

Cuadernos de Pedagogía

Junio 2014 n° 446 15,5 €

El desafío de la diversidad

Entrevista a Luz Casal

Biodiversidad a la baja,
educación al rescate



 Wolters Kluwer



BlogCanalEducación

Las voces más relevantes del mundo educativo

El punto de encuentro online
de referencia para todos los
profesionales de la educación

www.blogcanaleducacion.es

Los contenidos que te
interesan contados por los
mejores blogueros del sector

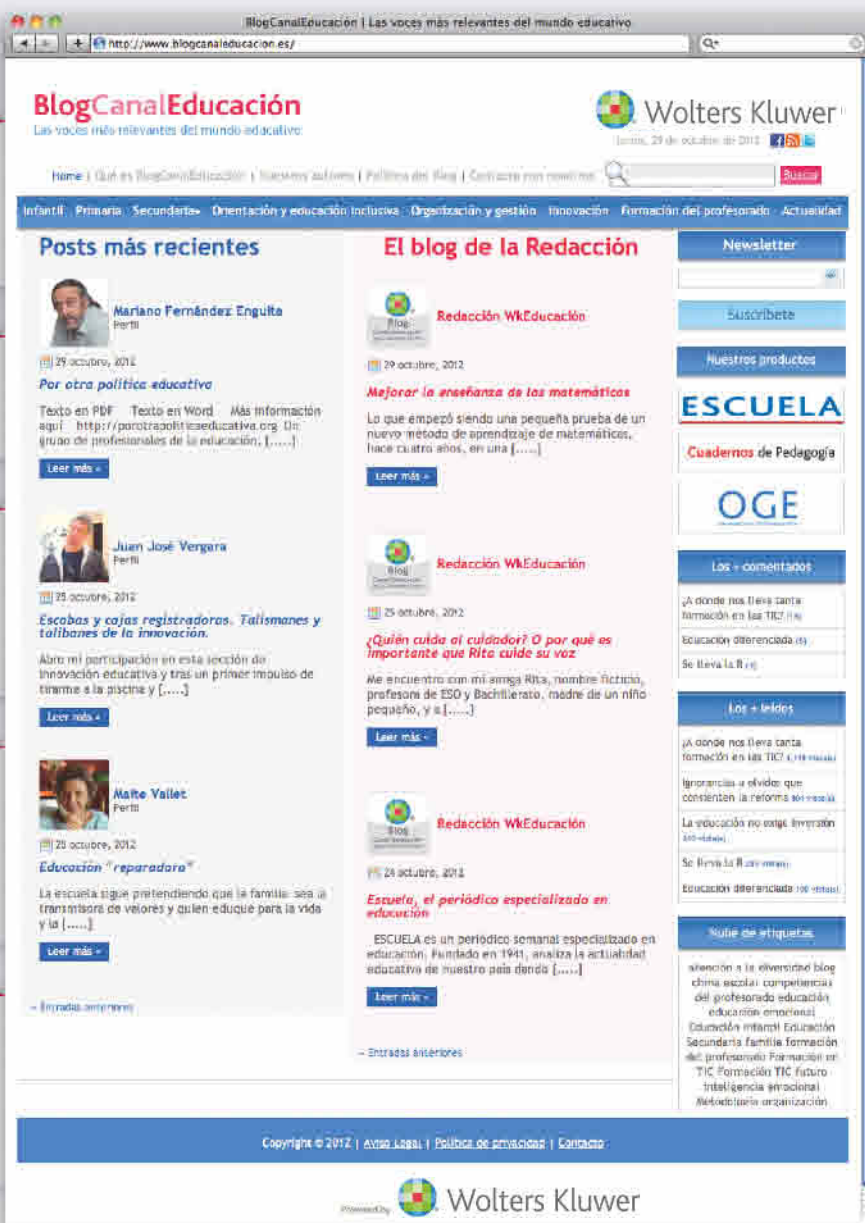
Toda la actualidad,
desde Infantil a Secundaria

Con **información relevante**
Sobre Orientación y educación inclusiva,
Organización y gestión, Innovación,
Formación del profesorado y Actualidad

Un entorno activo
orientado a tus necesidades
En el que esperamos que
participes dejándonos tus comentarios

Servicio de **RSS** y
Newsletter periódica

Para estar al tanto de todas
nuestras novedades



UN BLOG DE:



Wolters Kluwer

902 250 500 tel • 902 250 502 fax • clientes@wke.es

A principios de mayo, en un debate sobre escuela pública en el Ateneo de Madrid, Guadalupe Jover —profesora de Secundaria y activista de la plataforma La Educación que nos Une— compartió con los asistentes un símil familiar que iba cargado de razón. En referencia a la diversidad del alumnado, dijo: “En nuestra institución educativa hemos atendido la diversidad como cuando llegan unos familiares para pasar unos días en casa y les acomodamos como podemos, de una manera provisional [...]. Pero la diversidad de nuestras aulas no es provisional, ha venido para quedarse y deberemos reorganizar escuelas e institutos para atenderla con equidad”.

los estudiantes piden métodos de enseñanza creativos y prácticos y desean, por ejemplo, elegir sus propios grupos de trabajo. Para el docente, es una oportunidad de frenar y autocuestionarse. Todo un desafío. Pero el número también aborda las sombras de la historia: el peligro de etiquetar grupos sin prestar atención al desarrollo de sus miembros, o el de limitar las expectativas de lo que puede conseguir cada uno, o el de no lograr articular acciones eficaces cuando los puntos de vista de los estudiantes son dispares entre sí. Y algo más: advierte también sobre el peligro de que estos proyectos no pasen de experimentos temporales y no logren cambiar

Se trata de acompañar ritmos distintos dentro del mismo centro, sin segregar en itinerarios o en tiempos.

Reformas en casa

De esto, de reorganizar la casa, va el número de junio que tenéis en las manos. Es un Tema del Mes que sale de la Universidad y nos sumerge de pleno en ocho casos de aula, desarrollados en cuatro institutos ingleses, dos españoles y dos portugueses. Se trata de un proyecto financiado por la Comisión Europea y con un repertorio de investigadores que van desde Kyriaki Messiou, que ha coordinado el Tema del Mes, hasta Gerardo Echeita, Marta Sandoval y el propio Mel Ainscow, todo un referente cuando hablamos de inclusión. Un lujo. Y todos ellos vienen a decir lo mismo que Lupe Jover: frente a la perspectiva de contemplar las dificultades individuales como un déficit que hay que compensar, existe la “perspectiva curricular” que advierte que las dificultades de los estudiantes se derivan de las formas de organización actual de la escuela.

Así pues, tocan reformas a fondo. Y es que “las diferencias individuales no son problemas que solucionar sino oportunidades para enriquecer el aprendizaje”. Las comillas son del artículo inicial de Kyriaki Messiou y Mel Ainscow, y creo que encierran la fuerza de este número. No es un problema, es una oportunidad para hacer obras en casa y reformar la cocina del aprendizaje, tan maltrecho, por otra parte. Su estrategia pasa por formar grupos de tres profesores que trabajen juntos en el aula e interactúen con sus estudiantes, con el fin de mejorar sus prácticas e inventar nuevas posibilidades. En los ocho casos expuestos,

gradualmente el “corazón de sus formas habituales de trabajar”.

¿Cómo se consigue, pues, una escuela verdaderamente inclusiva? En primer lugar, necesitamos políticas nacionales a favor de la inclusión. Porque no lograremos una escuela verdaderamente inclusiva si la sociedad no lo es y no nos empuja hacia la equidad. En segundo lugar, es preciso un buen liderazgo educativo, con equipos de dirección que tengan las ideas claras y estén dispuestos a conducir hacia un cambio de cultura escolar. Y, en tercer lugar, hay que apoyar y motivar a los profesores para afrontar este desafío, para acometer las reformas de fondo, porque no se trata de una simple mano de pintura. Esto quiere decir grupos más pequeños, tiempos flexibles, buenas dotaciones (reñidas con los recortes), un sistema de evaluación sin trampas, en que el punto de partida sea el mismo para todos los corredores, y una formación docente (inicial y permanente) acorde con esta idea de escuela más equitativa. Se trata de acompañar ritmos distintos de aprendizaje dentro del mismo centro, sin segregar en itinerarios o en tiempos. ¡Qué lejos está la LOMCE de todo ello!

Ha quedado un editorial de corte doméstico y esta no es mala noticia. Porque quizás nos ayude a ver que la investigación está más cerca de la realidad de nuestras aulas de lo que pensamos en muchas ocasiones. Y en un momento en que se acusa a la Universidad de no pisar ni un instituto, estos modelos rompen el tópico. ¡Bienvenidos sean!



LOURDES MARTÍ SOLER, directora



3 EDITORIAL
Reformas en casa

6 AGENDA

8 HISTORIAS MÍNIMAS

10 ACTUALIDAD

14 REPORTAJE
Moo Baan Dek, el pueblo de los niños
Heike Freire



20 INFANTIL
El circuito en casa
Juan Manuel Enríquez Palomares y Lourdes Aragón Núñez

23 PRIMARIA
La visualización, una estrategia lectora
Marta Rovira Llobet

26 SECUNDARIA
Hablamos de emociones a través del arte
José T. Boyano y Capilla López de Villalta

29 SECUNDARIA
Portafolios educativos
Joaquín Mesa



34 ENTREVISTA
Luz Casal
"Me gusta producir bienestar en la gente"
Gena Borrajo

40

TEMA DEL MES

El desafío de la diversidad

Coordinación: Kyriaki Messiou, Mel Ainscow y Gerardo Echeita

42

La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar

Kyriaki Messiou y Mel Ainscow

46

Escuchar las voces de los estudiantes y planificar juntos

Autoría compartida

50

Ocho relatos, un mismo proyecto

Autoría compartida

64

Para saber más

Cecilia Simón, Marta Sandoval y Gerardo Echeita



68

OPINIÓN

La escuela frente al espejo de la memoria

Leonardo Alanís Falantes

74

Biodiversidad a la baja, educación al rescate

Carmelo Marcén Albero

80

MURAL

88

PENSAR EL CINE

90

LIBROS

94

AVANCE

REDACCIÓN

Directora: Lourdes Martí

Redactora Jefe: Melània Aliaga

Secretaria de Redacción: Montse Solana

Portada: JO Comunicació

CONSEJO ASESOR

Jaume Carbonell Sebarroja, Alejandro Dolz García, Jordi Domènech Casal, Mariano Fernández Enguita, Fernando García Páez, José Gimeno Sacristán, Jesús Jiménez Sánchez, Manuel Martín González, Concha Pereda Martín, Juana María Sancho Gil y Jurjo Torres Santomé

DIRECCIÓN

Avenida del Carrilet, 3 • Edificio D • Planta 9
Ciudad de la Justicia
08902 L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona)
Tel.: 93 344 47 45 • Fax: 93 205 52 02
Correo-e: cuadernos@wke.es
<http://www.cuadernosdepedagogia.com>

Control de difusión

PUBLICIDAD

Jefa de Publicidad: Paloma Artero
Tel.: 91 418 62 95 • Fax: 91 556 68 82

Diseño, Preimpresión e Impresión
Wolters Kluwer España, S.A.
Printed in Spain

Depósito legal: M-15120-2012
ISSN: 0210-0630

Distribución Logista
Tel.: 91 484 39 00. Alcobendas (Madrid)

EDITA WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A.
www.wkeducacion.es

Consejero Delegado: Vicente Sánchez
Directora General: Cristina Retana
Directora de Publicaciones: Carmen Navarro



Wolters Kluwer



SERVICIO DE ATENCIÓN AL CLIENTE
C/ Collado Mediano, 9
28231 - Las Rozas (MADRID)
902 250 500 tel
902 250 502 fax
clientes@wke.es

Cuadernos de Pedagogía no hace necesariamente suyos las opiniones y los criterios expresados por sus colaboradores. Cuadernos de Pedagogía no devolverá los originales que no solicite previamente, ni mantendrá correspondencia sobre los mismos. Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de la editorial. El precio para Canarias es el mismo de portada, incluida sobretasa aérea. P.V.P.: 15,50 € (igual precio para todo el territorio español).

Aprendizaje con TIC

Convoca: EuLES, Universidad de Zaragoza y Fundación Empresa Universidad de Zaragoza (FEUZ).

Lugar: en línea.

Fechas: del 23-06-2014 al 27-06-2014.

Las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación están pensadas para proporcionar un entorno de trabajo para compartir información, ideas, conocimiento, resultados de investigación y experiencias docentes a toda la comunidad implicada e interesada en los procesos de aprendizaje apoyados en tecnologías. Se pretende llegar a docentes y a todos aquellos profesionales del ámbito de la educación, con el objetivo de fomentar y reforzar vínculos para la mejora de la calidad de la docencia. Se desarrollarán completamente en la plataforma virtual CourseSites y se estructurarán en torno a cuatro temas en relación con el aprendizaje mediante TIC: plataformas y entornos de aprendizaje; materiales y recursos; herramientas 2.0 y redes sociales, y *ulearning*.

Contacto: <http://www.virtualusatic.org>

Correo-e: info@virtualusatic.org

Una escuela para la igualdad

Convoca: CEFIRE de Torrent.

Lugar: València.

Fechas: 26-06-2014 y 27-06-2014.

Los objetivos de las Jornadas "Una escuela para la igualdad" son reflexionar sobre los factores que originan en el alumnado necesidades educativas diversas; conocer las principales características de la escuela inclusiva; conocer y analizar medidas organizativas útiles para atender a la diversidad, así como las principales medidas curriculares que los centros pueden aplicar; analizar experiencias y propuestas didácticas concretas dirigidas a atender a la diversidad, y aplicar en el aula los contenidos teóricos elaborando y desarrollando propuestas curriculares adaptadas a las necesidades del alumnado.

Contacto: <http://mestreacasa.gva.es/web/cefiretorrent>

Correo-e: 46401751@edu.gva.es

Actividades físicas cooperativas

Convoca: CEP de la Axarquía.

Lugar: Málaga.

Fechas: del 30-06-2014 al 03-07-2014.

Se celebra la novena edición del Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas, en la que se quiere promover el intercambio y la difusión de experiencias, investigaciones y estudios relacionados con las actividades y metodologías cooperativas en diferentes contextos educativos internacionales; favorecer procesos de formación permanente que permitan el desarrollo de metodologías cooperativas en el área de la Educación Física; debatir el papel actual y las posibilidades de las actividades físicas

cooperativas en los programas de Educación Física en un futuro inmediato, así como potenciar la creación de redes de trabajo entre profesionales de distintos países para el desarrollo de proyectos comunes relacionados con las actividades y metodologías cooperativas en Educación Física. Las temáticas que se abordarán a lo largo de estos cuatro días serán: la socialización y aprendizaje cooperativo; la educación en valores a través del deporte y la actividad motriz; actividades físicas cooperativas en el medio natural; propuestas motrices inclusivas; actividades expresivas cooperativas: danza, ritmo y movimiento; la cooperación en los programas de Educación Física escolar, y la cooperación en los programas de recreación, ocio y tiempo libre.

Contacto: <http://www.cepaxarquia.org>

Correo-e: IXcongresoAFC@gmail.com

Innovación docente en la Educación Superior

Convoca: Universitat de València y Florida Universit ria.

Lugar: València.

Fechas: 15-07-2014 y 16-07-2014.

Las III Jornadas de Innovación Docente en la Educación Superior, IDES 2014, quieren generar un espacio para compartir las experiencias innovadoras que tienen lugar en nuestras aulas y fuera de ellas a diario; unas buenas prácticas que pueden ser de aplicación en otros contextos académicos, promoviendo el aprendizaje y la reflexión con nuestros pares. Estas jornadas tienen como ejes temáticos las buenas prácticas y el desarrollo de competencias, y la innovación en evaluación y los recursos innovadores en la docencia. Est n abiertas a todo el profesorado que imparte docencia en titulaciones de grado, másteres, ciclos formativos presenciales y semipresenciales y cursos de adaptación.

Contacto: <http://www.uv.es/jornadasides/index.html>

Correo-e: IIIjornades.ides@uv.es

Poesía para Niños

Convoca: Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Orihuela y Factoría K.

Lugar:  mbito internacional.

Fechas: hasta el 19-09-2014.

Podrá optar al VII Premio de Poesía para Niños Ciudad de Orihuela cualquier persona mayor de edad con un libro inédito, en castellano, no premiado anteriormente en ningún otro certamen, y dedicado a poesía infantil. La obra debe tener una extensión mínima de 300 versos y máxima de 500, se presentará bajo lema o seudónimo y por quintuplicado, mecanografiada a doble espacio y escrita por una sola cara.

El plazo de presentación de originales finaliza el 19 de septiembre de 2014. El fallo del jurado se hará público el 30 de octubre de

2014, coincidiendo con el aniversario del nacimiento de Miguel Hernández.

Contacto: <http://www.kalandraka.com>

Correo-e: comunicacion@kalandraka.com

Aprendizaje  tico-cívico en entornos virtuales

Convoca: Universidad Internacional de La Rioja.

Lugar: Logroño.

Fechas: 29-09-2014 y 30-09-2014.

El Simposio Internacional de Filosofía de la Educación, Aprendizaje  tico-Cívico en Entornos Virtuales, que pretende promover una reflexión pedagógica sobre las tecnologías de la educación y la información, est  organizado por el Grupo de Investigación El Quehacer Educativo como Acción, de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), junto con el Instituto Europeo de Iniciativas Educativas. Se estudiar  la potencialidad de estas tecnologías para generar aprendizajes de carácter ético-cívico; para ello se proponen las siguientes líneas temáticas: "Más allá de la seguridad y la protección: cultivo de virtudes a través de la red"; "Redes sociales y cuidado de la intimidad"; "Educación cívica y participación ciudadana on-line"; "Videojuegos:  fomento de la violencia o potencialidad educativa?"; "La familia como promotora de aprendizajes ético-cívicos en Internet"; "Narrativas audiovisuales y literatura" y "Experiencias educativas sobre un uso con sentido de la red". El Simposio est  abierto a la participación presencial y en línea.

Contacto: aprendizajeeticocivico@wordpress.com

Correo-e: juanluis.fuentes@unir.net

Creación audiovisual

Convoca: Fundación Germán Sánchez Ru p rez y Fundación VOCES.

Lugar:  mbito internacional.

Fechas: hasta el 17-10-2014.

El Programa de Creación Audiovisual y Cortometrajes Juvenil  No te Cortes! es una iniciativa dirigida a jóvenes de entre 11 y 22 años, de cualquier nacionalidad, que est n matriculados en institutos de Educación Secundaria, centros integrados de Formación Profesional y centros docentes autorizados, que impartan ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior; así como cualquier adolescente de edad comprendida en la citada franja, con inquietudes creativas relacionadas con el mundo audiovisual.

Los cortometrajes que opten a premio deben tener una duración máxima de 15 minutos y ser inéditos y originales (de temática y formato libres).

El plazo de recepción de trabajos finaliza el 17 de octubre de 2014, y la entrega de premios y posterior coloquio con los ganadores tendrá lugar el 14 de noviembre de 2014 en Madrid.

Contacto: <http://www.concurso-notecortes.es>

Educación Artística y diversidad sexual

Convoca: Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas, Área de Didáctica de la Expresión Plástica, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Magisterio de la Universitat de València.

Lugar: València.

Fechas: 13-11-2014 y 14-11-2014.

El Congreso Internacional sobre Educación Artística y Diversidad Sexual se plantea como un encuentro de responsables en Educación Artística y especialistas en educación en diferentes ámbitos para abordar las temáticas que afectan a los colectivos docentes y al alumnado en lo referido a las cuestiones vinculadas a la diversidad sexual y de género. Está previsto que participen investigadores universitarios, docentes de todos los niveles educativos, responsables de museos y todas aquellas personas que tanto desde la perspectiva educativa como desde el ámbito de la cultura están interesadas en analizar la situación actual, revisar lo que se ha hecho hasta ahora y alentar propuestas de futuro. Se propone la temática de la diversidad sexual abordada desde los parámetros de la Educación Artística para su debate y análisis y para hacer visibles ciertas cuestiones que a menudo permanecen invisibilizadas.

Contacto: <http://artemaestrosymuseos.wordpress.com>

AUFOP 2014

Convoca: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) y Universidad de Cantabria.

Lugar: Santander.

Fechas: del 20-11-2014 al 22-11-2014.

El XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado se presenta como un lugar de encuentro entre profesionales de la enseñanza donde se interroga a la Universidad como institución, con el objetivo de dirimir cómo trabajar junto a otras instituciones docentes para favorecer, estimular, apoyar y sostener la mejora educativa y social. Sin duda, ese camino que se inicia con los otros supone la creación de una identidad colectiva que debe facilitar la transformación personal, institucional y social en el horizonte de una educación y de una sociedad más participativas y democráticas. Por lo tanto, un objetivo de este encuentro es mostrar la diversidad de prácticas e investigaciones que actualmente están teniendo lugar en diferentes contextos, que comparten su sensibilidad hacia el cambio y su capacidad para reconocer la potencialidad del mismo para mejorar las condiciones de vida de la ciudadanía, sobre todo de aquellos sectores más desfavorecidos.

Contacto: <http://www.congresoaufofop2014.unican.es>

Correo-e: congresoaufofop2014@gmail.com

Lengua, educación e inmigración

Convoca: ICE de la Universitat de Girona y de la Universitat de Barcelona.

Lugar: Girona.

Fechas: 21-11-2014 y 22-11-2014.

El colectivo docente siempre ha tenido una inquietud: la voluntad de objetivar y medir de alguna forma los progresos que niños y jóvenes van haciendo en su proceso formativo, es decir, la necesidad de evaluar. A este hecho se añade ahora que en los últimos años los centros escolares están recibiendo la creciente presión de diversos estudios diagnósticos que intentan justamente evaluar los resultados de la tarea educativa, diagnósticos que adquieren cada curso una proyección social y mediática mayor. Esta última cuestión es destacable porque estos estudios tendrían que ayudar a potenciar aciertos y rectificar errores, tanto en las prácticas de los docentes y las dinámicas de los centros, como en las políticas educativas en general. Dada, pues, la importancia de este tema, el IX Simposio: Lengua, Educación e Inmigración, bajo el título "Evaluación: herramienta de selección o herramienta de equidad", será una excelente ocasión para reflexionar sobre este instrumento, para que ayude a reforzar equitativamente los itinerarios de aprendizaje de todo el alumnado y para que estimule a maestros y profesionales a desarrollar mejor su tarea.

Contacto: <http://web.udg.edu/ice/simposi/esp/index.html>

Correo-e: simposi.ice@udg.edu

Feria de la Ciencia en Cantabria

Convoca: Universidad de Cantabria y Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

Lugar: Santander.

Fechas: del 25-11-2014 al 28-11-2014.

La Feria de la Ciencia es un proyecto de divulgación de la Universidad de Cantabria, con el fin de acercar la cultura científica de manera divertida y dinámica a la sociedad en general y en especial al alumnado de los centros educativos de todos los niveles. El alumnado desarrollará actividades de divulgación y experimentos que hayan preparado en el aula previamente. Se pretende que en sus respectivos centros desarrollen el aprendizaje de las ciencias mediante investigaciones orientadas, siendo de este modo algo sugerente y atractivo. Así, además de lograr un aprendizaje significativo, parte de este podrá transmitirse a la ciudadanía.

Los proyectos se evaluarán según la edad de los participantes, diferenciando entre Primaria (6-12 años), ESO (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años). El plazo de inscripción para participar finaliza el 30 de septiembre.

Contacto: <http://www.feriadelaciencia.unican.es>

Correo-e: ammarin@ifca.unican.es

CITE 2014

Convoca: Universidad de Sevilla.

Lugar: Sevilla.

Fechas: del 25-11-2014 al 28-11-2014.

El nuevo modelo de Educación Superior destaca la importancia de las competencias profesionales y la empleabilidad como factores de cambio. La preocupación por la empleabilidad se convierte en una cuestión de máximo interés para la comunidad educativa y científica, así como para las instancias políticas y sociales en general. Este XIII Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación tiene una clara vocación interdisciplinar y quiere ser un espacio de debate, reflexión e intercambio de experiencias y buenas prácticas en materia de Educación Superior y empleabilidad. Reunirá a más de un centenar de especialistas, académicos, investigadores y profesionales, que profundizarán sobre la tríada educación, formación y competencias profesionales, y sobre el binomio Educación Superior y entorno laboral desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Contacto: <http://www.cite2014.us.es>

Correo-e: cite2014@us.es

Crisis y futuro

Convoca: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Lugar: Madrid.

Fechas: del 11-12-2014 al 13-12-2014.

El Simposio "Construir futuros en tiempos de crisis: nuevas perspectivas en la formación de los jóvenes" nace con el objetivo de abrir un espacio interdisciplinar de debate y reflexión, desde ámbitos académicos, profesionales e institucionales sobre la temática de los jóvenes. Pretende poner de relieve la situación de este sector de la población y sus variables contextuales e identitarias. Hoy en día es indispensable valorar su papel y reconocer que su contribución es imprescindible, principalmente en momentos en los que Europa necesita la colaboración de todos para buscar las mejores soluciones a los retos a los que se enfrenta. Por todo ello, resulta necesario reconocer los diferentes aportes que este capital humano brinda a la sociedad. Se trata de un colectivo relevante de personas que se caracteriza por su dinamismo, innovación y proyección de futuro.

Contacto: <http://www.uned.es>

Correo-e: simposioconstruirfuturos@gmail.com



PISA y solución de problemas: cinismo y manipulación

A propósito de la publicación de los resultados de las pruebas PISA sobre resolución creativa de problemas (definida por PISA como "la capacidad de participar en un proceso cognitivo para entender y resolver problemas donde no hay un método de solución inmediatamente obvio"), merece la pena otra mirada. Los resultados de esta prueba (23 puntos por debajo de la media de la OCDE, el puesto 23 de 28 países de la Unión Europea), para cuya resolución hay que utilizar razonamiento lógico aplicado a situaciones y problemas de la vida cotidiana de distinto grado de dificultad y complejidad, ponen de manifiesto una vez más el sinsentido de un currículo y un dispositivo escolar que no preparan a los ciudadanos para solucionar de manera creativa los problemas que se va a encontrar en su vida cotidiana, personal, social y profesional. Si el currículo escolar español no tiene que ver con la capacidad para comprender y solucionar los problemas de la vida cotidiana, ¿qué saberes esotéricos y estériles estamos enseñando?

La interpretación cínica de estos resultados, por parte del Ministerio de Educación español, llega a la desvergüenza de afirmar que precisamente con la nueva ley se pondrá remedio a esta insostenible situación de fracaso. La LOMCE, la ley educativa menos consensuada de la historia de la democracia en España, propone políticas y pedagogías que precisamente agravarán el problema actual: la desconfianza y despreocupación por el docente y su desarrollo profesional, el incremento de alumnos por aula, el abandono de las áreas que desarrollan la creatividad y el pensamiento, la recuperación de las reválidas, el fortalecimiento de la repetición de curso, la segregación temprana. Todas estas disposiciones se encuentran en las antípodas de aquellas que orientan los sistemas educativos de los países con mejores resultados (Singapur, Finlandia, Canadá) y que, básicamente, coinciden en fortalecer la preparación y selección profesional del docente, estimular la confianza en el profesorado y ampliar los márgenes de su autonomía, reducir drásticamente el número de alumnos por profesor, incrementar los docentes de apoyo y estimular la optatividad y la enseñanza personalizada.

Correo-e: apgomez@uma.es

humor



Dino Salinas

Lo esencial es invisible

MARÍA GÓMEZ VICENTE

Estudiante de cuarto curso del Grado de Educación Infantil. Universitat de València



¿Hay vida después del Grado?

Es maravilloso tener la oportunidad de cursar prácticas durante el Grado: abstraerse, por un tiempo, del universo facultad para sumergirse en un aula de Educación Infantil y contextualizar el conocimiento con una sobredosis de realidad. Un caramelo motivador por propia naturaleza si lo que te gusta es aprender y enseñar. El alumnado de Magisterio coincide en que es un periodo en el que las experiencias vividas potencian lo aprendido y queda así integrado en nuestro equipaje cultural de manera significativa. Lo que en la jerga académica denominamos "el prácticum" es una de las asignaturas que más satisface la vocación docente.

De un tiempo a esta parte, una especie de halo viene tintando este periodo de prácticas con un cierto aire de melancolía, y es por el sentimiento, me atrevería a decir generalizado, de que esta espléndida vivencia se nos escapa entre los dedos. Sentir durante unos meses la felicidad y la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, estando en el aula, compartiendo miradas, complicidades y hasta un café con otros profesionales del medio y, paralelamente, ser testigo del ahogo económico y el asedio político a que están siendo sometidas las escuelas públicas por parte de quien tiene el poder de ahogar y asediar, nos lleva a plantearnos si es una opción laboral viable. Nadie sabe con seguridad cuándo volverá a encontrarse en un aula ejerciendo, o si esta posibilidad es tan siquiera factible.

Existe una incertidumbre palpable en el ambiente, resuenan ecos por los pasillos: ¿Y cuándo acabes? ¿Qué harás después? ¿Oposiciones?... Hay que hacer un máster, sin máster no eres nadie: idiomas, los idiomas siempre dan puntos; ¡ah!, y si consigues un cuerno de unicorno igual puedes entrar en alguna bolsa de trabajo. Es un modo de pánico académico que puede llevarnos a perspectivas o tomas de posición contraproducentes. Impone, y mucho, pasar de ser estudiantes de maestros a maestros de estudiantes. Supone un tremendo reto que requiere nutrirse de múltiples experiencias. Necesitamos la oportunidad de volver a entrar en esa aula de la que un día nos despedimos.

Por ahora solo podemos corroborar que cinco de cada diez estudios son la mitad, pero si hay o no vida después del Grado nadie lo afirma a ciencia cierta. Dependerá en parte de las decisiones que tomen los señores que se dedican a apostar al póquer con nuestros derechos fundamentales. Pero, sobre todo, dependerá de si les permitimos continuar haciéndolo.

Correo-e: neula13@gmail.com



Entre los Umpa-Wampa

JORDI DOMÈNECH

Profesor de Secundaria.

Lo que vienen siendo la autonomía y la creatividad

Lo de Ken Robinson es incontestable. Para los que (todavía) no están al tanto: Robinson enuncia un gran reto (quizás "el gran reto") educativo: pasar de un paradigma industrial, de una escuela que transmite conocimientos para ser repetidos y aplicados, a uno de la sociedad del conocimiento, en el que la escuela promueve activamente la autonomía y creatividad del alumnado para *construir* conocimiento. Un reto añejo, pero pendiente.

Un cambio complejo que en algunas ocasiones parece centrarse tanto en la "creatividad" pura, que se acaba olvidando lo de "para construir conocimiento". Y nos lanzamos atolondrados a que los alumnos "creen" cosas. Engendros plásticos de dudoso gusto (ver Glogster y compañía), inexistente conflicto cognitivo y todavía menor conexión con la realidad de fuera del aula, en los que el reto es retransmitir de manera guay lo que se les transmite, metiendo como sea colorines y TIC. Dígamelo usted con flores.

No. Creatividad no significa convertir en powerpoints todo lo que se menea o aceptar cualquier bodrio solo porque "se expresan". Es más difícil que eso. Existe una creatividad interna en los distintos campos del saber que hay que despertar. Unas matemáticas estratégicas, una escritura creativa, MacGyver en el laboratorio y fuera de él. Afrontar conflictos cognitivos abiertos en contextos reales, desarrollar estrategias, instrumentalizar técnicas y formatos. Incertidumbre. Que se busquen la vida.

Porque en nuestro (su) viaje a la autonomía acabamos muchas veces pisándoles los pies. Les organizamos sus fiestas de fin de curso, sus excursiones y, si pudiéramos, fomentaríamos su autonomía preparándoles el desayuno. En el colmo de la contradicción, damos a los alumnos folletos de instrucciones perfectas (rúbricas y compañía), diciendo que con eso los hacemos autónomos. Eso no es autonomía. Autonomía significa hacer al alumno capaz de pensar y decidir por sí mismo. Hacer que el alumno sea capaz por sí mismo de hacer bien lo que nosotros pensamos y decidimos no es autonomía. Es simplificar nuestro trabajo. Que también está bien, pero no es lo mismo.

Niño. Espabilate. Búscate la vida. Descubre tu way. A lo Sinatra. Se trata de eso. No (solo) de colorines.

"I did what I had to do

I saw it through without exemption

I planned each charted course

each careful step along the highway

And more, much more than this

I did it my way"

My way, Frank Sinatra. <http://youtu.be/8m0dJXtwiY>

Correo-e: jdomen44@xtec.cat

Andalucía intenta frenar la Ley Wert con un recurso ante el Supremo

Último intento para frenar la LOMCE: el consejero de Educación andaluz, Luciano Alonso, presentará un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo para solicitar la suspensión cautelar de la nueva ley educativa. Si la petición fuera aceptada, la norma quedaría bloqueada hasta que los magistrados del Tribunal Constitucional se pronunciaran sobre los recursos contra la normativa presentados por esta comunidad y por Cataluña, Asturias, Canarias y el PSOE.

Aunque el Constitucional tiene un rango superior, la admisión de los recursos no implica la paralización de la Ley, como sí podría ocurrir con la acción del Supremo.

Los argumentos esgrimidos por Alonso contra la LOMCE se sustentan sobre la vulneración de la igualdad de oportunidades, la invasión de las competencias autonómicas y la segregación del alumnado. A su juicio la normativa haría un “daño irreparable” al sistema educativo. “No estamos dispuestos a renunciar a aspectos como la educación por competencias, al carácter humanista e integral de la formación o a mantener los esfuerzos educativos y la atención a la diversidad”, sostiene el consejero del ramo, y recuerda que la Ley ha sido elaborada de espaldas al diálogo con los actores implicados. “El ministro de Educación ha olvidado lo que significa el consenso, despreciando a las familias, a la comunidad educativa y a las comunidades autónomas”.

Palabras que han tenido la réplica de Carmen Crespo, delegada del Gobierno central en Andalucía, quien al conocer la noticia del nuevo recurso ante los tribunales ha acusado a la Junta de promover una “confrontación fuera de lo normal”. “Entendería que estuviera en contra de determinadas cuestiones, pero no de todas”, ha lamentado, y ha recordado que en los dos años de legislatura la Junta ha interpuesto once recursos de inconstitucionalidad contra leyes del Gobierno central. Ha asegurado que sus políticas “están beneficiando a Andalucía”, que a su juicio necesita la nueva Ley por el “alto índice de fracaso escolar y las muchas dificultades educativas” que arrastra la comunidad.

A pesar del conflicto abierto ante los Tribunales, la Junta no se ha declarado insumisa ante la LOMCE. Si pierde la batalla, acatará la norma, aunque, eso sí, con la intención de “aprovechar cada resquicio” para que el sistema educativo continúe ofreciendo una “formación humanística” y atendiendo a la diversidad. La Consejería de Educación ya ha empezado a trabajar en la implantación de la nueva normativa que, si el recurso ante el Supremo no lo impide, entrará en vigor este mismo septiembre en Primaria y con la nueva Formación Profesional Básica.

Se mantendrán los programas de refuerzo educativo al alumnado con necesidades específicas, la Educación para la Ciudadanía se incluirá como materia optativa, y las enseñanzas artísticas serán tratadas como materia obligatoria dentro de las específicas. Asimismo, se intentará que la Religión ocupe el mínimo espacio

dentro del horario lectivo, a pesar de que, como marca la Ley, su nota contará para el expediente del alumno y para la obtención de becas.

Los sindicatos llaman a la resistencia activa

Con todo, los sindicatos de la Enseñanza piden a la Consejería que vaya más allá en su oposición a la normativa. Comisiones Obreras de Andalucía ha emitido el documento *Resistencia activa a la LOMCE: 20 medidas urgentes*, en el que reclaman al gobierno autonómico que lleve a cabo actuaciones que “realmente impidan la aplicación y desarrollo de la nueva Ley”. “No hablamos de insumisión; en un sistema educativo y democrático ni caben medidas insumisas, ni son legalmente posibles”, aclara, pero pide acciones que “garanticen la igualdad de oportunidades” en el sistema educativo. Entre ellas, el desarrollo de una normativa propia que permita contrarrestar los beneficios que la Ley comportará para los centros concertados.

Demanda también un decreto propio andaluz que determine que las ratios no aumenten, y que el incremento del 10% de excepcionalidad sea “realmente una medida excepcional, y no una norma generalizada”.

Paralelamente, el documento reclama a la Junta que no facilite datos segregados de rendimientos escolares por centros en base al incumplimiento del principio constitucional de no discriminación, ya que publicar estas informaciones tiene efectos en la evolución del alumnado. Pide también que se mantenga y potencie la matriculación integrada de los estudiantes con necesidades educativas especiales y se cuente con el personal de apoyo necesario para la atención de estos alumnos, y reivindica que la “escolarización integradora e integrada” sea regulada mediante un decreto andaluz en el que se establezca que la matriculación debe seguir criterios de integración social y de rendimientos escolares, medida que permitiría “compensar las medidas segregadoras que pretende instaurar la nueva Ley”. La continuidad de los actuales libros de texto, debería a su vez ser regulada por una normativa, según Comisiones Obreras, que también considera que todas las asignaturas deberían incorporar temas transversales relativos a los derechos sociales, la cooperación, la participación democrática, el respeto a la diversidad sexual y la igualdad.

Está previsto que la LOMCE tenga un desarrollo de cuatro años. El próximo curso afectará a Primaria y Formación Profesional Básica. A partir del 2015-16 -y siempre que el Partido Popular consiga prolongarse en el poder con mayoría absoluta en la próxima legislatura- se aplicará en Secundaria. En 2016-17 llegará a Bachillerato y a Formación Profesional de Grado Medio, y en 2018 la Selectividad sería sustituida por la discutida prueba de reválida. ●

Las oposiciones a maestros incluirán inglés y competencia digital

El Ministerio de Educación ha propuesto modificar las pruebas de acceso a la docencia. En el borrador del nuevo Estatuto Docente, que negocia con los sindicatos de la enseñanza, ha planteado que las oposiciones a maestros incluyan una prueba de idioma extranjero, tanto oral como escrita, independientemente de la especialidad, y evalúen también la competencia digital de los candidatos. Además, la puntuación obtenida en el examen tendría mayor peso que la valoración de méritos como la experiencia docente.

La propuesta ministerial no ha gustado a los sindicatos que advierten que los interinos con años de experiencia a sus espaldas pueden ser los más perjudicados con el cambio. "Los nuevos requisitos pueden introducir una desigualdad a la hora de presentarse a las oposiciones entre las nuevas promociones de titulados y los miles de profesores interinos que, cuando se licenciaron hace años, no estudiaron inglés", ha criticado Francisco García, secretario general de Enseñanza de Comisiones Obreras, quien por otro lado considera que resulta "extemporáneo exigir nivel de inglés a profesores que van a impartir sus materias en castellano".

Desde el sindicato ANPE (Asociación Nacional de Profesores Estatales) se demanda que las nuevas exigencias puntúen entre los méritos y que los docentes puedan tener un plazo de reciclaje de unos tres años, el tiempo que se prevé que se tardará en implantar la LOMCE. "Aquí somos pendulares. Hace 30 años no se estudiaba ni una gota de inglés, era francés, y ahora se pretende que todo el sistema pivote sobre esa lengua, cuando un niño tendrá que ad-

quirir comprensión lectora, nociones de cálculo, aprender a escribir...", ha señalado el presidente del sindicato, Nicolás Fernández.

Los representantes de los docentes reclaman que estos aspectos, relacionados con el ingreso en la carrera profesional, se negocien junto con otros puntos que consideran prioritarios, como la carrera profesional, la provisión de plazas o la movilidad. Exigen también la derogación de los decretos de recortes 14/2012 y 20/2012 y una mejora en la tasa de negociación, cuestiones para las que, hasta ahora, se han encontrado con negativas, pues desde el Ministerio se ha asegurado que no se contemplarán medidas que impliquen gastos, debido a las restricciones presupuestarias del actual contexto de crisis económica. En cualquier caso los cambios no recogerán la polémica propuesta del presidente de la Comunidad de Madrid, Ignacio González, de que licenciados de cualquier carrera puedan ejercer de maestros. El texto del Ministerio especifica que "para el ingreso en el Cuerpo de Maestros serán requisitos indispensables estar en posesión del título universitario de Grado en Educación Infantil o de Grado en Educación Primaria, y superar el correspondiente proceso selectivo". González no ha conseguido tener ni el apoyo de su propio partido en una propuesta que los sindicatos han calificado de "auténtico disparate". "Lo importante no es que un niño de ocho años reciba una lección magistral de un catedrático, sino que le dé clase alguien con conocimientos de pedagogía, didáctica y psicología", ha subrayado Carlos López Cortiñas, responsable de Educación de UGT.

Euskadi: dieciséis colegios insumisos a la LOMCE

Con el propósito de conseguir "aulas y centros libres" de la LOMCE ha arrancado la campaña Gure Hezkuntza-Nuestra Educación, que promueve la insumisión a la nueva ley educativa. De momento, dieciséis centros públicos y concertados de Vitoria capital se han sumado a una campaña que espera que otras "muchas más" escuelas e institutos se adhieran a ella, en las próximas semanas.

La campaña, conformada por profesores, alumnos y familias, aspira a declarar Vitoria "libre de la LOMCE", mediante una moción del Ayuntamiento, que será propuesta tras un proceso de recogida de firmas. Los centros que decidan participar en la protesta deberán comprometerse a no seguir algunos de los cambios que introducirá la Ley, como, por ejemplo, someter a los alumnos a nuevos sistemas de evaluación o impartir Religión de manera evaluable.

Decisiones que podrían tener consecuencias para los expedientes de los estudiantes, según las advertencias del Ministerio. Montserrat Gomendio, secretaria de Estado de Educación, ha reiterado que "incumplir la ley no es una opción". "No es una amenaza, es una constatación", ha asegurado. Aquellos alumnos que no realicen las nuevas evaluaciones, al final de cada etapa, podrían perder la opción a conseguir el título.

De todas maneras, desde la comunidad educativa se augura que la Ley ya "ha nacido muerta", y se compara con la LOCE,

aprobada en 2002 por el PP, que no llegó a implantarse porque fue derogada por el PSOE en 2004. Los partidos de la oposición se han comprometido a derogarla si consiguen arrebatar al PP la mayoría absoluta, en las próximas elecciones generales.

Reino Unido: Biblia para ateos en las escuelas

Ofrecer a los adolescentes un proyecto de vida sin que tengan que recurrir a la religión. Éste es el objetivo de una Biblia para ateos que será distribuida en todos los institutos de Secundaria de Inglaterra y Gales por la Asociación Humanista Británica (BHA por sus siglas en inglés).

Bajo el título *Manual para el joven ateo*, el libro aspira a fortalecer la presencia del pensamiento humanista en el sistema educativo. Narra el recorrido personal de su autor, Alom Shaha, profesor de Ciencias de origen bengalí, quien, tras crecer en un entorno religioso dominado por la influencia del Islam, decidió posicionarse en una visión atea de la existencia, más acorde a sus valores.

Para Shaha, que ha alternado el relato de su propia experiencia con reflexiones de índole filosófica, el propósito del relato es brindar a los adolescentes la oportunidad de plantearse "nuevos puntos de vista". Aclara que "no pretende hacer proselitismo" sino llamar a la reflexión, inspirar a los jóvenes para que busquen por sí mismos el propio sentido de su existencia y no

se aferren a ideas externas, promulgadas desde la autoridad de la religión.

El manual está destinado a cubrir un vacío existente en la educación que reciben los adolescentes en Reino Unido. "En los institutos se muestra la historia de las distintas religiones, pero no se enseña qué recursos tienen a su alcance las personas no religiosas para encontrar felicidad y satisfacción en sus vidas", describe Andrew Copson, director de la Asociación Humanista Británica, que apuesta por ofrecer a los alumnos una amplia visión de las distintas corrientes filosóficas desarrolladas a lo largo de la Historia, y que aún hoy brindan respuestas a muchas de las preguntas existenciales que se plantea la humanidad.

Correa investido Doctor Honoris Causa por la UB

El presidente de Ecuador, Rafael Correa, fue investido, el mes pasado, Doctor Honoris Causa por la Universidad de Barcelona (UB). Con este acto se quiso reconocer las políticas económicas y sociales del país, que han tenido efectos significativos en la reducción de la pobreza, cuya tasa ha pasado del 37,6% en 2006, año en que Correa llegó al poder, al actual 25,6%. La extrema pobreza se ha reducido del 16,9% al 8,6%.

