de la investigación. El número se completa con una entrevista a







FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

# FEAE

Es una  
**red** que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas  
Miembro junto con otros 19 países del  
**EUROPEAN FORUM ON  
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**  
Para seguir construyendo el FORUM  
necesitamos tu valía profesional, tu forma  
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN  
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA  
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE  
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

**[www.feae.es](http://www.feae.es)**