Especial atención se ha dedicado al ámbito educativo, cuya inversión ha sido cuadruplicada en los últimos ocho años, lo que ha permitido avanzar en la universalización de la educación, que alcanza ahora una cobertura del 95,6% en la Educación Básica. En la etapa de Bachillerato se ha pasado de una escolarización del 36% en 2006, a la actual del 59%.

En su discurso de investidura Correa explicó que estos logros son fruto de políticas económicas y sociales opuestas a las que está aplicando actualmente Europa, que según criticó, están destinadas a "legitimar el poder de las élites". En su país, en cambio, ha impulsado una "economía no ortodoxa, pensada para las personas".

Correa llamó a romper con la ortodoxia económica y el mandato de las instituciones financieras. "Vencer la pobreza es el imperativo moral de la humanidad, no solo porque es el mayor atentado contra los derechos y las libertades humanas, sino porque, por primera vez en la historia, no es fruto de la escasez de recursos, sino de sistemas excluyentes", aseveró.

El presidente dedicó su galardón a los emigrantes ecuatorianos que tuvieron que abandonar el país por los estragos que causó la "triste y larga noche neoliberal". Muchos de ellos están volviendo ahora, ante las buenas perspectivas que ofrece el país latinoamericano y el complicado contexto de crisis que se vive aquí. Si en 2006 había 461.000 ecuatorianos empadronados en España, la cifra descendió hasta 306.000 en 2012.

Campaña contra la malnutrición infantil

La Plataforma Estatal por la Escuela Pública ha lanzado una campaña contra la malnutrición infantil que pondrá especial énfasis en el refuerzo de las ayudas a los comedores escolares. Las asociaciones que integran la plataforma, conformada por familias (CEAPA), profesorado (FECCOO, FETE-UGT, STEs, CGT, Movimientos de Renovación Pedagógica) y estudiantes (Sindicato de Estudiantes) han recordado en un comunicado que "en las aulas cada vez hay más niños y niñas que pasan hambre" en el actual contexto de crisis económica.

Una preocupante realidad que la comunidad educativa vive cada día en las aulas, y que está siendo corroborada por distintos informes emitidos desde Unicef, Save the Children o Cáritas. Esta última organización advertía recientemente que España es el segundo país europeo con mayor índice de pobreza infantil, solo superado por Rumanía, con un riesgo de pobreza, entre los menores de 18 años, del 29,9%, cifra que se encuentra nueve puntos por encima de la media europea, que es el 21,4%.

La Plataforma acusa a las administraciones de no haber movido ficha ante este grave problema. Por el contrario, señala el comunicado, han reducido "e incluso eliminado" las becas de comedor escolar que existían, han cerrado comedores escolares en los centros educativos públicos y "dinamitado" las ayudas a las familias. Con la excepción, critica, de las destinadas a "financiar los centros privados, a través de éstas".

Todas estas razones han motivado el lanzamiento de una "campaña específica" contra la malnutrición infantil que tendrá como objetivo paliar la "insostenible situación" que viven muchos centros y familias, y que contempla, entre sus acciones, la exigencia de la reapertura de todos los comedores escolares que estén cerrados. Pedirá también la concesión directa de becas que cubran la totalidad del coste del comedor escolar a todos aquellos alumnos y alumnas cuyas familias estén en situación de desempleo, hayan sido desahuciadas o estén en proceso de desahucio.

Paralelamente la campaña impulsará un debate sobre la necesidad de un cambio legislativo que considere la nutrición como una "parte fundamental" del proceso educativo, con el fin de que los centros educativos cubran las necesidades alimenticias de todos los alumnos. Exigirá, además, la recuperación inmediata de las becas comedor en todas las comunidades autónomas que las hayan eliminado, a través de resoluciones en los consejos escolares, y reivindicará la dotación presupuestaria suficiente para atender las necesidades de todos los menores en edad escolar.

Los integrantes de la Plataforma tienen a su vez el propósito de trabajar con organizaciones como Unicef, Save the Children o Cáritas, y emprender acciones conjuntas que contribuyan a atajar este problema. En este contexto esperan también la participación de las AMPA. Asimismo, solicitarán a las instituciones europeas que envíen observadores internacionales, para que analicen las necesidades alimenticias de la infancia en España, y que destinen fondos de cohesión para solucionar el problema.

Establecido el currículo de Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

El Boletín Oficial del Estado (BOE), de 1 de mayo, publicó la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa.

Uno de los pilares centrales de la reforma educativa llevada a efecto por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) descansa sobre una nueva configuración del currículo de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Para desarrollar la citada Ley Orgánica se promulgó el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, de aplicación para todo el territorio. Por tanto, legalmente, el Estado define en las asignaturas troncales el contenido curricular, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, mientras que en las asignaturas específicas define solamente los criterios de evaluación.

Sobre la base de estos criterios, en la redacción de la presente norma, que es concordante con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la citada LOMCE, y el Real Decreto 126/2014, también citado, se ha tenido en cuenta la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Por otra parte, esta disposición, que ha entrado en vigor el 2 de mayo, será de aplicación en los centros docentes correspondientes al ámbito de gestión del MECD, es decir, los ubicados en Ceuta y Melilla, así como en los centros españoles existentes en el exterior en los que se impartan enseñanzas de Educación Primaria, presenciales o a distancia, y tiene por objeto básico regular la implantación del currículo de la Educación Primaria en los referidos centros.

En el extenso contenido de la Orden, que entre articulado, disposiciones adicionales, transitorias, derogatoria, finales, y anexos que lo acompañan, ocupa 543 folios (páginas 33827 a 34370 del BOE 106, de fecha 1 de mayo), se regulan, entre otras, las siguientes cuestiones: las definiciones del currículo; las áreas de la etapa; el bloque de asignaturas troncales y específicas; las propuestas curriculares de los centros docentes; los principios metodológicos; la autonomía pedagógica y organizativa de los centros; la oferta formativa de los centros de Ceuta y Melilla; la oferta formativa de los centros docentes en el exterior; la oferta formativa del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia; la propuesta curricular; las programaciones didácticas; el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; los órganos de coordinación didáctica; los equipos docentes; la comisión de Coordinación Pedagógica; las tutorías; el carácter de la evaluación educativa; los referentes de las sesiones de evaluación (inicial, continua, y de final de curso); la promoción y la evaluación individualizada del tercer curso de Educación Primaria; la evaluación final de Educación Primaria; la objetividad de la evaluación; el expediente académico; las actas de evaluación; la movilidad del alumnado; la información y participación de las familias; la evaluación de los procesos de enseñanza y práctica docente; la evaluación de la Propuesta curricular y de las Programaciones didácticas y, finalmente, el calendario escolar y el horario semanal.

Reconocida la autoridad del profesorado en Castilla y León

El Boletín Oficial de Castilla y León (BOCYL), de 2 de mayo, publicó la Ley 3/2014, de 16 de abril, de autoridad del profesorado.

Quienes hayan leído la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que da una nueva redacción al artículo 124.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), recordarán que el citado precepto establece que "los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán consideradas autoridad pública" determinando la presunción de veracidad y el valor probatorio de los hechos constatados por el profesorado en los procedimientos de adopción de medidas correctoras.

En concordancia con la LOMCE, la presente Ley, que ha entrado en vigor el día 3 de mayo y será de aplicación a los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, al reconocer la condición de autoridad pública al profesorado, implica que sus informes y declaraciones gozarán de presunción de veracidad, así como de la protección reconocida en el ordenamiento jurídico, reforzando con ello a uno de los pilares fundamentales de todo sistema educativo: el profesorado. Se trata de una ley, y así se reconoce expresamente en la exposición de motivos, que se acerca a la realidad social actual, que trata de aportar soluciones eficaces y de abrir nuevos espacios a la protección real del profesorado e insta a reconocer, reforzar y prestigiar su figura, con el objetivo prioritario de elevar la calidad y mejora de los resultados del sistema educativo.

Ordenación de los programas de Diversificación Curricular en la etapa de la ESO en La Rioja

El Boletín Oficial de La Rioja (BOR), de 7 de mayo de 2014, publicó la Resolución número 933, de 6 de marzo de 2014, de la Dirección General de Educación, por la que se establece la ordenación de los programas de Diversificación Curricular en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

La presente disposición, cuyos efectos se entienden referidos al inicio del curso escolar 2014-15, será de aplicación en los centros docentes que impartan enseñanzas de ESO, en el ámbito de gestión de la Consejería competente en materia de Educación del Gobierno de La Rioja.

Los programas de Diversificación Curricular, según se señala en la norma, se conciben como una medida extraordinaria de atención a la diversidad y tienen por finalidad que el alumnado, mediante una metodología específica, a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y materias del currículo, diferente a la establecida con carácter general, alcance los objetivos y las competencias básicas de la etapa y, por consiguiente, el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.





Moo Baan Dek, el pueblo de los niños

Situada en Tailandia, a orillas del río Kwae, esta escuela acoge alumnos de escasos recursos y vivencias traumáticas en una comunidad autogestionada donde naturaleza, ecología y espiritualidad se unen a una profunda comprensión de la infancia y sus auténticas necesidades. Aquí consiguen ser felices y superar todas las expectativas.

HEIKE FREIRE
Periodista.





HEIKE FREIRE

● El mercado surge espontáneamente y desaparece de la misma forma.

Pakpao nació hace 34 años en una chabola al borde del agua, en un suburbio de Bangkok. Su madre solo tenía 17 cuando dio a luz. El padre se marchó meses antes de que la criatura viniera al mundo, y nunca volvieron a verle. Asustada y desprotegida, tanto económica como psicológicamente, la joven madre culpó inconscientemente a su hija de aquella desgracia y, por extensión, fue haciéndola responsable de todos sus males. Solía decirle: "¡Ojalá no hubieras nacido nunca!", y la castigaba con frecuencia, incluso físicamente, por cualquier motivo.

Una tarde, cuando Pakpao tenía 5 años, alguien entró a robar en la casucha mientras la pequeña jugaba fuera. Al darse cuenta de que había perdido las pocas cosas de valor que poseía, la mujer fue presa de una furia descontrolada y propinó una tremenda paliza a la pequeña, que ingresó en el hospital con heridas graves.

Allí encontró la asistente social de la Children's Foundation, una entidad sin ánimo de lucro, creada en Tailandia a principios de los ochenta del siglo pasado, financiada íntegramente con donaciones, que ofrece ayuda a la población infantil en situación precaria. La Fundación solicitó la custodia de la niña y Pakpao ingresó en Moo Baan Dek, la comunidad infantil donde ahora trabaja como maestra.

Literalmente, "el pueblo de los niños", esta escuela está situada en la provincia de Kanchanaburi, a 80 kilómetros al oeste de Bangkok, en una finca de 32 hectáreas con huertos, bosque y selva al borde del río Kwae, muy cerca de su famoso puente y de la frontera con Birmania. Salpicadas entre los árboles, un con-

junto de típicas construcciones siamesas de madera, elevadas sobre el suelo, están destinadas a viviendas, aulas, biblioteca, talleres, oficinas, salas de informática, de reuniones... Unos 140 alumnos, de edades comprendidas entre los 6 y los 18 años, viven aquí junto a una veintena de adultos.

La mayor parte de estas criaturas llegan a Moo Baan Dek con una historia de orfandad, de abandono y/o de abusos. Aunque a primera vista parecen niños y niñas "normales", sus vidas empezaron marcadas por grandes sufrimientos y fuertes carencias. Sin embargo, tras un período de adaptación variable, todos recuperan la alegría y el placer de vivir, e incluso las ganas de aprender. Muchos continúan sus estudios, se convierten en profesionales y van a la universidad. Algo en las condiciones de vida y las relaciones humanas de este lugar les proporciona una base firme a la que agarrarse para "construir un presente agradable y dibujar un futuro digno", como señala Mae Prieu, otra de las "supervivientes", que ingresó tras el suicidio de su madre y la incapacidad de su padre para hacerse cargo de ella y de su hermano. Prieu estudió magisterio e inglés, y además de impartir estas clases es la responsable de una de las viviendas donde residen 9 niñas de 10 a 13 años: "Por eso me llaman Mae —explica Prieu—, que significa 'madre'".

A escala infantil

Estas pequeñas estructuras familiares (doce en total) ofrecen a los niños y niñas una figura de apego (el

padre o madre de la casa) y un pequeño núcleo social y afectivo de referencia; en torno a ellas se organiza también la vida cotidiana de la comunidad.

En este país de Extremo Oriente, la actividad comienza muy temprano, hacia las 6.30 de la mañana: niños y niñas hacen las tareas domésticas y preparan el desayuno, que comparten luego con el resto de la escuela en el "merendero" al aire libre. Tras izar la bandera y cantar el himno nacional (una ceremonia obligatoria en todos los centros tailandeses), las clases empiezan a las 9.30 y se prolongan durante unas dos horas y media hasta la comida. Rajani Dongchai, una de las fundadoras y actual directora de la escuela, entiende que es suficiente tiempo para dedicar a las actividades académicas: "El ser humano es una unidad compleja con distintas dimensiones que deben crecer de manera armoniosa. Por eso no solo cuidamos del cerebro sino también del corazón y las manos de nuestros alumnos".

La asistencia a clase es voluntaria, como también lo es la participación, según el interés personal, en los numerosos talleres que se desarrollan después del almuerzo: electricidad, costura, cerámica, moldeado, telar, carpintería, panadería... Algunas de sus producciones, como galletas, pañuelos, camisetas o juguetes de madera, están a la venta en una tienda abierta a las visitas los fines de semana. Los beneficios se ingresan en las cuentas bancarias de los niños y niñas.

"Cuando llegan por primera vez a la escuela, les dejamos un tiempo para que se habitúen", cuenta Nid, que dirige el taller de batik (una técnica tradicional de estampado sobre tela) y se ocupa de otra de las casas de niñas. "Así se integran de forma natural, hacen las cosas porque quieren participar, estar con los demás". Poco a poco van asumiendo responsabilidades, que incluyen una hora diaria de trabajo en el huerto, la hermosa extensión de cultivo ecológico que abastece de cereales, frutas y verduras biológicas a toda la comunidad. Cada casa gestiona su propia parcela y Pae Kong, el jardinero, dirige los trabajos en las explotaciones colectivas.

Pero la actividad más importante en Moo Baan Dek es el juego. El pueblo es un lugar donde se juega y, también, al que se juega: se simulan los roles, las relaciones, los oficios... Jugando se dibujan y también se borran los límites entre realidad y ficción, ocio y aprendizaje, trabajo y placer. Hay improvisados taxistas que, de vez en cuando, sin previo aviso, ofrecen sus carritos para transportar a sus compañeros de un sitio a otro. Durante el baño, casi de rigor en las horas cálidas de la tarde, se reúne a la orilla del río un pequeño grupo de simpáticas peluqueras (generalmente, chicas), que lavan, cortan y peinan graciosamente los cabellos de sus "clientes". Junto al personal encargado del mantenimiento suelen afanarse algunos pequeños que encajan tubos y "arreglan" grifos. Los agricultores cultivan y recogen los productos del huerto, mientras los cocineros ayudan en la cocina... A veces prefieren juegos más tradicionales como las canicas, saltar a la comba o a la goma... Y todas las tardes hay mercado en la "plaza", un terreno amplio situado entre los principales edificios del complejo. Nadie lo organiza, surge espontáneamente: una niña y/o un niño se sientan en el suelo y extienden un trozo de tela, o una bandeja, donde colocan sus "productos": un collar de plumas, una muñeca de trapo... Luego, poco a poco, van apareciendo más puestos. Hay platos preparados con tierra y agua, adornados con flores; brochetas de bolitas de arcilla ensartadas en pequeños palos con hojas y hierbas; piedrecitas pintadas de colores, trocitos de cuerda o de lana trenzados, pequeñas conchas... Los vendedores intercambian sus mercancías o las entregan a cambio de coloridos billetes de elaboración propia... Los precios se negocian, se discute la calidad de la manufactura, el empleo de los materiales... Al cabo de algunas horas, el mercado conoce su máximo esplendor y recuerda a algunos de los muchos kilómetros de tenderetes que recorren el país. Después, se va apagando despacito, de la misma forma en que apareció, entre el rumor de las hojas de los árboles al viento y los ecos de las voces infantiles.

El cuidado del alma

Para el budismo, ningún ser se encuentra aislado del resto del planeta: todo está interconectado, todos somos interdependientes. Lejos de ser un núcleo duro, el yo humano está compuesto enteramente de elementos externos que incluyen las condiciones en las que vive y el tipo de relaciones que mantiene. Nuestro bienestar y supervivencia dependen de nuestro compromiso con otras formas de vida humanas, y no humanas.

De ahí la importancia de cultivar el respeto por la naturaleza (en vez de una relación de propiedad y dominación como la que prevalece en Occidente), de reconocerla como la gran maestra: "La tierra nos está enseñando continuamente, a través de todos los seres que la habitan —asegura Rajani—. Un árbol, por ejemplo, encierra muchísima sabiduría para quien sabe observarlo: nace, crece y se desarrolla cuando dispone de unas condiciones favorables del suelo, el agua, el aire, la temperatura... No somos muy distintos. Si conocemos bien la naturaleza, nos conocemos a nosotras mismas".

A través de la atención plena y consciente en cada uno de sus actos, los educadores transmiten a sus alumnos y alumnas la importancia de sentir esa conexión esencial con las cosas vivas: "Les enseñamos a meditar, pero no siempre tienen que hacerlo sentados —explica Rajani—. Pueden meditar pintando, cantando, subiendo a un árbol... Se necesita mucha concentración para hacerlo sin caerse", comenta. Se trata de aprender a disfrutar del momento presente, de ayudarles a concentrarse, a relajarse y a centrarse en sí mismos y a "tocar las semillas de la felicidad que están en ellos".



- En clase, las nuevas tecnologías se usan con la supervisión de un adulto.

Justo antes del anochecer comienzan los preparativos para la cena. Algunos niños van al huerto a recoger verduras, o a los ponederos de las gallinas, que, siempre sueltas por toda la finca, les regalan sus dorados huevos. Otros, en la cocina, pelan y cortan vegetales o inclinan sus graciosas cabezas sobre enormes sartenes donde los fríen rebozados.

Aprender sin forzar

Nattharat, una joven americana de origen tailandés que el próximo año ingresará en la universidad para estudiar economía, y su hermana Natchaya, ingeniera química en una compañía eléctrica, han venido desde Estados Unidos para colaborar como voluntarias e imparten clases de conversación en inglés: "What is your name?". "My name is Nattharat". "What is your favourite colour?". "I like red color"... Tras una simpática demostración con preguntas y respuestas, los 25 alumnos de Piew, de 9 a 12 años, empiezan a practicar entre bromas y risas. La mayoría incluso se lanza a presentar su diálogo al resto del grupo. Mientras, en el aula contigua, Eye enseña matemáticas con distintos materiales concretos, fichas y ejercicios prácticos. Los grupos suelen ser multinivel y los pequeños trabajan solos, o en equipos reducidos, con actividades personalizadas que respetan sus ritmos. "Tratamos de no forzar el aprendizaje sino de interesar a los niños en él –explica de nuevo Rajani–. Nuestro objetivo es intervenir lo justo (una proporción que varía según las personas) para ayudar al estudiante a encontrar su propia motivación".

En otra sala, Daw cuenta espeluznantes historias de espíritus, llenas de magia y misterio, inspiradas en la tradición animista de la cultura tailandesa. Un puñado de chavales la escuchan boquiabiertos sentados en el suelo. A esta propuesta suelen acudir alumnos que encuentran dificultades para sentarse y asumir tareas más escolares. A través de ella se acercan, poco a poco, al mundo del símbolo y la palabra.

Todas las clases son participativas y los educadores intentan fomentar el espíritu crítico de sus alumnos y alumnas, una capacidad que la escuela tailandesa tiende a descuidar: "No les enseñan a pensar por sí mismos –afirma Jenny, una maestra australiana que ejerce desde hace siete años en un colegio internacional de Bangkok–. Solo aprenden a repetir y a memorizar; les cuesta mucho imaginar, crear por sí mismos". Sulak Sivaraksa, figura emblemática del activismo budista y uno de los promotores de la Children's Foundation, también critica la cultura antidemocrática que los regímenes dictatoriales han imprimido en su país, y que reduce la educación a una simple obediencia a la autoridad: "Pretenden que la gente vea las jerarquías como un fenómeno natural, en lugar de como un hecho social e histórico", asegura.

Algo parecido ocurre con la incorporación indiscriminada de la tecnología en las aulas: "El gobierno acaba de regalar una tableta a cada alumno de primer grado. La mayoría de las escuelas están eliminando todos los demás materiales didácticos para centrarse en la informática, reflexiona Rajani. Pero los niños necesitan, en primer lugar, contacto físico y emocional, interactuar con otras personas. Y si cada uno de ellos tiene un aparato, el profesor no puede relacionarse

con todos". Tras realizar una serie de pruebas con alumnos con distintas historias académicas, intereses y estilos de aprendizaje, la dirección de Moo Baan Dek ha decidido utilizar solo dos dispositivos por clase, una hora al día y siempre con las maestras cerca.

Un espacio de resiliencia

El psiquiatra francés Boris Cyrulnik señala que la presencia de, al menos, una figura adulta afectuosa que confía plenamente en el niño y le ofrece su apoyo incondicional, es uno de los principales factores de resiliencia psicológica, es decir, de la capacidad humana para superar traumas profundos al inicio de la vida. Los educadores de Moo Baan Dek entienden que su papel consiste, en primer lugar, en ser "los mejores compañeros, amistosos y acogedores para sus alumnos". Por eso, cuando un nuevo maestro llega a la escuela, los niños suelen llamarle Pee, que significa 'hermano mayor'. La comunidad favorece la expresión del cariño y la amabilidad: es frecuente ver a niños y/o adultos tomados de la mano, un signo cultural de afecto en Tailandia. Todos los miembros del grupo se cuidan entre sí (lo cual incluye a personas, animales y plantas). "El cuidado es la expresión activa de la empatía", explica Priew.

Además del vínculo afectivo, el contacto con la naturaleza, la libre expresión, el juego, la responsabilidad y la participación en la vida comunitaria a través de una asamblea democrática (Rajani visitó hace 35 años la famosa escuela inglesa de Summerhill y quedó convencida de que Alexander S. Neill era budista sin saberlo) son algunos de los factores que influyen positivamente en la recuperación de los niños. Pero Cyrulnik también insiste en la necesidad de expresar

y compartir las vivencias traumáticas para que el proceso curativo pueda completarse. Paradójicamente, estas experiencias solo pueden transmitirse indirectamente, a través de una historia. Gracias a la ficción y a sus elementos simbólicos, el "horror" puede ser tolerado por los "espectadores" sin que salpique a la víctima. Al mismo tiempo, la distancia narrativa permite a la persona afectada elaborarlo, atravesarlo e, incluso, superarlo.

Cuando ingresan en el centro, la mayoría de los alumnos y alumnas prefiere no hablar de su vida y solo comienzan a abrirse plenamente cuando se sienten seguros: "Entonces les pedimos que escriban (o registren de alguna forma) su historia y la representen delante de sus compañeros en una noche de fiesta –cuenta Nid–. A partir de ese momento mejoran y avanzan mucho más rápido".

Lo más difícil de curar "es el abuso, porque pierden la confianza en los adultos y lleva tiempo recuperarla", explica Rajani, para quien, pese al progreso de su país (convertido en la segunda economía más fuerte del Sudeste Asiático), la situación de la infancia no ha mejorado en absoluto: "La vida moderna es totalmente perjudicial para el desarrollo infantil, empezando por la polución, que afecta a sus cerebros y provoca trastornos como el TDAH", afirma haciendo referencia a estudios recientes que vinculan ambos fenómenos.

En este contexto, Moo Baan Dek es una especie de paraíso, un lugar preservado, al amparo de la fiebre del rendimiento, donde los niños y niñas aún tienen la suerte de poder ser ellos mismos en un entorno protegido y cuidado. Un espacio donde la cultura no representa algo abstracto, cortado de la tierra, sino que encuentra su raíz en el cultivo del suelo y en el cuidado ofrecido a los minerales, las plantas, los animales y, por supuesto, a las personas.



HEIKE FREIRE

- Las clases multinivel permiten respetar los distintos ritmos de aprendizaje.

El circuito en casa

Los padres y madres reciben el encargo de diseñar en casa el plano de un circuito que luego los niños y niñas realizarán en el gimnasio. La propuesta no solo hace partícipes a las familias de la metodología de trabajo del aula, sino que convierte la psicomotricidad en el eje en torno al cual se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje y se abordan otros contenidos, como las matemáticas, el lenguaje plástico y la lectoescritura.



JUAN MANUEL ENRÍQUEZ

Una vez elegido el circuito, lo ponen en práctica en el gimnasio.

Al final del segundo trimestre, las familias del alumnado del aula de 3 años se van de vacaciones de Semana Santa con unos deberes especiales: tienen que diseñar un circuito de psicomotricidad para que los niños y niñas puedan realizarlo en el gimnasio del colegio. La propuesta, desarrollada en el CEIP Reyes Católicos, de Cádiz, pretende ir más allá de las habituales estrategias de colaboración de las familias en Educación Infantil, ya que lo más frecuente, sobre todo en aquellos centros o aulas que trabajan por proyectos, es solicitarles que aporten información, materiales, etc., que ayuden a responder en clase a determinadas cuestiones a las que se busca dar respuesta. Esta experiencia propone hacer el camino inverso: los interrogantes son planteados desde el aula con el objeto de que sean resueltos en casa.

La propuesta responde a dos objetivos principales. Por un lado, convertir la psicomotricidad en uno de los pilares en torno al cual organizar nuestra labor educativa y que sirva de eje para articular el trabajo con el resto de áreas. Por otro, hacer partícipes a las familias de la propia metodología en la que se basa nuestro trabajo y que, además, caracteriza y da identidad propia a la etapa de Infantil. Se pretende darles a conocer de primera mano el carácter globalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como otros principios metodológicos básicos como el aprendizaje significativo, la motivación del alumnado o la atención a la diversidad. Y todo ello a través de su implicación, complicidad y participación directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.

JUAN MANUEL ENRÍQUEZ PALOMARES
CEIP Reyes Católicos, de Cádiz (España)

LOURDES ARAGÓN NÚÑEZ

Departamento de Didáctica. Facultad de
Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz.

Correo-e: elnota23@gmail.com /
lourdes.aragon@uca.es

Coincidiendo con Cabrera (2009), pensamos que la educación es una tarea compartida entre familias y educadores cuyo objetivo es la formación integral del niño y la niña. La línea de acción debe llevarse a cabo de manera conjunta; tanto el tutor como las familias tienen la responsabilidad de hacer partícipes a los otros y facilitarles toda la información necesaria para que la escuela y la familia se sientan unidas y, por tanto, responsables del proceso educativo de los niños y niñas.

Blog de aula

La experiencia también pretende abrir cauces de comunicación con las familias a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y potenciar así la colaboración y participación con la escuela, tal y como constatan otras propuestas desarrolladas en esta línea (Luque, Olmos y Navarro, 2009). Y es que el diseño del circuito de psicomotricidad se propone a las familias a través de un blog de aula, en el que pueden consultar fotografías de diferentes circuitos para hacerse una idea de lo que les pedimos y que se acaba convirtiendo en el mejor medio para resolver las dudas e inconvenientes que les van surgiendo a la hora de realizarlos. Las respuestas a los comentarios y preguntas que los padres y madres van escribiendo resultan muy útiles a otros que tienen dudas similares, y se fomenta así un trabajo colaborativo en red muy interesante.

Las instrucciones que damos a las familias son muy básicas. Les pedimos que diseñen un plano o una maqueta de un circuito en un folio A4, con formato libre, y que en un anexo en papel indiquen los materiales necesarios y expliquen cómo hay que llevarlo a cabo. Sí se les fija un número máximo de elementos por circuito, pero con una gran variedad de materiales posibles: picas, cuerdas, aros, bancos suecos, tacos de gomaespuma, etc.

Lo único que tenemos garantizado al empezar la experiencia es el interés y la motivación de nuestros alumnos y alumnas por las sesiones de psicomotricidad, circuitos incluidos. La duda que nos asalta al plantear la experiencia es la respuesta que tendremos por parte de las familias, ya que al tratarse de una actividad novedosa y más compleja que las que hemos planteado hasta ese momento no podemos saber cuál será el nivel de participación y el resultado de los trabajos.

Tras las vacaciones, los circuitos van llegando al aula. Es el momento de que cada niño y niña enseñe y explique el suyo a los demás: cómo lo ha hecho, qué materiales ha utilizado, quién le ha ayudado, si se ha divertido haciéndolo, etc.

Presentados todos los circuitos, surge un pequeño problema: decidir cuál será el primero que llevaremos a la práctica. Decidimos hacer una votación. En la asamblea del aula exponemos todos los circuitos (cada uno identificado con un número), y van pasando todos los alumnos para echarles un último vistazo y poder así decidir su voto con la máxima información posible.

Para la votación, utilizamos papeletas numeradas del 1 al 12, correspondientes al número total de circuitos. Cada niño y niña debe marcar el circuito que más le gusta e introducir su voto en una caja. Con el recuento de los votos, podemos establecer un orden democrático para su realización.

¡A circuítar!

Por fin toca llevar a la práctica lo que hemos plasmado en los diferentes planos y maquetas. Es el momento de pasar del aula al gimnasio. Con el diseño del circuito visible para todo el grupo, su autor se encarga de leer, con la ayuda del maestro, los materiales necesarios para realizarlo y los coloca en el lugar correspondiente. Después del montaje, se hace una revisión para comprobar que la cantidad, la posición de los elementos, etc. son correctas y coinciden con lo que se indica en el plano.

Entonces el autor lee las instrucciones de ejecución del circuito e incluso aclara cualquier duda sobre cómo pasar un obs-

táculo o hacer un determinado ejercicio. No obstante, tanto la lectura como el montaje acaban siendo tareas de toda la clase, ya que los compañeros y compañeras apoyan, corrigen y ayudan al encargado del circuito en esta fase de preparación. Es un momento de enorme participación e interacción entre los niños y niñas, mientras que el maestro trata de reconducir, pero dirigir lo menos posible.

Con el circuito montado, uno a uno van recorriéndolo con el apoyo y el ánimo de los demás, que esperan su turno para realizarlo. Cuando todos lo han completado (al menos una vez), recogemos los materiales y volvemos al aula.

De vuelta a la clase, y tras una breve pero necesaria relajación, verbalizamos lo que hemos hecho, alternando preguntas abiertas ("¿Cómo lo habéis pasado?", "¿Qué os ha gustado más?", "¿Qué pasaría si hubiéramos utilizado colchones?") con otras más cerradas ("¿Cuántos tacos hemos utilizado?", "¿De qué color eran?", "¿Cómo terminaba el circuito?", "¿Qué obstáculos pasamos primero?", "¿Y en segundo lugar?").

El objetivo de esta fase de verbalización es ayudarles a interiorizar y tomar conciencia de lo que han hecho, además de trabajar vocabulario, la escucha activa y las reglas del intercambio verbal.

La experiencia termina con la realización de un dibujo del circuito, para llevar de nuevo al papel lo vivido y verbalizado.

Aprendizaje globalizador

Campos de Sousa (2003) considera la educación psicomotriz una formación de base indispensable para todo niño, tenga o no necesidades especiales, que asegure su desarrollo funcional, toma en consi-

El circuito de Sebas

Hoy toca realizar el circuito de Sebas y estamos algo preocupados. No porque Sebas no esté ilusionado, sino todo lo contrario: lleva el brazo escayolado y no sabemos cómo afrontará el montaje y la realización de su circuito, quizás se agobie o se frustre al no poder hacerlo convenientemente. Pero pronto se despejan las dudas: Sebas se maneja perfectamente con un brazo para colocar los elementos e igualmente se las ingenia para pasar los obstáculos, incluso para subirse al banco sin ayuda.

Su circuito y su actitud nos sirven para reforzar la importancia del "querer es poder", con la dosis de optimismo que Sebas transmite a sus compañeros y compañeras. Es capaz de hacer el circuito, pese a tener el brazo escayolado. La misma sensación de superación y optimismo comparten las familias en el blog de aula, en el que escriben varios comentarios destacando y valorando la actitud de Sebas de sobreponerse a un contratiempo para conseguir un objetivo.

deración sus posibilidades, favorece su afectividad y le ayuda a expandirse y a equilibrarse a través del intercambio con el otro o con objetos, adaptándose al ambiente. En esta experiencia, la psicomotricidad se plantea, además, como uno de los ejes en torno al cual organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, logrando así un enfoque globalizador.

Entre los contenidos trabajados nos centramos en los referentes a la lectoescritura, la plástica y las matemáticas, ya que son contenidos bien conocidos por las familias y sobre los que hay ciertas ideas preconcebidas y tradición pedagógica sobre la forma habitual de trabajo, que en cierto modo tratamos de romper.

Desde el punto de vista del lenguaje plástico, son muchas las técnicas (recortar, pegar, colorear) y materiales (ceras, lápices de colores, acuarelas, plastilina, etc.) que se ponen en juego. Además, en muchos casos se reutilizan materiales –lana para hacer cuerdas, depresores a modo de bancos suecos y material de desecho como las anillas de los tapones de refresco para representar los aros–, lo que ofrece un importante valor añadido respecto a un uso responsable y sostenible de los materiales y nos permite abordar aspectos tan esenciales como el consumo responsable.

En un plano matemático, los circuitos permiten al alumnado conocer y valorar su situación en el espacio, la de los objetos y las relaciones que entre ambos se establecen. Sirven también para acercarlos al conocimiento de formas planas (aros, tiras de psicomotricidad) y geométricas (conos o figuras de gomaespuma); para familiarizarlos con el uso funcional de vocabulario geométrico (delante, detrás; a un lado, a otro; por encima, por debajo, etc.), y para percibir las diferencias de atributos y propiedades de distintos objetos y su incidencia en la ejecución del circuito (la dureza de un banco no es la misma que la de una colchoneta, al tener que pasar por encima de rodillas).

Con los circuitos, los niños y niñas también trabajan el conteo para saber cuántos materiales de cada tipo necesitan, realizan series en la disposición de diferentes elementos, se inician en la simetría y también en la elaboración y la interpretación de un plano.

El anexo que acompaña a cada circuito es la forma en que estos niños y niñas de 3 años se acercan a la lectoescritura. En ese anexo, las familias enumeran los materiales necesarios y explican las instruc-

ciones para poder ejecutarlo. Es, por tanto, una aproximación imprescindible, funcional, ya que sin el anexo, que podemos calificar como un texto prescriptivo, puede resultar complicado entender algún dibujo del plano o la forma de realizarlo. Este texto prescriptivo, además de eliminar cualquier duda, se ajusta muy bien a las características de nuestro alumnado por ser claro, sencillo, preciso y con predominio de la oración simple para que pueda ser comprendido fácilmente.

Desarrollo infantil

Esta experiencia supone, tanto para el alumnado como para las familias y el profesorado, un paso fundamental en todo lo referente al proceso de enseñanza y aprendizaje en la etapa de Infantil.

Por un lado, permite realizar un trabajo muy completo desde el punto de vista curricular. Como establece la Orden del 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, a través de la psicomotricidad la actuación en el aula se orienta hacia la consecución del desarrollo de los distintos planos que integran la personalidad infantil. Los niños y niñas pueden avanzar en el conocimiento de sí mismos y en su autonomía personal, conociendo su cuerpo, ampliando sus posibilidades y superando sus limitaciones. Amplían su conocimiento del entorno, dominando un espacio particular con unas características específicas como es el gimnasio, y progresan en los diferentes lenguajes, tanto en el verbal (oral y escrito) como en el plástico, el corporal e incluso el tecnológico.

Por otro lado, se consigue uno de los objetivos básicos que se proponen al inicio: potenciar la colaboración de las familias y hacerlas partícipes de los principios metodológicos fundamentales de la Educación Infantil. La mayoría de los circuitos presentados demuestran la elevada implicación de los padres y madres en su realización, dado el nivel de elaboración. Los planos y maquetas dotan a la experiencia de una enorme riqueza y creatividad; de hecho, algunas familias deciden dar un toque literario al circuito y lo convierten en “el itinerario para una excursión al río” o “el mapa de un tesoro pirata”. Otro punto importante es la motivación de llevar a la práctica un circuito diseñado entre padres e hijos y poder compartirlo en clase. También es destacable el acercamiento a

las nuevas tecnologías y al trabajo colaborativo en red que se produce con el blog de aula como punto de partida del proyecto y como medio en el que todos los miembros de las familias (adultos y pequeños) pueden ver imágenes de la realización y el devenir de lo que ha sido cada circuito. Como indican Pico y Rodríguez (2011), las nuevas maneras de vivir y trabajar juntos, los nuevos modos de comunicarnos y de relacionarnos, están transformando los escenarios educativos y las formas de enseñar y aprender y, por tanto, deben estar muy presentes en nuestras aulas. Además, los docentes debemos actuar de intermediarios propiciando intervenciones didácticas que permitan fomentar la colaboración entre las familias y la escuela a través de la red.

Experiencias como esta refuerzan nuestro compromiso docente por un trabajo que implica activamente a la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, explorando caminos nuevos, no sin cierta dificultad, pero sí con mucha ilusión, que esperamos seguir transitando en un futuro.

para saber más

- Cabrera, María (2009). “La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación”, en *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, n.º 16 (marzo).
- Campos de Sousa, Dayse (2003). “Propuesta psicopedagógica para desarrollar la psicomotricidad en niños de Educación Infantil”, en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n.º 12.
- Luque, Carmen; Olmos, Dolores; Navarro, Teresa (2009). “Las TIC, enlace entre la familia y la escuela de Educación Infantil”, en *Práctica Docente*, n.º 15 (julio-septiembre).
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, en *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 26 de agosto de 2008.
- Pico, María Laura; Rodríguez, Cecilia (2011). *Trabajos colaborativos: serie estrategias en el aula para el modelo 1 a 1*. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- Páginas web
Blog de aula
<http://www.reyescatolicosi3a.blogspot.com.es>

La visualización, una estrategia lectora

Una cuidada selección de libros aguarda en la biblioteca a que los alumnos y alumnas escojan el que quieran y lo lean sin el condicionante de un trabajo o examen posterior. Lo que se les pide es visualizar el libro, realizar una interpretación personal de lo que leen y luego compartirla con los demás en una tertulia literaria a través del lenguaje oral, el escrito, el plástico o el musical.



A raíz de la lectura de uno de los libros propuestos, Marta invita a su abuelo al aula para que les cuente sus vivencias infantiles.

Antes de abrir el libro que acaban de escoger, los alumnos y alumnas tienen que imaginar qué van a encontrar en sus páginas. A medida que las van pasando, deben crearse una imagen mental de lo que contienen. Y cuando acaban de leerlo, han de compartirla con todo el grupo en una tertulia literaria. Esta es la propuesta que llevamos a cabo con el alumnado del ciclo medio de Primaria del CEIP Tabor, de Barcelona, que pretende fomentar el gusto por la lectura y favorecer la comprensión lectora a través de la estrategia de la visualización, esto es, la capacidad de crear imágenes mentales a partir de los textos que se leen.

Cuando hablamos de las competencias lectoras de los estudiantes, a los docentes nos interesa saber cómo enseñarles a leer, qué cuestiones formularles para valorar la comprensión de un texto, qué hacer para que entiendan lo que tienen que estudiar, etc., pero olvidamos preguntarnos algo fundamental: qué desean leer y qué les gustaría hacer con lo que han leído. El gran reto que se propone con esta experiencia es abandonar la idea de que el alumno tiene que ser continuamente programado en la lectura y en su trabajo posterior.

Para ello se plantea la idea de trabajar el gusto por la lectura, que junto con sa-

MARTA ROVIRA LLOBET
Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura, filóloga, maestra y asesora lingüística del Departamento de Enseñanza de Cataluña.
Miembro del grupo de investigación ARA (Aplicaciones para la Investigación en el Aula), de la Universitat de Barcelona.
Correo-e: mrovira6@xtec.cat

ber leer y leer para aprender, conforman los tres ejes básicos de la competencia lectora.

Lectura con sentido

Visualizar consiste en dar herramientas a la mente para que el lector llegue a una imagen holística del texto y sea capaz de transmitirla a los demás a partir de diferentes soportes. El concepto *herramientas de la mente* fue creado por Lev Vigotsky (1978) con la idea de que los niños y niñas deben construir destrezas intelectuales para resolver problemas de conocimiento o para comprender el mundo que les rodea, del mismo modo que se crean herramientas físicas para resolver otras situaciones. En definitiva, se trata de proporcionar herramientas estratégicas para mejorar la comprensión lectora.

El trabajo con esta estrategia es importante porque, según Calero (2012), mejora el nivel de comprensión, facilita el recuerdo del libro que se ha leído e implica al lector con la lectura porque se adentra en el texto, percibiendo con los sentidos todo aquello que sucede. También conecta la lectura con los conocimientos, experiencias y esquemas previos del lector; implica el trabajo de varias asignaturas en un proyecto común; permite la utilización de diferentes lenguajes; mejora el gusto por la lectura y, en definitiva, da sentido y significado al texto.

Muchos son los objetivos que pueden guiar una lectura (Solé, 2002): leer para

obtener una información precisa, leer para seguir unas instrucciones, leer para obtener una información de carácter general, leer para aprender, leer para revisar un escrito propio, leer para comunicar un texto a un auditorio, leer para practicar la lectura en voz alta, leer para dar cuenta de lo aprendido, leer por placer. Nuestra escuela se plantea priorizar el trabajo de la lectura en el que el alumno le encuentra sentido: que lo pase bien del mismo modo que lo haría un adulto. Es desde este punto de vista que se puede fomentar la lectura y formar futuros lectores competentes.

No es una tarea fácil, no es suficiente con escoger un buen libro, leerlo y que la lectura se vaya diversificando. Un libro es algo más, hay que entrar en él, apropiarse de él, crear, imaginar, descubrir... todo un potencial muchas veces ignorado en nuestras aulas. Los personajes y lo que les ocurre nos transportan a mundos que los alumnos y alumnas ayudan a crear y que, una vez se han apropiado de ellos, les llevan a construir otros. Estas nuevas experiencias conviven con su bagaje lector, que cuanto más rico es más posibilidades tienen de desarrollar.

A partir del ciclo superior de Primaria y en Educación Secundaria la lectura queda demasiadas veces ligada a la presentación de un trabajo, a un examen o a un cuestionario. En esas circunstancias, el estudiante no lee de la misma forma que lo haría un adulto; está pendiente de su lectura en función de lo que luego tendrá que realizar. El resultado es un trabajo académico, puntuado con criterios que el alum-

no a menudo desconoce y que no tienen en cuenta cómo ha transcurrido la lectura y si se ha disfrutado con ella. Se olvida, por tanto, el objetivo más lúdico, el placer por la lectura.

Si pensamos como lectores adultos, cuántas veces habiéramos dejado de leer si en cada libro se nos hubiera exigido hacer resúmenes, buscar el ilustrador, hacer un trabajo de síntesis, etc. Es por ello que diferenciamos entre dos aspectos: el gusto por la lectura –es decir, leer estando pendientes solo de la lectura del libro, de seguir nuestro ritmo individual, etc.– y lo que pretendemos hacer después de la lectura para comprobar su comprensión. La experiencia desarrollada en el CEIP Tabor se plantea trabajar el primer aspecto con la estrategia de visualizar para ayudar al alumnado a mejorar la comprensión.

La estrategia se aplica en tres momentos. Antes de la lectura, los alumnos y alumnas visualizan o imaginan el contenido del libro a partir de los indicios que marcan el texto: título, subtítulos, dibujos, elementos gráficos. Durante la lectura, se detienen, visualizan y relacionan todo lo que ocurre en el libro a partir del texto y de los elementos paralingüísticos que lo acompañan. Después de la lectura, comparten la visualización con los compañeros y compañeras a partir de diferentes propuestas.

Esta estrategia se aplica en nuestra escuela durante todo el curso. Los alumnos y alumnas se acostumbran a visualizar el texto leído y con esa visualización cada uno realiza su propuesta.

En la biblioteca

El gusto por la lectura se encuentra íntimamente ligado al espacio de la biblioteca de la escuela, a la que los alumnos y alumnas acuden en busca de buenas lecturas. Es por ello que una de las tareas previas del profesorado consiste en elegir títulos atractivos. La selección se realiza a partir de tres criterios para dar respuesta a las diversas sensibilidades que se pueden encontrar en un aula: los libros tienen que ser de temática diversa, interesante y conocida por el alumnado; deben ser de tipología variada, y tienen que abarcar diferentes lenguas y culturas (véase el cuadro).

Mientras que antes a los alumnos y alumnas no les gustaba en exceso la hora de lectura, ahora ven con otros ojos ese tiempo que pasan en la biblioteca. Ahora se

Propuestas del alumnado

Las propuestas de libro diferente que los alumnos y alumnas presentan a partir del que han leído y visualizado son realmente creativas y motivadoras. Invitan a acercarse y a descubrir lo que cada libro guarda para su lector.

Por ejemplo, a partir de la lectura de *Intriga en Venecia*, Raúl prepara un juego de pistas por la escuela, aprovechando las que aparecen en el libro, que propone resolver el enigma del cuadro robado que aparece en la obra.

Las galletas del Salón de Té Continental, un libro en el que se trata la relación entre nietos y abuelos, la perseverancia y el esfuerzo para conseguir una cosa y las vivencias de la guerra civil española, lleva a Marta a invitar a su abuelo al aula para dar una charla sobre sus vivencias infantiles durante la guerra civil. Nos explica las enfermedades que sufrió y cómo se curaban, cómo fue el estallido de la guerra, cómo era la escuela, qué comían, etc. Y acompaña sus explicaciones de fotografías, libretas, plumillas y libros de la escuela.

Marta también nos muestra un mapa del mundo en el que aparecen señaladas las zonas que están en conflicto, para hacer ver al resto de la clase que la guerra persiste aún en nuestro planeta. Y acaba su propuesta con un mural y explicando, como si fuera una abuela, a un hipotético nieto cómo es la escuela de hoy.

hace de forma diferente y motivadora: cada uno escoge un libro de esta selección, a partir de sus gustos, intereses y nivel lector, y empieza el trabajo intensivo de la estrategia de visualizar, con la que realizan una interpretación personal del libro.

Cuando los acaban de leer, hablan de las lecturas realizadas, de las diferencias encontradas: libros en los que se explica todo con mucho detalle, libros en los que cada uno debe imaginar cómo son los personajes, libros en los que se plantean aventuras que el alumno resuelve, libros con enigmas, libros que contienen instrucciones para realizar algún objeto, libros en los que las ilustraciones son tanto o más importantes que el texto... En definitiva, todos contienen alguna cosa interesante y atrayente para los lectores.

Se trata de hacer una pequeña tertulia literaria en la que cada uno contribuye con sus aportaciones a partir de sus vivencias y de su bagaje lector. La maestra modera la tertulia y ayuda a poner palabras al pensamiento de los alumnos y alumnas para hablar con propiedad de los libros, siguiendo la propuesta de Aidan Chambers (2007), que presenta como objetivo fundamental ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que leen y cuyo planteamiento consiste en formular cierto tipo de preguntas a partir de las lecturas realizadas, dentro de lo que él denomina el "círculo de la lectura".

Es sorprendente ver cómo los niños y niñas hablan de lo que están leyendo, de los personajes que aparecen en los libros, con su manera de actuar y de sentir. Discuten sobre los hechos y situaciones que

se van planteando a medida que va avanzando el texto. La diferencia de esta propuesta radica en que desde el principio se habla de cómo leer, de cómo disfrutar, de cómo adentrarse en la trama del libro que se está leyendo.

El cambio está en la actitud del alumno frente a la lectura, que no es la misma que hace un tiempo se observaba en el aula. El objetivo ya no es un trabajo concreto posterior a la lectura, que poco tiene que ver con la lectura que hacen los adultos con ganas de pasarlo bien. Si estamos formando a personas para que desarrollen todas sus capacidades fuera del ámbito escolar, es determinante trabajar el hábito lector con actividades que desarrollen la competencia lectora, acercándose a lo que sería el mundo real. Es por ello que al final de la lectura se les plantea hacer un libro diferente, a partir de lo que les ha sugerido la lectura y la visualización del que han elegido.

La respuesta es unánime y a la vez sorprendente por la gran seguridad con la que se recibe. Cada alumno se pone a trabajar en su proyecto. Unos proponen acabar la historia que han leído, otros hacen vivir nuevas aventuras a sus personajes en marcos diferentes, algunos entran en la trama acompañados de otros compañeros, y otras veces solo parten del tema, la situación planteada o una idea apuntada como fuente de inspiración para plasmaciones más artísticas.

Todos los alumnos, desde los más activos hasta los más pasivos con la lectura, realizan su libro diferente. Todos, sin excepción, se lo pasan muy bien realizándolo,

explicándolo a sus compañeros y compañeras y mostrándolo al resto de la escuela en una exposición.

La lectura tiene un sentido, y esto le confiere un plus de implicación. Además, después de la lectura sin condicionamientos, el libro les ofrece la posibilidad de comunicarse, de expresarse a través de diversos lenguajes: oral, escrito, plástico y musical. El nuevo libro tiene que captar la atención y expresar su contenido, lo que hace la lectura más fácil y placentera.

Experiencias lectoras gratificantes

Esta nueva manera de trabajar proporciona nuevas experiencias lectoras gratificantes, no solo al alumnado sino también al profesorado.

La valoración de los niños y niñas es muy buena, ya que encuentran libros que les ayudan a compartir entretenimiento y aprendizaje, además de activar la imaginación, la creatividad y la utilización del lenguaje.

Los adultos proponen, ayudan y comparten las experiencias y observan cómo los estudiantes hablan de los libros acercándose al perfil de lector competente.

A su vez, la biblioteca pasa a ser un espacio distinto donde se forman lectores capaces de leer, y de forma crítica, todo tipo de lecturas. Y la escuela se abre al mundo exterior a través de las propuestas planteadas.

En definitiva, la experiencia de explicar a los demás el libro leído y la visualización que se ha hecho del mismo es muy positiva. Las tertulias literarias ya forman parte de los comentarios en los pasillos y en los recreos. Al leer un libro, los alumnos y alumnas sienten la necesidad de explicar sus sensaciones, que van más allá de las puramente académicas, con sus propias palabras, sus gustos y sus plasmaciones.

para saber más

- Calero, Andrés (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Solé, Isabel (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Vigotsky, Lev (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Algunos libros visualizados

Título	Autor	Año de edición
<i>Molsa</i>	David Cirici	2013
<i>La vela que no se apagaba y otros misterios con solución</i>	Antonio Lozano	2012
<i>Les vacances d'en Felip Marlot</i>	Joaquim Carbó	2013
<i>L'Empaitagrills i la noia de la Lluna</i>	Josep-Francesc Delgado	2013
<i>Jan Plata. La crida dels pirates</i>	Josep Lluís Badal	2013
<i>Che Guevara vive en el séptimo</i>	Bertrand Solet	2013
<i>El misteri de la tifa de gos abandonada</i>	Anna Cabeza	2012
<i>Sputnik</i>	Bettina Obrecht	2013
<i>Com el plomissol</i>	Joana Raspall	1998
<i>El castell del doctor Franchini</i>	Lluís Oliván	2012
<i>Yo, Elvis Riboldi y el restaurante chino</i>	Bono Bidari	2011
<i>En Batu 2</i>	Tute	2013
<i>Sir Gadabout</i>	Martyn Beardsley	2010
<i>Minimalario</i>	Pinto & Chinto	2011
<i>Las maletas encantadas</i>	Joan Manuel Gisbert	2011
<i>Las galletas del Salón de Té Continental</i>	Josep M. Fonalleras	2009
<i>Los amantes mariposa</i>	Benjamín Lacombe	2008
<i>Intriga en Venecia</i>	Bjorn Sortland	2012

Hablamos de emociones a través del arte

Este proyecto estimula a los alumnos y alumnas a compartir sus vivencias a partir de los sentimientos que les provoca una obra escultórica o pictórica realizada por alguno de ellos. El aula se convierte en un lugar amigable y de comunicación interpersonal, con el doble propósito de que sean capaces de expresar sus emociones y de hacerlo de forma apropiada en un entorno social.



La obra vehicula un diálogo sobre las emociones y las necesidades afectivas de cada integrante del grupo.

JOSÉ T. BOYANO

Orientador educativo. Profesor de Psicología.

Universidad de Málaga

CAPILLA LÓPEZ DE VILLALTA

Maestra de Taller de Artes Plásticas. Escuela de

Arte San Telmo, de Málaga.

Correo-e: jose_boyano@uma.es

Los alumnos y alumnas de la Escuela de Arte San Telmo, de Málaga, se colocan en círculo a primera hora de la tarde dispuestos a compartir vivencias, emociones y sentimientos. Lo hacen mediante un vehículo de gran utilidad y versatilidad: sus propias obras de arte.

Y es que en el centro del círculo hay un dibujo o una escultura realizado por ellos. El autor o autora explica qué quiere transmitir con esa obra, y los demás exponen lo que les sugiere. Al poco rato, se ha creado un lugar de aceptación y diálogo, un espacio compartido en el que todo

el grupo habla sobre inseguridades o afectos, sobre decepciones o esperanzas. De esta forma, el Proyecto Arte Emocional abre lo que antes era un no lugar, instaura un ámbito que no existía: un rincón para hablar sobre lo que realmente nos preocupa. En esta zona común se estimula la necesidad de exteriorizar y verbalizar, se exige incrementar el vocabulario sobre sentimientos y se requiere soltura para hablar sobre nuestras necesidades afectivas.

Entre las metas del Proyecto Arte Emocional destacan, pues, aprender a tener en cuenta las emociones y desarrollar habilidades para expresar nuestros afectos. Intentamos favorecer algunas competencias básicas para la vida: ser capaz de explicarse de forma apropiada en un entorno social y de transmitir los sentimientos importantes para uno mismo en distintas situaciones.

Porque, ¿cuándo hablamos de lo que nos preocupa, de lo que nos conmueve, de lo que nos da miedo? En pocas ocasiones, en ámbitos muy reducidos. La sociedad industrial tradicional enseña más bien a ocultar los signos de afectividad. El resultado es que muchas personas ignoran prácticamente las estrategias efectivas para compartir información personal.

¿Cómo entrenar esta capacidad para comunicar de forma adecuada nuestro estado emocional? La escuela puede ser un lugar idóneo para practicar habilidades relacionadas con la expresión emocional, con la comunicación de estados afectivos. La Educación Emocional pretende fomentar en contextos escolares la competencia para el procesamiento de emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Mayer y Salovey, 1997). Por ejemplo, las destrezas para identificar nuestro estado de ánimo, para usar nuestras emociones con mayor eficacia o para controlarlas en situaciones de conflicto.

Con el Proyecto Arte Emocional, los alumnos y alumnas conversan en el aula sobre sus estados emocionales de forma libre y abierta. Por ello, se trabaja sobre todo la capacidad para observar el flujo de las emociones: cómo surgen y crecen, cómo influyen en nuestra conducta y cómo podemos elaborarlas para funcionar mejor. Si adquieren y mejoran esta habilidad, podrán aplicarla en el futuro a su propia vida. Al final, todos habremos crecido en autoconciencia emocional.

Sensaciones en el rostro de una chica

Esta tarde una alumna, una joven artista, nos presenta una escultura de barro: el rostro de una mujer, que mira hacia el horizonte. Diversos elementos simbólicos acompañan la imagen. La autora explica ante la clase los impulsos que le llevaron a crear esta obra. Quería representar una sensación, un momento de su vida muy emocional, en el que los sentimientos estaban a flor de piel.

¿Qué perciben en esta obra los compañeros? La profesora inicia una tormenta de ideas. Una chica cree percibir la resignación ante la fuerza de la vida y del tiempo, la humildad ante algo poderoso. Sin embargo, otro alumno intuye también cierto orgullo en esa mirada hacia adelante. Otro ve una parte de indiferencia y de abnegación, pues todos tenemos que sobrellevar los cambios e incidentes inesperados. La cuerda tira hacia abajo: le sugiere que estamos condicionados, atados a la tierra y a las cosas. Surgen términos sobre emociones en una lluvia imparable.

Pero se pide aún más: empatizar con el personaje, profundizar en su interior. Una alumna opina que se intuye una sensación de tristeza. Es más bien soñadora —dice otra—, está metida en su mundo propio. Un chico contesta: la veo valiente, sabe enfrentarse a lo que va a suceder.

Así, en este rincón de la tarde, en un pequeño grupo, debatimos cómo percibimos las emociones, para qué nos pueden servir y cómo podemos afrontarlas. Y sobre todo, practicamos un vocabulario para hablar de sentimientos.

Asimismo, para organizar una clase más abierta al diálogo, al aprendizaje y a la vida, nos apoyamos en la propuesta realizada por M.^a Rosa Marchena (2013), para optimizar la gestión del aula.

Dialogar sobre lo que nos afecta

El Proyecto Arte Emocional se lleva a cabo con el alumnado de los ciclos artísticos (Talla en Madera y Dorado y Policromía). Una vez reunidos en círculo, y colocada en el centro una obra escultórica o pictórica realizada por uno de ellos, todo el grupo participa en una lluvia de ideas. Se parte de algunas preguntas de motivación: ¿qué le está ocurriendo a este personaje?, ¿cómo se siente?, ¿qué crees que hará después?, ¿cómo te sientes tú, contemplando esta obra? En este momento deben hacer una interpretación libre. Uno de los objetivos es que se activen mecanismos de empatía, para imaginar cómo puede sentirse otra persona. Así se ponen en funcionamiento lo que las investigaciones neuropsicológicas han denominado las “neuronas espejo”.

Acto seguido, todos deben describir las sensaciones que experimentan y plasmar estos estados mediante el lenguaje: ¿para qué finalidad puede servir tener este tipo de emociones?

También preguntamos a la clase por las alternativas de comportamiento que tiene una persona en una situación simi-

lar: ¿qué opciones serían más adecuadas? Así, se desarrolla la capacidad para imaginar el futuro, para realizar previsiones sobre las consecuencias de la conducta. Esta práctica es importante para controlar la fuerza asociada a las emociones, que arrastra a las personas a comportarse de una forma concreta. Por tanto, la eficiencia para analizar los sentimientos se trabaja en clase y después podrá ser generalizada a otros entornos.

A continuación, el autor o autora de la obra interviene para explicar cuál era su estado afectivo mientras realizaba la obra: ¿cómo se sentía en aquellos momentos?, ¿qué quería transmitir?, ¿cómo se sintió después de acabar?, ¿cómo evolucionó su estado de ánimo posteriormente?

Para finalizar, las profesoras sintetizan algunos aspectos, sobre todo cuando interesa enfatizar o integrar algún dato destacado. Esta parte sirve también como modelo de una habilidad: parafrasear. Al resumir el punto de vista expresado, las profesoras ofrecen un modelo de cómo empatizar con otra persona y cómo hacerle ver que la han entendido.

Diario de sentimientos: resultados en marcha

¿Cómo evaluar esta experiencia?, ¿qué hemos aprendido?, ¿ha sido un proceso satisfactorio?, ¿ha ocurrido algo diferen-



JOSE T. BOYANO

Es un espacio en el que se practica vocabulario para hablar sobre sentimientos.

nea, coincidimos con la propuesta de Rebeca Wild (2013): para el desarrollo personal se necesita un acompañamiento cordial en las interacciones sociales. En esta línea, si la escuela permite a las personas alcanzar su activación creativa, desarrollar sus inquietudes personales y hablar de aspectos vitales importantes, la distancia que separa la escuela de la vida se reducirá, pensamos.

Incluso, en algunos momentos sentimos que lo que hacemos, más allá de lo académico, se proyecta a la esfera de la actividad personal: nos involucra en múltiples aspectos. Participamos, pero no desde roles prefijados. Participamos como amigos y compañeros de viaje, como compañeras y acompañantes, como seres humanos globalmente considerados, sin fragmentos limitados por una disciplina estanca o abstracta, con reglas de juego abiertas a lo que cada cual estime oportuno ofrecer como contribución propia, estimulando la creatividad y el pensamiento divergente. Por utilizar la metáfora de Wild, de alguna forma se ha despertado el "león dormido". O, tal vez, se ha activado una especie de "zarigüeya anestesiada": la dúctil silueta de las emociones.

te a lo que normalmente ocurre en un aula? Partiendo de indicadores objetivos, constatamos que todo el grupo ha utilizado su oportunidad para aclarar sus sensaciones.

Mediante un cuestionario, cada alumno y alumna evalúa su grado de participación individual, el interés de cada propuesta y el clima de aula generado. Al final, pueden reflejar de forma libre qué les ha aportado la experiencia.

De las respuestas del cuestionario podemos destacar dos aspectos. Por un lado, los participantes señalan que se han sentido cómodos para hablar de preocupaciones personales importantes, centrales en su vida. El medio artístico permite hacerlo de forma no invasiva, compartiendo sus opiniones de un modo que antes les resultaba ajeno al contexto escolar. Se sienten sorprendidos por el hecho de que alumnado y profesorado participen en el mismo plano, pues cuando se aborda un aspecto técnico predomina más la verticalidad de la relación. En la relación con iguales, no ha existido competición, sino cooperación y "diálogo creativo" (Fisher, 2013).

Por otro lado, los alumnos y alumnas perciben un progreso en su habilidad para expresarse y constatan una mejora

de la competencia comunicativa. Este avance les resultará beneficioso en el futuro, cuando deban explicar aspectos más técnicos, en contextos más formales. Consideran que podrán generalizar a otros ámbitos esta mejora en la fluidez verbal y esta comprensión, más profunda, de la utilidad práctica que supone el lenguaje sobre las emociones.

Diálogo, emoción y creatividad

Este tipo de actividad, basada en la comunicación, en crear contextos de diálogo horizontales, se apoya en las teorías de Lev Vigotsky (1983). Lo que las personas hacen, según él, es usar el lenguaje para comunicar algo a otros; después utilizan esta habilidad lingüística para analizar el mundo y la realidad. A partir de aquí, pueden comprender los hechos emocionales con nuevos términos, con una nueva herramienta cognitiva. Y este instrumento de comprensión del entorno surge mediante el diálogo compartido en el aula, no es impuesto externamente.

Con el Proyecto Arte Emocional, la escuela se configura como un lugar amigable, como un espacio abierto para la comunicación interpersonal. En esta lí-

para saber más

- ▶ Fernández Berrocal, Pablo; Extremera, Natalia (2002). "Educando emociones. La educación de la inteligencia emocional en la escuela y la familia", en Pablo Fernández Berrocal y Natalia Ramos (eds.). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós, pp. 373-377.
- ▶ Fisher, Robert (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- ▶ Marchena, M.ª Rosa (2013). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- ▶ Mayer, John D.; Salovey, Peter (1997). "What is emotional intelligence?", en Peter Salovey y David J. Sluyter (eds.). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. Nueva York: Basic Books, pp. 3-31.
- ▶ Vigotsky, Lev (1983). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- ▶ Wild, Rebeca (2013). "Vivir y aprender de manera coherente, en un proceso de desarrollo sostenible", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 434 (mayo), pp. 48-52.

Portafolios educativos

Con múltiples ejemplos, este profesor muestra las posibilidades que ofrecen los portafolios del alumnado alojados en wikis de aula para lograr el enfoque funcional que requiere la enseñanza basada en las competencias básicas a través de proyectos y tareas que vinculan los contenidos académicos con la realidad cotidiana de los estudiantes.



PABLO MARTÍNEZ

El portafolio electrónico favorece el aprendizaje entre iguales.

Lo que sigue no son sino las reflexiones acerca de mis propias prácticas —y las de otros compañeros— del portafolio como eficaz instrumento para la valoración de las producciones de nuestro alumnado. Estas páginas no son, por tanto, fruto del análisis de lecturas sobre trabajos académicos (casi infinitos) referidos al uso educativo del portafolio, sino que responden a lo que en la lite-

ratura especializada se denomina “práctica reflexiva”, con el objeto de describir y mostrar algunas de las posibilidades educativas de esta herramienta, en especial para el desarrollo de las competencias básicas.

Para comprender por qué utilizo (y considero útil) el portafolio, resulta obligado referirse a la enseñanza basada en las competencias básicas, que, en mi opi-

JOAQUÍN MESA
IES Gran Capitán, de Córdoba.
Correo-e: jmesa65@gmail.com

nión, excede y supera el cumplimiento de la legislación vigente –que en la ESO ocupa un lugar preeminente– y más bien responde a las expectativas y comportamiento de nuestro alumnado en las aulas, ya que en ellas dominan, con frecuencia y mayoritariamente, el desánimo y el aburrimiento.

Causas de la desmotivación

Entiendo que la tolerancia al aburrimiento y a la frustración ha de formar parte de su educación emocional; pero no es menos cierto que un estudiante disruptivo justifica su actuación con el argumento del aburrimiento. También puede proporcionar consuelo pensar que siempre han existido alumnos y alumnas desmotivados en las aulas, pero hace tiempo que observo que la diferencia entre uno de brillante trayectoria académica y otro con dificultades no es de motivación (ninguno de los dos está motivado), sino de disciplina y organización. Una alumna con un expediente sobresaliente (actualmente estudiante de primero de Medicina) me manifestaba en Twitter que debía centrarme, durante las clases y fuera de ellas, en lo relevante, en lo nuclear, en dosificar en breves píldoras la información transmitida. Sin duda, en esta demanda influye el modo en el que, con la tecnología actual, los jóvenes acceden y producen información (fragmentada, abreviada en 140 caracteres, etc.). A ello se une que estas nuevas generaciones son *trans-media*.

No obstante, además del medio y el mensaje tecnológico, que pueden estar provocando cambios en el cerebro (Reig, 2012), otra causa (y seguro que habrá más) de su aburrimiento es educativa. Los docentes hemos provocado una “esquizofrenia”, un término que, con frecuencia, uso para describir su comportamiento. Los alumnos y alumnas se sienten tras un muro, levantan un muro: de un lado, su vida, y del otro, su educación formal en un centro educativo. Muchos miran por la ventana, porque, aunque sea incluso como un reflejo, anhelan recuperar su identidad (real y digital), que sitúan tras los muros del instituto.

En realidad, ese muro lo hemos cimentado nosotros, los docentes. Recuerdo cómo, hace unos años (Mesa, 2007),

mi hijo, que había aprendido la aritmética básica con facilidad, me pedía ayuda para calcular el dinero que le faltaba para comprar un producto. Entiendo que para dominar la técnica aritmética de la suma y la resta debe practicarse, repetirse mecánicamente, pero lo que falló, desde mi punto de vista, fue reducir su aprendizaje a esa práctica repetitiva sin trasladarlo a su realidad cotidiana, sus intereses y necesidades.

En fin, me parece incuestionable que debemos reflexionar sobre la respuesta y actitud de nuestros alumnos y alumnas hacia los contenidos académicos que tratamos que aprendan y, en consecuencia, sobre las técnicas y métodos que usamos, pero sin maximalismos que contrapongan, de modo antitético y maniqueo, los nuevos métodos (centrados en el estudiante, el saber hacer, etc.) y los viejos métodos (de transmisión, memorísticos, etc.).

Una propuesta metodológica que trata de conciliar ambos modos es el currículo bimodal, de Pere Marquès, que, en síntesis, plantea que las técnicas expositivas y la memorización deben ocupar un lugar, pero no el único o el preeminente, en nuestros métodos de enseñanza (Marquès, 2012). En este sentido, con frecuencia se oponen “ejercicios” y “actividades” –por su carácter

cerrado, uniforme, mecánico y descontextualizado– frente a las “tareas” –de las que se subraya su naturaleza abierta, flexible, compleja y que finalizan con la elaboración de un producto–. Creo que debemos introducir tareas, lo que no excluye que se realicen ejercicios y actividades. Lo ideal sería que ejercicios y actividades formaran parte de la resolución de tareas.

Enseñanza funcional

A partir de todas estas consideraciones, debe comenzar la búsqueda de instrumentos pertinentes para alcanzar el fin perseguido: una enseñanza funcional, contextualizada, de la que se apropien los alumnos, que forme parte de su vida.

A veces, especialmente con las herramientas tecnológicas, se desplaza el foco hacia la propia herramienta. En ocasiones, parece que lo único que interesa al docente es practicar con una determinada herramienta. Se hace uso de un catálogo casi ilimitado de recursos tecnológicos en blogs y otros sitios web y se olvida que los instrumentos no son fines en sí mismos, sino medios para cumplir con éxito unas metas educativas.

Una metáfora culinaria sobre las competencias básicas

En mi centro, en el que se imparten Ciclos Formativos de Cocina y Restauración, a menudo recurrimos a una metáfora culinaria para hablar de las competencias básicas. El plato elaborado por un cocinero que llega a nuestra mesa es el resultado final de un proceso en el que se han puesto en juego diferentes competencias (en este caso, profesionales). Entre otras, sin duda, al menos ese plato demuestra que se conocen los ingredientes y sus propiedades; que se dominan unas determinadas técnicas culinarias; que se ha seguido un protocolo en el proceso de elaboración, y que, de un repertorio más o menos abierto de posibilidades, se ha elegido una para la presentación (emplatado) del producto final. Además, por último, se está dispuesto a someterse al juicio de otros para que valoren su producto.

Esta metáfora del plato de un cocinero sintetiza el sentido final de las competencias básicas educativas: es preciso reorientar la enseñanza y el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas con el propósito de que reflexionen sobre los contenidos para elaborar tareas o proyectos y, en último término, que asocien ese aprendizaje a sus propios proyectos y situaciones de vida. O, en términos lingüísticos, las competencias básicas subrayan el enfoque funcional del proceso educativo. Y este funcionalismo debe entenderse en un doble sentido: por una parte, lo que sucede en el mundo ha de ser objeto de estudio en nuestras aulas (la prensa puede ser fuente inagotable de recursos) y, por otra, los contenidos académicos pueden y deben trasladarse para construir objetos, así como interpretar (y, si es posible, modificar) el mundo. Y no olvidemos que el aula es un espacio real, del mundo, sobre el que merece la pena hacer reflexionar y convertirlo en práctica educativa.

El portafolio es una herramienta que puede usarse de modos diversos. No existe relación biunívoca entre portafolios y competencias básicas: el uso de un portafolio no garantiza el desarrollo de las competencias básicas, ni las competencias básicas solo pueden ser desarrolladas mediante los portafolios. Sin embargo, el portafolio, en este caso, es mejor que otros recursos.

El término y concepción de *portafolio* procede del ámbito de las artes plásticas, de la arquitectura, del diseño, del cine... No era sino una carpeta o dosier que reunía los principales trabajos del fotógrafo, del actor, del diseñador... La traslación de este instrumento al marco educativo se produjo a finales de la década de 1980.

Una clasificación ya clásica de portafolio del alumnado (Danielson y Abrutyn, 1997) distingue tres tipologías. En primer lugar, el portafolio de trabajo (*working*), que registra el proceso y el producto final. No es una mera recolección de tareas, porque está orientado a la consecución de un fin: el producto final. Un ejemplo es el trabajo realizado el curso pasado por un grupo de alumnos en el marco del proyecto Andalucía Profundiza (<http://www.profundiza.org>), que registraron las diferentes fases del proyecto (documentación; visita al monumento; elaboración y revisión de guiones; grabación, edición y publicación del vídeo) en el portafolio electrónico "Córdoba, huellas romanas", reconocido como buena práctica educativa con el sello Aulas Innovadoras por la Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

El segundo tipo, el portafolio de presentación (*display, showcase, best works*), es quizás el más próximo al sentido original, no educativo, de portafolio. El estudiante reúne una colección de sus mejores producciones, organizadas con un objetivo específico, por ejemplo, la búsqueda de empleo. Magníficas muestras de esta clase de portafolios son proyectos de varios compañeros, como Piénsame el Amor, Lo Tuyo es Pura Leyenda, LunÁTICos o Nautilus.

En tercer lugar, el portafolio de evaluación (*assessment*), en el que me centraré en adelante, tiene como propósito documentar el proceso de aprendizaje en relación con unos objetivos didácticos específicos. Y puede registrar periodos muy variables: desde una unidad didáctica o un proyecto hasta un curso com-

Aprendizaje entre iguales, colaborativo y comprometido

El aprendizaje entre iguales, formal o informal, es una técnica de aprendizaje cooperativo que puede ser desarrollada de modo natural en un portafolio electrónico. Dado que todos los alumnos y alumnas tienen acceso, porque son visibles, a las páginas de sus compañeros, esas producciones se convierten en modelos próximos y cercanos. Ellos mismos comentan con admiración los resultados de los demás, y también el docente recomienda la visita de otras páginas. Incluso se producen coevaluaciones espontáneas: en una ocasión, los alumnos defendían que una compañera, por la sinceridad y emotividad de su relato, merecía una calificación mejor de que la que yo le había otorgado.

Si el aprendizaje entre iguales es una técnica de aprendizaje cooperativo muy rentable para facilitar los aprendizajes, desarrollar el aprendizaje cooperativo es relativamente simple: basta con proponer tareas que exijan la colaboración de varios estudiantes para su realización. Por experiencia, sabemos que no es fácil repartir funciones dentro de un grupo, que aparece la figura del denominado "vago social", y que lo primero que hacen los estudiantes es cuantificar el trabajo personal de cada miembro. Es difícil hacerles comprender que deben buscar y hallar las mejores habilidades personales de cada uno en beneficio del grupo.

El portafolio electrónico también favorece el aprendizaje comprometido. En realidad, todo lo que se pretende es que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje. Es cierto que la metacognición, es decir, la reflexión sobre el modo de aprender, exige un alto grado de maduración cognitiva, pero es un objetivo básico para alcanzar su compromiso. En esta línea, son muy interesantes las reflexiones de Michael Muir, director del Maine Center for Meaningful Engaged Learning (<http://www.mcmel.org>).

pleto. También existen muy recomendables portafolios de este tipo en diferentes centros de Primaria y Secundaria, de diferentes materias y módulos, como los del IES Bovalar (Castelló), el IES Chaves Nogales (Sevilla), el IES F. García Bernalt (Salamanca), el IES Joan Puig i Ferrater (La Selva del Camp, Tarragona), el IES Luis Buñuel (Móstoles, Madrid), el CEIP El Lloréu (Gijón) o el CEIP Reyes Católicos (Guardamar del Segura, Alicante).

Respecto a su formato, y más allá de la existencia de herramientas electrónicas como Mahara, específicamente diseñadas para alojar portafolios de estudiantes, en educación se ha hecho uso con frecuencia de blogs y wikis como espacios digitales de portafolios del alumnado.

En mi caso, comencé utilizando los blogs para el registro de las tareas de mi alumnado, como el Proyecto Gran Capitán, reconocido como Buena Práctica 2.0 por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (ITE) del Ministerio de Educación. Usaba los *blogs* de aula como un espacio digital en el que todos escribíamos, es decir, los alumnos y alumnas eran coautores. También empecé a ensayar el uso puro de los wikis,

al modo de Wikipedia, como es el caso de Cultura Antigua, un espacio colaborativo en el que un grupo de estudiantes se ocupaba de una página de un libro compartido.

Sin embargo, en los últimos años he adoptado un uso del wiki algo diferente, como portafolios del alumnado.

Cada wiki de aula alberga un espacio central que a menudo denomino portafolios y que contiene el índice de las páginas individuales de cada alumno y alumna. Es decir, cada uno administra una página del wiki de aula, en la que registra las diferentes tareas que va realizando a lo largo del curso. En las otras páginas fundamentales de ese wiki se recogen las instrucciones para realizar cada tarea. Por tanto, la estructura y navegación son muy simples: de un lado, los portafolios individuales de cada estudiante a los que se accede desde una página índice y, de otro, las instrucciones para la realización de las tareas solicitadas, descritas como secuencias didácticas.

Las ventajas tecnológicas, frente al uso del blog compartido o blog personal de cada alumno, son varias: el wiki tiene historial de revisión de las páginas, lo que facilita la autoevaluación y las revisiones del docente; es muy fácil mo-

nitorizar las páginas de cada alumno por el profesor, y la administración de una sola página no plantea graves complicaciones ni dificultades para el alumno.

Herramienta centrada en el estudiante

Centrándonos en el portafolios de evaluación, son varios sus rasgos destacables desde un punto de vista didáctico. Para empezar, se trata de una herramienta centrada en el estudiante. Es lógico: si un portafolios es, entre otras cosas, un repositorio de producciones del alumno, el papel que este desempeña es central y fundamental en el diseño y la concepción de este instrumento de evaluación.

El profesor actúa como facilitador y guía. Su rol principal en un portafolios es proponer las tareas que debe realizar el alumnado (estructuradas y modeladas, conectadas con su realidad) y participar ofreciendo modelos (por ejemplo, con la escritura de relatos) para las producciones del alumnado.

La publicación de estos productos de aprendizaje en el portafolios obedece a unos criterios de selección. En mis aulas, responde al tipo de trabajo académico: en el portafolio se publican las tareas y proyectos, muy raramente las actividades y ejercicios.

Aunque las tareas se presenten como una secuencia didáctica estructurada y modelada, el portafolios también favorece la autonomía del alumno, ya que debe realizar múltiples elecciones. Por ejemplo, debe administrar su tiempo: es importante fijar un plazo generoso para la realización de la tarea, dado que, de otro modo, con un plazo limitado a uno o dos días, se convertirá en un ejercicio mecánico.

Asimismo, en la propia realización de la tarea, incluso si es individual, debe tomar decisiones, porque las tareas son, siempre, relativamente complejas y de respuesta abierta; requieren el uso de herramientas diversas, y le exigen movilizar recursos personales varios (preferencias, capacidades expresivas, articulación del discurso, etc.).

A veces, esa autonomía llega a límites insospechados. Por ejemplo, cuando realizan tareas de modo voluntario, con mínimas instrucciones (o ninguna) y sin relevancia académica (sin calificar).

Si se habitúan a trabajar de este modo, es frecuente que soliciten tareas en el wiki ("Profe, hace tiempo que no hemos nada en el wiki") o que incluso las propongan.

Otro aspecto destacable de este tipo de portafolios es que permite la evaluación del proceso. Cuando el producto final exige la realización de varias tareas preliminares, el portafolios es un instrumento muy útil para guiar el proceso que conducirá a ese resultado final (por ejemplo, la tarea "Domus romanas" del portafolios "Córdoba, huellas romanas"). En cada una de estas fases, el docente puede reconducir el proceso (evaluación continua y formativa) con, además de las correcciones, los oportunos comentarios, para garantizar la calidad del producto final.

Además, como todos los productos de los alumnos y alumnas están recogidos en sus páginas personales por orden cronológico, pueden observarse con facilidad sus progresos y la evolución de su aprendizaje a lo largo del curso académico.

El portafolios electrónico también facilita la autoevaluación del alumnado, que, en edición constante, puede revisar los productos que publica, *motu proprio* o a sugerencia del docente. Una autoevaluación obligatoria es la revisión ortográfica de sus producciones. Los estudiantes tienen que comparar su versión con la corregida por el docente e incorporar una línea, al final de su producción escrita, que denominamos "Corrección", con una enumeración de los errores que se han corregido. Por ejemplo: "Corrección: tildes, comas, ha sido eliminada información innecesaria, cambio en el título, fallos de ortografía".

También se puede proponer directamente una autoevaluación. En una ocasión pedí a una clase que ordenaran, según sus preferencias, las diferentes tareas realizadas en el trimestre anterior y que justificaran los criterios de su clasificación. Muchos de ellos manifestaron que los menos satisfactorios eran "más de copiar y pegar que nuestra propia opinión".

Y una herramienta que, sin duda, desarrolla la autoevaluación (y coevaluación) del aprendizaje es la rúbrica, con la que el alumnado puntúa los trabajos de sus compañeros y compañeras a partir de unas categorías y parámetros

establecidos. La rúbrica es especialmente recomendable en tareas en las que los alumnos carecen de experiencia, ya que les orientan en relación con los elementos fundamentales que deben cuidar en su realización.

Aparte de ser una potente herramienta para el progreso y evaluación del aprendizaje, el portafolios también puede y debe servir para evaluar la práctica docente. Y los evaluadores más conspicuos, para nosotros, han de ser los alumnos y alumnas.

Interacción y horizontalidad

El portafolios permite una relación horizontal entre alumno y profesor, ya que es producto de una estrecha colaboración entre ambos y de una interacción constante (comentarios, revisiones, etc.). Esta horizontalidad crea nuevos modos de relación. La atención individualizada, la interacción fuera del aula, etc. facilitan un acercamiento, debilitan las relaciones jerárquicas y, como consecuencia, favorecen un aprendizaje eficaz.

Además, el portafolios también cambia las relaciones con el exterior. Mediante la publicación de las tareas, la vida académica (ajena a la vida del alumnado) se traslada al mundo real, a su vida. Aunque Wikispaces tiene sus propias estadísticas, en la página de inicio del wiki de aula aparece un enlace con datos sobre las visitas del sitio. La razón es simple: los alumnos y alumnas piensan que sus tareas académicas en el wiki, su alcance y audiencia quedan limitadas al ámbito académico. Sin embargo, yo les insisto en que son públicas, con el fin de que reconozcan que se sitúan en el mundo real, que informan sobre ellos, que son leídas y visitadas por "muchas" personas y que ellos tienen la responsabilidad de esforzarse y mejorar. Además, que el sitio web sea público facilita la implicación de los padres y madres. En alguna ocasión, algún alumno me ha solicitado que le revisara ortográficamente lo antes posible su tarea porque su madre lo había amonestado. En mayor o menor medida, pues, el portafolios permite traspasar ese muro que levantan las paredes del instituto y que separa la vida del alumnado de su educación formal en un centro educativo.

para saber más

- ▶ Barberá, Elena (2005). "La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio", en *Educere*, vol. 9, n.º 31, pp. 497-503. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve>
- ▶ Barrett, Helen (2012). *Categories of ePortfolio tools*. Disponible en: <http://electronicportfolios.org/categories.html>
- (2012). "Examples of online portfolios". Disponible en: <https://sites.google.com/site/k12eportfolios/resources/examples-of-online-portfolios>
- ▶ Cebrián, Manuel (2011). "La evaluación formativa con e-portafolio y e-rúbrica". Conferencia impartida en la Universidad de Vigo. Disponible en: http://vicadc.uvigo.es/opencms/export/sites/vicadc/vicadc_gl/documentos/ciclos_conferencias/Material.ePor_eRubric.pdf
- ▶ Danielson, Charlotte; Abrutyn, Leslye (1997). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/books/197171.aspx>
- ▶ Marquès, Pere (2012). "¿Qué es el currículum bimodal? (versión 3.0)", en el blog Chispas TIC y Educación. Disponible en: <http://peremarques.blogspot.com.es/2011/09/que-es-el-curriculum-bimodal-i.html>
- ▶ Mesa, Joaquín (2007). "Educación y comprensión del mundo", en el blog EduCAP-TIC. Disponible en: <http://www.iesgrancapitan.org/blog05/?p=207>
- (2012). "Evaluación con un wiki de aula", en *Revista Digital de Buenas Prácticas 2.0*, n.º 1, pp. 20-25. Disponible en: <http://recursostic.educacion.es/buenaspracticas20/web/es/difundiendo-buenas-practicas/761-revista-digital-de-bp-20-numero-1>
- ▶ Reig, Dolors (2012). "12 cambios en el cerebro conectado", en el blog El Caparazón. Disponible en: <http://www.dreig.eu/capazon/2012/01/14/12-cambios-cerebro>
- ▶ Zubizarreta, John (2008). "The learning portfolio: a powerful idea for significant learning". Disponible en: <http://theideacenter.org/research-and-papers/idea-papers/idea-paper-no-44>

Páginas web

Wikis con portafolios

- ▶ Córdoba, huellas romanas
<http://profundizacap.wikispaces.com>
- ▶ Cultura antigua
<http://cultura-antigua.wikispaces.com>
- ▶ Wiki de tercero de ESO D
<http://wikide3esod.wikispaces.com>
- ▶ Wiki de tercero de ESO
<http://3esocap.wikispaces.com>
- ▶ Wiki de Latín de cuarto de ESO
<http://4latin.wikispaces.com>

Blog de aula

- ▶ Proyecto Gran Capitán
<http://proyectograncapitan.blogspot.com.es>

Herramientas para crear portafolios electrónicos

- ▶ Mahara
<https://mahara.org>
- ▶ Rcampus
<http://www.rcampus.com>
- ▶ Foliotek
<http://www.foliotek.com>
- ▶ Digication
<http://www.digication.com>
- ▶ Eduportfolio
<http://eduportfolio.org>
- ▶ Maps
<http://www.maps-ict.com>

Repositorios de proyectos

- ▶ Proyéctate
<http://proyectate.ning.com/page/todos-los-proyectos>
- ▶ Un proyecto entre todos
<https://sites.google.com/site/unproyectoentretodos>

Luz Casal



FM García

“Me gusta producir bienestar en la gente”

Luz Casal sabe muy bien lo que es el éxito, pero cuando se apagan los focos retoma su vida sencilla para no perder de vista la realidad que la rodea. Asegura que no le atraen demasiado las cosas que se adquieren con dinero. Prefiere centrarse en lo que la ayuda a crecer como persona y como artista. La música lo es todo para ella, la que la empuja a superarse y a salir adelante en los momentos difíciles. Canta al amor, al olvido, al dolor y a la esperanza, y así comparte sus sentimientos con la gente.

GENA BORRAJO
Pedagoga.

¿En qué se inspira para escribir sus canciones?

En lo que ocurre a mi alrededor y, de alguna manera, mueve mis emociones. A veces ni siquiera son experiencias personales, basta con tener una buena capacidad de observación para contar lo que veo o lo que me imagino. Tengo un repertorio bastante variado. Hay temas profundos que llegan a la parte más sensible de la gente, porque hablan de situaciones con las que es fácil identificarse; otros son más ligeros y suscitan sentimientos de alegría.

Empezó con el rock y desde entonces no ha dejado de explorar nuevas formas de expresión musical.

Sí. Digamos que me muevo en ámbitos diversos. Esto es normal en una persona que lleva tantos años en la música, pero también es consecuencia de mi espíritu, un poco inquieto. Siento la necesidad de hacer cosas distintas. No me canso de

explorar, de buscar nuevos caminos. Evito por todos los medios caer en la rutina.

Su último disco, *Almas gemelas*, habla de pérdidas, de despedidas, pero también de esperanza.

Eso siempre. A lo largo de la vida vamos acumulando experiencias, unas alegres y otras dolorosas. A mí el primer impacto me lo provocó la muerte de mi abuela materna. Era una situación de desconsuelo totalmente nueva para mí. Veía llorar a los mayores y me sentía confundida, pero aprendí una gran lección: que la gente que queremos, tarde o temprano, se va. Con el tiempo y cuando pude ver las cosas con cierta distancia, observé que toda experiencia dolorosa trae consigo una enseñanza. Por eso soy optimista y trato de ver el lado bueno de las cosas. Creo que todo es susceptible de mejora, tanto en el plano físico como en el plano espiritual, y que, por problemático y

difícil que sea el momento, siempre hay motivos para la esperanza.

Otra muerte familiar le inspira el tema "Entre mis recuerdos", en el que evoca la infancia. ¿Cómo fue la suya?

Sí, esta canción la escribí tras la muerte de mi padre. Mi infancia fue un poco solitaria, propia de una hija única. Mis padres se marcharon de Galicia para instalarse en Asturias cuando yo tenía seis meses. Allí no teníamos parientes cerca y crecí sin gente al lado. Mis encuentros familiares se producían cuando veníamos de vez en cuando a Coruña, a casa de mis tíos, o a ver a mi familia de Ferrol; también algunas veces, pero menos, a visitar a los que quedaban en la aldea, en Boimorto (A Coruña). A pesar de todo, creo que fui una niña privilegiada.

¿Por qué?

Porque tuve dos padres y una madre. Mi madre rehízo su vida con otro hombre después de separarse, y aprendí mucho de los tres. Estoy convencida de que mi capacidad de comprensión me viene de esa relación familiar, tal vez un poco atípica para la época. En ese pequeño mundo descubrí que la palabra dada es más importante que la firmada y, sobre todo, uno de ellos me enseñó a decir siempre la verdad. Son valores que me han acompañado toda la vida.

¿La escuela forma parte de esos recuerdos de infancia?

Por supuesto. Recuerdo con cariño la escuela primero y el colegio después, y muy especialmente a mi maestra, doña Pura. Mi etapa de instituto la siento más confusa, porque entonces yo ya estaba totalmente obsesionada con la música.

"De la niñez me viene cierto carácter defensivo" son palabras suyas. ¿A qué se refiere?

Es verdad, yo siempre he tenido un carácter defensivo. Posiblemente me haya influido el hecho de no compartir mucho con otros niños cuando era

"Almas gemelas"

Es el título de uno de los temas de su último disco, y se refiere a las dos almas que la habitan: la mujer y la artista. Entrevistamos a la mujer por la mañana en su hotel. La esperamos en un espacio que nos permite cierta intimidad. Llega protegida por una visera, imaginamos que para no ser reconocida.

La conversación fluye en un ambiente de especial cercanía. Con discurso pausado y mirada directa responde a cuantas cuestiones le planteamos sobre su carrera, sus ideas y emociones y sobre los momentos más significativos de su vida. Cuando llevamos departiendo más de media hora, vienen a buscarla. En ese momento, pensamos que ha acabado nuestro tiempo, pero, a pesar de sus muchos compromisos en un día de concierto, sabe que esperamos más respuestas y no está dispuesta a dejarnos con la palabra en la boca. Acabado el trabajo, nos despedimos. Una vez más baja la cabeza, se esconde bajo su visera y la vemos alejarse.

La siguiente cita es a las nueve de la noche en el Palacio de la Opera de A Coruña. Esta vez buscamos a la artista. El recinto está de bote en bote. Se apagan las luces y aparece ella. Sus baladas arrancan aplausos y ponen en pie a parte del auditorio. Está en su tierra ante un público entregado, se percibe emoción en las butacas y también en el escenario. Cambia de tercío y aparece la Luz roquera. La fiesta eleva considerablemente los ánimos y la euforia se desata. En la última parte de la gala retoma el sosiego con melodías nuevas, cantadas en portugués y en francés, que ponen de manifiesto la naturaleza camaleónica de la cantante.

Como ella misma reconoce: "Hay un abismo entre la Luz real y la del escenario", pero son diferencias que las unen como *Almas gemelas*:

"Seres audaces, polos opuestos.

Si uno es la sombra, el otro brilla;
juntamos fuerzas ante la vida."

pequeña. Afortunadamente, eso no me ha llevado a ser una persona egoísta. Al contrario, creo que soy bastante desprendida y tengo poco apego a lo material. Por ejemplo, no me fijo mucho en una determinada marca de coche ni en un bolso caro. Puedo apreciar cuando algo es bonito, pero los añadidos no me llaman especialmente la atención. Por otro lado, empecé a cantar muy jovencita, era un verdadero bombón, o al menos eso me decían muchas veces a la cara, y aprendí a defenderme y apartar de mí a todos "los bichos" que se me acercaban.

"Soy hija y, a la vez, guía de mis padres" es otra de sus reflexiones.

Sí, cuando los padres se hacen mayores los papeles se invierten. Esa sensación la tengo, sobre todo, con mi madre. Siempre he sido un poco su guía. Aun así, en nuestra relación mi madre es mi madre y yo su hija. Nunca hemos perdido el rol que le corresponde a cada una.

Dice que sus padres se van de su tierra cuando usted era muy pequeña. ¿Qué poso le ha dejado esto?

Nunca he sentido desarraigo. Crecí en Asturias, pero mis raíces estaban en mi familia, que era gallega y hablaba en gallego. Esto no quita que también me hayan influido mis vivencias infantiles, de ahí que tenga un sentimiento casi constante de ser asturiana en Galicia y gallega en Asturias. En realidad, ambas son tierras muy semejantes y a lo largo de los años me he quedado con aquello que más me gusta de cada una.

Con el tiempo, su universo se dilata a lo largo y ancho del mundo. ¿Ha tenido morriña alguna vez?

No. Eso sería totalmente incongruente con la forma de vida que he elegido y me impediría disfrutar de cada momento. Pienso que hay que ser consecuente con las decisiones que se toman. Mi profesión me lleva a moverme constantemente de un lugar a otro, pero esa ha sido mi elección, y sería una irresponsabilidad

lamentarme por ello, lo cual no significa que no me sienta ligada a mi tierra. De hecho, hace años compuse una canción que se titula "Vengo del norte", y el estribillo dice así: "Hacia el norte me iré, cuando sienta que ya va llegando la hora, de vuelta al mismo mar".

¿Quiere decir que contempla la vuelta a sus orígenes?

En cierto modo, sí. Cuenta la leyenda que los elefantes, cuando se hacen viejos, vuelven al lugar de origen para morir. Tengo un poco esa sensación, al final uno recorre de manera intuitiva los últimos pasos hasta llegar al punto de partida, que en mi caso es la casa donde nació. Precisamente con esa idea nace el Festival de la Luz. Y no es tanto un deseo de cerrar el círculo, como de devolver a la vida lo mucho que me ha dado.

Festival de la Luz. ¿En qué consiste esta iniciativa?

El Festival se apoya en tres pilares: la música, la promoción de lo rural y la

ayuda solidaria. La idea es reunir, cada año en Boimorto y durante dos días, a cantantes gallegos para compartir conocimientos y facilitar el contacto con la gente. Dentro del recinto se monta un mercado en el que se muestran los productos del lugar para que la gente pueda degustarlos. Es una manera de promocionar su agricultura y ganadería. Todo ello discurre en un ambiente de convivencia que aglutina música, gastronomía y ocio. El dinero recaudado en los conciertos se destina a fines sociales. De momento llevamos dos ediciones: en la primera se donó a la Asociación contra el Cáncer y en la segunda, al Banco de Alimentos.

¿Cómo se forma un músico?

Cada uno busca su camino, pero creo que un músico ha de formarse a lo largo de toda su vida. Yo tomé clases de solfeo, canto y danza, y eso me ayudó en un principio, pero nunca he dejado de estudiar. Hoy, después de más de 30 años de trabajo, soy muy consciente de que me queda mucho por aprender.



Javier Salas



Miguel Reveriego

¿Qué le ha dado la música a usted?

Casi todo. Menos mi cuerpo, mi ser, me lo ha dado todo: mi conocimiento, mi desarrollo como persona; me ha dado una profesión, la oportunidad de compartir sensaciones con la gente; ha sido compañera, amiga, profesora, enfermera...

¿Debería estar más presente en la educación de los niños?

Creo que la música tiene una influencia muy positiva en el desarrollo de las personas y debe tener un espacio importante en la escuela desde las primeras edades. Ofrecer una buena educación musical significa dar a los alumnos la oportunidad de que su imaginación no se quede en lo más obvio. Los objetos tienen forma, color, consistencia... Pero, más allá de las cualidades que percibimos con los sentidos, pueden sugerir muchas cosas, y para verlas es necesario desarrollar una buena capacidad creadora. En esto la música desempeña un papel fundamental. Tampoco debemos olvidar que es una ciencia sujeta a reglas, que aporta estabilidad emocional. Sí, pienso que debería tener un peso importante en los programas escolares. Otra cosa es cómo se enseña.

¿Cómo debería hacerse?

El primer contacto no debería ser con el solfeo. Cuando un niño dice que quiere tocar el piano, es que quiere tocar el piano, y a esa inquietud hay que darle una respuesta rápida o se pierde interés. Yo, que soy una enamorada de la música desde una edad muy temprana, tengo un pobre recuerdo de lo que hacía en el colegio: las clases eran ¡a-bu-rri-dí-si-mas! El estudio debe acompañarse de su lado más lúdico para mantener vivo el deseo. Al igual que en la vida, en el aprendizaje no todo tiene que ser profundísimo. Creo que la gente, haga lo que haga, debe pasárselo bien. El entretenimiento tiene un papel fundamental y hablar en estos términos no es subestimar el trabajo de nadie.

Sí, pero hay contenidos que exigen esfuerzo.

Cuando se asegura el deseo de aprender, no hay nada que se resista. Hay muchas maneras de abordar las cuestiones más difíciles. Hace algunos años me llamó la atención una experiencia llevada a cabo en Francia. Las clases se impartían a partir de piezas musicales que los alumnos escuchaban en la radio y les resultaban cercanas, las contextualizaban en su época y

descubrían las circunstancias sociales en las que habían sido creadas. Este puede ser un buen ejemplo de cómo dar un primer paso que les ayude a interesarse por la materia y avanzar hacia un estudio más complejo, como puede ser la obra de Bach o de Tchaikovsky. La música es como la literatura y la pintura, son reflejos de épocas. Abrir ventanas que faciliten su aprendizaje es fundamental en todas las edades. Y en la infancia y en la adolescencia, más.

¿En la enseñanza superior se da la formación adecuada o hay debilidades?

La enseñanza superior no debe estar tan mal, cuando hay cantidad de músicos extraordinarios y en muchas partes del mundo. A mí me gusta mucho la música clásica, la que ejecuta la gente que ha dedicado muchos años al estudio. Y a lo largo de mis viajes he conocido a verdaderos talentos, sobre todo en el ámbito de la interpretación.

Usted ha dicho: "Canto lo que me emociona". ¿Deberíamos vivir más las emociones?

No me gusta nada dar consejos ni opinar sobre lo que deberían hacer los

demás. Creo en lo que hago y es lo que me da fuerzas para llevar a cabo mi trabajo y mi vida, pero no estoy segura de que lo que me funciona a mí les sirva a los demás. Canto lo que me emociona porque no sé hacerlo de otra manera y porque esa es mi verdad. Tomo el título de una de las canciones de mi último disco: "Si pudiera". Pues bien, si pudiera eliminaría la mentira del mundo. No puedo evitarlo, el engaño me saca de mis casillas.

Un día tiene que parar para enfrentarse a un problema de salud. ¿Qué supuso eso en su desarrollo vital?

Pues, la verdad, no me quedé hecha polvo. Mi primer pensamiento fue: ¿cómo decírselo a mi madre? Afortunadamente, lo que tanto me preocupaba acabó siendo una liberación, pues, como siempre, no es que mi madre estuviera a la altura, es que superó, y mucho, todas las expectativas. A partir de ahí, hice lo que tenía que hacer: suspender una gira que teníamos en marcha, dejar todo en orden para "coger el toro por los cuernos", como suele decirse, y transitar por una experiencia más que me daba la vida. La verdad es que lo hice sin dramatismos. No le quiero restar importancia, pero tampoco

puedo presentarlo como un drama que no he vivido. Hoy veo todo esto como algo pasado.

"Soy" y "Crece el caudal" son dos de las canciones que compone mientras convalece. ¿Fue su terapia personal?

Sí. En aquel momento, el trabajo era uno de los mayores acicates para no quedarme postrada. No podía viajar ni dar conciertos, pero sí componer cuando mi estado general me lo permitía, y a eso me aferré para no desligarme de la música y evitar que en mi vida cobrase protagonismo algo que yo no había deseado. En ese sentido creo que fue mi terapia personal. Y de todo el trabajo de esa etapa salió el álbum *Vida tóxica*.

Hace unos meses recibía el Premio Nacional de las Músicas Actuales.

¿Qué significan los premios para usted?

Un estímulo para seguir creciendo. Un premio es como un aplauso concentrado, como si miles, en algunos casos millones de personas, hicieran a un tiempo ¡¡¡plas!!! Para mí, la mayor satisfacción es poder grabar discos y hacer conciertos, pero si se me reconoce con un premio, la alegría es enorme.

La música es un bien cultural muy castigado, como lo son el teatro y el cine. ¿Llegará la crisis a cargarse la cultura?

No, no. Eso es imposible. ¿Que estamos atravesando momentos de dificultades? Sí, pero nada es capaz de frenar los deseos de expresión de un artista, y menos su necesidad de compartirlos; de la misma manera que la gente necesita ver reflejada en el artista su desdichada o su afortunada vida. Lo que puede ocurrir es que se cambie la manera de hacerlo. Un pintor no dejaría de pintar por no tener lienzos, sino que buscaría otros soportes para crear sus obras. Vivimos una situación complicada, pero no irremediable.

¿Qué le queda por hacer como cantante y compositora?

[Sonríe] Mucho. Tengo la suerte de compartir mi tiempo y mi trabajo con grandes músicos. Cuando estoy con ellos, me doy cuenta de que me quedan muchas cosas por hacer. Por ejemplo, me gustaría tocar mejor el piano o tener más conocimientos de armonía. Como intérprete, como cantante, mi preocupación es tener el instrumento [la voz] lo mejor engrasado posible y, a partir de ahí, seguir haciendo todo aquello que me me apetezca. No me pongo ninguna barrera y tengo la suerte de que nunca nadie me ha impuesto nada. Siempre he hecho lo que he querido.

Últimos discos y reconocimientos

A contra Luz. Hispavox, 1991.
Como la flor prometida. Hispavox, 1995.
Un mar de confianza. Hispavox, 1999.
Con otra mirada. Hispavox, 2002.
Sencilla alegría. EMI/Capitol, 2004.
Vida tóxica. EMI/Capitol, 2007.
La pasión. EMI/Capitol, 2009.
Almas gemelas. Parlophone, 2013.

Medalla de Oro al Mérito de las Bellas Artes de España, 2008.
 Medalla de las Artes y de las Letras de Francia, 2009.
 Hija predilecta del Concello de Boimorto, 2010.
 Llave de la Ciudad de París, 2010.
 Grande Médaille de Vermeil de la Ciudad de París, 2010.
 Premio a la Excelencia Musical de los Grammy Latinos, 2012.
 Premio Nacional de Músicas Actuales, 2013.

¿Y a nivel personal? ¿Acaricia algún sueño?

El que me ha acompañado siempre: producir una sensación de bienestar en la gente que me rodea. Digamos que esa es mi gran meta. Pero, puestos a soñar, me gustaría ver cumplidos algunos deseos: que todos los conflictos lo sean un poco menos, es decir, contribuir a lograr un mundo más armonioso. En lo personal, crecer en conocimiento y ser cada día un poco más pura, menos egoísta. Esta es una tarea que nunca se acaba, porque nunca te ves perfecta; aún así, quiero que me guíe esa utopía. Dicho de una manera frívola: me gusta la idea de ser cada día un poco mejor, porque hace que la vida me resulte más interesante.

El desafío de la diversidad

Un estímulo para
el desarrollo profesional



Responder con equidad a la diversidad del alumnado: este es uno de los principales retos a los que se enfrenta el profesorado en la actualidad. Un grupo de investigadores de Portugal, España y Reino Unido, junto con ocho escuelas de estos tres países, desarrollan un proyecto colaborativo, titulado *Responding to Diversity by Engaging with Students' Voices: A Strategy for Teacher Development* y financiado por European Union Comenius Multilateral Project, para afrontar ese reto. Este Tema del Mes describe el plan de trabajo del proyecto, sus descubrimientos clave, los procesos puestos en marcha y algunas de las prácticas desarrolladas en los ocho centros.



COORDINACIÓN:

KYRIAKI MESSIOU

Universidad de Southampton (Reino Unido).

MEL AINSOW

Universidad de Manchester (Reino Unido).

GERARDO ECHEITA

Universidad Autónoma de Madrid (España).

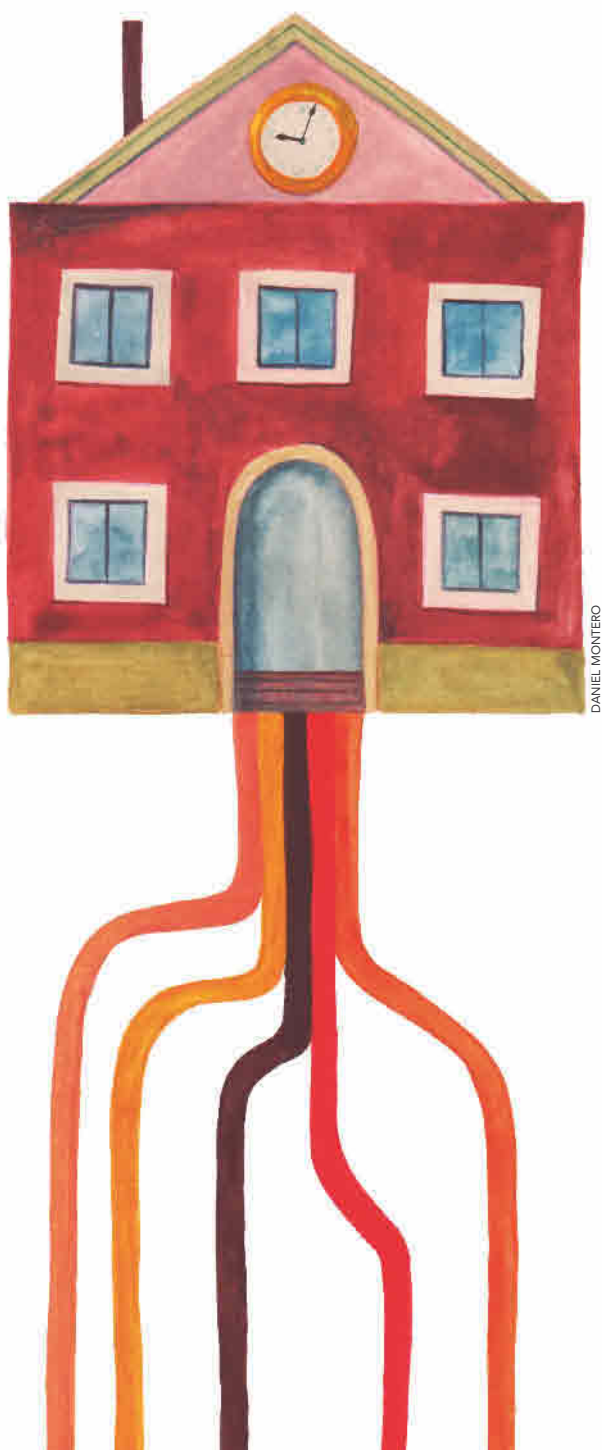


Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

El proyecto que ha dado origen a estos artículos, *Responding to Diversity by Engaging with Students' Voices: A Strategy for Teacher Development*, está financiado con el apoyo de la Comisión Europea en el marco del Life Learning Programme. European Union Comenius Multilateral Project (RD-SVTD, 2011-2014). Estas publicaciones son responsabilidad exclusiva de sus autores. La Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

La diversidad del alumnado: una oportunidad para aprender y mejorar



KYRIAKI MESSIOU

Universidad de Southampton (Reino Unido).

MEL AINSOW

Universidad de Manchester (Reino Unido).

Adina tiene 15 años y va a un instituto en Madrid. Su familia se ha trasladado recientemente allí desde Europa del Este. Aunque está deseando rendir bien en la escuela, le resulta difícil, dado que todavía está empezando a aprender a hablar en español.

Aunque entiende la mayor parte de lo que se dice, Peter, un estudiante de 14 años de una escuela de Manchester, no habla nunca. Se comunica con sus amigos principalmente mediante mensajes de móvil.

Teresa es una chica de 17 años que se ha criado en una vivienda social de un barrio pobre, a las afueras de Lisboa. Está trabajando mucho para ir a la Universidad, pero en el piso de su familia no hay ningún sitio en el que pueda hacer sus tareas.

Estas dos chicas y este chico son ejemplos de las muchas diferencias que se encuentran normalmente en las aulas de toda Europa. La tarea del profesorado es asegurarse de que sus clases tengan en cuenta sus diferencias, y reconocer que estas son oportunidades para que sus clases sean más inclusivas. Los crecientes movimientos de población entre países han aumentado la urgencia de esta cuestión, pues los centros escolares de la mayoría de los países tienen, cada vez más, entre su alumnado, a jóvenes con diferencias étnicas, culturales y lingüísticas (Corak, 2004).

Al mismo tiempo, existe una preocupación generalizada con respecto al progreso de los estudiantes que proceden de ambientes económicamente débiles porque tienden a salir gravemente perjudicados, a obtener los peores resultados y a asistir a las escuelas de más bajo rendimiento (Perry y Francis, 2010).

Los artículos de este Tema del Mes de *Cuadernos de Pedagogía* se centran en distintas formas de abordar este reto. Y el contenido de los artículos se basa en los hallazgos de un proyecto trienal de la Unión Europea: Responding to Diversity by Engaging with Students' Voices. El proyecto implica procesos de investigación-acción colaborativa, llevados a cabo por profesionales y estudiantes de ocho centros de Secundaria de tres países (España, Portugal y Reino Unido), con el apoyo de un equipo de investigadores universitarios.

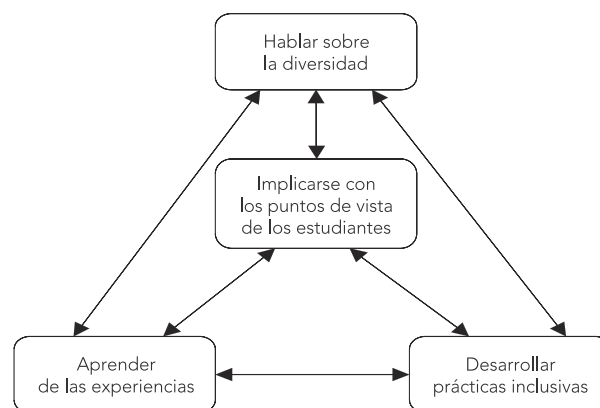
En este primer artículo exponemos lo esencial del plan de trabajo del proyecto y resumimos los descubrimientos clave. Los artículos que siguen se refieren a los procesos seguidos en cada caso e incluyen breves descripciones de algunas de las prácticas desarrolladas en los ocho centros.

Responder a la diversidad del alumnado

La Unesco (2004) destaca dos formas de contemplar las dificultades educativas: la llamada perspectiva individual y la perspectiva curricular. Según la primera, se asume que los alumnos o alumnas experimentan dificultades en sus centros escolares debido a sus déficits personales. En consecuencia, se toman medidas específicas con el fin de que el individuo pueda participar en un contexto de aprendizaje. Frente a esta perspectiva basada en el déficit, está la perspectiva curricular, que explica las dificultades experimentadas por los estudiantes como resultado de la forma de organizar los contextos y las actividades de aprendizaje. Por ello, la forma de responder a las dificultades experimentadas por individuos o grupos de estudiantes pasa necesariamente por llevar a cabo modificaciones en el nivel contextual.

Los artículos que se presentan en este Tema del Mes se basan en esta segunda forma de ver las dificultades de aprendizaje. En otras palabras, el punto de partida desde el que se ha desarrollado el proyecto reconoce que las dificultades experimentadas por los estudiantes se derivan de las formas de organización actual de las escuelas y de las formas de enseñanza que se utilizan (Ainscow, 1999). En consecuencia, hay que reformar las escuelas y mejorar la pedagogía, de manera que se pueda responder positivamente a la diversidad de los estudiantes, sin considerar las diferencias individuales como problemas que solucionar, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.

Una estrategia para el desarrollo docente



Fuente: Elaboración propia.

En el contexto de esta conceptualización, la consideración de las dificultades experimentadas por los estudiantes facilita una agenda para la reforma y da una idea de cómo puede llevarse a cabo la misma (Hart, 1996). Asimismo, tener en cuenta las percepciones que tienen los estudiantes de estas dificultades es la clave para el progreso (Messiou, 2012).

Una estrategia para el desarrollo del profesorado

Nuestro análisis de las experiencias de los ocho centros del proyecto nos ha llevado a conceptualizar una estrategia para el desarrollo del profesorado en relación con la diversidad de los estudiantes. La estrategia implica formar grupos de profesores, normalmente tríos, que trabajan juntos, utilizando cuatro procesos interactivos, con el fin de mejorar sus prácticas (véase el cuadro "Una estrategia para el desarrollo docente"). Como indican las flechas, los cuatro procesos interactúan, en lugar de aparecer como una serie de pasos a seguir. Así, por ejemplo, "hablar sobre la diversidad" es algo que se pretende que ocurra mientras "se desarrollan prácticas inclusivas" y "se aprende de las experiencias". En este contexto, las diferentes visiones de los profesores y de los estudiantes pueden actuar como un estímulo para la reflexión.

Para llevar a cabo esta estrategia es fundamental la idea de interactuar con los puntos de vista de los estudiantes, porque es un hecho que permea, que penetra, todos los procesos involucrados. Nuestra investigación sugiere que este factor, más que ningún otro, marca la diferencia en lo que se refiere a responder a la diversidad de los estudiantes.

En particular, esa interacción aporta una ventaja crítica al proceso que tiene el potencial de desafiar a los profesores a ir más allá de compartir las prácticas vigentes, con el fin de inventar nuevas posibilidades de implicar y hacer participar a los estudiantes en sus clases.

Cuando se producen esos cambios, es útil pensar en ellos como el resultado de una interrupción del proceso habitual de pensar y hacer, lo que provoca una transformación del aprendizaje de "bucle único" al de "doble bucle" (Argyris y Schön, 1996), es decir, del aprendizaje que permite que la práctica se mejore incrementalmente, al aprendizaje que modifica los supuestos en los que se basa la práctica.

Visiones sobre la diversidad del alumnado

En el proyecto, hemos visto cómo los procesos involucrados llevaron a veces a los profesores a reconsiderar sus concepciones sobre la diversidad de su alumnado, particularmente en relación con los modos de formular y describir las diferencias. En los ocho centros hubo evidencia de tres formas de pensar. Son las siguientes.

Adoptar categorías

Al inicio del proyecto, muchos de los profesores implicados tendían a basarse en las categorías formales que se utilizan en las escuelas para describir los diferentes grupos de estudiantes existentes. Son estas: edad, género, etnicidad, estatus lingüístico, nivel socioeconómico, nivel de asistencia y necesidades educativas especiales. Además, los datos de las pruebas estandarizadas que suelen utilizarse llevaron a algunos centros a agrupar a los alumnos en relación con sus niveles de rendimiento y de progresos realizados. Un peligro potencial de todo esto es que el nombre utilizado para definir a un grupo concreto de alumnos puede limitar la conciencia de la individualidad. Por ejemplo, en algunas escuelas, la encomiable preocupación por mejorar el rendimiento de los estudiantes de ambientes desaventajados tendía a llevar a los profesores a pasar por alto el hecho de que algunos de estos estudiantes se estaban desenvolviendo muy bien en la práctica.

Crear categorías

También tuvimos muchos ejemplos de otro nivel de agrupamiento que se deriva de las percepciones e interpretaciones de los profesores con respecto a ciertos grupos de aprendices. De este modo, en determinados centros, se crearon unas categorías nuevas, menos formales. A menudo, estas se relacionan con supuestos acerca de la presunta capacidad para aprender, tal y como se manifiesta en expresiones como "aptitud alta", "media" y "baja". En una escuela, por ejemplo, los profesores centraban su atención en los estudiantes a los que se aludía como "perdidos en la media" (aquellos que, desde su punto de vista, ni destacan ni tienen dificultades). El profesorado de otro centro consideraba a un grupo de estudiantes, transferido en bloque desde otra escuela, como miembros de una categoría *ad hoc*. A veces, se describía también a los estudiantes en relación con su respuesta general a la vida en sus centros, con expresiones que se referían a su conducta. El problema de todo esto es que, como en el caso de las categorías formales, pueden crearse estereotipos que configuren las formas en que los profesores tratan a determinados estudiantes y, de ese modo, se limiten las expectativas de lo que puedan conseguir.

Repensar categorías

A medida que se desarrollaba el proyecto observamos la aparición de una perspectiva que trasciende estas dos primeras formas de pensar. La evidencia sugiere que esto ocurre, a menudo, como resultado de escuchar los puntos de vista de los estudiantes acerca de sus experiencias en las escuelas. A partir de esta nueva perspectiva, los profesores pudieron identificar barreras contextuales que pueden hacer difícil a algunos estudiantes la participación y el aprendizaje, así como posibles formas de abordar estas barreras, en vez de concentrar la aten-

ción en los grupos de estudiantes categorizados. Un problema de esta perspectiva, sin embargo, es que diferentes estudiantes pueden ofrecer puntos de vista diversos, o incluso contradictorios, lo que dificulta saber qué acciones serán más eficaces (de hecho, esto también ocurre cuando se adoptan las otras dos perspectivas). Por ejemplo, en todos los centros era corriente oír decir a los estudiantes que preferían trabajar en grupos. Pero, por supuesto, había otros cuya opción no era esa. La consecuencia es que, aunque interactuar con los puntos de vista de los estudiantes pueda estimular a los profesores a pensar de otra forma en las diferencias, no elimina la necesidad de que tomen decisiones profesionales con respecto a las mejores formas de implementar sus clases.

Estimular la experimentación

Esta tercera forma de pensar se relaciona con los hallazgos de nuestros trabajos anteriores, particularmente con el argumento de que las evidencias recogidas por el profesorado, sobre sus estudiantes, pueden crear un espacio para la reflexión y un estímulo para experimentar con nuevos enfoques docentes que tengan el potencial de beneficiar a todos los miembros de una clase (Messiou, 2012; Ainscow, 2013). No obstante, la medida en que los profesores del proyecto avanzaban hacia esta perspectiva variaba considerablemente de un centro a otro, e incluso dentro de una misma institución. Nuestro análisis sugiere que esto estuvo influido por la calidad de la cooperación, particularmente de la disposición de los profesores a escuchar las diferentes interpretaciones de las evidencias aportadas. En otras palabras, aprender de las diferencias requiere de una disposición para considerar otros puntos de vista, tanto de los estudiantes como de los colegas. Y, en todos los casos, estaba claro que los profesores tenían que aprender a recoger los puntos de vista de los estudiantes y a interactuar con ellos.

Esto fue, en parte, cuestión de aprender las nuevas técnicas que compartimos con los profesores. Ahora bien, lo más importante fue, sin embargo, que estas técnicas estimularon a los profesores y a los estudiantes a participar en diversas formas de diálogo. Lodge (2005) señala que esto "es más que conversación, es la construcción de una narración compartida. El diálogo tiene que ver con el compromiso con otros, a través de la conversación, para llegar a un punto al que uno no llegaría solo" (p. 134). Podemos decir, en consecuencia, que mediante el proceso de diálogo aumentan los niveles de confianza en el contexto escolar y, en último término, esto puede llevar a cambios en la cultura de la organización.

Sin embargo, también tenía que ver con el desarrollo de nuevas actitudes y con la creación de relaciones más productivas entre profesores, y entre profesores y estudiantes. Aquí nuestro pensamiento está muy influido por el trabajo de Michael Fielding (1999), que sostiene que la enseñanza debe convertirse en una práctica profesional inclusiva, en la que los profesionales no solo se comprometan entre sí, sino también con otros, en procesos de aprendizaje mutuo, en un contexto de ideales compartidos. De este modo, una escuela llega a considerarse "no solo como un espacio público, sino también como un taller o laboratorio público o colectivo... un lugar para la investigación y la experimentación públicas y, en consecuen-

Un desafío que explorar

La experiencia conjunta de los centros escolares en este proyecto sugiere que la diversidad del alumnado puede convertirse en elemento facilitador para desarrollar prácticas inclusivas, en vez de ser en un obstáculo que haya que superar. Reconocemos, por supuesto, que este proceso es todo un desafío para los profesores. No obstante, a través de procesos colaborativos que implican a profesores y alumnos hemos visto que pueden explorarse y entenderse de otra manera las ideas sobre la diversidad de los aprendices.

Creemos que el proyecto sobre el que tratan los artículos de este Tema del Mes hace una aportación significativa para la implementación de este nuevo pensamiento en los centros escolares, ya sean de Educación Infantil, Primaria o Secundaria. En concreto, lo hace desarrollando una estrategia que ayuda a los profesores a ver el valor de las diferencias de los estudiantes como un estímulo para la reflexión y el aprendizaje profesional. El hecho de que la estrategia se desarrollase en estrecha colaboración con profesores y estudiantes, en tres países, es otro elemento innovador que nos lleva a sostener su relevancia, más allá de las fronteras nacionales.

Teniendo presente todo esto, se está desarrollando un conjunto de materiales para la formación del profesorado (disponibles gratuitamente en el sitio web del proyecto, a finales del 2014). Estos materiales incluyen una guía para los profesores, un vídeo introductorio y una serie de informes sobre las prácticas desarrolladas, que ilustran el uso de la estrategia en los centros de los tres países implicados. Esperamos que, con su uso en nuevos contextos, estos materiales se refinan aún más. A partir de la experiencia de este proyecto, creemos que ese uso se reforzaría más, si cabe, en centros que trabajen juntos en redes. De este modo, es posible poner a disposición de todos recursos que estimulen el aprendizaje a partir de las diferencias.

para saber más

- ▶ **Ainscow, Mel (1999).** *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Routledge.
- ▶ **Ainscow, Mel (2013).** "From special education to effective schools for all: widening the agenda", en **L. Florian (ed.)**. *The sage handbook of special education* (2.ª ed.). Londres: Sage.
- ▶ **Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1996).** *Organisational learning II: theory, method and practice*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- ▶ **Corak, Miles (ed.) (2004).** *Generational income mobility in North America and Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ▶ **Fielding, Michael; Moss, Peter (2011).** *Radical education and the common school*. Londres: Routledge.
- ▶ **Hart, Susan (1996).** *Beyond special needs: enhancing children's learning through innovative thinking*. Londres: Paul Chapman.
- ▶ **Lodge, Caroline (2005).** "From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement", en *Journal of Educational Change* 6, n.º 2: pp. 125-146.
- ▶ **Messiou, Kyriaki (2012).** *Confronting marginalisation in education: A framework for promoting inclusion*. Londres: Routledge.
- ▶ **Perry, Emma; Francis, Becky (2010).** *The social class gap for educational achievement: a review of the literature*. Londres: RSA.
- ▶ **Unesco (2004).** *Special needs in the classroom: a teacher education resource pack*. París: Unesco.



cia, un lugar que puede provocar nuevos pensamientos, nuevas prácticas y cambios" (Fielding y Moss, 2011, p. 109).

Honestamente, debemos señalar que contemplamos variaciones con respecto a la forma de considerar este enfoque por parte de los centros implicados en el proyecto. En algunos casos siguió viéndose, en gran medida, como un experimento temporal, un añadido a las prácticas habituales del centro, y "probado", porque los implicados formaban parte de un proyecto que, al final, desaparecería. En otros casos, sin embargo, vimos que los centros llevaban gradualmente el enfoque al corazón de sus formas habituales de trabajar. Por ejemplo, uno de ellos tiene una política bien establecida que enfatiza la colaboración entre los miembros del profesorado. En este contexto, es normal que dos profesores trabajen juntos en un aula. Esto dio muchas oportunidades para explorar el uso de la estrategia en parejas, en vez de en tríos. En dos de los centros participaron en los tríos profesores con cargos directivos. El resultado fue que el enfoque pasó gradualmente a formar parte de su plan general de formación del profesorado.

Escuchar las voces de los estudiantes y planificar juntos

Formación permanente y desarrollo profesional del profesorado



AUTORÍA COMPARTIDA

Este artículo hace referencia al proyecto Life Learning Programme. European Union Comenius Multilateral Project, desarrollado en el marco del Life Gramme. European Union Comenius Multilateral Project (RD-SVTD, 2011-2014) y financiado con apoyo de la Comisión Europea. El proyecto ha sido coordinado y dirigido por Kyriaki Messiou (Universidad de Southampton, Reino Unido), y en el mismo han participado como investigadores: Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Reino Unido), Gerardo Echeita (Universidad Autónoma de Madrid), Sue Goldrick (Universidad de Manchester, Reino Unido), Max Hope (Universidad de Hull, Reino Unido), Isabel Paes (excoordinadora del Alto Comisionado para la Inmigración y el Diálogo Intercultural, Portugal), Marta Sandoval (Universidad Autónoma de Madrid), Cecilia Simon (Universidad Autónoma de Madrid) y Teresa Vitorino (Universidad de Algarve, Portugal).

Contacto en España: marta.sandoval@uam.es

Este proyecto intenta hacer emerger las opiniones del alumnado con el fin de detectar posibles riesgos de marginación o fracaso escolar. Para ello se trabaja con el procedimiento de las lecciones de estudio: se constituyen equipos de tres docentes, en los que uno de ellos imparte un tema, mientras los otros dos observan la reacción de los estudiantes, sobre todo, la de los más vulnerables. Después, el trío de profesores discute los ajustes necesarios para mejorar el proceso, y se incorporan esas mejoras a la actividad del siguiente miembro del equipo.

En Europa, el desafío más grande con el que se enfrenta el profesorado es el de responder a la diversidad del alumnado. El incremento de la movilidad de la población entre países se ha traducido en que a la mayoría de los centros escolares asiste un alumnado formado por niños y jóvenes de distinta procedencia lingüística, étnica o cultural. Al mismo tiempo, se observa una creciente preocupación con relación al rendimiento de los estudiantes considerados con necesidades educativas especiales, así como hacia aquellos procedentes de contextos socioeconómicos empobrecidos, que tienden a obtener resultados escolares muy insatisfactorios y que, por lo general, asisten a los centros escolares que tienen peores resultados (Echeita, 2013).

El proyecto que nos ocupa se ha enfrentado a esta crucial agenda europea a través de un enfoque innovador, con respecto al desarrollo profesional del profesorado, conocido como lecciones de estudio (Pérez Gómez y Soto, 2011), vinculadas, en particular en este caso, al objetivo de desarrollar prácticas de aula inclusivas, e incorporar como novedad, con respecto a otras iniciativas, las opiniones y voces del alumnado. Se ha perseguido, en definitiva, que el profesorado mejore sus prácticas de enseñanza de forma que las distintas circunstancias personales o sociales de su alumnado no sean barreras para el aprendizaje y participación de este.

Prácticas de aula inclusivas

El equipo de investigadores que lidera el proyecto en Portugal, España y Reino Unido trabaja y explora, desde hace tiempo, las voces del alumnado para facilitar la mejora escolar con una orientación inclusiva (autoría compartida, 2011; Mes-siou, 2012; Sandoval, 2011).

Sobre estos cimientos, el proyecto (que se encuentra en su último año de desarrollo) dará a conocer estrategias relevantes para ayudar al profesorado a introducir prácticas de aula inclusivas. Estas estrategias, basadas en una serie de "principios" que han ido emergiendo de nuestro trabajo anterior, son las siguientes:

Distintos tipos de evidencias recogidas dentro de la escuela pueden crear espacios para repensar y reconsiderar las prácticas al uso, interrumpiendo los discursos existentes, y focalizando sobre posibilidades, no contempladas hasta entonces, que pueden hacer progresar y mejorar las prácticas existentes.

Estos momentos de interrupción ayudan a "convertir lo familiar en novedoso o inusual" a través de formas estimulantes para el autocuestionamiento, la creatividad y la acción. Para ello, el papel de los investigadores, a modo de "amigos críticos", es facilitar estos procesos de recogida de evidencias y reflexión.

Las voces o perspectivas de los estudiantes sobre las formas de organizar el aprendizaje y la enseñanza dentro de una escuela constituyen la forma más potente de interrupción.

Las diferencias entre las perspectivas de los estudiantes (y del conjunto del profesorado) actúan como catalisis para el cambio.

El proyecto se ha desarrollado a través de dos ciclos de investigación-acción colaborativa (cursos 2011-12-13), llevados a cabo por equipos de profesores, alumnado e investigadores de los tres países. Cabe destacar que todos los centros elegidos imparten Educación Secundaria (básica y/o superior), lo que confiere al proyecto un interés especial, dado lo desafian-

te que resulta en esta etapa todo lo relativo a la atención a la diversidad de su alumnado.

Cada equipo, y siguiendo el procedimiento que se comenzará a continuación, ha recogido con distintas estrategias las voces de los estudiantes, para fomentar, a partir de ellas y mediante el esquema de las lecciones de estudio, el desarrollo de prácticas docentes más inclusivas. Por otra parte, a través de la configuración de redes con las escuelas participantes, se han compartido las experiencias y los hallazgos en dos encuentros específicos que han venido a corroborar el hecho de que este tipo de prácticas colaborativas ofrece abundantes oportunidades para el desarrollo profesional docente.

Las voces del alumnado

La experiencia conseguida a través de las lecciones de estudio y el trabajo realizado con el alumnado, para hacer emerger sus voces, darles sentido y conseguir que tengan posteriormente utilidad para el profesorado, nos ha llevado a planificar un proceso que sigue cuatro grandes pasos en la escucha de las voces del alumnado.

Abrir puertas, dejando emerger las voces de nuestros estudiantes

El primer paso supone recoger las visiones de los estudiantes tanto sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, como desde la perspectiva de su impacto sobre el grado de ajuste de los mismos, a la hora de promover la participación y el trato justo hacia todo el alumnado. Para ello se han utilizado diversas técnicas: cuestionarios, fotografías, dibujos, *role-playing* o técnicas sociométricas.

Mirar de cerca trayendo las preocupaciones de la superficie

Se trata de que el profesorado implicado tenga la oportunidad de examinar minuciosamente la información obtenida de los alumnos, poniendo una especial atención en la que evidencia situaciones y circunstancias que inciden sobre los estudiantes en mayor riesgo de marginación o fracaso escolar.

Dar sentido a la evidencia

Es el momento de intercambiar datos con los alumnos. En este paso se centra la atención directamente en los problemas que se han detectado en el paso anterior, a través de un diálogo, franco y honesto, entre los docentes y el alumnado.

Enfrentarse a los problemas que surgen, fomentando el pensamiento y la práctica inclusiva

Tras reflexionar sobre los problemas que han surgido de las discusiones con el alumnado y sobre la reflexión entre el profesorado implicado, se constituyen equipos de profesores o profesoras que colaboraran en el diseño de la lección de estudio, para desarrollar prácticas de aula más eficaces para todos.

Y las lecciones de estudio

El objetivo de este procedimiento, bien documentado en la literatura (Pérez Gómez y Soto, 2011), es potenciar la eficacia



didáctica de los docentes para mejorar las experiencias de aprendizaje de todos sus estudiantes. En nuestro caso, se ha llevado a cabo de la manera que se explica a continuación.

Se han constituido tríos de docentes para el diseño e impartición de una lección (o tema), con el objetivo de desarrollar prácticas en el aula que puedan ser más eficaces e inclusivas (en la literatura al respecto, se explica que los grupos pueden ser de cuatro o cinco docentes, aunque podrían ajustarse también para trabajar en parejas). Nosotros hemos optado por tríos, que pueden ser de profesores que imparten la misma materia, en diferentes grupos, o de profesores que imparten distintas materias al mismo grupo.

Cada trío planifica una lección o tema, reuniendo los mejores conocimientos y materiales disponibles y tratando de incorporar las propuestas hechas por el alumnado.

Dos de los docentes del trío observan la lección impartida por uno de los miembros del mismo, centrándose específicamente en la manera en que los estudiantes responden a los cambios propuestos y en cómo estos inciden en la participación de los más vulnerables.

Después de cada lección, los docentes, en un trabajo colaborativo, realizan los ajustes necesarios y los incorporan al plan de clase del siguiente miembro del trío. En esta fase, en ocasiones, se da cabida a las reflexiones y valoraciones de los estudiantes sobre el desarrollo de la lección.

Una vez que los tres docentes hayan impartido y valorado la lección, emiten un breve informe que incluye los resultados del proceso y las recomendaciones para la práctica futura, que, además, puede compartirse con otros colegas que hayan mostrado interés en el proceso.

Trabajo colaborativo

La característica central del proyecto es, por una parte, el énfasis que se pone en la participación de todos los agentes

pertenecientes a diferentes niveles del sistema escolar, y por otra, la necesidad de colaboración entre estos diferentes grupos (autoría compartida, 2013). La gestión eficaz y el liderazgo son vitales en estas relaciones de trabajo. De ahí que se haya realizado un trabajo a tres niveles.

A nivel internacional, la gestión global del proyecto está coordinada y dirigida por la profesora Kyriaki Messiou, de la Universidad de Southampton, quien se ha ocupado de la comunicación y coordinación con los otros equipos de investigación: en el Algarve, Madrid, Hull y Manchester.

Localmente, en cada una de las cuatro ciudades con centros escolares asociados al proyecto, un miembro de cada equipo investigador se ha encargado de organizar las sesiones formativas necesarias para los equipos implicados en cada centro escolar, así como de visitarlos regularmente para proporcionar apoyo y recoger datos de evaluación, a través de observaciones y entrevistas.

Y en cada centro, un profesor o profesora coordinador ha sido responsable de gestionar y apoyar las actividades de investigación-acción entre sus colegas.

Desafíos y aprendizajes

La introducción de nuevas prácticas educativas, en cualquier nivel, desafía el *statu quo* existente dentro de un centro escolar. Por esa razón se necesita de una gran colaboración entre el profesorado para apoyar la introducción de tales prácticas. Esto pone en primer plano la necesidad de buenas dosis de flexibilidad en las cuestiones de organización y funcionamiento del centro, y el apoyo activo y claro de los equipos directivos, para animar y apoyar los procesos de experimentación asociados a tales prácticas.

El desarrollo de este proyecto ha venido a confirmar nuevamente los resultados de otras investigaciones en este ámbito (autoría compartida, 2012). Lo distintivo de nuestra apor-

tación, sin embargo, es el valor añadido que la estrategia de atender y escuchar las voces del alumnado aporta a este proceso. Evidentemente, no se trata de una estrategia sencilla, sino desafiante en varios aspectos, y en los organizativos en particular.

En primer lugar, se trata de encontrar tiempo y crear oportunidades. Hay que saber encontrar el tiempo necesario para que los equipos implicados en las lecciones de estudio puedan, primero observarse unos a otros en sus respectivos "turnos de aplicación de la lección" y, posteriormente, crear oportunidades para analizar, reflexionar y sacar conclusiones en conjunto. Las evidencias disponibles nos dicen que, a la vista de los resultados de esta estrategia en términos de mejora de las competencias profesionales para atender a la diversidad del alumnado, la inversión merece la pena.

En segundo lugar, es importante facilitar la confianza. El uso exitoso de estas estrategias tiene como condición imprescindible la creación de una relación de confianza y honestidad con los colegas y con los estudiantes implicados. La colaboración que con ello se genera crea caminos seguros a través de los cuales es posible compartir, profundizar y extender a otros lo aprendido con las innovaciones realizadas. De nuevo hay que resaltar que el tiempo, junto con la paciencia y las oportunidades para dialogar y encontrarse, lo más relajadamente posible con los compañeros, son condiciones que desafían la rutinaria dependencia de las urgencias en las que viven estresados tantos profesores y profesoras.

Y, en tercer lugar, es preciso encontrar apoyo en la dirección. Los equipos directivos tienen por delante el enorme desafío de aprender a desarrollar un liderazgo efectivo centrado en crear las condiciones y el clima de relaciones adecuados para que todas estas actividades, necesarias para el desarrollo profesional de los docentes, puedan llevarse a cabo.

Revisando lo que hemos aprendido y poniéndolo en forma de las proposiciones que definen nuestra estrategia para mejorar la capacidad del profesorado, para responder a la diver-

sidad del alumnado, diríamos que las miradas de los estudiantes pueden ayudarnos sobremanera a ser más sensible a los temas de la diversidad, y a las formas de pensar y organizar el aprendizaje y la participación en los centros escolares. No obstante, el profesorado tiene que aprender a recoger esas voces y perspectivas, y a implicarse con ellas, y sobre todo, tiene que estar dispuesto a desafiar sus concepciones y prácticas vigentes.

Interesarse e implicarse en las perspectivas que otros profesores mantienen puede estimular las discusiones profesionales y la experimentación de nuevas prácticas. En estos contextos, las diferencias pueden actuar como un estímulo para que fluyan nuevas formas de pensar, lo que a su vez puede traer de la mano prácticas educativas más inclusivas.

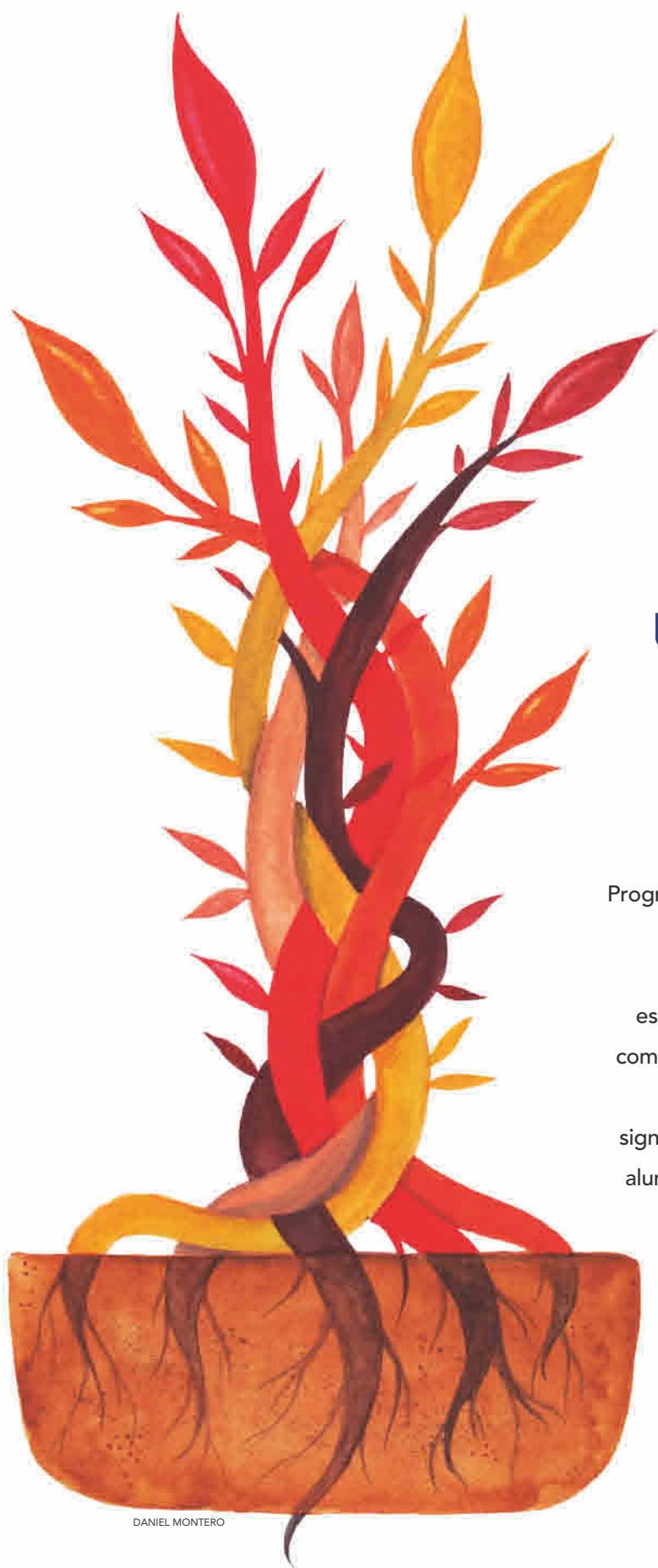
La colaboración entre el profesorado es imprescindible para apoyar la introducción de nuevas formas de trabajar. Esto requiere flexibilidad organizativa y una cultura escolar que aprecie el apoyo mutuo y, por tanto, este sea posible. Para ello, resulta estratégico aprender a manejar modos eficientes de comunicación y las habilidades sociales interpersonales que nos predisponen para saber escuchar, tanto a los estudiantes como a los compañeros.

Aprender de las diferencias entre el alumnado es algo que, con gran probabilidad, va a desafiar y, en cierta medida, tiene que desestabilizar el *statu quo* dentro del centro. Consecuentemente, los equipos directivos, de nuevo, tienen que estar preparados para apoyar el proceso en el que se cuestionan las prácticas, así como para animar y sostener la innovación y la mejora. En este proceso, son inevitables momentos de turbulencias y dudas, que habrán de saber comprender y tolerar.

Estamos trabajando para apoyar estas cuatro proposiciones con distintos materiales que ilustren el uso de esta estrategia. Anticipándonos a ello, los ocho centros que han participado en este proyecto nos relatan, en el próximo artículo, una parte de su experiencia, e invitan a los lectores a aprender de la diferencia.

para saber más

- ▶ **Autoría compartida (2011).** *Aprender com a diversidade. Um guia para o desenvolvimento da escola.* Lisboa: High Commissariat for Immigration and Intercultural Dialogue.
- ▶ **Autoría compartida (2012).** *Developing equitable education systems.* Londres: Routledge.
- ▶ **Autoría compartida (2013).** *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas.* Sevilla: Eduforma.
- ▶ **Echeita, Gerardo (2013).** "Inclusión y exclusión educativa. De nuevo. "Voz y Quebranto", en *REICE* n.º 11(2), pp. 99-118. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- ▶ **Messiou, Kyriaki (2012).** *Confronting marginalisation in education: a framework for promoting inclusion.* Londres: Routledge.
- ▶ **Pérez Gómez, Ángel I.; Soto, Encarnación (2011).** "Lesson study. La mejora de la práctica y la investigación docente", en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 417, noviembre, pp. 64-67.
- ▶ **Sandoval, Marta (2011).** "Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva", en *REICE*, vol. 9, n.º 4, pp. 114-125. Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6_hm.html



Ocho relatos, un mismo proyecto

Los centros de Secundaria que participan en este proyecto multilateral Comenius del Life Learning Programme, de la Unión Europea, describen aquí cómo llevan el proyecto a la práctica. Cuatro institutos ingleses (dos de Mánchester y dos de Hull), dos españoles (en Madrid) y dos portugueses (en Lisboa) comparten propósitos semejantes: conseguir prácticas de aula más inclusivas, fomentar un aprendizaje significativo y, en definitiva, entender la diversidad del alumnado como una oportunidad de la que aprender.

AUTORÍA COMPARTIDA

El proyecto que ha dado origen a estos artículos, *Responding to Diversity by Engaging with Students' Voices: A Strategy for Teacher Development*", del Life Learning Programme. European Union Comenius Multilateral Project (RD-SVTD, 2011-2014), está financiado con el apoyo de la Comisión Europea.

Newland School for Girls, Hull (Reino Unido)

Crear oportunidades de hablar sobre la enseñanza y el aprendizaje

MAX HOPE, NEIL JOHNSON, KYRIAKI MESSIOU Y ALISON TAYLOR

En el centro escolar Newland School for Girls (NSG), de la ciudad británica de Hull, reinaba el entusiasmo y el compromiso con el proyecto, tanto por parte de los profesores como de los miembros del equipo directivo involucrado. Sin embargo, también había cierta preocupación por si implicaría más presión sobre los profesores, que tal vez les haría trabajar a un ritmo más acelerado del habitual. De ahí que la opción voluntaria de implicarse en el proyecto fuera apasionante y exigente.

Primeros pasos

En este centro educativo se formó un pequeño equipo coordinador del proyecto que asumió la responsabilidad de decidir acerca del “grupo clase meta” de estudiantes, así como de trabajar como trío docente. Para ello, seleccionaron a un grupito de estudiantes que, a su juicio, no estaban desarrollando todo su potencial académico y, por tanto, podrían considerarse en riesgo de exclusión académica y social.

Para muchos estudiantes del grupo era la primera vez que tenían la oportunidad de participar en un proyecto en el que se les pedía que tomaran parte en diálogos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estaban entusiasmados por poder poner en común sus ideas, en el curso de los diálogos moderados por los investigadores universitarios. En estos diálogos, las estudiantes destacaron cuatro mensajes importantes para los profesores:

- Querían lecciones más creativas y prácticas.
- Querían escoger los grupos en los que deseaban trabajar.
- No les gustaba sentir que los profesores mostraran favoritismos ni que las reglas no se aplicaran a todos por igual.
- Querían más información sobre cuándo entregar un trabajo y sobre su trabajo en sí, pero no solo en términos de evaluación.

Los investigadores de la Universidad enviaron, a los profesores implicados en el proyecto, un resumen detallado de la información obtenida en las dinámicas llevadas a cabo con los estudiantes. Nos gustaría señalar que el equipo coordinador decidió compartir con el resto del profesorado del centro solo los “puntos más destacados revisados” de sus valoraciones. Conociendo bien a sus colegas, tenían la sensación de que los comentarios de las estudiantes a algunos les resultarían demasiado desafiantes y, en consecuencia, en vez de tomarlos en cuenta, podrían descalificarlos.

Analizar la práctica

El trío docente decidió centrar sus esfuerzos en dos temas: tratar de hacer las lecciones más creativas y permitir a los estudiantes que escogieran sus propios grupos de trabajo. En la primera lección, se dejó que las estudiantes tuvieran el control completo del tamaño y la composición de los grupos en los que iban a trabajar. La lección fue más interactiva de lo habitual y,

como era de esperar, conllevó mucho más movimiento y ruido. En la segunda lección, se estableció un límite al tamaño de los grupos, pero a las alumnas también les resultó muy interactiva. En la última lección también se especificó el tamaño óptimo del grupo de trabajo, aspecto aceptado por las estudiantes, y también resultó creativa y práctica. El *feedback* de las estudiantes sobre las lecciones fue extremadamente positivo y un test realizado después de cada lección reveló que habían retenido los contenidos impartidos en las mismas.

El equipo de profesores, aunque inicialmente fuera escéptico con respecto a permitir que las estudiantes escogieran sus propios grupos, se mostró extremadamente positivo con la dinámica de las tres lecciones. Los profesores también habían trabajado mucho para incorporar actividades interactivas, y reconocieron que hasta ese momento habían sido poco habituales. El testimonio de un docente constituye un claro ejemplo en este sentido: “Nos apartó de nuestras formas normales de enseñar y fue algo bueno porque nos desafió como profesionales... En realidad, impulsó nuestra valía docente, al ver que el hecho de ensayar nuevas prácticas había funcionado... Había valido la pena”. En particular, destacaban el valor de ser capaces de planear juntos, y la oportunidad de observarse los unos a los otros en la práctica.

Después de estas lecciones, algunos profesores continuaron utilizando actividades interactivas en las lecciones, siempre que podían, pero deseaban hacer hincapié en que no podían usarlas siempre. Uno explicó que todavía utilizaba sus métodos habituales para dar clase, pero que este proyecto le había hecho ser “más cuidadoso con mis lecciones”. A veces, no obstante, decían que las actividades interactivas no eran la forma más eficaz de aprender. Esto creó una interesante dinámica con las estudiantes; una de sus alumnas, por ejemplo, les dijo: “Creí que no íbamos a volver a utilizar libros de texto... Pensé que iban a esforzarse un poco más, profes”.

Subir un nivel

En el segundo año del proyecto, NSG asumió el reto de implicarse con las estudiantes en un nuevo nivel. Decidieron desarrollar un grupo de estudiantes investigadoras denominado The Voice of Learning para trabajar junto con el equipo docente y los investigadores del proyecto. Se invitó a catorce estudiantes, que habían formado parte del “grupo meta” del curso anterior, a recibir una formación que les proporcionara herramientas para llevar a cabo ese papel investigador. La jornada de formación animó a las estudiantes a participar en una serie de actividades interactivas (generando así datos útiles en sí mismos), con la idea de que pudieran utilizarlas, después, con sus propios compañeros. Esta formación dio también una nueva oportunidad a estudiantes y profesores de mantener un diálogo bidireccional sobre la enseñanza y el aprendizaje y, por primera vez, las estudiantes



NEWLAND SCHOOL FOR GIRLS

podieron escuchar algunos de los dilemas experimentados por sus profesores.

Se formaron dos nuevos tríos. Los grupos meta de estudiantes eran ligeramente diferentes en cuanto a sus características y edad. Ambos tríos sondearon los puntos de vista de las estudiantes (con cierto apoyo de las estudiantes investigadoras) y, como nota interesante, se recibió un *feedback* similar al del curso anterior. Las estudiantes querían métodos de enseñanza más creativos y prácticos, y deseaban poder escoger sus propios grupos de trabajo.

Los resultados que se apuntan no se limitan a este centro educativo. En los centros de los otros dos países, los estudiantes proporcionaron una información similar. Si esto es así, ¿cuánto tiempo más habremos de esperar a preguntar regularmente a los estudiantes sobre sus puntos de vista, antes de que los profesores empecemos a hacer cambios en nuestros métodos de enseñanza? Lo cierto es que para los profesores y profesoras de estos tríos, esta información fue

importante y desarrollaron sus planes de enseñanza de acuerdo con ella. De nuevo, las reflexiones de los profesores sobre los procesos que habían experimentado fueron extremadamente positivas.

Oportunidades valiosas

El profesorado de NSG abrazó este proyecto con entusiasmo. Al final del trabajo realizado, se consideró que el componente más valioso del mismo eran las oportunidades de crear espacios en los que poder mantener un diálogo franco sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el profesorado, esas oportunidades tenían su foco en planificar juntos, observarse unos a otros y participar en discusiones que ayudaran a su desarrollo profesional; pero igualmente importantes eran también las oportunidades para que los estudiantes y su profesorado participaran en un diálogo auténtico sobre el aprendizaje.

■ IES La Dehesilla, Cercedilla (España) Los estudiantes como aliados

LOLA ALFARO, ELENA GONZÁLEZ, MARTA SANDOVAL E IGNACIO ZAPATERO

La implementación del proyecto en el IES La Dehesilla, de Cercedilla (Madrid), coincidió con un período de graves recortes económicos que fueron particularmente significativos para los centros escolares públicos españoles. Sin embargo, a conse-

cuencia del proyecto se desarrollaron un nuevo tipo de relaciones, entre los profesores y los estudiantes, que han servido para promover cambios en la práctica docente y para que los estudiantes consigan mejores resultados. El producto más loable de

esta experiencia fue que los profesores del instituto llegaron a ver a los estudiantes como “aliados”, capaces de ayudar a suscitarme mejoras en la enseñanza y el aprendizaje.

Oportunidades para pararse y pensar

Al igual que otros estudiantes de otros países, los alumnos de La Dehesilla tenían la sensación de que las clases debían ser divertidas, creativas y prácticas. Además, les gustaba que los profesores explicaran los temas poniendo ejemplos ilustrativos de la vida real. Por el contrario, lo que no les gustaba eran las clases que solo consistían en leer, escribir y mirar la pizarra.

No obstante, mediante los diálogos entre profesores y estudiantes sobre el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, surgieron algunos temas más concretos como el grado de participación de los estudiantes, el uso de distintos materiales, las formas más adecuadas de evaluación, la disposición de las mesas y las posibles formas en que los estudiantes pueden ayudar a sus profesores. Algunos de estos aspectos eran relativamente fáciles de abordar. De hecho, en el curso del proyecto, los profesores protagonizaron cambios en aspectos menores de su práctica, que, como pudo observarse, llevaron a ciertas mejoras en los resultados de aprendizaje de sus alumnos. Por ejemplo, algunos estudiantes señalaron que, a veces, los profesores sobrepasaban el tiempo de clase con la explicación de los contenidos y no tenían tiempo para explicar con claridad las tareas que los alumnos tenían que hacer en casa para el día siguiente.

Sin embargo, en otras cuestiones, las visiones de profesores y estudiantes eran muy distintas. Por ejemplo, algunos profesores achacaban la baja participación de algunos estudiantes a su pasividad o falta de interés. Por su parte, los estudiantes ofrecían explicaciones alternativas como: “Me gustaría que me pregun-

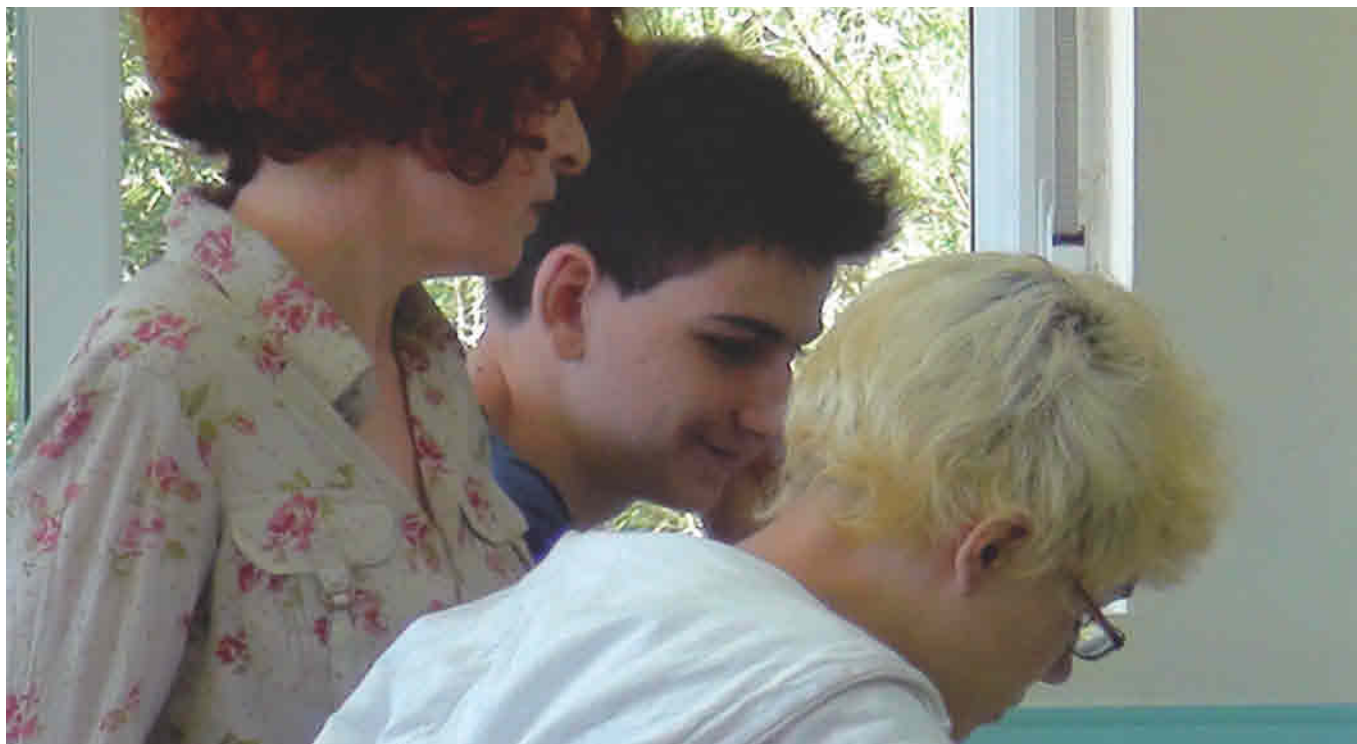
taran más. Los profesores siempre se dirigen a los mismos estudiantes”.

Poco a poco, los profesores fueron aceptando algunas de estas sugerencias alternativas. Cuando esto ocurrió, empezaron a ver a sus alumnos de un modo diferente. De este modo, las voces de los estudiantes se convirtieron en un poderoso estímulo para la planificación conjunta de la clase.

Planificar juntos

Durante el segundo ciclo de investigación-acción, los profesores implicados no compartían los mismos grupos de estudiantes. Este aspecto, y el hecho de que impartieran distintas asignaturas (Arte, Inglés y Tecnología), complicaba los acuerdos para la planificación conjunta de las clases. Afortunadamente, esta situación los llevó a considerar otra posibilidad para permitir que los profesores y sus estudiantes trabajasen en una misma dirección. Tras varias reuniones, surgió la idea de concentrarse en una estrategia concreta: “la tutoría entre compañeros”. Este método es una forma sencilla de aprendizaje cooperativo en la que las parejas de estudiantes tienen roles específicos: uno es el “tutor” y el otro, el “tutelado”. A veces también las parejas alternan ambos roles.

Quedó demostrado que este método era adecuado porque podía aplicarse a diversas materias y también implicar más a los estudiantes que no solían participar mucho en las clases. Los profesores acordaron utilizar este método, siguiendo un patrón similar que implicaba que sus estudiantes llevaran a cabo un proceso de “pausa, pista y refuerzo” con sus parejas. Esto significaba que el estudiante tutor pidiera a su pareja que se parara a pensar, le diera algunas pistas acerca de cómo continuar la tarea y lo elogiara cuando fuese necesario.



IES LA DEHESILLA

Los profesores aceptaron utilizar esta metodología en sus respectivas clases. Descubrieron que esta forma de enseñar era relevante para los estudiantes con diferentes niveles de conocimientos, motivaciones y aptitudes. Al mismo tiempo, parecía ayudar a reforzar destrezas sociales necesarias para interactuar respetuosamente con los compañeros.

En la puesta en práctica de esta técnica, apareció un factor importante: los profesores descubrieron que sus estudiantes eran capaces de ayudarlos de muchas formas: tanto a determinar los criterios para formar parejas de estudiantes como a decidir posibles formas de ayudarse unos a otros.

Así, por ejemplo, los estudiantes establecieron sus propios criterios para formar parejas. Los más frecuentes eran: "diferencias de nivel, así uno puede aprender del otro", "parejas en las que uno de los integrantes tenga dificultades y el otro muchas aptitudes" y "parejas formadas por personas que siempre van a clase y se llevan bien".

En relación con la cuestión de cómo podían ayudarse mutuamente los estudiantes, estos presentaron un impresionante conjunto de sugerencias: "describir la tarea a tu pareja"; "explicar qué hacer"; "ayudar a centrarse en las actividades"; "escuchar respetuosamente las dificultades planteadas por los compañeros"; "tratar de ser autónomos"; "pedir ayuda al compañero antes de acudir al profesor"; "animar a tu compañero"; "dar mensajes de estímulo como: 'vamos, tú puedes'".

Determinación del impacto

Los profesores acordaron criterios comunes para la observación de la clase y crearon un marco de referencia de observación docente con preguntas como: ¿recuerda el profesor a los estudiantes el objetivo final de la actividad?, ¿clarifica el profesor los objetivos de cada etapa?, ¿el profesor evalúa con frecuencia el proceso de aprendizaje de sus alumnos?, ¿insiste el profesor en la clarificación de las tareas para casa, si es preciso?

Reflexionando sobre lo ocurrido, los profesores expresaron su satisfacción con el enfoque de aprendizaje que habían desarrollado, especialmente con la participación de algunos estudiantes

que previamente habían faltado a clase. Parecía que el compromiso de sus compañeros les había dado un estímulo para asistir con más frecuencia al instituto.

Los profesores tenían la sensación de que el proceso de aprendizaje había sido más activo y motivador. He aquí algunos comentarios:

"Los estudiantes se han parado a pensar con mucha más frecuencia".

"A todos los estudiantes les asusta menos hacer preguntas y todos están más al tanto de las dudas compartidas y los errores comunes".

Es muy satisfactorio para mí ver que los estudiantes trabajan autónomamente y haber dejado de volverme loco resolviendo todas las dudas".

Mientras tanto, los estudiantes comentaban su satisfacción por trabajar de este modo. En particular, disfrutaban explicando a sus compañeros. Al mismo tiempo, algunos de los alumnos tutelados afirmaban que entendían más las lecciones cuando se las explicaban sus compañeros.

Resultados

Lo que parecía un proyecto condenado a tener unos resultados insatisfactorios, a consecuencia en gran medida de las dificultades económicas y el contexto sociopolítico que afecta a España, acabó generando unos resultados positivos y gratificantes. Las evidencias recogidas, a partir de las observaciones y de las entrevistas realizadas después de las clases, indicaban que muchos estudiantes hacían buenos progresos en el aprendizaje y la participación, especialmente alumnos previamente marginados. Además, fue interesante ver cómo el proyecto abrió oportunidades de comunicación con otros profesores que no participaban en los tríos. En cierto sentido, habían aprendido que los problemas experimentados en clase son oportunidades para innovar, por lo que se sentían más confiados para hablar abiertamente sobre sus inquietudes docentes. Y, lo más significativo de todo, habían descubierto que los estudiantes pueden ser aliados en este proceso.

► Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra, Lisboa (Portugal)

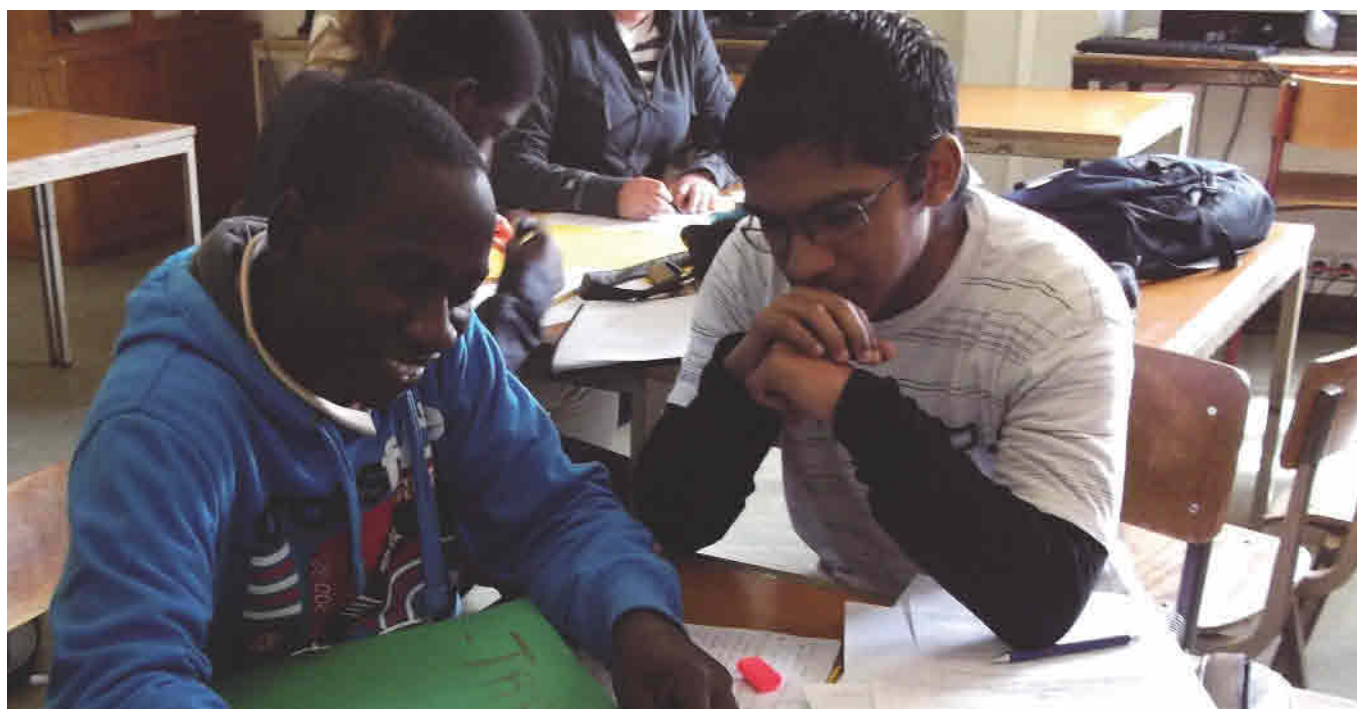
Hacer significativo el aprendizaje

SANDRA ANTUNE, MARIA ADELAIDE BRITO, MARIA ALEXANDRA COSTA, ISABEL PAES, PAOLO VICENTE Y TERESA VITORINO

Del proyecto realizado en el Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra, de Lisboa, se ha obtenido la evidencia de que la colaboración puede llevar a un proceso en el que los profesores se comprometan más a responder a la diversidad, así como de que es un ejemplo de cómo implicar a los estudiantes, tanto en las lecciones como en las investigaciones que recogen y analizan las voces de sus propios compañeros y compañeras.

Trabajar cooperativamente

Un trío de profesores abordaron el tema del acoso entre iguales por abuso de poder (*bullying*). Como preparación para este trabajo, se pidió a los estudiantes que reflexionaran sobre una situación de acoso de la que hubiesen tenido noticia o que hubiesen experimentado y la compartieran en pequeño grupo.



PROFESSOR LINDLEY CINTRA

Hicieron un guion en función de una situación de acoso, y cada grupo preparó y representó sus escenas, que también se grabaron en vídeo.

Las lecciones de estudio que siguieron constaban de una serie de pasos. Primero, en pequeños grupos, los estudiantes leían y analizaban un texto, haciendo hincapié en los sentimientos de las víctimas. El portavoz de cada grupo redactaba un resumen en la pizarra expresando los sentimientos del grupo, lo que constituía la base para una lluvia de ideas. Después de eso, toda la clase comenzaba la reflexión sobre esa cuestión y definía el concepto de acoso. Más tarde, los estudiantes veían sus escenas y hacían una comparación entre lo que habían interpretado y el tema del texto. Por último, los estudiantes escuchaban la canción Yo soy el más fuerte, y reflexionaban sobre su letra, que trata de cómo superar los problemas.

En opinión de los profesores, habían logrado una forma de trabajar verdaderamente cooperativa y, en consecuencia, se habían hecho más conscientes de lo que cada uno de ellos tiene de positivo. Los profesores sentían la necesidad de reformular el plan inicial, según el análisis de cada lección, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada clase y su particular implicación.

Los estudiantes como investigadores

Uno de los desarrollos más significativos fue que los estudiantes entrevistaran a otros estudiantes. Un ejemplo fue una entrevista llevada a cabo por tres alumnos de sexto grado (11-12 años de edad) a un grupo de estudiantes de noveno (14-15 años), escogidos por su profesor teniendo en cuenta su diversidad (grupos socioeconómicos y culturales, niveles de rendimiento y resultados escolares, género, niveles de participación).

Se preparó una clase con una mesa cuadrada, con un gráfico sobre ella, dividido en dos secciones: una marcada con más (+)

y otra marcada con menos (-). Los tres estudiantes entrevistadores se sentaron juntos con el coordinador del proyecto de la escuela. Uno de los entrevistadores invitó a los estudiantes de noveno grado a que se presentasen y después les pidió permiso para grabar la entrevista; otro dirigió la entrevista y el tercer estudiante actuó como secretario.

Después se pidió a los participantes que escribieran, de forma anónima, sus impresiones positivas y negativas sobre la lección. Una entrevistadora distribuyó octavillas de papel de dos colores diferentes y planteó dos preguntas: ¿Qué me ha hecho sentir que yo estaba participando en esta lección? (+). ¿Qué me ha hecho sentir que yo no estaba participando en la lección o en algunas? (-). Al cabo de un rato pidió a un voluntario entrevistado que mezclara las respuestas positivas y a otro que las leyera en voz alta. Tras las discusiones que siguieron a la lectura de esas respuestas, los entrevistadores plantearon algunas preguntas para ayudar a clarificar algunos aspectos o hacer avanzar la discusión. Una parte importante de estas preguntas fue preparada previamente en el grupo de investigación, teniendo en cuenta el objetivo que estaba desarrollando la escuela y el profesor: implicación de los estudiantes para la plena participación y el éxito en el aprendizaje. El mismo proceso se desarrolló en relación con las respuestas negativas, con poca intervención del profesor.

Los estudiantes escribieron comentarios como:

- "Sentí realmente que participaba en esa lección y en la tarea".
- "Sentía que estaba participando porque nosotros mismos estábamos dirigiendo la lección".

Todo el grupo hizo hincapié en aspectos relacionados con el sentimiento de pertenencia y de ser colaborador en la enseñanza de la lección. En palabras de los estudiantes:

- "Nos hacíamos autónomos. Fue también un buen incentivo para el futuro, cuando tengamos que presentar otro trabajo.
- "Hemos aprendido a preparar y enseñar una lección a nuestros propios compañeros".

Tratando de comprender mejor los obstáculos y los niveles de participación y aprendizaje de diferentes estudiantes, un estudiante entrevistador preguntó por las dificultades que sentían y cómo las superaban. Surgieron respuestas como la siguiente, con respecto al apoyo que obtenían del grupo de trabajo:

- "Yo estaba temblando antes de la presentación, pero tenía el apoyo de mi grupo y todo fue bien".

Cuando uno de los entrevistadores preguntó cómo podría mejorarse esta metodología en el futuro, los estudiantes no dudaron en hacer sus sugerencias a los profesores. Por ejemplo: "Cuando una lección es más práctica y dinámica, como esta, y el profesor es capaz de involucrar a los estudiantes en las tareas, ellos se motivan. De este modo, los estudiantes son realmente capaces de aprender".

Reflexionar sobre la experiencia

Los profesores implicados hicieron comentarios como:

- "Hemos conseguido hacer 'más visibles' a nuestros estudiantes".
- "Los estudiantes se hacen más activos, descubren sus habilidades, se convierten en un grupo que empieza a cooperar, a

crear, en algunas áreas de actividades en la escuela, comienzan a creer que pueden hacer algo, creen en sí mismos, quieren cambiar, mejorar, tener influencia en la vida de la escuela".

Había también evidencias de que, al final del segundo año del proyecto, los profesores se sentían mucho más cómodos trabajando juntos y aprendiendo unos de otros: "Profesores y estudiantes han dado un gran paso con el fin de alejar el riesgo de exclusión en la escuela; están dispuestos a cooperar para hacer y para aprender mucho más eficazmente, haciéndolo de una forma significativa".

Después de participar en el proyecto del modo más comprometido posible, la experiencia del Agrupamiento de Escuelas Professor Lindley Cintra tenía dos aspectos distintivos. En primer lugar, fue importante que los profesores del grupo inicial involucraran y apoyaran a nuevos tríos de profesores que participaron junto a ellos. Este fue un proceso de aprendizaje para encontrar mejores respuestas a la diversidad del alumnado. En segundo lugar, por una parte, la implicación y participación de los estudiantes en la escuela produjo un aprendizaje significativo en el aula, y, por otra, algunos estudiantes asumieron roles de investigación, aspectos, ambos, que fueron factores vitales en los resultados obtenidos.

Archbishop Sentamu Academy, Hull (Reino Unido)

Repensar las prácticas en el aula

SARA DONALDSON, MAX HOPE, LAURA MACARTHUR, KYRIAKI MESSIOU Y BRIDIE TAYSOIM

El centro escolar Archbishop Sentamu Academy está en la ciudad británica de Hull. Lo más significativo de la experiencia llevada a cabo en este centro fue el trabajo cooperativo de los profesores con los alumnos investigadores, para explorar formas de desarrollar unas prácticas más inclusivas.

La distribución del aula

Tras una serie de actividades previas de información a los diferentes agentes escolares, durante el primer año del proyecto se invitó a un grupo de alumnos investigadores de noveno curso (13-14 años) a que decidieran el aspecto concreto en el que les gustaría centrarse. Ellos escogieron tratar sobre la disposición de los asientos en las aulas para determinar cómo influía este aspecto en su aprendizaje.

Después de recibir formación en la Universidad acerca de cómo recoger y analizar datos, los estudiantes investigadores recopilaban ideas de los alumnos de séptimo (un total de 120 estudiantes, de 11-12 años de edad) e identificaron sus preferencias en relación con la distribución de los asientos. Detectaron que no había acuerdo entre los estudiantes acerca de una disposición preferida por todos. No obstante, las tres preferencias más destacadas fueron: en grupos, en hileras y en forma de hemiciclo.

En ese momento, tres profesores de idiomas extranjeros estaban implicados en la investigación-acción. Todos preferían que sus alumnos se sentaran formando un hemiciclo, con algunas mesas en el medio. Como resultado del *feedback* de los estudiantes, los profesores decidieron distribuir los asientos de forma diferente en cada una de sus clases y pensaron en criterios comunes para sentar a cada estudiante con otros compañeros.

Una profesora mantuvo la forma de gran hemiciclo, pero sin mesas en el medio, de manera que pudiese moverse con facilidad desde el interior. Con respecto a dónde se sentarían los alumnos, ellos no escogerían el puesto, sino la profesora. El segundo profesor dispuso las mesas en grupos y permitió a los alumnos que decidiesen con quién se sentaría cada uno. La última profesora puso las mesas en hileras y repartió entre los alumnos dos papelitos para que escribiesen en cada uno de ellos los nombres de dos estudiantes a cuyo lado no pensaban sentarse; después ella los colocó de manera que al menos tuviesen al lado a uno de los compañeros con quien no pensaban sentarse. Es interesante señalar que hubo un estudiante que no quería sentarse al lado de nadie, y la profesora lo respetó y le permitió sentarse solo. Así, esta profesora dio opciones a los alumnos, pero, al mismo tiempo, mantuvo cierto control sobre la decisión final de quién se sentaría al lado de cada cual. A continuación,

los profesores se reunieron y planificaron las clases. Este proceso colaborativo es el habitual en este centro.

Cada una de las clases era observada por los otros profesores del trío y, al final de cada clase, los alumnos investigadores intervenían y recogían información mediante cuestionarios y entrevistas con algunos de los estudiantes participantes en las clases. Después, toda la información recogida era utilizada para ajustar la siguiente clase.

Impacto sobre la práctica

Tras completar este ciclo de investigación-acción, dos profesores dejaron las mesas tal y como las organizaron para los fines del proyecto. Sin embargo, la profesora que organizó la clase en un gran hemicírculo sin mesas en el medio volvió a la disposición original con mesas en el medio, simplemente por las limitaciones de espacio.

Lo que resultó muy interesante fue el impacto que la implicación de los profesores con estas ideas tuvo sobre sus prácticas y pensamiento, así como sobre sus alumnos. Por ejemplo, el profesor que los puso en grupos y les dio la opción de sentarse con quien quisieran, los dejó así tras el proyecto. Él mismo señaló: "Descubrí que los chicos estaban más cómodos en grupos. Creo que en el aprendizaje de idiomas uno necesita sentirse cómodo cuando está hablando, por la importancia del factor vergüenza, ya que tiene que ser consciente de cómo suena. Y creo que cuando estás trabajando con alguien con quien te sientes cómodo, te relajas más, te implicas más, participas más".

La profesora que puso a los estudiantes en hileras decía: "Estaban mucho más dispuestos a participar. No sé si es por el hecho de que, al estar al lado de sus amigos, no les preocupa dar una respuesta que pueda no ser correcta; han adquirido esa confianza en sí mismos".

Resulta evidente que con el trabajo de este trío ha habido cambios en las prácticas y el pensamiento de los profesores y,

en consecuencia, en sus estudiantes. Resulta interesante señalar que, cuando los investigadores entrevistaron a los profesores y les preguntaron si les había sorprendido que los alumnos investigadores se centraran en la disposición de los asientos, los profesores dijeron que no había sido ninguna sorpresa porque los estudiantes siempre habían pedido cambiarse.

Reacciones de los estudiantes

Los estudiantes tenían la sensación de que se habían beneficiado de su participación en esta iniciativa e hicieron comentarios como estos:

- "Yo soy muy alto y mi nombre empieza por C. Y como mi profesor nos pide que nos sentemos por orden alfabético, yo siempre me sentaba delante de los compañeros y se quejaban. Los profesores creen que, en general, es más fácil hacer una distribución por orden alfabético, pero nosotros pensamos que si los que estuviesen al fondo de la clase pudieran ver también la pizarra afectaría a su aprendizaje".

- "Era nuestra opinión la que decidía quién se sentaría al lado de quién; así sabíamos que podríamos seguir con nuestro trabajo. Y era bueno porque podíamos ayudarnos unos a otros y los compañeros no se quedaban atascados".

Los alumnos investigadores hicieron comentarios como estos:

- "Hicimos muchos cambios positivos para un montón de compañeros. Al sentarse al lado de quien querían, la conducta era mejor".

- "Me alegra que los profesores escucharan a los niños para hacer cambios".

Lo más notable fue el hecho de que los estudiantes pudieran comprobar que sus sugerencias se tenían en cuenta para hacer cambios en las clases. En otras palabras, sus sugerencias concretas hicieron que los profesores repensaran sus prácticas e hicieran cambios para promover la inclusión de todos los estudiantes. De ese modo, los estudiantes sintieron que se habían escuchado sus voces.

► Colegio Gaudem, Madrid (España)

Lecciones bien estructuradas en un aula cooperativa

GERARDO ECHEITA, ELENA LARRAZ, AMANDA LÓPEZ DE LA IGLESIA, JAIME MONTENEGRO, CECILIA SIMÓN Y GUILLERMO VÁZQUEZ

Para poner en marcha el proyecto de "aulas cooperativas" en el Colegio Gaudem, de Madrid, el centro educativo partió de la experiencia previa que el Centro de Formación Padre Piquer había acumulado al respecto. Siguiendo la estructura de estas aulas cooperativas, en la clase, en lugar de haber un solo profesor, al menos hay dos, de diferentes materias, que trabajan siempre juntos.

Así, el contenido del currículo se imparte de forma integrada por "ámbitos", lo que propicia oportunidades para que el pro-

fesorado trabaje de forma conjunta, y lograr así que las actividades sean más eficaces para todo el alumnado de la clase.

El foco del cambio

Las aulas cooperativas en Gaudem se basan en una forma de organización escolar que responde al gran reto de ser capaces de atender de forma eficaz a la diversidad de sus estudiantes.

Entre estos, hay estudiantes sordos, usuarios de la lengua de signos española (LSE). El aula, de mayores dimensiones que un aula regular, acoge a lo que serían dos grupos de alumnos en otros centros. Estamos hablando, por lo tanto, de un grupo de cuarenta alumnos, aproximadamente, organizados, por regla general, en grupos de cuatro o cinco.

Como se ha apuntado, desde el punto de vista curricular, en lugar de trabajar por materias independientes, estas se agrupan e integran en lo que se denominan “ámbitos” (por ejemplo, sociolingüístico). Además, las aulas están divididas en tres zonas, que son:

- La zona que se ha denominado de pizarra digital, que coincide con el área delantera de la clase.
- La zona de trabajo autónomo, que se sitúa aproximadamente hacia la mitad de la clase, y en la que los alumnos tienen la oportunidad de trabajar individualmente.
- La zona de trabajo guiado, que está situada al final del aula y en la que el segundo de los profesores refuerza contenidos tratados anteriormente.

En su análisis del funcionamiento de las aulas cooperativas y las clases, los estudiantes llamaban la atención, entre otras cuestiones, sobre el hecho de que, con cierta frecuencia, había un cierto desorden en la secuencia de trabajo que los profesores seguían. Esto conducía a que algunos grupos tuvieran menos tiempo de clase en alguna de las rotaciones, o que no diera tiempo a cerrar bien el trabajo, con la consiguiente confusión respecto a posibles deberes para casa o para la próxima clase.

Por estas razones, en el primer ciclo del proyecto, el trabajo colaborativo llevado a cabo por el trío de profesores se centró en establecer y estructurar bien las actividades en las distintas zonas. Las discusiones focalizaron en cuestiones como:

- El inicio de las actividades de la lección, con el fin de captar la atención del grupo y promover su interés por la temática de estudio.

- El desarrollo de las explicaciones y de la discusión guiada por parte del profesor, junto con el uso de estrategias simples de aprendizaje cooperativo, para conocer sus ideas previas, promover su comprensión, resaltar la relación de los contenidos y aportar otros nuevos.

- El cierre, con el objetivo de recapitular algunos aprendizajes, recordar tareas y deberes –si procede– y señalar por dónde se continuará en la siguiente sesión.

Introducir cambios

En la organización de estas aulas cooperativas se pretende que una de las zonas constituya un espacio en el que los estudiantes realicen, de forma autónoma, tareas específicas preparadas por sus profesores, con el objetivo de reforzar sus aprendizajes. Sin embargo, las observaciones pusieron de manifiesto que lo que ocurría en esta zona terminaba distorsionando el funcionamiento general de las clases. Lo que tenía que ser un trabajo autónomo se convertía en un trabajo bastante dependiente de la ayuda del profesor, para aclarar la tarea o actividad a realizar, de forma que cuando esta ayuda no llegaba (pues cada profesor estaba en alguna de las otras zonas) se producían frecuentes perturbaciones por parte de algunos estudiantes.

Los profesores discutieron con detalle esta situación, basándose en los puntos de vista de sus estudiantes y en las observaciones que ellos mismos habían realizado. Al final, se acordaron iniciativas y cambios que fueron probados en las dos siguientes rondas de las lecciones de estudio.

Por ejemplo, se elaboró una pauta para que los propios estudiantes chequearan el trabajo a realizar, establecido por los profesores, y una pauta de autoevaluación para que ellos pudieran ir recabando evidencias de cómo se desarrollaba el trabajo en



dicha zona. Se pensó que las mesas estuvieran separadas con el fin de facilitar la concentración y el trabajo personal.

Se decidió también ofrecer a los estudiantes opciones de tareas, para que seleccionasen de forma autónoma las que querían trabajar.

Mejorar la práctica

En una escuela que hace tanto hincapié en la cooperación, el reconocimiento de que es posible encontrar respuestas, si no perfectas, al menos equilibradas, al “dilema de las diferencias en la educación escolar”, se abrían nuevas oportunidades de progreso

Esto se reflejaba en los comentarios de algunos de los participantes:

- “[Lo que hemos hecho en este proyecto] me parece tremendamente enriquecedor y positivo, porque nos ha obligado a repensar constantemente nuestras prácticas en el aula y nuestra relación con los alumnos, así como el papel que tenemos, tanto unos como otros, en el proceso de aprendizaje. Como profesores nos ha permitido pararnos (algo que el ritmo de un día a día escolar no siempre contempla en el horario) para evaluar la manera de programar, de desarrollar las unidades didácticas y de comprobar su validez, a partir de las evaluaciones y opiniones

de los alumnos y no solo de un examen que refleja únicamente sus conocimientos del contenido”.

- “La posibilidad de compartir el análisis de prácticas docentes reales, ejercidas por nosotros mismos, con los compañeros y con los “amigos críticos” de la Universidad, es un privilegio a agradecer al proyecto que no sería posible en otras circunstancias. Su asesoramiento e invitación a la reflexión nos ha permitido, además de ser más conocedores de la realidad del aula que tenemos, y de cuál es nuestro papel y funciones, fomentar una mirada más sensible a la diversidad, y aprender y formarnos más para ejercer mejor nuestra labor”.

Resultados

El análisis de la evidencia recogida por el profesorado, al escuchar las voces de los estudiantes y observar su propia práctica docente, condujo a claras mejoras en la organización de las aulas cooperativas. Se reforzaron los beneficios que se obtenían en estas aulas como medio de atender a la diversidad de una forma ajustada y equitativa. Gracias a las oportunidades que ha tenido el profesorado de pensar y repensar su práctica docente, han desarrollado respuestas innovadoras, adquirido más seguridad en sí mismos y reforzado la confianza mutua para abordar los retos a los que se enfrentan.

Manchester Academy, Mánchester (Reino Unido)

Los profesores salen de sus zonas de confort

MEL AINSOW, KATIE ALFORD, SUE GOLDRICK, MAIJA KAIPANEN, MATTHEW VERITY Y JOANNE WILDASH.

Inevitablemente, la profundidad de la discusión de los tríos de profesores de los ocho centros del proyecto variaba considerablemente. Un ejemplo de una profesora que maduró a este respecto implicaba a un trío de profesores de Lengua de Manchester Academy, en el Reino Unido. Su trabajo ayudó a promover desarrollos más amplios en el centro.

Centrarse en los aprendices vulnerables

Al planificar su lección de estudio, los profesores identificaron a estudiantes de cada una de sus clases que consideraban particularmente vulnerables. Tenían la sensación de que pensar en la lección teniendo presente a este alumnado podría crear formas nuevas y diferentes de facilitar el aprendizaje de todos sus alumnos. Así, por ejemplo, un profesor habló de un estudiante que comprendía el lenguaje, pero no hablaba, aunque se le invitara a hacerlo. Otro profesor se centró en uno de sus estudiantes que tenía una dislexia grave.

Esto llevó a los profesores a discutir cómo podían planear sus lecciones de otra manera. Así, por ejemplo, hablaron de sacar a los estudiantes a escribir en la pizarra y hacer que ensayaran verbalmente lo que querían decir, en vez de escribir resúmenes.

Además, el trío decidió que tenían que trabajar con algunos de sus estudiantes, antes de impartir las lecciones, para hacerse una idea de cómo preferían aprender. También querían considerar la mejor manera de planear la lección para apoyar las muchas diferencias existentes entre los estudiantes. Para ello, seleccionaron a siete estudiantes, cada uno de un origen étnico diferente, seis de los cuales habían nacido fuera del país.

Los profesores reunieron a estos estudiantes a la hora del *lunch* y les pidieron que clasificaran sus preferencias con respecto a diferentes actividades de clase que podían utilizarse al estudiar poesía. A partir de estas conversaciones decidieron que, como profesores, intervendrían mínimamente en la actividad. Uno de los profesores explicaba: “Inicialmente, eran muy reacios a manifestar una opinión que pensaran que no nos gustaría... Salimos del aula un rato y dejamos una grabadora sobre la mesa, para que hablasen de lo que les gustaba y de lo que no les gustaba, porque, si no les imponíamos nuestros puntos de vista, era más probable que fuesen sinceros”.

A veces, había sorpresas: “Al principio, los estudiantes hacían lo obvio y se precipitaban a dar sus opiniones, haciendo ver, por ejemplo, que en su lista, tareas como ‘el profesor habla y hay que copiar de la pizarra’ estaban al final de la lista y ‘levantarse

y estar activos' en cabeza. Sin embargo, cuando empezaron a clasificar los otros enfoques, su razonamiento se hizo más matizado y comenzaron a cambiar sus clasificaciones. El teatro se mantuvo en posición elevada, pero algunas de las otras opciones no estaban tan claras".

El objetivo general de la lección que se planificó era desarrollar la confianza en diversas técnicas dramáticas y la conciencia de las mismas. Cada profesor enseñaba la lección mientras sus colegas observaban, y se hacían cambios a la luz de las discusiones regulares que se tenían sobre la marcha. Era notable que estas fuesen centrándose, cada vez más, en cuestiones de detalle y, en consecuencia, condujeran a hacer mayor hincapié en el cuestionamiento recíproco y la reflexión personal. Todo esto llevó a una consideración de los diferentes estilos de enseñanza utilizados por los miembros del trío.

Al final del proceso, los tres profesores comentaron que se habían visto obligados a repensar su planificación de la lección y su implementación. A través de esto, se percataron de que los nuevos enfoques daban a los miembros de la clase oportunidades de aprender fuera de lo que ellos llamaban "zonas de confort" del profesor y, de ese modo, ir más allá de sus expectativas acerca de las capacidades de sus estudiantes.

Asumir riesgos

Muy pronto, en el segundo año, se presentaron experiencias como esta, en una jornada de desarrollo profesional para todo el profesorado, actividad que se utilizó para dar tiempo a que se formasen nuevos grupos y que estos comenzaran la planificación de sus lecciones. Las primeras experiencias fueron útiles para dar ideas a los profesores acerca de cómo avanzar.

Durante los meses siguientes algunos profesores experimentaron con lo que muchos consideraban un enfoque radical y potencialmente arriesgado. Sin embargo, su conclusión fue que todo ello había merecido la pena, en el sentido de que los resultados eran estimulantes y que los profesores habían sido testigos del potencial de una mayor participación del alumnado para hacer más eficaz la enseñanza.

En particular, los profesores tenían la sensación de que era significativo que, en algunos casos, los estudiantes hubiesen ayudado a planificar lecciones que imaginaban que no solo servirían para "divertirse" más. Por el contrario, ese proceso llevó al desarrollo de lecciones que esperaban que fueran más eficaces para facilitar el aprendizaje y el progreso de todos los estudiantes. Parte de ello se centró en lo que resultaron ser importantes cuestiones de detalle. Por ejemplo, cuando los estudiantes recomendaron el trabajo de grupo, no se dedicaron a distribuir a los estudiantes para trabajar con sus amigos, sino que planearon grupos constructivos que motivaran a todos los estudiantes.

El profesorado también sentía que era importante la participación de los estudiantes en la planificación y ejecución de lecciones, pues esto les empoderaba y les hacía tener una influencia práctica tanto sobre su propio aprendizaje como sobre el de sus compañeros. Al mismo tiempo, daba la sensación de que muchos de sus compañeros, conocedores de la participación de sus amigos, estaban motivados para hacer todo lo posible en la lección y para que esta fuese un éxito. También era patente que los estudiantes no querían que el experimento fracasase, dado que buscaban que la iniciativa se prolongase y poder participar en la planificación.

Añadir valor

La evidencia aportada por Manchester Academy indica que el enfoque desarrollado a través del proyecto puede ser una forma poderosa de hacer avanzar la práctica. Lo característico de este centro concreto, no obstante, fue el valor añadido derivado de comprometer a los mismos estudiantes en la planificación del proceso. Tal es así que, en el futuro, el centro pretende continuar desarrollando el enfoque, explorando, entre otras cosas, cómo pueden contribuir los estudiantes a pensar y desarrollar prácticas que permitan responder positivamente a la diversidad de los aprendices.

► Centro de ESPA, Lisboa (Portugal)

Estudiantes y profesores dispuestos para la innovación

LINA FERREIRA, ROSARIO FERREIRA, ISABEL PAES, ROSARIO VELEZ Y TERESA VITORINO

"La diversidad en nuestra escuela se considera ahora como una oportunidad, cuando se enfoca mediante el trabajo colaborativo". "El intercambio de ideas y el trabajo de investigación en equipos hace que la diversidad pase de ser un problema a ser un reto". "Hemos llegado a un punto en el que nosotros, como profesores, nos damos cuenta de que nos hemos hecho dueños de nuestro proceso de desarrollo personal".

Estos comentarios son habituales entre los profesores de ESPA, un centro de Educación Secundaria situado en el área suburbana de Lisboa. Para ellos, la diversidad es una cuestión fundamental en su trabajo cotidiano y, durante los últimos años, el centro ha hecho muchos esfuerzos para abordar esta situación. El proyecto facilitó otra oportunidad de progresar en esta tarea.



ESPA

Los estudiantes como colaboradores

En el primer año del proyecto, un grupo de profesores centró su atención en la pregunta: ¿participan todos los estudiantes en las tareas de nuestras lecciones? Los hallazgos de ese primer ciclo de actividades llevó a los profesores a seguir explorando la cuestión de los estudiantes como colaboradores, incluyendo su participación en la planificación y, a veces, en la coenseñanza de las lecciones. Como resultado de ello, durante el segundo ciclo de investigación-acción, diferentes tríos de profesores involucraron a los estudiantes de sus clases como colaboradores.

Reflexionando sobre la experiencia en general, uno de los profesores comentó: “Seguimos haciendo ajustes de una lección a otra. Por ejemplo, para la tercera clase traté de formar grupos más heterogéneos porque nos dimos cuenta de que había grupos en los que los estudiantes presentaban grandes dificultades de comprensión de las instrucciones. Escogí a cinco líderes, uno por cada grupo”.

Otro trío trabajó colaborativamente con estudiantes de tres clases diferentes. Uno de los profesores habló sobre su forma de organizar la participación de los estudiantes en la planificación y evaluación de las lecciones: “En las semanas anteriores a la primera lección, cada profesor se reunió dos veces con dos estudiantes de sus clases. Eran los monitores, que asumirían la dirección de toda la clase. Estas sesiones de trabajo con los estudiantes cumplían la finalidad de incluirlos en la planificación de las lecciones y prepararlos para supervisar las estrategias que utilizamos”.

Los estudiantes ayudaron a los profesores en la definición de la pertenencia al grupo, la reorganización del mobiliario en el aula, el orden de acercamiento a los contenidos, la distribución de las tareas entre los miembros de los grupos, según el nivel de dificultad, la administración del tiempo y los instrumentos de evaluación.

Evaluar el impacto

Tras terminar sus tres lecciones de investigación, cada trío hizo su propia evaluación de la experiencia utilizando datos de las

entrevistas con los estudiantes como una gran oportunidad para reflexionar sobre sus prácticas. Un profesor explicó lo que implicaba esto: “Durante las entrevistas, los estudiantes fueron unánimes al declarar un aumento de motivación para el proceso de aprendizaje. También declararon que habían sentido un mayor grado de integración al realizar las actividades”.

Otro profesor comentó: “Debido a este nuevo tipo de clase más dinámica, creo que mis colegas y yo fuimos participando gradualmente más y, en mi opinión, la lección terminó teniendo aspectos muy positivos porque los estudiantes estaban más cómodos”.

Para muchos de los estudiantes, la mayor responsabilidad que compartían con respecto a su aprendizaje, y la mayor necesidad de cooperación y de apoyo mutuo en las actividades de clase, los hacía sentirse más incluidos en las lecciones. Esto condujo a comentarios como:

- “Nos sentimos más responsables”.
- “Me gustó la sensación de tener el poder de decisión”.
- “Fue la mejor lección de la asignatura”.

Los estudiantes estaban particularmente interesados en las tareas de grupo:

- “Realmente disfruté participando en una lección en pequeño grupo y en interacción, en un clima más informal”.
- “En pequeños grupos, todo el mundo tiene que participar”.

También les gustó participar en la preparación de las lecciones: “Me gusta ser uno de los que ayudan a organizar la lección, porque si alguien de mi grupo no supiera algo, yo podría ayudarlo”.

Responder a la diversidad

Hubo muchos ejemplos de profesores que describían cómo la colaboración con colegas y con estudiantes les había llevado a pensar de otra forma acerca de la mejor manera de responder a la diversidad del alumnado. Algunos decían que esto les había dado mayor seguridad en sí mismos para experimentar con diferentes prácticas. Por ejemplo: “Aunque estas estrategias están descritas en la bibliografía, la mayor parte de las veces las consideramos difíciles de implementar.

La participación en un proyecto de trabajo colaborativo nos llevó a probar nuevas formas de interacción que resultaron útiles y gratificantes”.

Una de las características más valoradas del proyecto eran las observaciones de clase de otros profesores. Se señaló que, a menudo, esto centraba la atención en aspectos que no eran visibles al profesor que dirigía la clase. Un profesor comentó: “Para mí, lo más importante fue ser observado por mis colegas. Fue mucho más enriquecedor y me ayudó a mejorar algunos aspectos, porque los tres profesores eran diferentes”.

La idea de que los profesores trabajaran junto con los estudiantes en la codirección de actividades de aprendizaje era algo que tuvo un impacto especial para algunos colegas. Por ejemplo: “La participación de los estudiantes en la preparación de la lección es claramente posible y deseable. Queremos enfatizar la importancia de esta experiencia en relación con el descubrimiento de nuevas formas de interacción con los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula”.

Avanzar

Al reflexionar sobre lo ocurrido durante los dos ciclos de investigación-acción, los miembros de todos los tríos estuvieron de acuerdo en que su participación había promovido su desarrollo profesional. En particular, había hecho posible la reflexión conjunta sobre la práctica e inspirado formas colaborativas de trabajar. Al mismo tiempo, indicaban los retos para el futuro:

- “El proyecto tuvo éxito porque el consejo escolar estuvo comprometido activamente en él. Este factor fue decisivo”.

- “Estas prácticas colaborativas tienen que convertirse en una cultura escolar y hacerse evidentes en las normas de la escuela. Es necesario desarrollar el liderazgo y nuevas destrezas de liderazgo”.

En conclusión, pues, dos aspectos parecen distinguir las experiencias en ESPA. Por una parte, el proceso creciente de colaboración que implicaba que profesores y estudiantes trabajaran y aprendieran juntos en la planificación y en la enseñanza de la lección y, por otra, el apoyo del consejo escolar al trabajo colaborativo y a la innovación de los profesores.

St Peter's Roman Catholic High School, Mánchester (Reino Unido)

Desarrollar una respuesta de todo el centro

MEL AINSOW, CATHY FITZWILLIAM-PIPE, SUE GOLDRICK Y RACHEL McELHONE

Este proyecto sugiere que la participación y el rendimiento de los estudiantes solo pueden mejorar, de verdad, si todos los profesores del centro escolar participan en una reflexión y un proceso de mejora sistemático. El trabajo llevado a cabo, de forma general, en St Peter's Roman Catholic High School, en Mánchester (Reino Unido), da prueba de ello. Impulsada por el vicedirector, el centro decidió utilizar la experiencia de la lección de estudio de tres profesores de Geografía, durante el primer año del proyecto, para implicar a más colegas en el proceso y desarrollarlo como una prioridad de todo el centro.

Empezar por lo poco

El equipo participante en el primer año estuvo compuesto por tres profesores de Geografía. En su departamento, se agrupó a los estudiantes para la enseñanza según sus progresos en la asignatura. Los profesores decidieron concentrarse en cómo abordaban el currículo los estudiantes en los diferentes niveles. Se interesaron también por cómo afectaban las expectativas de los profesores al grupo de aptitud al que enseñaran. Además, decidieron que considerarían otros elementos de diversidad en su investigación, particularmente la etnicidad.

Se recogieron y sintetizaron una serie de visiones relativas al sentir de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje. Por ejemplo, en el lado positivo, los estudiantes hicieron comentarios como:

- “Esta lección fue excelente porque hicimos montones de actividades diferentes y aprendíamos al mismo tiempo”.

- “Nos gusta cuando trabajamos en grupos. Cada uno puede ayudar a los otros a aprender”.

Hubo, no obstante, comentarios menos positivos que también alimentaban la reflexión:

- “Algunas lecciones son aburridas. Nos limitamos a escuchar al profesor y a escribir después”.

- “Los realmente silenciosos no participan en algunas lecciones”.

El proceso

El trío docente se reunió para discutir la información que habían recogido de los alumnos. Utilizaron esta retroinformación para elaborar su planificación y diseñaron una lección que se centraba en el tema de los “huracanes”, orientada a abordar una serie de cuestiones. Por turno, cada colega presentó la lección, mientras era observado por los otros dos profesores. Después de cada lección, el trío se reunía para discutir hasta qué punto sentían que habían sido eficaces y para hacer modificaciones en el contenido de la lección, basadas en sus experiencias. En la tercera lección, el objetivo era conseguir crear una lección excelente, que ayudara al éxito de todos los miembros de la clase.

Los alumnos de todos los grupos de aptitud sentían que habían disfrutado con las tareas y que habían sido capaces de hacerse con las lecciones, y, de hecho, el trabajo que produjeron demostraba que se habían hecho claros progresos. En concreto,

los alumnos sentían que todos estaban incluidos por igual en la clase y que todo el mundo sabía lo que debía hacer.

También los profesores sentían que se habían beneficiado de la experiencia en general. Les había dado una visión de cómo preferían estudiar sus alumnos. También les dio oportunidades de compartir ideas y una buena práctica, y de trabajar juntos de un modo más colaborativo, lo que les brindaba un mayor apoyo. Los profesores habían sido capaces de mejorar profesionalmente utilizando los puntos fuertes de los demás, y el aprendizaje mutuo les sirvió para mejorar su propia docencia.

Era evidente que el proceso había estimulado un diálogo considerable entre los profesores implicados con respecto al impacto de determinados aspectos de su práctica en la participación y el aprendizaje de diferentes alumnos de sus clases. Así, por ejemplo, una profesora estaba sorprendida por la frecuencia con la que su colega elogiaba a los niños y cómo los niños respondían positivamente a esto.

Extender la palabra

En el segundo año, estos primeros desarrollos actuaron como un trampolín para extender el proceso entre los demás profesores. En el primer año, se habían discutido, cara a cara con un pequeño número de profesores, los valores, enfoques y métodos asociados con el proceso de interactuar con los estudiantes y responder a sus demandas a través de las actividades de las lecciones de estudio. Sin embargo, se puso de manifiesto que no era posible trabajar de forma tan cercana y directa con el creciente número de profesores implicados. Uno de los profesores de Geografía, que había estado participando desde el principio, tuvo la idea de crear una guía básica para ayudar a los profesores en el proceso.

En el departamento de Humanidades, los profesores optaron por centrarse en un grupo de niños que destacaban por su lento progreso; eran estudiantes británicos blancos, de familias con bajos ingresos. Una vez que los profesores estaban comprometidos con sus actividades de las leccio-

nes de estudio, se asignaron a los tríos dos horas de tiempo de planificación colaborativa.

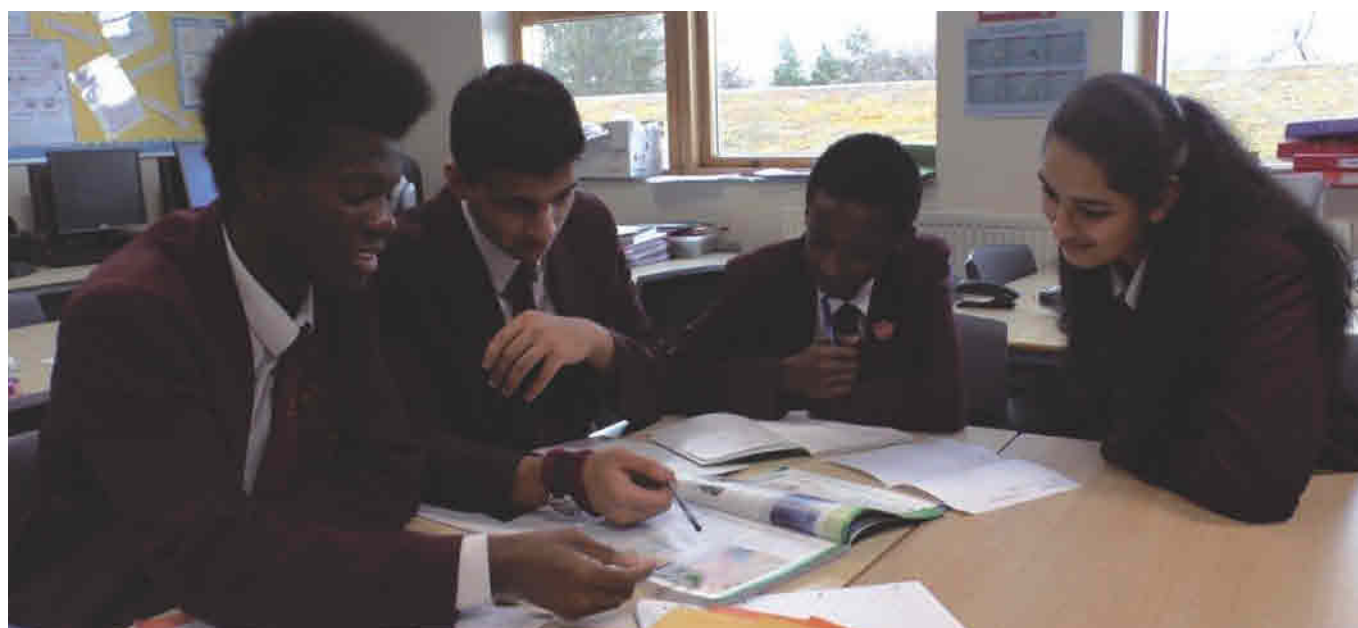
Un obstáculo importante eran los cambios necesarios para poder observar a otros colegas impartiendo las lecciones de estudio. Por ejemplo, un trío descubrió que su lección de investigación era difícil de implementar a consecuencia de las exigencias de las evaluaciones externas, que requerían grandes períodos de tiempo.

No obstante, la idea de que planificar colaborativamente la enseñanza y el aprendizaje en tríos, en respuesta a las voces de los estudiantes, era una forma eficaz de mejorar la enseñanza y el aprendizaje fue compartida por todos los participantes en el proyecto. A pesar de los retos del tiempo, tanto profesores como estudiantes sentían que había merecido la pena y que era un proceso que incorporarían a su práctica de enseñanza y aprendizaje en el futuro.

Implicar a toda la escuela

A medida que se desarrollaba el proyecto, se dieron pasos para involucrar gradualmente a todo el centro. Así, por ejemplo, al final del primer año se presentó un informe a los miembros del consejo escolar explicando los principios, enfoques y procesos, y los impactos iniciales del proyecto. Después, al comienzo del segundo año, se hizo una breve presentación sobre los procesos a todo el profesorado. Un mes después se llevó a cabo una presentación más extensa, dirigida a los jefes de departamento, y al mes siguiente se realizó otra para el resto del profesorado, incluidos los nuevos profesores en prácticas en el centro. En esa época, se presentó un nuevo informe a los miembros del consejo escolar del centro.

Un factor clave en el desarrollo del proyecto radica en que su foco de atención fuese considerado como un elemento importante tanto del plan de mejora de los aprendizajes en el centro como de su programa de desarrollo profesional de los docentes. Por otra parte, es significativo el hecho de que fuera conducido por un miembro del equipo de dirección y señalado como una prioridad.



ST PETER'S ROMAN CATHOLIC HIGH SCHOOL

Para saber más

Repertorio de libros, artículos de revista, monográficos y sitios web sobre una educación que escuche la voz del alumnado y forme a sus docentes para la inclusión.

Libros

Ainscow, Mel; Dyson, Alan; Goldrick, Sue y West, Mel (2011). *Developing equitable education systems*. Londres: Routledge. Equidad e inclusión educativa son vistas en ocasiones como sinónimos, pero en este trabajo la equidad se analiza como marco general y como alternativa deseable al siempre controvertido concepto de inclusión. Pero el aporte más significativo de esta obra es la síntesis que los autores hacen de su larga experiencia en el desarrollo de políticas educativas, locales y escolares, para promover la equidad. Aportan el novedoso concepto de "ecología de la equidad", que sirve para llamar la atención sobre los factores que, dentro de las escuelas, entre los centros escolares y "más allá" de la escuela, condicionan el desarrollo de políticas y prácticas que promuevan y sostengan una educación de calidad para todos y con todos. También es de especial interés el análisis sobre los factores que facilitan o dificultan el desarrollo de los diferentes marcos de colaboración (intra e intercentros) necesarios para reducir las desigualdades que existen entre las escuelas.

Booth, Tony y Ainscow, Mel (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3.ª ed.). Bristol: CSIE.

Index for inclusion fue publicado en el año 2000 y ha sido traducido a más de veinte lenguas. Es una guía utilizada como apoyo o palanca para promover la reflexión, entre los agentes educativos, sobre los cambios escolares necesarios para

CECILIA SIMÓN, MARTA SANDOVAL Y GERARDO ECHEITA.
Universidad Autónoma de Madrid.



llevar los valores de la inclusión educativa a la acción. La primera traducción en España corresponde a la segunda edición del libro, y la llevó a cabo en el 2002 el Consorcio para la Educación Inclusiva, que también está preparando la traducción de esta tercera edición. De esta última merece la pena destacar el énfasis que los autores ponen, precisamente, en el papel de los valores como fundamento de toda acción educativa, y por lo tanto, también de aquella que aspira a promover el reconocimiento de la diversidad humana, algo que debe concretarse en todas las acciones y prácticas que implementan las escuelas.

Echeita, Gerardo; Simón, Cecilia; Sandoval, Marta y Monarca, Héctor A. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.

El objetivo de este libro es contribuir, desde un enfoque teórico-práctico, a la descripción y al análisis de algunos de los principales componentes de la red de apoyos "naturales" que los centros escolares deben tratar de construir para conseguir ser centros cada vez más inclusivos: desde la colaboración entre alumnos y profesores, hasta los apoyos por parte de las familias y la comunidad en la que se insertan los centros. A lo largo de los seis capítulos que conforman el texto, se trata de promover en el lector una reflexión de sus prácticas, a partir de una acción educativa fundamentada, al tiempo que se ofrecen orientaciones y experiencias de un gran valor formativo.

Forlin, Chris (ed.) (2012). *Future directions for inclusive teacher education. An international perspective*. Londres: Routledge.

El libro proporciona claves para apoyar al profesorado en la tarea de desarrollar prácticas inclusivas. Recoge aportaciones de expertos de reconocido prestigio internacional en la formación del profesorado para la inclusión. Los 22 capítulos están organizados para abordar tres aspectos de una gran relevancia: el panorama global de las perspectivas sobre la educación del profesorado para la inclusión, su formación para responder a la amplia diversidad de alumnado que puede tener en sus aulas (ilustrado a través de una selección de situaciones específicas) y un análisis de cuáles deberían ser las futuras claves de actuación.

Messiou, Kyriaki (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Londres: Routledge.

Las situaciones de marginación son una expresión del complejo proceso de la exclusión educativa. Este texto ayuda a comprender las diferentes formas de marginación del alum-

nado y a reducirlas o eliminarlas. Para ello, ofrece una guía que puede orientar la puesta en marcha de procesos que promuevan la participación de los estudiantes, proporcionando ejemplos ilustrativos a partir de experiencias con alumnado de las etapas de Primaria y Secundaria. Asimismo, se muestra cómo las evidencias recogidas pueden ayudar a promover culturas, políticas y prácticas más inclusivas. Es un texto de una gran utilidad tanto para la formación inicial del profesorado como para los profesionales que desarrollan su trabajo en diferentes etapas educativas.

Martínez, Alejandro y Gómez, Juan Luis (coords.) (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Editorial Grupo 5.

En este texto se recopilan las experiencias de cinco centros educativos preocupados por la construcción de escuelas cada vez más inclusivas: la Red Sistema Amara Berri, el CEIP Trabenco, el Colegio Paideuterion, el Centro Rural Agrupado de Ariño y el Centro de Formación Padre Piquer. Todos ellos comparten proyectos educativos basados en principios como la igualdad, la equidad, la ciudadanía democrática y la participación de la comunidad educativa en su organización, gobierno y funcionamiento.

Slee, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.

Una mirada "política" sobre la inclusión educativa, esto es, poniendo el énfasis sobre las relaciones entre educación y sociedad, entre inclusión y exclusión educativa y social. Como recoge Tony Knight en el prólogo, el libro es una "explicación apasionada de la educación y la exclusión". Basado en la larga experiencia del autor en el análisis de políticas y prácticas educativas en Nueva Zelanda, y en Australia especialmente, de donde es originario, el texto nos ayuda a comprender, con sentido crítico, y a desenmascarar los débiles desarrollos que se han implementado de la educación inclusiva, en la mayoría de los países, en los últimos años. Estos desarrollos están plagados de retóricas bien intencionadas, pero huérfanos de prácticas coherentes con el derecho a una educación que no discrimine por razones de origen, capacidad, procedencia o de cualquier otro tipo, que son los pilares que fundamentan una escuela "extraordinaria".

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education

La ahora rebautizada Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa ha desarrollado diferentes proyectos y editado materiales de un gran interés sobre diferentes temas relacionados con inclusión educativa. Entre ellos y, en el marco de este monográfico, destacamos dos. Por un lado, los documentos

derivados del Proyecto Formación del Profesorado para la Inclusión (TE4I). Entre estos documentos se puede encontrar una revisión del estado de la cuestión en Europa y una propuesta de “perfil de un profesorado inclusivo”, es decir, trata sobre aquellas competencias, actitudes y valores que deben fundamentar las prácticas docentes inclusivas (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>). Por otro lado, el documento que resume las presentaciones y conclusiones de la llamada Audiencia Europea de los Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (Jóvenes Voces: Encuentro sobre Diversidad y Necesidades Educativas Especiales), una iniciativa que nos coloca frente a las voces y aspiraciones de un colectivo largamente silenciado (http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-ES.pdf).

Revistas

Revista de Educación

Número monográfico “Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa”, n.º 359, 2012. <http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359.html>

Monográfico coordinado por Teresa Susinos (Universidad de Cantabria) y centrado en el movimiento Voz del Alumnado, como aspecto central para el cambio y la mejora educativa. Está formado por un conjunto de artículos que responden a finalidades complementarias. Los primeros trabajos, de carácter más teórico, reflexionan sobre aspectos esenciales y principios pedagógicos que fundamentan este movimiento. Otros artículos son experiencias e investigaciones desarrolladas en España y en otros países que muestran iniciativas de “voz del alumnado” con estudiantes de diferentes niveles educativos. Se trata de una fuente documental de primer orden que nos conecta con equipos de investigación y prácticas valedores del derecho de la infancia a ser escuchada, y no solo por este derecho, sino también por su capacidad para transformar las prácticas educativas de quienes estén dispuestos a escuchar.

De entre los muchos trabajos, anteriores y posteriores a este monográfico, queremos destacar tres, tanto por su valor intrínseco como por el hecho de servirnos de contacto con personas y equipos de investigación fuertemente vinculados y comprometidos con la educación inclusiva:

Calderón, Ignacio (2014). “Sin suerte pero guerrero hasta la muerte: pobreza y fracaso escolar en una historia de vida”, en *Revista de Educación*, n.º 363, pp. 184-209. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36308.pdf?documentId=0901e72b818217c4>

Moriña, Anabel (2010). “Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad”, en *Revista de Educación*, n.º 353, pp. 667-690.

http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_25.pdf

Portela, Antonio; Nieto, José Miguel y Toro, Manuela (2009). “Historias de vida: perspectivas y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar”, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 13, n.º 3, pp. 193-218. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>

Revista de Investigación en Educación

Monográfico “Equidad e innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES”, n.º 11, 2013.

<http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/issue/current/showToc>

Este monográfico, coordinado por Ángeles Parrilla Latas (Universidad de Vigo), plantea un cuestión fundamental que debe abordar la investigación educativa: la aportación de la educación a la construcción de una sociedad cada vez más equitativa, cohesionada e inclusiva. El monográfico recoge algunas de las aportaciones más recientes sobre esta cuestión, por parte de equipos que han formado parte de la Red CIES (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social: <http://webs.uvigo.es/redcies>), así como por diversos investigadores internacionales que han colaborado en distintas actividades de la red.

Cuadernos de Pedagogía

Tema del mes “Formación del Profesorado”, n.º 417, 2011.

Monográfico coordinado por Encarna Soto (Universidad de Málaga) y centrado en la formación docente inicial y permanente. Se muestra el sentido y contenido de nuevos programas y prácticas de innovación en la formación del profesorado. De su lectura queda en evidencia la importancia de un enfoque sistémico y multidisciplinar, así como la relevancia de las estrategias colaborativas entre los diferentes profesionales de la educación. Entre las experiencias recogidas se describe la conocida como Lesson Study, que ha fundamentado el proyecto que describimos en los artículos que forman el presente Tema del Mes. Remitimos al lector a la sección Para saber Más del citado monográfico para encontrar información más específica sobre este tema (como los trabajos de Ángel Pérez 2010 y 2011), así como a enlaces internacionales específicos relacionados también con las Lesson Study.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Sección temática dedicada a la “Profesionalización Docente” (2010, vol. 4, n.º 1), cuyo editor invitado fue Eliseo Guajardo

(<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1.html>).
Sección temática dedicada a "Prácticas inclusivas en el aula", (2011, vol. 5, n.º 2), cuyas editoras invitadas fueron Odet Moliner, M.ª Auxiliadora Sales y Lidón Moliner (Universidad de Castellón) (<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>).

Sitios web

Consortio para la Inclusión Educativa (CEI)

<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es>

El CEI aspira a ser un punto de encuentro, enlace y apoyo mutuo entre profesorado y equipos de investigación, de España e Iberoamérica, que quieran trabajar hacia el horizonte de un sistema educativo más inclusivo, como una de las palancas para movernos hacia una sociedad más incluyente y con mayor equidad. Pretende acoger saberes y experiencias de escuelas y equipos de investigación sobre educación inclusiva.

Esta iniciativa está conectada con la Network for Inclusive Education, promovida por el profesor Tony Booth (<http://www.indexforinclusion.org/index.php>).

Grupo de Investigación Equidad e Inclusión en Educación

<http://www.um.es/grupoeie/index.html>

Grupo de investigación de la Facultad de Educación de la

Universidad de Murcia. Los principales objetivos de sus proyectos de investigación se refieren a la descripción y a la comprensión del riesgo y el fracaso escolar, y a los programas en este ámbito; a la evaluación crítica de políticas, prácticas y resultados, así como también a la posible identificación, análisis y valoración de buenas prácticas.

Comunidades de Aprendizaje

<http://utopiadream.info/ca>

Proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito, dirigidas a la transformación social y educativa. Promotores del proyecto INCLUD-ED (<http://creaub.info/includ-ed/about>), perteneciente al VII Programa Marco de Investigación de la Unión Europea, sus principales resultados y enseñanzas pueden analizarse en el monográfico que a tal efecto publicó *Cuadernos de Pedagogía* (2012, n.º 429).

Enablin Education Network (EENET)

<http://www.eenet.org.uk>

Con una importante y significativa mirada hacia países "del sur", se trata de una red en la que se puede encontrar una amplia base de recursos documentales sobre temas relacionados con innovación e inclusión educativa, equidad y derechos vinculados a la educación.



Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid (España)
Tfno.: (+34) 915 546 484 - Fax: (+34) 915 546 487

narcea@narceaediciones.es
www.narceaediciones.es




176 pp. / 15€

las Funciones Ejecutivas del estudiante

P. MoraiNe

MEJORAR LA ATENCIÓN, LA MEMORIA, LA ORGANIZACIÓN Y OTRAS FUNCIONES PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE

196 pp. / 17€

nuevas Inteligencias nuevos Aprendizajes

B. Lucas G. Claxton

INTELIGENCIA COMPLETA: EXPANDIBLE - PRÁCTICA - INTUITIVA - DISTRIBUTIVA - SOCIAL - ESTRATÉGICA - ÉTICA

184 pp. / 15€

EL BIENESTAR DE LOS DOCENTES

Tratado para conseguir el éxito en la práctica docente personal y profesional

Elizabeth Holmes

152 pp. / 17,50€

LA PRÁCTICA REFLEXIVA

Forma, sentido y organización

232 pp. / 18,50€

TRANSFORMANDO LA SOCIEDAD DESDE LAS AULAS



LA ESCUELA FRENTE AL ESPEJO DE LA MEMORIA

¿Cómo se posiciona la escuela ante la enseñanza de un hecho histórico traumático como fue la guerra civil española? ¿Nuestra sociedad está lo suficientemente madura para abordar con rigor este acontecimiento? La escuela debe tener un papel activo en la construcción de una memoria histórica democrática, porque recuperar la memoria de los olvidados supone recuperarnos a nosotros mismos como sociedad.

LEONARDO ALANÍS FALANTES
Director del IES Gerena, de Gerena (Sevilla).
Correo-e: leoalanis@gmail.com

“En el 36, 50.000 soldados italianos se encontraron embarcados en una nueva e infame agresión: recibieron la tarjeta oficial para ir “voluntarios” a agredir al desgraciado pueblo español. Corrieron en ayuda de un general traidor a su patria, rebelde a su legítimo gobierno... Todavía hoy, desafiando al resto del mundo, aquel general rebelde encarcela, tortura (más aún, garrota) a todo el que sea reo de haber defendido entonces la Patria o de intentar salvarla hoy...”

Milani, L. (1965). Carta a los capellanes castrenses

Lorenzo Milani, en su pequeña escuela de Barbiana, analizó con sus alumnos, una a una, las guerras habidas en la Italia de los siglos XIX y XX. Tomaron los libros de historia, los textos de la escuela, y recorrieron cien años de la historia italiana buscando una guerra justa. No la encontraron. Este sencillo ejercicio de análisis histórico le serviría posteriormente para contestar, con dureza, a los jueces que lo encausaron por defender a unos objetores de conciencia a quienes ciertos capellanes castrenses habían ofendido gravemente. Sintió la necesidad de denunciar públicamente el papel del ejército y de las guerras en defensa de “la patria”. Eran los años sesenta del pasado siglo.

Esta es, tal vez, una de las más tempranas experiencias escolares en la que el maestro con sus alumnos, la escuela, se posiciona sobre los dramas bélicos que sacuden la historia de una nación y dejan profundamente marcado al conjunto de la sociedad.

Toda situación histórica traumática, como la que comporta una guerra, obliga a afrontar el propio pasado. Así lo han tenido que hacer Alemania, Francia, Grecia, Finlandia... No ha debido de ser, en ningún caso, un proceso fácil. ¿Qué papel han desempeñado en ese proceso sus respectivos sistemas de enseñanza? ¿Y en España? ¿Hemos realizado ese esfuerzo colectivo con relación a nuestra guerra civil? ¿Qué balance ofrece nuestra escuela en este terreno? ¿Hemos madurado como sociedad para saber abordar con rigor la enseñanza de aquel acontecimiento? ¿Qué debe hacer un profesor de Historia? ¿Es posible “ser neutral y objetivo” al enseñar estas lecciones de la historia escolar?

Debo decir que no tengo respuestas certeras a todas estas cuestiones, pero me gustaría que estas reflexiones me llevaran a espacios de encuentro con quienes, en algún momento y desde una posición crítica, han decidido afrontar en el aula la enseñanza de lo que identificamos como “memoria histórica”.

La complejidad de la memoria

Raimundo Cuesta (2006), aquí en estas páginas, señalaba acertadamente los dos polos de tensión entre los que se ha mantenido la historia que se enseña en los centros educativos: “La propaganda conmemorativa y el alejamiento de las cuestiones de actualidad”. Subrayo con él esa visión feliz, acrítica y lineal de la historia que impide el acceso al aula de cuestiones de palpitante actualidad y termina laminando cualquier intento de estudio con nuestros alumnos de la dimensión más conflictiva de nuestra historia.

Es necesaria una didáctica comprometida con la enseñanza crítica de la guerra civil

Con frecuencia, cuando indagamos sobre el conocimiento y las concepciones que posee el alumnado sobre el período histórico que abarca la Segunda República, la guerra civil y la dictadura franquista, solemos obtener un pobre balance de nuestra enseñanza de la historia. Sin embargo, en otras ocasiones, utilizando herramientas menos convencionales, como el grupo de discusión, se nos revela que su conocimiento de la historia y su posicionamiento político con relación a la memoria histórica, con sus muchas contradicciones, no es tan escaso como *a priori* pensamos los profesores (Luque y Pérez Guirao, 2013).

En cualquier caso, Valls (2009) nos recuerda lo poco que sabemos sobre los

efectos reales de la enseñanza escolar de la historia y de las concepciones del alumnado derivadas de ese aprendizaje. En este aspecto, Enrique Javier Díez (2012) ha hecho valiosas aportaciones acerca de la comprensión que nuestros jóvenes adolescentes tienen de los hechos de nuestra historia reciente y de cómo se está construyendo en ellos el imaginario común sobre la guerra civil y la dictadura franquista. Es probable que el conjunto de efectos y concepciones de ese aprendizaje de la historia forme parte también de ese caldo de cultivo en el que prospera en nuestros días lo que Alberto Reig Tapia (2012) llama el antirrepublicanismo y el pro franquismo sectarios, e incluso del revisionismo y negacionismo señalados por el profesor Aróstegui (2006).

Sin dejar de reconocer los peligros de “presentismo” y de “uso y abuso de la memoria”, de “instrumentalización” y hasta de “manipulación histórica”, aspectos que García Cárcel (2011) ha analizado en profundidad, me atrevería a afirmar que en el ámbito de la Enseñanza Secundaria es escaso aún el trabajo original y contextualizado en torno a la guerra civil y la dictadura franquista. A nadie se le oculta que la pugna partidaria por la memoria histórica ha generado reticencias en una parte del profesorado de Historia, lo que ha alejado de nuestras aulas una mayor presencia de experiencias educativas que recojan aportaciones provenientes de la historiografía más actual sobre aquel conflicto y las que proceden de los movimientos sociales de recuperación de la memoria.

Indicaba, además, Raimundo Cuesta (2006): “El profesorado innovador ha de navegar casi impotente, entre la memoria rota y fragmentaria de los estudiantes y una memoria oficial fosilizada que sucumbe a la propaganda conmemorativa y huye como de la peste del estudio de la dimensión conflictiva de nuestra historia reciente”. Esto es cierto, pero no solo para el profesorado innovador. Ha avanzado sin duda nuestro conocimiento sobre la guerra civil y la represión posterior, existen interpretaciones históricas más contrastadas e historiográficamente más solventes sobre estos acontecimientos, pero avanza, por el contrario mucho más lentamente, una didáctica comprometida con la enseñanza crítica de la guerra civil y la represión posterior. Un mayor número de experiencias sobre

este modo de enseñar la guerra civil nos hablarían de un sistema de enseñanza abiertamente proclive a superar ese imaginario "expiatorio" y "equidistante" tan presente aún en muchos de nuestros libros de texto y por ende en nuestras aulas: "La guerra civil española fue culpa de todos; fue una guerra entre hermanos; todos sufrieron; todos tenían sus razones, que eran justas; todos cometieron excesos; debemos rendir homenaje a todos por igual..." (Feliu y Hernández 2013).

Investigar para educar y educar desde la experiencia

Dice Paulo Freire (2004) que no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Durante el curso 2006-07, propuse a mis alumnos de cuarto de la ESO que realizaran un trabajo de investigación sobre la guerra civil española. Les expliqué entonces que uno de los más ricos patrimonios que atesoramos como comunidad es el recuerdo que las personas mayores guardan de otro tiempo. A esta propuesta se acogió con entusiasmo, fuera de las horas de clase, un grupo de cinco alumnos: Rocío, María Dolores, Ana, Vicente y Pablo.

Les propuse hacer esta investigación desde la mirada de las mujeres. Con la metodología de lo que conocemos como historia oral, es decir, dejándose contar y poniendo negro sobre blanco el más fiel testimonio de las palabras recibidas. Palabras y testimonios que volvían al aula para ser escuchadas por todos. Aún hoy, el profesor, ya en solitario, mantiene abierta aquella investigación. Cada vez que expongo el resultado de esa investigación, siento el deber de presentarlo como fruto del trabajo colectivo de un grupo de chicos y chicas que quiso arañar en la superficie tranquila de los recuerdos de quienes padecieron el duro momento histórico que les tocó vivir.

Y es importante que señale este aspecto. No es posible la reflexión educativa y didáctica sin la experiencia del aula y muy especialmente la de esas ocasiones en las que nuestro trabajo docente traspasa la frontera formal de las rutinas escolares y penetramos en el ámbito de las vivencias. Las emociones son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje

(Mora, 2013). Si tanto nos enseñaron aquellas mujeres fue porque los acontecimientos que nos narraron estaban asociados a episodios fuertemente emocionales de sus vidas, y ello les permitió una rica evocación de lo sucedido. Quizás sea esto lo que siempre hemos querido lograr los educadores al "dar clase" y que los convencionalismos institucionales del sistema obstaculizan. Nos decía Hannah Arendt en una deliciosa entrevista de 1964 (<http://www.youtube.com/watch?v=WDovm3A1wI4>): "Yo no creo que sea posible pensar sin experiencia personal, es imposible".

La memoria es efectivamente la palabra del alma

Han sido Contreras y Pérez de Lara (2010) quienes han precisado el aspecto o recorrido semántico de lo que pretendo resaltar aquí: el camino emprendido con mis alumnos constituyó algo más que una mera situación singular llevada a cabo en un ámbito educativo. Traspasó los cauces escolares más convencionales, fue algo vivido. Descubrimos todo un mundo de conocimientos ocultos y sentimos que nos era entregado lo más vivo del "refugio de la memoria" de aquellas mujeres. El profesor creció al tiempo que sus alumnos y la escuela alcanzó un sentido más elevado porque el resultado de la educación tuvo lugar en el interior de todos. Experimentamos que la memoria es efectivamente la palabra del alma. De aquellas siete mujeres entrevistadas en la primavera del 2007, hoy solo vive una.

Pero, aun cuando es verdad que el aula se llenaba de recuerdos y que estos nos abrían espacios de reflexión y nos ayudaban a fortalecer nuestra conciencia social, sabíamos que por sí misma aquella evocación de otro tiempo no era suficiente para explicar toda la historia y

acudíamos a su estudio. Si la historia fue solo memoria, ya no sería historia.

Las conclusiones de los alumnos y la reflexión pedagógica

¿Qué hemos aprendido? Esta es la pregunta que formulé aquel día en clase. Y estas fueron sus respuestas:

- "Hemos aprendido un poco más sobre la historia de España y sobre nuestro pueblo. Desconocíamos, por ejemplo, y nunca nadie nos había hablado de ello, las historias de los fusilamientos y de las mujeres que fueron peladas..."

- "Hemos podido comprobar que no tiene comparación aprender historia a partir de libros que aprenderla a partir de una historia contada por una persona".

- "Jamás podríamos haber imaginado el sufrimiento de tanta gente si solo lo hubiéramos leído en los libros".

- "También hemos conocido algunos datos sobre nuestras familias, algunos tan importantes que nos hacen reflexionar más y mejor sobre lo ocurrido en aquellos tiempos".

- "Ahora sabemos de forma más precisa lo que se llegó a sufrir en aquella época y el miedo que sintieron las personas sobre conceptos que hoy son vistos totalmente desde otro punto de vista. Conceptos como la política, por ejemplo. Las personas entrevistadas nos han contado que la política era peligrosa y nos han desaconsejado acercarnos a ella".

Cada una de estas reflexiones podría llevarnos a otras tantas reflexiones más profundas sobre lo que significa la enseñanza de estos temas en la Escuela de hoy.

Sobresale lo que podríamos llamar "la lección sobre el miedo" que nuestros alumnos recibieron: miedo a la política, miedo a la participación, miedo a la democracia. El miedo, "esa ropa que se usa a diario, y con ella la gente acude al trabajo, se reúne con sus amigos y familiares, o participa en actos sociales y políticos". Un miedo que, "fruto de las políticas del miedo, dirigidas y planificadas... buscan la parálisis del otro, su petrificación social, política y cultural" (Gómez y Marco, 2011).

Educación en democracia es y debe ser dotar a cada individuo de los instrumentos necesarios para combatir el miedo,

todos los miedos, especialmente el que nace de la ignorancia.

La memoria histórica está en el aula

Sugieren las reflexiones de estas chicas y chicos el daño infligido al avance democrático de la sociedad española. Un daño que la escuela puede contribuir a reparar aunque existan quienes se resisten a hacer posible esa reparación y manifiesten un abierto rechazo a la presencia de la memoria histórica en el aula. Para esos sectores políticos incorporar a las aulas la memoria histórica es "un hecho que supondrá la introducción del resentimiento y la confrontación" (*El País-Andalucía*, 29 de septiembre de 2012).

Para un docente que conozca bien la realidad en la que trabaja, esta es una afirmación basada en la ignorancia y en la falta de conciencia acerca del papel esencial de las instituciones educativas como motores del desarrollo democrático de la sociedad. El fortalecimiento de los valores democráticos pasará siempre por la defensa de una educación y una enseñanza abiertas a la verdad del acontecer histórico.

¿Por qué ignorancia? Como diría Muñoz Molina (2013): "En España algo que nunca han faltado son los defensores de la ignorancia". La realidad, tan tozuda, se encarga de demostrar que nadie puede impedir la entrada de la memoria histórica en las aulas.

Cuando hace un año miraba a mis alumnos de segundo de Bachillerato, no podía evitar cruzar mi mirada con Ana. Ella me recordaba lo mucho que ha supuesto para una extensa comunidad la investigación del asesinato de las "17 rosas de Guillena". Ana es la bisnieta de Ramona Puntas Lorenzo, una de aquellas mujeres asesinadas en el cementerio de nuestra localidad. Un cementerio que dista apenas 100 metros del aula donde nos encontrábamos cada día.

Durante el curso 2010-11 celebrábamos como cada año el Día de Andalucía. Por imperativo legal, mediante Resolución de la Consejería de Educación, es obligatorio celebrar ese día en todos los centros educativos de nuestra comunidad. Había decidido ver con mis alumnos de tercero de la ESO la película *Una pasión singular*, que narra la

vida de Blas Infante, "padre de la patria andaluza", a partir de sus evocaciones en el momento en que se encuentra preso antes de su trágico final en la carretera de Sevilla a Carmona. En primera fila, me miraba Juan. Me sorprendí diciéndoles a mis alumnos: "A Blas Infante le ocurrió lo que al bisabuelo de Juan, Plácido Sanz, sindicalista y concejal socialista del Ayuntamiento de nuestro pueblo, fue víctima de la represión militar de 1936".

Recuperar la memoria de los olvidados nos recupera como sociedad

El pasado curso, iniciamos en el centro una campaña de recogida de libros para ampliar los fondos de nuestra biblioteca. Alguien dejó una caja repleta de libros a tal fin. Cuando revisamos su contenido, encontramos títulos como: *Sevilla la roja*; *La Segunda República. Elecciones y partidos políticos en Sevilla y provincia*; *Rebelión en Sevilla. Memoria de su Gobernador rebelde*; *Sevilla, 36: sublevación fascista y represión...* ¿Debe ser sorprendente este hecho? Ante la cara de perplejidad que debía notarme, al preguntarle días más tarde, nuestro donante me ofreció una respuesta contundente: "El hecho de que yo sea guardia civil no tiene nada que ver con la circunstancia de que José Ropero Vicente, fusilado el 30 de septiembre de 1936 en el cementerio de Sevilla, ciudad de la que era concejal, fuera mi abuelo. Es más, fue el primer concejal del Ayuntamiento en ser fusilado".

¿Anécdotas? ¿Razones? En todo caso, ¿tener cerradas las puertas de la escuela a la memoria histórica? Creo que estas referencias, procedentes de la cotidianidad de un profesor como otras muchas que podría citar, evidencian que no tenemos que esforzarnos demasiado para abrir el aula al estudio de la me-

moria histórica porque sencillamente la memoria ya está en ellas. Hay que saber y hay que querer mirar más allá de las programaciones formales de nuestras asignaturas. Quienes se oponen, desde la política, desde los medios de comunicación o desde el mundo académico, a un papel activo de la escuela en la construcción de una memoria histórica democrática, ignoran que recuperando la memoria de los olvidados nos recuperamos a nosotros mismos como sociedad.

Decía Hannah Arendt en la entrevista ya citada: "Lo decisivo fue el día que supimos de Auschwitz. Fue en 1943 y, en principio, no lo creímos, aunque... decíamos que podía esperarse cualquier cosa de esa tropa. Pero medio año después nos lo creímos porque nos lo probaron. Era como si realmente el abismo se abriese".

Aquí, en España, por el contrario, "vivimos en un país casi siempre amnésico", al decir de Antonio Muñoz Molina (2013), "donde los fragmentos del ayer lejano regresan a nosotros como armas arrojadizas". ¿No deberíamos poner todos, cada uno de su parte, para superar nuestros particulares abismos? Veo difícil en los tiempos presentes de "gran involución educativa" que la memoria histórica en el aula escape a esa pugna de unos y de otros. En un sistema escolar en el que quienes lo gobiernan van reemplazando las nociones de igualdad, emancipación y democracia por los discursos que subrayan la competitividad, la superación de pruebas externas, la privatización de la enseñanza pública o un currículo más ideologizado y centralizado..., resulta difícil imaginar esfuerzos comunes para construir una memoria compartida y verdaderamente democrática.

Combatir el miedo desde la escuela

Con posterioridad a aquellas primeras entrevistas, he podido estudiar medio centenar de procedimientos sumarísimos, he investigado sobre más de cincuenta desaparecidos y asesinados. He descubierto que soy sobrino de uno de los personajes más odiados de mi pueblo por su intervención en la represión. Este hombre se ofreció a testimoniar en buena parte de los sumarios de esos consejos de guerra instruidos a sus pai-

sanos. Afortunadamente, el crimen no se hereda, pero convierte al profesor en parte inevitable del entramado de la memoria y no le pone fácil mantener un prudente distanciamiento al abordar estos temas.

El profesor, como el historiador, es producto de la historia. Estemos donde estemos, es imposible negar la memoria como parte esencial de nuestras vidas y, en consecuencia, como contenido educativo. Negarla como contenido de enseñanza es negar la posibilidad de que nuestras jóvenes generaciones conozcan su propia historia, y de ella, las razones para comprender mejor quiénes somos. Al fin y al cabo, el conocimiento no es el dominio de una información, sino la comprensión de la naturaleza verdadera de las cosas, y esta es, en definitiva, una de las finalidades de la historia escolar: crear lazos de identidad entre los individuos y la comunidad y construir la representación del “nosotros” (Carretero, 2007).

Pero ¿cómo se cuenta la guerra civil en la escuela? ¿Cómo se trata ese hecho histórico en los manuales escolares? ¿Se explica en todos los niveles educativos? ¿Está presente la represión? ¿Se recogen para esas explicaciones escolares las últimas aportaciones de la historiografía? ¿Se incorpora ese conocimiento a través del conocimiento de la historia local?

Comparto reflexiones e inquietudes con otros colegas acerca del importan-

te papel que podría tener un tratamiento abierto, democrático, de estas cuestiones en el seno de la escuela pública. Me atrevería a afirmar que una parte importante de los libros de texto, en general, mantienen un tratamiento correcto de la guerra y en algunos de ellos se hace referencia a la represión y contienen explicaciones de gran rigor y científicidad. Basta comprobar por ejemplo que hay manuales suscritos por historiadores como Julio Aróstegui, que siempre hizo una historia desde una perspectiva valiente y de hondo contenido social. Afortunadamente, algo ha cambiado.

El profesor, como el historiador, es producto de la historia

Pero, a pesar de esos cambios, puede comprobarse que otros manuales no reflejan la investigación sobre la guerra y la represión, especialmente los que se escriben para la Enseñanza Obliga-

toria. Necesitamos que esos cambios se incorporen a esos conocimientos básicos del mismo modo que otros contenidos derivados de los avances científicos se incorporan a las Ciencias Naturales o a la Física escolar.

Señalaba en cierta ocasión Fontana (2011), que ya “nadie que tenga dos dedos de razón se atreve a reivindicar el viejo mito que legitimaba la insurrección como la respuesta a una revolución comunista, pero esta interpretación ha sido reemplazada por otra que reparte las responsabilidades entre los dos bandos: la guerra civil habría sido, simplemente, el resultado del choque entre dos violencias de derechas e izquierdas, de signo distinto pero igualmente culpables”. Este es el caso, por ejemplo, del libro de segundo de Bachillerato de una importante editorial católica.

He sido testigo, durante años, de que en el examen de Historia de la prueba de acceso a la Universidad el alumnado procedente de muchos centros privados nunca desarrolla la opción cuyos contenidos versan sobre el siglo xx. ¿Qué explicación tiene este hecho?

Memoria moral en “malos tiempos para la lírica” y la memoria

Llegados a este punto, diremos que, en una primera lectura y análisis de los desarrollos del currículo de Historia de España que prevé la nueva Ley de Edu-

Visita ordinaria de Inspección

Zona 3.^a

Escuela Nacional Graduada de Niños

Nombre de la Escuela: Miguel de Cervantes

Maestro Director: Don Fernando Feliú Mensurado

Maestros de Sección: Don José Florencio Reina; Don Juan Manuel Pérez Martínez; Don Juan José Morano González, todos propietarios.

Informe

Siguen los mismos Maestros y con las mismas secciones que tenían a su cargo en la visita del pasado año siendo las mismas las características de local, material y mobiliario. Solamente de modo accidental, ha estado cerrada el aula correspondiente al grado segundo por reparaciones en el techo, que ya se han realizado.

La matrícula ha experimentado algún aumento, pues hay 230 alumnos y también se han reforzado los grados superiores, habiendo en el cuarto 49; 52 en el tercero; 63 en el segundo y 66 en el primero, con una asistencia media respectiva de 41, 41, 44 y 47.

En cuanto a la enseñanza hemos observado con suma complacencia que el Sr. Feliú continúa sus tareas con el mismo interés y celo que en visitas anteriores; que el Sr. Florencio va rehaciendo su grado en el que se nota ya el adelanto que la continuidad y la eficacia de su trabajo representa; que el Sr. Pérez también se esfuerza por elevar su sección a buena altura como se advierte en los sensibles progresos de sus alumnos, si bien emplea todavía con exceso el memorismo y es preciso, si quiere obtener frutos abundantes, que se corrija de este defecto; y el Sr. Morano con la práctica que va adquiriendo va corriendo pareja la labor que desarrolla, aunque también se vale demasiado de las formas expositivas y de los procedimientos discursivos que para los niños de la edad de los que asisten a su clase solo en contadas ocasiones deben emplearse. No significan estas advertencias que hayamos quedado disgustados de la laboriosidad de estos últimos maestros, antes al contrario, con los dos primeros merecen nuestro afecto por la buena voluntad y entusiasmo que ponen al servicio del cargo, por la cooperación que prestan a la Sociedad de Amigos de la Escuela, por la compenetración que entre todos existe y por la buena armonía que entre todos se advierte.

A todos los felicitamos igualmente confiados en que cada vez nos darán motivos para más extensas felicitaciones.

Gerena, 17 de julio de 1936

El Inspector

Luis Siles

cación, la LOMCE, se adivina una cierta “descontemporaneización” y una clara apuesta por el estudio del pasado, en la historia escolar, en detrimento de la historia más reciente. Estos inquietantes vientos de reforma educativa soplan en una dirección poco propicia para la incorporación de interpretaciones históricas y enfoques de enseñanza desde la defensa de valores científicos, democráticos y cívicos. En ese panorama será aún más fácil alentar esas posiciones de equidistancia que, por ejemplo, tienden a igualar responsabilidades entre fascistas y representantes legítimos, entre militares golpistas y demócratas. ¿Se hace esto en Alemania, en Francia, en Italia?

La prolongada violencia represiva entre 1936 y 1950 tenía como denominador universal “el miedo”, ese miedo sigue enquistado en una parte de la sociedad española, especialmente en las generaciones de mayor edad. Así lo constataron mis alumnos. En esa labor de destrucción del miedo ejercen un papel primordial los movimientos por la recuperación de la memoria histórica. Su lucha por la dignificación de “los suyos” son logros de dignificación de la sociedad entera, y por ello no podemos impedirles su entrada a los centros educativos. Con la cómoda excusa de la politización de sus reivindicaciones, así se ha hecho en algunos lugares.

Afirma Julián Casanova (2011) que es cierto que la verdad absoluta es inalcanzable y que los hechos históricos no nos llegan en estado puro. Pero eso no quita que intentemos alcanzar un conocimiento del pasado parcialmente verdadero. Esta labor es de los historiadores, pero también de los profesores de Historia y de la escuela como institución imprescindible en la deseada construcción de una sociedad moderna, democrática y avanzada.

No puede admitirse, en términos democráticos y científicos, que la escuela y nuestras enseñanzas sigan de espaldas a las sólidas pruebas que demuestran que la guerra civil fue provocada por un violento golpe de Estado, y que la larga y sangrienta dictadura que implantaron los vencedores de esa guerra fue desastrosa para la historia y la convivencia de los españoles.

Con ese golpe de Estado se truncó la esperanza de una sociedad en la que trabajaban por hacerla mejor muchos

españoles, especialmente los maestros y profesores de entonces.

Como puede comprobarse en el texto “Visita ordinaria de Inspección”, que acompaña esta líneas, extraído del *Libro de actas y visitas de inspección*, fechado el 17 de julio de 1936, mientras se ponía en marcha el golpe de Estado militar dirigido contra las reformas republicanas, el inspector de Educación realizaba una visita a la Escuela de nuestro pueblo, a un grupo escolar que dos años antes había llevado el sugerente y atrevido nombre de Ferrer y Guardia. En dicho libro de actas deja constancia de la entrevista mantenida con los cuatro maestros de la escuela de niños. Cuatro maestros que, ese día, como cada día de escuela, laboraban por educar con ahínco a los hijos de una España rural, atrasada y pobre. Cuatro maes-

tros que no podían sospechar esa mañana que en breve serían sometidos a uno de los 50.000 expedientes de depuración instruidos a los maestros y maestras de la República. Suerte tuvieron de no pagar aún más cara la osadía de ser maestros y maestras en un tiempo de esperanzas.

Poderosa razón esta para pensar que la memoria de este tiempo, de estos hechos, debe entrar en la escuela de hoy para que nadie, nunca, tenga la tentación de erigirse en guardián de lo que debemos pensar, ser y soñar. Una memoria que de ese modo será moral porque no solo recordará el pasado, sino que reivindicará el sufrimiento oculto como parte de la realidad y denunciará la construcción de un presente que aún ignora la vigencia de una injusticia pasada (Mate, 2002).

para saber más

- ▶ Aróstegui, Julio (2006). “Memoria y revisionismo”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 362, noviembre, pp. 54-58.
- ▶ Carretero, Mario (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- ▶ Casanova, Julián (2011). “La Academia y la historia”, en *El País*, 7 de noviembre.
- ▶ Contreras, José; Pérez de Lara, Nuria (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- ▶ Corzo, José Luis (1995). *Dar la palabra a los pobres. Cartas de Lorenzo Milani*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- ▶ Cuesta, Raimundo (2006). “Didáctica crítica y usos públicos de la memoria”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 362, noviembre, pp. 60-65.
- (2009). *Deberes de la memoria en educación*. Barcelona: Octaedro.
- (2011). “Memoria, historia y educación: genealogía de una singular alianza”, en Lomas, Carlos (coord.). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- ▶ Díez, Enrique Javier (dir.) (2012). *La enseñanza de la memoria histórica en los libros de textos escolares*. León: Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- ▶ Feliu, María; Hernández, F. Xavier (2013). *Didáctica de la guerra civil española*. Barcelona: Graó.
- ▶ Fontana, Josep (2011). “La naturaleza de la violencia”, en *Público*, 11 de noviembre.
- ▶ Freire, Paulo (2004). *Pedagogía da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- ▶ García Cárcel, Ricardo (2011). *La herencia del pasado. Las memorias históricas de España*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- ▶ Luque, A.; Pérez Guirao, F.J. (2013). *La percepción de la memoria histórica por el alumnado de Educación Secundaria. Estudio comparativo en los institutos de la provincia de Sevilla*. Trabajo de investigación para la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación en Antropología (inédito).
- ▶ Mate, Reyes (2002). “Políticas de la memoria”, en *El País*, 12 de noviembre.
- ▶ Mora, Francisco (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.
- ▶ Muñoz Molina, Antonio (2013). *Todo lo que era sólido*. Barcelona: Seix Barral.
- ▶ Reig Tapia, Alberó (2012). “La pervivencia de los mitos franquistas”, en Viñas, Ángel (ed.). *En el combate por la historia*. Barcelona: Ediciones de Pasado & Presente.
- ▶ Valls, Rafael (2009). *Historia y memoria escolar. Segunda República, guerra civil y dictadura franquista en las aulas*. València: Publicacions de la Universitat de València.



BIODIVERSIDAD A LA BAJA, EDUCACIÓN AL RESCATE

Las múltiples dimensiones de la biodiversidad dotan de una gran complejidad su abordaje educativo. El autor afirma en este artículo que es el concepto ecológico el que debe prevalecer a lo largo de todo el proceso educativo, ya que no podemos olvidar que todos los seres vivos coexistimos, convivimos e interaccionamos constantemente en el mismo espacio.

CARMELO MARCÉN ALBERO
IES Miguel Catalán, de Zaragoza.

Si hay algo en la existencia global que siempre ha atraído a la mayoría de las personas ha sido la naturaleza, y de modo especial los seres vivos que la habitan. En ese interés habrá primado unas veces la obtención de recursos, en otras, el deleite de los sentidos. La cultura universal nos ha legado muchas referencias de pensadores que han quedado maravillados, al tratar de entenderla. No sabemos si sus ideas eran compartidas por sus contemporáneos, o más bien expresaban deseos propios y alguna advertencia. Con todo, conviene conocer sus legados, pues están plenos de pensamiento y sutileza, e incluso pueden darnos alguna pista para co-gestionar la vida natural, sin riesgos añadidos para su futuro y el nuestro.

El gran Averroes decía, en la Córdoba andalusí del siglo XII, que nada es superfluo en la naturaleza. Michel de Montaigne, en la segunda mitad del siglo XVI, identificaba el escenario natural con un gran espectáculo del que el hombre debería disfrutar. A la vez, aconsejaba cohabitar con sus pulsos vitales, como hacían los antiguos griegos estoicos, e incluso recomendaba aprovechar su magnanimidad y tomar todo lo que ofrecía. Consejo que probablemente revisaría hoy, tras los maltratos ecológicos que se han sucedido durante todo este tiempo. Por su parte, Francis Bacon, a principios del siglo XVII, daba vueltas a la idea de obedecer a la naturaleza, para concluir que los humanos somos a la vez sus siervos e intérpretes. Y Jean-Jacques Rousseau la comparaba con un libro abierto que se nos muestra siempre presto para enseñar, y del que debemos aprender. Así lo plasmó en 1762 en su *Emilio*, que tituló *De la educación*. Eran otros tiempos, pero ya se dudaba sobre si a la hora de vivir la relación ambiental debía pesar más la audacia o la prudencia.

La biodiversidad es cultura

El interés por la naturaleza y los seres vivos sigue presente en la cultura universal. En 1992 se celebró, en Río de Janeiro, la Cumbre de la Tierra, un hito difícil de olvidar y del que todos somos deudores. Desde ese momento se puso en marcha el Convenio sobre la Diversidad Biológica, primer acuerdo mundial sobre la conservación y el uso sostenible de la biodiversidad. Incluía la preservación de la misma, su uso razonable, la evaluación de

los impactos que soporta y la necesidad de una educación pública para sostenerla. Durante el año 2010, declarado por la ONU Año Internacional de la Biodiversidad (IYB), se convocaron actos de distinta índole, por parte de diversas entidades y administraciones, para llamar la atención sobre la paulatina pero progresiva pérdida de formas de vida en el mundo vegetal y animal. Antes, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) había dado la alarma con su Lista Roja de Especies en Peligro, que ahora mismo cifra en 21.000.

Pero la mayoría de los que poblamos la Tierra, en estos momentos, somos descuidados y comodones. Quizás hemos apartado la imagen global que en otro tiempo nos atrajo y ahora nos fijamos mucho más en elementos singulares. Por eso nos preocupa la supervivencia de algunos seres que la habitan, tanto, que si una especie de las que llamamos icónicas (lince, águilas, etc.) va a desaparecer, estaríamos dispuestos a luchar por ella. Sin embargo, tardamos bastante más, porque no estamos entrenados, en apreciar que las relaciones ecológicas sufren cambios –lentos o drásticos– que amenazan el futuro colectivo, incluida la especie humana. Por eso, no es extraño que no nos impresionen llamamientos de organizaciones ecologistas o asociaciones naturalistas que, de forma reiterada, repiten que los peligros para la biodiversidad global aumentan.

Como otras cuestiones genéricas, este asunto de la biodiversidad se presta a debate. Para unos no tiene tanta importancia, pues siempre se han perdido especies y el mundo ha seguido existiendo. Para otros supone un síntoma de futuro a la intemperie. Sin duda, este asunto necesita ser conocido e interpretado por los ciudadanos porque su colaboración es imprescindible. Incluso dejando aparte los sentimientos afectivos hacia la biodiversidad y los ecosistemas, hay que reconocer que entre la una y los otros generan una gran cantidad de recursos y servicios que tienen una enorme importancia económica. Sustentan más de un tercio de la economía mundial, y así, en Europa, uno de cada seis empleos depende del medio natural. Quizás haya que recordar que el sector farmacéutico mundial se apoya en un 50% en la biodiversidad, o que la salud del 60% de la población mundial depende exclusivamente de medicamentos de origen natural.

Además, los espacios naturales catalogados tienen un gran potencial perceptivo y afectivo. En España, reciben más de 30 millones de visitantes al año y seguramente se reconoce la mejora de calidad de vida que procuran: captan el 18% del CO₂ que emiten los ciudadanos españoles, pero se ignora que, a escala global, se pierde la superficie forestal equivalente a veinte campos de fútbol cada minuto, con lo que se reduce la posibilidad de renovación del aire. Una última paradoja de la sociedad actual: mientras crece la importancia de la agricultura ecológica, el 22% de las variedades vegetales españolas y el 66% de las razas ganaderas están amenazadas de extinción.

A pesar de la presencia que mantienen los grupos ecologistas y algunas organizaciones internacionales en la cultura global, la biodiversidad no deja de sufrir grandes alteraciones debidas al cambio climático, las contaminaciones genéticas, la colonización de espacios naturales y un largo etcétera. En España, por ejemplo, la degradación y pérdida de biodiversidad afecta de forma especial a los bosques de ribera y a los ríos, a las costas y a las dehesas. También se advierte ya la amenaza de los transgénicos, que, además, convierten a los cultivadores en rehenes de las multinacionales. Los poderes económicos y administrativos no entienden estos mensajes: están dispuestos a conquistar hasta el último rincón del planeta, incluso el Ártico y la Antártida. Aunque, a veces, la conciencia les remuerde. Para acallarla celebran múltiples actos y congresos, pero enseguida olvidan los buenos propósitos y sacan sus bulldóceres depredadores. Las últimas cumbres de la biodiversidad han avanzado poco con respecto a las ideas que surgieron en Río 92. Los compromisos han sido olvidados por la mayoría de los países. Cuando se cumplen más de veinte años de la Directiva Hábitats de la Unión Europea, que creó una red ecológica europea coherente de zonas especiales de conservación, denominada Red Natura 2000 de espacios protegidos, seguimos sin planes de gestión, en la mayoría de estos espacios, en España.

Algunas premisas para la educación en biodiversidad

En principio, dada la presencia cultural de la biodiversidad, debería apetecer

aprender todo lo que se pueda sobre los seres que en cada lugar ilustran la vida y, en consecuencia, enseñar lo que acontece en el medio natural tendría réditos inmediatos. Pero la ecuación que resuelve estos postulados no es fácil. Ya en tiempos de Aristóteles se dudaba qué enseñar y con qué metodología. Desde entonces no se ha encontrado una manera universal de resolver esta tarea. Menos todavía se sabe cómo enseñar si el tema excede el simple concepto que se aprende mediante repeticiones. La biodiversidad es uno de esos temas difíciles, por las múltiples dimensiones que atesora. Habla de los seres vivos, pero durante mucho tiempo ni se empleó la palabra *biodiversidad* para designar el conjunto que forman. Incluso su definición –variedad de especies animales y vegetales en su medio ambiente– se caracteriza de maneras muy diferentes. Pero, en cualquier caso, hay que reivindicar la biodiversidad (un proyecto bien dimensionado es el blog de Alberto Martínez: Ecoforman Educación Ambiental y Formación Profesional para el Empleo), y con esa intención nos atrevemos a formular una serie de consideraciones para su enseñanza:

Primera. La biodiversidad existe *per se* y debe entenderse en el contexto de la complejidad de las relaciones entre especies, y con su medio, que podríamos resumir como ciclo de materia y flujo de energía. La especie humana llegó de las últimas, y por eso debe respetar las interacciones y entender que es una más, no la única o principal. Este sería el concepto ecológico que debe prevalecer a lo largo de todo el proceso educativo.

Segunda. La interacción de los elementos y fenómenos que configuran la naturaleza es continua. Los humanos han ido organizando sus vidas intentando sacarle el mayor rendimiento, aunque a veces hayan tenido que soportar sus respuestas abruptas en forma de limitaciones o de catástrofes. Algo así como una depredación limitada hacia la soberanía alimentaria, que todavía permitía el mantenimiento de la biodiversidad.

Tercera. Los diferentes pueblos empezaron a entender las fluctuaciones de la biodiversidad. Como quisieron asegurar su propia supervivencia, se ocuparon en dominar las especies productivas. La agricultura y la ganadería se hicieron intensivas. La depredación de materias primas creció. Las primeras variaciones serias de

la biodiversidad fueron provocadas desde fuera.

Cuarta. De forma paralela, las sociedades organizaron un adiestramiento perfeccionado: la educación reglada. Así nacerían las Ciencias Naturales, que con el paso del tiempo tuvieron otras muchas denominaciones, pero todas incluyeron entre sus contenidos la enseñanza de algunos matices de biodiversidad.

La biodiversidad tiene dos dimensiones: una local y otra global

Quinta. Esta enseñanza reglada se preocupó en exceso de la acumulación de saberes en torno a los seres vivos, estudiando lo que los diferencia para resaltar su singularidad, en lugar de atender a lo que los une: la coexistencia y la interacción. Primó la biodiversidad acumulativa frente a la biodiversidad relacional. Se olvidó el primigenio concepto ecológico.

Sexta. La biodiversidad tiene dos dimensiones: local y global. Ambas se entienden mejor en relación con el territorio y las características climáticas.

Séptima. En todo el mundo se utilizan tecnologías para desarrollar cultivos de alto rendimiento industrial. Crece la utilización masiva del suelo y la bioingeniería de los transgénicos. Estas prácticas productivas han ocasionado la ruptura de muchas relaciones ecológicas y redes tróficas. Se está poniendo en peligro la supervivencia de algunas sociedades por la destrucción de la soberanía alimentaria primitiva. Se constata una simplificación de la biodiversidad.

Aprender en la complejidad

Aunque cada vez la información sobre este tema es mayor y los medios de comunicación se hacen eco en bastantes ocasiones, todavía es escasa la educación

social correspondiente, si exceptuamos la que se hace en el ámbito escolar y universitario –como muestra, podemos citar el Centro Iberoamericano de la Biodiversidad de la Universidad de Alicante o el Instituto Cavanilles de Biodiversidad y Biología Evolutiva de la Universitat de València, o el hecho de que la mayor parte de las universidades españolas hayan puesto en marcha posgrados sobre conservación de la biodiversidad– o la que desarrollan los grupos conservacionistas. Por otro lado, la atención ciudadana a algún episodio relacionado con la biodiversidad dura poco.

Se nos ocurren tres motivos para justificar la reducción a la simplicidad que se hace de una situación compleja. Quizás se deba a que se piensa que el problema ya está solucionado con la existencia de las reservas de biodiversidad animal y vegetal, o que la bioingeniería genética ya resolverá una posible pérdida. Acaso esta seguridad la genera la reiteración informativa sobre algunos logros puntuales. Sucede muchas veces que el eco mediático bombardea a la gente con la ecología de lo accesorio: se identifica la biodiversidad con la desaparición o reintroducción de especies animales estrella. Por el contrario, se desatienden aspectos clave como la reducción de los seres vivos autóctonos, la introducción de especies exóticas, la pérdida de vida acuática y marina, o la desaparición de los bosques en países africanos, americanos y asiáticos, para satisfacer la caprichosa despena de los mercados internacionales.

Además, no se denuncia que estas últimas prácticas han arrasado territorios, han reducido la biodiversidad a escala local y global, al tiempo que cercenan el presente y el futuro de los ciudadanos que sobrevivan gracias a la variedad de recursos (biodiversidad), aunque no fueran muy abundantes en cantidad. Tampoco se han explicado con claridad sencillas estrategias de vida cotidiana para evitar impactos graves. La desaparición de especies, ya en marcha, tan poco reconocidas socialmente, pero a la vez tan importantes, como los gorriones, las abejas, las ranas o algunos invertebrados, tendría efectos graves en la vida colectiva. Una situación próxima, sencilla de entender, pero que serviría para aproximar a nuestros alumnos a la complejidad.

Por otra parte, la comprensión de la biodiversidad necesita de unos vínculos afectivos que se establecen entre las per-

sonas y los seres vivos, tras la apreciación de la repercusión que las acciones de las primeras tienen en el estado de los segundos. Esas dimensiones perceptiva y social condicionan el hecho educativo. En el primer caso porque hacen ver la grandiosidad de los seres vivos, de su diversidad; en el segundo porque permiten una aproximación más sentida, más experiencial. Esta última es imprescindible cuando lo que se pretende enseñar, y que los demás aprendan, supera el mero conocimiento repetitivo de los elementos, fenómenos y hechos que se dan en la naturaleza.

Hipótesis de trabajo para la acción educativa

Algún sabio dijo que nunca es tarde para empezar a educar si la intención lo merece. En ese recorrido hay que desprenderse poco a poco de la manía curricular –visible en los libros de texto– de acumular listados de animales y plantas, con los que se carga a los escolares. No es prudente que algunos textos de Educación Primaria potencien clasificaciones desde el reino a la especie, que abrumen con descripciones morfológicas de animales y plantas. Las editoriales interpretan a su manera la pesada losa curricular de la Administración educativa. Repiten curso tras curso los mismos conceptos sobre naturaleza y biodiversidad, con similares estrategias de aprendizaje y sugerencias evaluadoras. La mayoría proponen ejercicios comprobatorios con demasiada tasa conceptual. Se diría que están anclados en los años sesenta del siglo pasado. Sin embargo, suelen obviar el aspecto relacional: los seres vivos interaccionan con su medio y con sus semejantes o diferentes. Esa es su vida.

En los temas que hablan de ecosistemas sí que aluden a esas relaciones, pero entendidas de forma estática, sin resaltar el carácter dinámico de todas las interacciones. La foto fija que se presenta de la vida silvestre no ayuda a la aproximación perceptiva de la que antes hablábamos. Se despiezan los ecosistemas en largas listas de conceptos, hechos, fenómenos, vegetales de varios tipos, animales, etc. También se incluyen ya algunas cadenas tróficas, demasiado cerradas. Sin embargo, se olvidan los cambios, cuando son estos los que lo mueven todo. La energía y la materia fluyen y generan biodiversidad. Así se podrían explicar la nutrición, la re-

lación y la reproducción de los seres vivos. Y esto deben empezar a escucharlo hasta los más pequeños.

Es necesario hacer visible que los cambios cíclicos dominan en la biodiversidad que compone la naturaleza, pero que también tienen importancia los episódicos. Cambios lentos o rápidos; en el pasado, en el presente o para el futuro; visibles o no apreciables; con alteración general o particular; con causalidad aparente o sin ella, etc. En cualquier etapa educativa se deberían trabajar, habría que avanzar en la comprensión de la relación entre las sucesiones o alteraciones ecológicas y las transformaciones sociales, incluso en los cursos más bajos.

La naturaleza entraña una gran potencia educadora

Poco a poco, los centros educativos van incluyendo actuaciones para la protección de la biodiversidad. Los materiales que utilizan la presentan ligada a seres icónicos o espacios protegidos, obviando el espacio global común y la interacción sociedad-naturaleza. Van organizando actividades complementarias: visitas, semanas o días de la biodiversidad, etc. Acogen actuaciones propuestas por organismos oficiales o grupos ambientalistas. Pero la buena intención formativa decae, no suele tener la continuidad necesaria para acercarse al concepto de complejidad. Se le da un tratamiento demasiado formal y científico, parecido a una lección cualquiera, o solamente se atiende a lo lúdico. Habría que rescatar la potencia perceptiva que proporcionan el color y la forma, atributos básicos de la biodiversidad. El fácil acceso que tenemos hoy a las imágenes puede ayudar a la aproximación afectiva. Incluso impulsa la capacidad expresiva del lenguaje en forma de descripciones, relatos o investigaciones.

Mal que nos pese, la educación por competencias no ha logrado provocar los cambios de estilo que su formulación nos sugería. Sus planteamientos eran idóneos para abordar temas como el de la biodiversidad. El conocimiento y la interacción con los seres vivos en su entorno –que es el nuestro en forma de competencia social y ciudadana, para darle valor–, la expresión escrita u oral de esas percepciones, la apertura al mundo de los seres vivos, a través de la competencia digital, la expresión artística de sus formas y colores, etc., parecían la mejor manera de dar cauce al desarrollo de la autonomía personal en el proceso de aprendizaje. Además, las estrategias de aprendizaje sugeridas (observaciones, percepciones, búsquedas de información, descripciones, elaboración de trabajos de investigación, etc.) podrían haber contribuido a mejorar la visión compleja que el tema exige. Aún estamos a tiempo de lograrlo.

Como consecuencia de las premisas enunciadas anteriormente, propondríamos que las actuaciones educativas adoptasen un modelo metodológico meditado. Podríamos basarlo en unos contenidos en los que se muestren con claridad los distintivos de los seres vivos (unidad, diversidad, interacción y complejidad), un contexto de acción educativa participada y generalizable a todo el centro educativo, un proceso que rescate las acciones episódicas y las incorpore a la secuencia general. Todo ello dentro de una intención transformadora doble: la familiarización con nuevas metodologías de enseñanza y la construcción progresiva de un espíritu socioecológico que toda institución escolar puede incentivar.

Educación al rescate

El legado de los pensadores a los que hemos aludido al inicio de este texto podría utilizarse para animar un debate, adecuado a los cursos de los escolares: qué significa eso de que nada es superfluo en la naturaleza y hasta dónde nos parece cierto; cómo podemos conseguir nuestra cohabitación con los pulsos vitales de la naturaleza, con los de los seres vivos que le dan forma; cuándo se debe obedecer a la naturaleza y para hacer qué; los atractivos de la plástica de la naturaleza justifican por sí solos nuestros esfuerzos de conservación; la

naturaleza y los seres vivos son un libro abierto para aprender; en qué medida y de qué forma debemos participar en la gestión de la biodiversidad, etc.

En realidad, la biodiversidad –que era un sistema ecológico– se ha convertido hoy en un producto social, cultural. Las sociedades son en esencia ecológicas, pues conviven con la naturaleza en una interacción permanente, aunque sea diacrónica. Las dimensiones social y ecológica se retroalimentan, aunque a veces no lo percibamos. Debemos intentar leer esas pulsiones, todavía más en estos momentos de crisis. Quizás nos sirva la revisión histórica de pasados depredadores, con la consiguiente pérdida de ecosistemas que eran masivos en España. Podemos apoyarnos en los estudios de degradación ambiental de nuestros espacios naturales, incluidos mares y ríos, y la simplificación de vida que su pérdida supone, que se pueden consultar en la página web Evaluación de Ecosistemas del Milenio de España. Hay que rescatar la trascendencia socioecológica que pueden tener la escuela y la universidad, a la par que la potencia educadora que atesora la naturaleza. Teniendo en cuenta este escenario, resulta sorprendente que el Ministerio de Educación eliminase la biodiversidad, en el Bachillerato, de los borradores de los currículos de la LOMCE. Esperemos que las presiones restauren su posición y la doten de una dimensión más ecológica que la que muestra en este momento en ESO.

La belleza de la biodiversidad se encuentra asociada a su trascendencia. España todavía atesora la mayor diversidad de especies de Europa, pero corre el riesgo de perder ese honor. Por eso, hay que rescatar el interés por conocer y el afecto por proteger las especies olvidadas, a la vez que sencillas y próximas, que corren el riesgo de extinción y que con su pérdida harían caer al dominio socioecológico. Animales tan cercanos como las abejas y otros insectos, los gorriones y muchos pájaros insectívoros, plantas como los diferentes tipos de robles o las humildes plantas silvestres aromáticas, sustentan nuestra vida. Aunque solo fuese por egoísmo existencial, deberíamos intentar salvarlos.

Algo debe quedar del Año de la Biodiversidad, después de tantos esfuerzos. La Unión Europea puso en marcha, Todos Somos Parte, una web para ayudar a los escolares en esa visión global que

aquí presentamos. Hay que aprovechar, ya que son muy actuales todavía, los materiales que se elaboraron a consecuencia de esa cita internacional, como el completo y exhaustivo *Evaluación de los ecosistemas del milenio*. El referido a España lleva un subtítulo que enlaza perfectamente con la visión compleja que aquí hemos querido dar: *Ecosistemas para el bienestar humano*. Entre todos proporcionan materiales, información y estrategias variadas para magníficos trabajos prácticos en materias de Bachillerato como Geografía, Geología, Ciencias para el Mundo Contemporáneo, Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente, y en Grados universitarios. Pero también con el alumnado de ESO y de Primaria, que participaron con interés en variadas actividades con ocasión del Año de la Biodiversidad, pero que han perdido su eco.

Educar en el conocimiento de la biodiversidad se ha convertido en una necesidad social, para que su conservación y la gestión de los espacios naturales sea una realidad. Será más fácil lograrlo si la ciudadanía, los escolares, pueden participar con ideas construidas en los debates y consultas sobre actuaciones de alto impacto en el entorno. En cierta manera, todos somos biodiversidad.

Para que no se cumpla la frase premonitrice del pedagogo suizo Pestalozzi, que sentía, a finales del siglo XVIII, que tarde o temprano la naturaleza se vengaría de todo lo que los hombres hiciesen en su contra, hemos de aprender las lecciones de la historia del pensamiento. Sobre todo de los pasajes lúcidos en los que algunos sabios supieron ver la necesidad de usar la prudencia y la bondad para organizarnos y adaptarnos a la naturaleza.

para saber más

Páginas web

- ▶ **Actuación legislativa de la Unión Europea en materia de medio ambiente**
http://europa.eu/legislation_summaries/environment/nature_and_biodiversity/index_fr.htm
- ▶ **Año Internacional de la Biodiversidad**
<http://www.cbd.int/2010/welcome>
- ▶ **Centro de Biodiversidad de Euskadi Madariaga Dorretxea**
<http://www.torremadariaga.net>
- ▶ **Comité Español de la UICN**
<http://www.uicn.es>
- ▶ **Convenio sobre la Diversidad Biológica**
<http://www.cbd.int/gbo2>
- ▶ **Ecoforman. Educación Ambiental y Formación Profesional para el Empleo**
<http://ecoforman.blogspot.com.es>
- ▶ **Ecologistas en Acción**
<http://www.ecologistasenaccion.org/rubrique267.html>
- ▶ **Ecologistas en Acción: 2010 el Año de la Biodiversidad**
<http://www.biodiversidad2010.blogspot.com.es>
- ▶ **Evaluación de Ecosistemas del Milenio de España**
<http://www.ecomilenio.es>
- ▶ **Fundación Biodiversidad**
<http://www.fundacion-biodiversidad.es>
- ▶ **Lista Roja de Especies Amenazadas**
<http://www.iuchredlist.org>
- ▶ **Portal Toute l'Europe**
www.touteurope.eu/les-politiques-europeennes/environnement/synthese/leurope-et-la-protection-de-la-biodiversite.html
- ▶ **Red Natura 2000**
<http://www.magrama.gob.es/es/biodiversidad/temas/espacios-protegidos/red-natura-2000/default.aspx>
- ▶ **Todos Somos Parte**
http://ec.europa.eu/consumers/europadiary/es/environment/together_es.htm

Han pasado 40 años de **Cuadernos de Pedagogía**. También 40 años de educación, 40 años de evolución tecnológica, 40 años de cambios políticos y sociales. Nos dirigimos a ti con una invitación: identificar juntos (profesorado, familias, estudiantes, movimientos de renovación pedagógica, sindicatos, ONGs...) qué retos educativos tenemos por delante.

Nos interesa saber en qué objetivos deberíamos concentrarnos de manera principal en la Educación Infantil y en las etapas obligatorias. Y qué dificultades nos impiden conseguirlos.

Pero necesitamos tu participación. Porque no sirve que una o dos personas elaboren una lista que refleje sus puntos de vista particulares. Estamos plenamente convencidos de que todas las personas somos imprescindibles, por lo tanto precisamos mayor coordinación para ser eficaces, de ahí que ahora tratemos de sacar a la luz el sentir de un mayor número de personas. Queremos múltiples miradas, que nada se nos escape. No podemos estar donde estás tú, ni ver lo que tú ves. Nuestro objetivo es tratar de consensuar 40 retos, 40 asuntos que tenemos que resolver, 40 posibilidades que no se han realizado todavía: 40 horizontes.

Participa formulando o reformulando uno, dos o cuantos retos quieras, para los distintos ejes temáticos.

¡Comparte tus horizontes!



➔ 10 ejes temáticos

- Finalidades de la educación
- Contenidos culturales a enseñar
- Metodologías
- Edificios y espacios
- Tiempos, calendarios y horarios
- Recursos y herramientas
- Estructuras de gestión y participación de la comunidad en las instituciones escolares
- Profesionalización, formación y redes de actualización del profesorado
- Evaluación, autoevaluación y autonomía de los centros y del profesorado
- Roles y participación del profesorado y el alumnado en los centros

Ya puedes acceder a:

<http://educacion.wke.es/cuadernos>
y escribir tu aportación



Andalucía

Igualdad

Nace el blog Implementación Plan Igualdad, alimentado con las aportaciones del profesorado de la provincia de Granada, principalmente, y en el que los docentes y otros profesionales del mundo de la educación pueden encontrar actividades, recursos, eventos, bibliografía... Su objetivo es implementar la igualdad efectiva entre alumnos y alumnas en las aulas, y tratar de llevar a los centros educativos una verdadera escuela coeducativa mucho más allá del modelo mixto actual. Según sus creadores, el blog debe servir para compartir experiencias que permitan un trabajo colaborativo en red en materia de coeducación, y debe proporcionar estrategias para el desarrollo de actividades dentro del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. Implementación Plan Igualdad: correo-e: gloriaosunav@hotmail.com <http://responsableigualdad.blogspot.com.es>

Mujeres increíbles

Considerado entre los mejores libros de la lúcida viajera y aventurera británica Rosita Forbes, la editorial Almuzara reedita *Esas mujeres llamadas salvajes (Women called wild)*. La obra se publicó originalmente en 1935 y reúne una sucesión de retratos de "mujeres increíbles" a las que Forbes conoció durante sus primeros viajes en los que dio la vuelta al mundo. A medio camino entre el reportaje cosmopolita y la prosa narrativa, desfilan esclavas de Abisinia o Arabia, revolucionarias chinas y soviéticas, bailarinas de la Guyana, sacerdotisas de Haití, mujeres misioneras, brujas de Java y africanas de gran fiereza. Forbes se aleja de los tópicos exóticos femeninos y sus semblanzas ofrecen una visión sin prejuicios de la mujer fuerte y decidida en un mundo adverso. Sus retratos sorprenden por su modernidad, dejan el sabor de lo permanente y por eso son actuales, como la mejor literatura. Almuzara: tel. 957 46 70 81. Correo-e: info@editorialalmuzara.com <http://www.editorialalmuzara.com>

Aragón

Educación literaria

La capacidad de construir experiencia personal a partir de la experiencia simbolizada en el texto literario es la principal fuente de satisfacción para el lector. Pero hay distintas maneras de leer, y no todas conducen a ese vivir a través de la literatura. Con un enfoque etnográfico, basado en abundantes testimonios de profesores y alumnos, en *La dimensión emocional en la educación literaria* se analizan los modos de hacer actuales en la enseñanza literaria. Del estudio, obra de Marta Sanjuán, se desprende la idea central de que el componente emocional es intrínseco al acto de leer, no un mero añadido para hacer la lectura más placentera. De las conclusiones, sustentadas en un marco teórico en torno al concepto de experiencia de la lectura, complementario al de competencia literaria, se derivan unas bases para una educación literaria que recupera su esencial dimensión humanizadora. Prensas de la Universidad de Zaragoza: tel. 976 76 13 30. <http://puz.unizar.es>

Museos accesibles

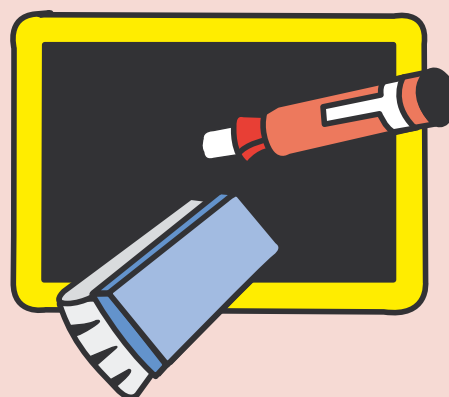
Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural está dedicado a la forma de hacer más accesible el patrimonio cultural y natural, en sus múltiples facetas (física, orgánica, sensorial, mental, social, cultural, etcétera). Y en especial a los museos y exposiciones en su más amplia acepción, tanto por lo que respecta a la museología (arquitectura, personal, política de la institución, formación, atención al público, etcétera) como a la museografía. Para ello, participan en su redacción algunos de los más prestigiosos expertos españoles en cada una de las materias que abordan los diferentes capítulos. El texto contiene ejemplos de buenas prácticas, referencias a instituciones y recursos en línea, así como una completa bibliografía. Se abordan cuestiones de diseño, tecnologías de la información y la comunicación, formación del personal, atención al público, planificación o política de la institución, entre otras. Ediciones Trea: correo-e: trea@trea.es <http://www.trea.es>

Asturias

Cantabria

Liderazgo en el aula

La temática del liderazgo está omnipresente en el contexto cotidiano y en la escuela, ya sea como causa o como consecuencia de estados de cosas que ocupan y preocupan; de situaciones a las que las personas se enfrentan y que desearían potenciar o transformar; o de realidades que se vislumbran como retos y cuya presencia es necesaria. Es por ello que la temática o problemática del liderazgo es vigente. *Liderazgo y educación* –coordinado por Javier Argos y Pilar Ezquerra– recopila más de una treintena de capítulos de especialistas universitarios de toda España, clasificados en cuatro apartados. Tras una primera sección sobre liderazgo personal y construcción de la identidad profesional, siguen otras tres sobre liderazgo educativo en el contexto del aula, en el del centro escolar y, por último, en el ámbito sociocomunitario. Editorial Universidad de Cantabria: <https://www.unican.es/publicaciones>



Guías de lectura

Editorial Juventud comienza un proyecto de Plan Lector destinado a los docentes de Primaria y Secundaria, pero también a los educadores en general y, por supuesto, a los padres de familia involucrados en la educación integral de los niños y jóvenes. El proyecto se inicia con dos guías de lecturas recomendadas: una para estudiantes de Infantil y Primaria y otra para la ESO y Bachillerato. Le siguen diversas guías para libros de imágenes para no lectores, para álbumes ilustrados con temáticas cercanas al lector o que fomentan la lectura y para álbumes de conocimiento para entender y comprender el entorno que los rodea: Ciencias Naturales, Historia, Ecología. En Literatura, publican guías de narrativa de autores clásicos para jóvenes, donde se ofrecen recursos para trabajar en clase novelas tan importantes como *Los viajes de Gulliver*, *Platero y yo* o *Ivanhoe*. Editorial Juventud: tel. 93 444 18 00. Correo-e: info@editorialjuventud.es <http://www.editorialjuventud.es>

Cursos en línea

El número 269-270 de la revista *Comunicación y Pedagogía* está dedicado a los *massive open online courses* (MOOC), considerados por algunos expertos como la innovación tecnológica en educación más importante de los últimos tiempos. Ahora, la consolidación de este tipo de formación en línea ya no depende exclusivamente de la habilidad para hacer preguntas a Mr. Google. El boom de los MOOC viene a corroborar la ideología de compartir el conocimiento en Internet, que derriba muros también en la educación. De hecho, uno de los rasgos principales de estos cursos, según el artículo de Pedro Pernías Peco y Sergio Luján-Mora, es que se trata de cursos de tipo abierto: el acceso a los contenidos y a la realización de las actividades debe ser gratuito. Aunque es posible establecer modelos *freemium*: el curso básico es gratuito, pero su valor añadido, como poder realizar consultas directas al profesor, la corrección de las actividades o la obtención de una certificación final del curso sí pueden tener un coste económico. *Comunicación y Pedagogía*: tel. 93 207 50 52. Correo-e: info@comunicacionypedagogia.com <http://www.comunicacionypedagogia.com>

Música en crisis

Corren malos tiempos para la música, pero sin duda también para la Educación Musical. Para muestra, los recortes en las escuelas de música y la reciente aprobación de la LOMCE, que por primera vez en más de veinte años elimina prácticamente la materia de todas las etapas educativas. Ante esta situación, se publica el número 60 de la revista *Eufonía*, dedicado a la "Música en tiempos de crisis". La monografía se abre con el artículo "¿Por qué se debería invertir en educación musical?", en que su autora, la pedagoga Olivia Concha, muestra su preocupación ante la posible ausencia de educación musical en niños y jóvenes. La segunda propuesta va de la mano de Alberto Cabedo, que acerca a los lectores a la música comunitaria como modelo de educación, participación e integración social. Otras colaboraciones se inscriben en el ámbito de la educación no formal. Noemy Berbel, por ejemplo, muestra cómo en tiempos de crisis las escuelas de música deben consolidarse como centros sostenibles y necesarios. Graó: tel. 93 408 04 64. Correo-e: web@grao.com <http://eufonia.grao.com>

Los valores del deporte

Existen abundantes evidencias empíricas que corroboran los beneficios de la actividad física y su influencia positiva en diferentes indicadores de la salud física y psicológica, pero no hay que olvidar la necesidad de reflexión sobre los criterios y objetivos que tienen que guiar la práctica deportiva infantil y juvenil para hacer compatible el rendimiento con los principios vinculados a la educación en valores. En el informe *Esport i valors*, de la Fundació Jaume Bofill, se analizan la implementación y el impacto del programa FutbolNet, de la Fundació FC Barcelona, en Cataluña, ya que se trata de una buena práctica de la cual se pueden extraer aprendizajes. El informe evidencia el impacto en sus participantes y, a la vez, aporta sugerencias para una mejora del programa en sus futuras ediciones. La voluntad es que la evaluación sea de utilidad en otros proyectos de educación en valores a través del deporte y les aporte reflexión estratégica y pautas para la orientación educativa. Jaume Bofill: tel. 93 458 87 00. Correo-e: fbofill@fbofill.org <http://www.fbofill.org>

Globalización

Perspectiva Escolar presenta un monográfico sobre la globalización y las alternativas a los problemas que esta genera. Antoni Poch abre el especial con un artículo en que reivindica el papel de los movimientos de renovación pedagógica en la construcción del futuro, una tarea muy importante en la actualidad, puesto que los tiempos de crisis deben ser propicios a los cambios positivos. Josep Maria Antentas y Esther Vivas diseccionan el "nuevo orden mundial" que surgió tras la caída del muro de Berlín en 1989, y Antonio Bolívar muestra cómo las políticas neoliberales son las culpables de procesos de exclusión escolar. El personaje de la entrevista es Josep Fontana, uno de los historiadores con más dimensión nacional e internacional. *Perspectiva Escolar*: tel. 93 481 73 73. Correo-e: pescolar@rosasensat.org <http://rosasensat.org/perspectiva>

Escuela rural

Las aulas multigrado y las graduadas atienden a diferentes planteamientos organizativos del alumnado de las escuelas rurales. Su caracterización, la descripción de algunos de sus elementos y diferentes posibilidades didácticas y experiencias son objeto de atención en el monográfico del número 229 de *Aula de Innovación Educativa de Primaria*. El primer artículo es una aproximación al concepto pedagógico del aula multigrado, que muestra cómo pueden ser aprovechadas las fortalezas de aprender juntos alumnos de diferentes edades sin sacrificar el ritmo del aprendizaje. El especial trata también sobre la evaluación de aprendizajes en grupos multigrado de escuela rural, sobre el testimonio de una maestra portuguesa o sobre las prácticas e identidades de los maestros rurales franceses. Graó: tel. 93 408 04 64. Correo-e: grao@grao.com <http://www.grao.com/revistas/aula>

Cataluña

Trabajo en equipo

La importancia del trabajo en equipo es uno de los fundamentos que determinan la cualidad del proyecto educativo de la escuela. Así de claro se expresa Gino Ferri –maestro de parvulario de la ciudad italiana de Reggio Emilia y formador de docentes– en la revista *Infància*. El autor presenta su visión sobre las potencialidades que presenta el trabajo en equipo como instrumento de formación continuada, como construcción de escuela democrática y como herramienta para encontrar nuevas energías y esperanzas en los tiempos que toca vivir. Los tiempos de acogida en las escuelas infantiles municipales de Pamplona o el acompañamiento en los espacios familiares en Barcelona son otros de los temas del número. Hay que destacar también la entrevista a Maria Antònia Font, que recibió este año el galardón de Rosa Sensat en su modalidad colectiva como miembro de la comunidad educativa de las Islas Baleares. *Infància*: tel. 93 481 73 73. Correo-e: redaccio@revistainfancia.org <http://www.revistainfancia.org>

Ajedrez en la escuela

Un total de 104 escuelas catalanas de Girona, el Maresme, el Vallès, Tarragona, Lleida y Terres de l'Ebre – unos 3.000 alumnos– incorporan el ajedrez en el horario lectivo de Primaria para mejorar el éxito escolar. Escacs a l'Escola es una iniciativa impulsada por la Federació Catalana d'Escacs, la Conselleria de Enseñanza, la Universitat de Lleida y la de Girona. En el marco del proyecto, los profesores de los centros seleccionados reciben un curso de formación, reconocido por la Conselleria, para impartir clases de una hora semanal. Los expertos destacan la importancia del ajedrez en el alumnado con hiperactividad y autismo, porque ayuda a dominar los impulsos y a fomentar la comunicación, además de ser útil para todos los estudiantes, puesto que mejora la concentración, la paciencia, la memoria, la creatividad y las competencias matemáticas y lingüísticas. Conselleria de Enseñanza: tel. 93 400 69 00. <http://www.gencat.cat/ensenyament>

Historia de España

Desde Atapuerca hasta la crisis económica de finales de la primera década del siglo XXI. El libro *50 cosas que hay que saber sobre la historia de España* es una aproximación a la larga historia española a partir de los 50 principales acontecimientos, movimientos, personajes, épocas, batallas y tratados que la forjaron. Se trata de la primera obra inédita de la colección 50 Cosas, en la que Carlos Gil ofrece una visión de conjunto donde destaca los momentos más relevantes: los íberos, la Hispania romana, los reinos de la edad media, los Reyes Católicos, el siglo de oro, las guerras de sucesión e independencia, etc. Y por supuesto, realiza un análisis más amplio del siglo XX, desde el 98 hasta la transición. La obra mantiene el rigor de la colección, así como su amenidad, con la finalidad de acercar el conocimiento a todos los públicos. Carlos Gil es profesor del IES Rey Don García, de Nájera (La Rioja), y autor de numerosos libros. Ariel: tel. 93 496 70 30. Correo-e: editorial@ariel.es <http://www.planetadelibros.com/editorial-ariel-2.html>

Galicia

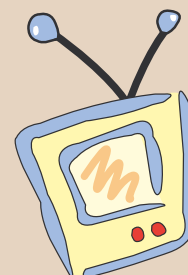
Monstruos

Kalandraka celebra su 16 aniversario con la edición de *Donde viven los monstruos* en todas las lenguas peninsulares. Con esta publicación, la editorial renueva su compromiso por títulos que seduzcan y perduren en el tiempo. El libro escrito e ilustrado por el popular autor estadounidense de libros infantiles Maurice Sendak, ya fallecido, se publicó por primera vez en 1963. En aquella época, según recuerda la editorial, la obra suscitó polémica porque había quien consideraba que no resultaba muy “ejemplarizante” la historia del pequeño protagonista, que, castigado tras gritarle a su madre, se monta su propia aventura: Max emprende un viaje simbólico desde su habitación hasta un lugar fantástico, atravesando un espacio mítico y enfrentándose a sus miedos. Como curiosidad, se trata de uno de los libros infantiles preferidos del presidente de Estados Unidos, Barack Obama. Kalandraka: tel. 986 86 02 76. Correo-e: editora@kalandraka.com <http://www.kalandraka.com>

Madrid

Cine en línea

Nace Movies at School, un proyecto educativo global con el cine como herramienta transversal de aprendizaje. Santillana, a través de su red para profesionales de la educación Inevery Crea, y Canal+ lanzan esta iniciativa, que se desarrollará en esta edición con la película *Vivir es fácil con los ojos cerrados*. Este film –dirigido por David Trueba y galardonado con seis premios Goya en el 2014– se podrá ver de forma legal y gratuita. Los objetivos pedagógicos de Movies at School son conectar centros bilingües de diferentes países para trabajar competencias básicas y competencia lingüística a partir de la proyección de una película, así como aprender mediante el trabajo cooperativo contenidos curriculares de diferentes áreas. También se pretende promover el intercambio cultural y lingüístico a través de la interacción entre distintos centros, y fomentar entre los alumnos la necesidad y la importancia de utilizar canales legales para ver cine en línea. Inevery Crea: tel. 91 744 93 08. Correo-e: contacto@ineverycrea.net <http://ineverycrea.net>





Inteligencia emocional y convivencia

Nuevo número de la revista *Convives*, que profundiza en la relación que existe entre la inteligencia emocional y la convivencia en los centros educativos. La primera parte del monográfico aporta cuatro artículos de reflexión teórica. Pablo Fernández sitúa el tema y recuerda qué es la inteligencia emocional, la historia de su desarrollo y los beneficios de su aplicación. A continuación, Pedro M.^a Uruñuela plantea un análisis emocional de las conductas disruptivas que tanto preocupan al profesorado, y ofrece nuevas claves para su análisis y tratamiento. Por su parte, Agustín Caruana analiza las aportaciones para el tratamiento del alumnado con problemas de aprendizaje, sean estos de retraso en el ritmo o derivados de necesidades educativas específicas. Por último, desde la Universidad de Cantabria se presenta la evaluación del programa de educación emocional que, impulsado por la Fundación Botín, lleva varios años impartándose en colegios cántabros. La segunda parte está dedicada a las experiencias en los centros, entre ellos la Escuela Infantil Río Ebro, de Motril (Granada), y el IES Siglo XXI, de Pedrola (Zaragoza). *Convives*: <http://convivenciaenlaescuela.es>

Innovación social

El Proyecto Innovadores Sociales, organizado por la ONG Cooperación Internacional, busca promover el emprendimiento y mejorar el potencial en los jóvenes como ciudadanos del futuro. En el marco de esta iniciativa, se celebró recientemente el evento Needdo TuitStop, en el que se presentaron tres proyectos de innovación social desarrollados por jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, estudiantes de colegios e institutos de Madrid. El primer proyecto es Meet the Street, del Colegio CEU San Pablo, que busca dar a conocer la realidad que viven las personas sin hogar. No lo Tires, Dónalo, impulsado desde el IES Joaquín Rodrigo, es el segundo proyecto. Su objetivo es ayudar a alumnos en riesgo de exclusión social mediante la recogida de juguetes y ropa, para posteriormente organizar mercadillos y vender los productos a precios económicos. La tercera iniciativa es "Diario callejero", promovida por alumnas del Colegio Senara, que pretenden dar visibilidad a los problemas de la calle. Cooperación Internacional: tel. 91 435 68 07. Correo-e: info@ciong.org <http://www.ciong.org>

Alimentación saludable

Activilandia es una iniciativa divulgativa de la Estrategia NAOS, de la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN), organismo autónomo del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Diseñada como un parque temático virtual, está dedicada específicamente a promover la alimentación saludable, la actividad física variada, el ocio activo y otros hábitos saludables. Su plataforma virtual combina contenidos lúdicos y educativos en formatos audiovisuales: juegos digitales, vídeos, música, descargas, animaciones 2D y 3D, concursos, etc. Se presenta en soporte digital multiplataforma accesible a través de Internet, y está enfocado a informar y motivar cambios en la alimentación y en la práctica de ejercicio o actividad física para adquirir comportamientos más saludables en la vida diaria de los niños. Así, ofrece información y consejos para prevenir el sobrepeso y la obesidad infantil, y propone juegos y actividades en familia, en la escuela, en el parque con amigos, deportes, baile, etc. Activilandia está dirigida a niños de 6 a 12 años, aunque su contenido y recursos están orientados a las familias y educadores en su conjunto. Activilandia: <http://www.activilandia.es>

Ingenios

Anotar las ideas como Leonardo Da Vinci, preguntarse las cosas como Charles Darwin, pensar en imágenes como Albert Einstein, trabajar con método como Agatha Christie o aprender a mirar de manera diferente como Charles Chaplin... En *Ingenios*, el escritor y consultor en creatividad Philippe Brasseur reúne los mejores consejos de algunos de los personajes más geniales de la historia de la humanidad y anima a los lectores a atreverse a pensar como ellos. A lo largo de estas páginas, los futuros genios encontrarán un sinfín de anécdotas, de juegos y de estimulantes propuestas con las que desarrollar su pensamiento creativo a partir de tres principios básicos: estimular la curiosidad, ser imaginativo y actuar con determinación. El volumen, editado por Anaya, cuenta con las ilustraciones de Virginie Besthemet. Anaya: tel. 91 393 88 00. Correo-e: anayainfantilyjuvenil@anaya.es <http://www.anayainfantilyjuvenil.com>



Picasso

La larga y prolífica vida de Picasso daría para muchísimas obras. Anaya presenta dos libros en los que Rafael Jackson –profesor de la Universidad Autónoma de Madrid– sintetiza los momentos más importantes de la trayectoria del pintor y, sobre todo, explica con palabras sencillas su forma de mirar el mundo y de representarlo, y la ruptura que esto supuso con la manera tradicional de hacer arte. La finalidad es que el pequeño lector entienda qué es un cuadro cubista y por qué Picasso decidió pintar así. *Mi primer libro sobre Picasso* está dirigido a niños y niñas mayores de 5 años y explica anécdotas sobre la infancia del artista y sobre la manera en que forjó su genialidad. En *Pablo Picasso y el cubismo*, dirigido a niños de entre 8 y 12 años, no solo conocerán momentos importantes de la vida de Picasso, sino que también aprenderán a entender su pintura. En ambas obras, las ilustraciones corren a cargo de Maria Espluga. Anaya: tel. 91 393 88 00. Correo-e: anayainfantilyjuvenil@anaya.es <http://www.anayainfantilyjuvenil.com>



Madrid

Prevenir la adicción a las TIC

Fundación Mapfre, consciente de que España se encuentra entre los países europeos con mayor desarrollo de conductas adictivas a Internet entre los adolescentes, pone en marcha la campaña educativa Controla TIC. El objetivo es facilitar a los jóvenes las herramientas y los conocimientos apropiados para que sean conscientes de que hay que utilizar las nuevas tecnologías de una forma responsable, controlada y segura. Para ello, desarrollará a lo largo del año talleres prácticos donde psicólogos del Centro de Seguridad en Internet Protégeles les ayudarán a evaluar su situación, identificar señales de alarma, qué hacer ante un problema, cómo ayudar a un amigo que está enganchado y cómo resolver situaciones conflictivas en la red. Para poner freno a este tipo de conductas, también elabora guías didácticas para profesores y familias, en las que se establecen las pautas necesarias para tratar estos síntomas, evitar riesgos futuros y reducir el nivel de dependencia de los jóvenes. Controla TIC: <http://www.controlatic.org>

LOMCE

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la "ley Wert", entró en vigor el 30 de diciembre de 2013 y, con excepción de los aspectos que se implantarán de forma progresiva, ya son efectivas todas sus disposiciones. Es el punto de arranque del dossier de la revista *Trabajadores de la Enseñanza (T.E.)*, de Comisiones Obreras (CC OO), "Lo que esconde la LOMCE". La secretaria de Política Educativa, Montserrat Milán, detalla los cambios que comporta la nueva ley para este curso. Por ejemplo, las familias recibirán un "consejo orientador" sobre sus hijos, con una propuesta de itinerario que podrá incluir la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica: una nueva etapa que sustituye a los actuales Programas de Cualificación Profesional Inicial, más conocidos por PCPI. El dossier también destaca que la LOMCE no deroga ni sustituye las leyes vigentes, sino que las modifica, fundamentalmente la Ley Orgánica de Educación (LOE). En la entrevista, el filósofo Emilio Lledó recuerda los libros y los maestros que le marcaron durante su infancia. CC OO: tel. 91 540 92 06. Correo-e: te@fe.ccoo.es <http://www.fe.ccoo.es>

Mapas

Imaginemos un mundo sin mapas. ¿Cómo viajaríamos?, ¿podríamos reclamar la propiedad de una tierra?, ¿hasta dónde se extenderían los países? Desde los primeros dibujos de filósofos y exploradores hasta llegar a Google Maps y el GPS, Simon Garfield examina en el libro *En el mapa. De cómo el mundo adquirió su aspecto*, la manera en la que los mapas reflejan lo mejor y lo peor del ser humano: el descubrimiento y la curiosidad, el conflicto y la destrucción. El libro, lleno de anécdotas, constituye un mosaico de historias: desde la búsqueda del globo terráqueo perfecto o las dificultades de cartografiar África y la Antártida, hasta la confección de los mapas de tesoros ocultos. También hay espacio para los *mappae mundi* medievales, los orígenes de las primeras guías de viaje o los fraudes más sorprendentes. Taurus: tel. 91 744 90 60. Correo-e: taurus@santillana.es <http://www.editorialtaurus.com>



País Valenciano

La escuela en valenciano

En el 2011, un informe mostraba la lentísima aplicación de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano (LUEV) y el escaso crecimiento del alumnado en esta lengua. En el 2014, el sistema educativo continúa fragmentado en el aspecto lingüístico y no cumple el propósito de nivelar estas desigualdades. Así lo demuestra el especial que publica el número 256 de *Allioli*, la revista del Sindicat de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament del País Valencià-Intersindical Valenciano (STEPV-Iv), con el título "El valencià, 30 anys de la LUEV". Las alumnas y alumnos escolarizados en programas de enseñanza en valenciano representan solo el 29% del alumnado, mientras que el alumnado escolarizado en los programas plurilingües de enseñanza en castellano representa el 71% (un 54% en zonas de predominio lingüístico valenciano, y un 17% de las zonas de predominio lingüístico castellano, en las cuales el valenciano solo se imparte como asignatura). STEPV-Iv: tel. 96 391 91 47. Correo-e: allioli.stepv@intersindical.org <http://www.intersindical.org/stepv>

Corrupción en la literatura

Son muchos los temas actuales que reclaman un tratamiento narrativo, como por ejemplo el de la corrupción. Por desgracia, se conocen tantos casos, que es prácticamente imposible hacer una ficción de cada uno. Como remarca Josep Antoni Fluix en la carta a los lectores del número 64 de la revista *L'illa*, algunos hechos ya han inspirado novelas interesantes, pero hacen falta más ficciones sobre esta lacra actual. La revista destaca uno de los autores que escribe sobre la corrupción. Es el caso de Andreu Martín, con su novela ganadora del Premi de Novel·la la Ciutat d'Alzira, *Les escopinades dels escarabats*. También hay autores que se atreven con la crisis económica, como la obra de teatro *Trepes!*, de Joan Tortajada, un retrato crudo de la clase empresarial, obsesionada con escalar posiciones y tener beneficios a cualquier precio. Un mundo que también recrea Jovi Lozano-Seser en *Últimes existències*, un mosaico sobre la crisis europea, que se llevó el Premi de Narrativa Ciutat de València. Bromera: tel. 962 40 22 54. Correo-e: illa@bromera.com <http://www.bromera.com/detall-lilla/items/illa-64.html>



País Vasco

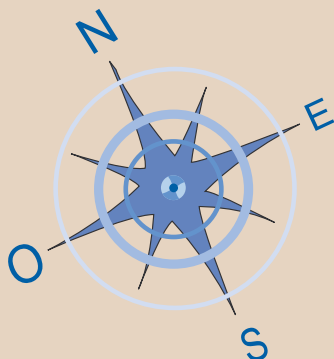
Maltrato a discapacitados

Ante la especial vulnerabilidad de las personas con discapacidad, la sociedad debe avanzar hacia la construcción de conceptos comunes y herramientas que promuevan el desarrollo de sus capacidades y su reconocimiento como ciudadanas y ciudadanos. La investigación *El enfoque ético del maltrato a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo*, el número 71 de la colección Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, ofrece una conceptualización general en torno al maltrato, el análisis de casos y recomendaciones encaminadas a mejorar la praxis. El estudio –impulsado por la Federación Vasca de Asociaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEVAS), en colaboración con la Fundación Vasca para la Innovación Sociosanitaria-Etorbizi– descubre cómo la falta de conceptualización clara de muchas situaciones en torno al maltrato, que se expresa de múltiples maneras y en diferentes contextos, dificulta detectarlo y prevenirlo. Deusto: tel. 944 13 91 62. Correo-e: publicaciones@deusto.es <http://www.deusto-publicaciones.es>

Internacional

Movilidad europea

La Comisión Europea da a conocer los resultados del primer *Marcador de la movilidad de la Unión Europea*, que analiza los esfuerzos que realizan los estados miembros para evaluar la motivación y la aptitud de los jóvenes para estudiar o formarse en otros países. El estudio examina la información y orientación sobre las oportunidades de movilidad, la posibilidad de “trasladar” al extranjero las becas o ayudas económicas, el conocimiento de idiomas, el reconocimiento de los estudios cursados en otros países y el apoyo a los estudiantes de entornos desfavorecidos. Elaborado por la red Eurydice, muestra que estos factores varían mucho entre los estados, y que ninguno obtiene resultados muy altos en todas las medidas de su sistema de movilidad. Entre las conclusiones, destaca



que Bélgica, Alemania, España, Francia e Italia son los países que facilitan un apoyo más amplio a la hora de informar a sus jóvenes. Bélgica, junto con Alemania, Italia y Austria, se halla también entre los que prestan más ayuda financiera a los estudiantes de entornos desfavorecidos. Eurydice: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/162EN.pdf

Aprender a escribir textos

Novedades Educativas publica *Los chicos aprenden a escribir textos. Desafíos y propuestas para el aula*, que fue galardonado con el Premio al Libro de Educación 2014. El volumen es fruto de la colaboración entre tres autoras: Verónica Sánchez, Beatriz Alicia Medrano y Ana María Borzone. Las experiencias innovadoras para enseñar a escribir diversos géneros textuales fueron desarrolladas en distintos contextos escolares, en gran parte en medios rurales y en centros escolares populares urbanos. Son trabajos de investigación con una influencia evidente de autores que se identifican con el paradigma sociocultural, como Vigotsky, Bruner, Rogoff y Bronckart. Todas las propuestas, adaptadas a esos contextos escolares diversos y difíciles, fueron puestas en práctica para verificar su interés para los docentes y sus efectos en el aprendizaje de la escritura. Ediciones Novedades Educativas: tel. (54 11) 4867-2020. Correo-e: contacto@noveduc.com <http://www.noveduc.com>

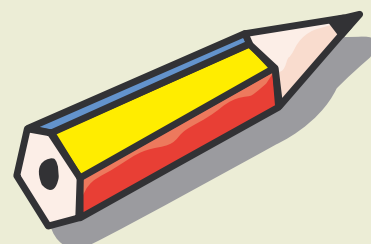
<http://www>

Páginas web

Cuaderno de valores

Un cuaderno es un espacio en el que uno aprende, crea y comparte con otros, acompaña a lo largo de la vida y en él se apuntan los acontecimientos importantes. La ONG Educo crea Cuaderno de Valores, un espacio donde aprender a mejorar la alimentación de los niños y niñas, educar en valores o aplicar las TIC en la escuela. Se define como un blog innovador y una herramienta pedagógica porque, además de escuchar la voz de los niños, incluye contenidos dirigidos a profesores para aplicar las TIC en la formación de sus alumnos, sensibilizarlos y fomentar la empatía de los pequeños. El blog se compone de cinco apartados: “Aprendiendo juntos”, dirigido a padres y docentes; “Creciendo sanos”, para aprender hábitos saludables y buenas prácticas alimentarias para niños; “Actuamos”, donde se dan a conocer los proyectos de Educo de la mano de sus protagonistas; “EducoTeam”, iniciativas de los niños de aquí que quieren ayudar y hacer algo por otros niños, y finalmente el apartado “Noticias”, que recoge la actualidad de la ONG.

Cuaderno de Valores: <http://blog.educo.org>



Campus libre

Freekampus es una nueva plataforma para compartir conocimientos entre los estudiantes y docentes, así como regalos, intercambios y alquileres. Nace como un campus global y libre que ofrece soluciones para las necesidades diarias: un punto de encuentro donde los usuarios pueden compartir sus recursos y conocimientos, al tiempo que emplear la plataforma para fomentar el consumo sostenible, eficiente, y un estilo de vida colaborativo. De hecho, funciona como una especie de red social donde se puede acceder a cursos y publicaciones, practicar idiomas, compartir apuntes, trabajos, artículos y también promocionar eventos. En la plataforma, los usuarios pueden crear ítems en cada una de las categorías principales: "Conocimiento", "Mercado" y "Eventos". Una vez actualizados en la web y clasificados, los artículos o servicios se podrán encontrar con una búsqueda, ya sea por país, por ciudad, por universidad, o bien mediante una búsqueda directa por la palabra clave. Freekampus nació como proyecto de final de carrera de Telecomunicaciones de Alfonso Fernández, en la Universidad Politécnica de Cartagena. Freekampus: <http://freekampus.com> / <https://www.facebook.com/Freekampus?fref=ts>

CreAppcuentos

Los niños que se encuentran con dificultades en el momento de adquirir nuevos conocimientos requieren de herramientas que los motiven para aprender y que los ayuden a comprender el sentido de las cosas. Acciones tan cotidianas como sumar o diferenciar lo que está bien de lo que está mal se convierten para ellos en una tarea más complicada de lo normal, con lo que disponer de algún estímulo que les facilite el aprendizaje a la vez que les llame la atención facilitará su formación. Es el caso de CreAppcuentos, una aplicación que nació para fomentar la creatividad y la imaginación a través de la transformación de los cuentos clásicos de siempre en nuevas historias únicas. Con ella, todos los niños pueden aprender de forma lúdica junto a sus profesores y desarrollar capacidades como el lenguaje oral, el pensamiento creativo y la creación de secuencias espacio-temporales. El recurso, que se utiliza ya en varias escuelas como herramienta educativa, también ayuda a mejorar la autoestima y la autonomía de los niños y niñas con autismo. CreAppcuentos: <http://www.creappcuentos.com>



JueduLand

La web JueduLand ofrece un listado de juegos y actividades de descarga de todas las áreas (Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio, Educación Artística, etc.) y etapas educativas. Incluye también un apartado de unidades didácticas y de fichas imprimibles. El autor de la web es el docente Antonio Ángel Ruiz Molino, que también cuenta con el JueduLand Blog, en el que incluye como novedad un listado de más de 1.000 herramientas web que se pueden probar parcialmente o usar completamente sin registrarse. Desde que JueduLand inició su andadura hace ya unos años –cuando empezó como una pequeña web en la que recopilar poco a poco algunos recursos y juegos interactivos–, el número de visitas aumenta sin parar. JueduLand, según su creador, supera ya las 20.000.000 descargas, lo que la convierte en una página de referencia para todos los profesionales del mundo educativo. JueduLand: <http://roble.pntic.mec.es/arum0010>

La educación que nos une

Los colectivos integrantes de la Plataforma Stop Ley Wert lanzan una nueva iniciativa: "La educación que nos une". La plataforma, además de seguir denunciando la situación actual en la que se encuentra la educación, pretende ser un espacio de encuentro, debate y creación en torno a la enseñanza. Una de las iniciativas es la creación de un portal en Internet, que sirve como herramienta para compartir propuestas para un nuevo modelo educativo. Además de construir colectivamente un discurso que plante cara a la hegemonía económica contra la educación, quiere servir como foro de participación ciudadana y de visibilización de prácticas de educación alternativa. Esto último se busca conseguir a través de una mapa de resistencias, que puede ayudar a comprender que la educación deseada es posible. Desde el portal también plantean el debate sobre los libros de texto y se suman a iniciativas en defensa de la matriculación en la escuela pública. "La educación que nos une": <http://laeducacionquenosune.org>

Muere Flora Morata

El pasado 1 de mayo falleció Flora Morata, presidenta de Ediciones Morata. Nacida en Madrid en 1926, asume la dirección de la editorial junto a su hermana Caridad en el año 1966, a la muerte de su padre Javier Morata, que había fundado Ediciones Morata en 1920. La editorial, que en un principio se centró en temas políticos, pasó más tarde a un catálogo especializado en medicina, psiquiatría y psicología. A finales de los años setenta, reorienta de nuevo su línea editorial centrándose en las ciencias sociales, la psicología y la educación, abriendo la perspectiva y dando a conocer corrientes más actuales del pensamiento de ese momento y divulgando las grandes innovaciones y experiencias educativas que se fraguaban en los países más desarrollados. Flora Morata participó activamente en la Asociación de Editores de Madrid y formó parte de la Comisión de Organización del Liber, Feria Internacional del Libro. En el 2010 es merecedora del Premio Leyenda, otorgado por el Gremio de Libreros, en reconocimiento a su labor profesional, y en el 2011 recibe el Homenaje Liber.



EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN UNA SOCIEDAD PLURAL ¡SÍ SE PUEDE!

DEL 30 DE JUNIO AL 2 DE JULIO

Director: José Antonio García Fernández. Universidad Complutense de Madrid

Secretario: Raúl García Medina. Universidad Complutense de Madrid



Lunes, 30 de junio

- 10.00 h.** **José Antonio García Fernández.** Director del curso; **Isabel Galván Arribas.** Secretaria general de la Federación de Enseñanza de Madrid de CCOO
Inauguración
- 10.30 h.** **Federico Mayor Zaragoza.** Presidente de la Fundación Cultura de Paz y presidente de la Comisión Internacional contra la Pena de Muerte. Ex secretario general de la UNESCO
Restablecer los valores frente a los mercados
- 12.00 h.** **Adela Cortina Orts.** Universitat de València
Cooperación vs. Individualismo. Aportaciones de la neuroética a la educación en la ciudadanía
- 16.30 h.** **Mesa redonda:** ¿Educar para competir o educar para cooperar?
Modera: **Raúl García Medina.** Participan: **Federico Mayor Zaragoza;** **Adela Cortina Orts;** **Susana Pérez de Pablos.** Jefa de sección de *El País*; **Enrique Javier Díez Gutiérrez.** Universidad de León

Martes, 1 de julio

- 10.00 h.** **Walter Actis.** Sociólogo e investigador del Colectivo Ioé
Diversidad cultural, género, clase y educación
- 12.00 h.** **Amelia Valcárcel y Bernaldo de Quirós.** Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Miembro del Consejo de Estado
El miedo a la igualdad. Por una educación no sexista
- 16.30 h.** **Mesa redonda:** Igualdad e inclusión en las políticas educativas y sociales.
Modera: **José Antonio García Fernández.** Participan: **Amelia Valcárcel y Bernaldo de Quirós;** **Walter Actis;** **Rafael Feito Alonso.** Universidad Complutense de Madrid; **Gerardo Echeita Sarrionandia.** Universidad Autónoma de Madrid

Miércoles, 2 de julio

- 10.00 h.** **Alejandro Tiana Ferrer.** Rector de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Exsecretario general de Educación
La equidad, un reto para el sistema educativo
- 12.00 h.** Conferencia extraordinaria abierta a todos los participantes
- 16.30 h.** **Mesa redonda:** Diversidad cultural y educación
Modera: **Raúl García Medina.** Participan: **Xavier Besalú Costa.** Universitat de Girona; **Carmen Navarro Romero.** Directora del periódico *Escuela*. Directora de publicaciones de educación, Wolters Kluwer España S.A.; **José Antonio García Fernández**
- 18.30 h.** Clausura y entrega de diplomas

MATRÍCULA ON-LINE ÚNICA Y EXCLUSIVAMENTE:

<https://www.ucm.es/cursosdeverano/matricula>

Para consultas y resolver dudas, puede dirigirse a la Secretaría de Alumnos de los Cursos de Verano: Calle Donoso Cortés, 63, 2ª planta. 28015 Madrid. Teléfonos: 913946480 / 913946364 / 913946481. Fax: 913946433. Horario: de lunes a viernes: de 9.00 a 14.00 horas.

Créditos: Reconocimiento de **1 crédito de grado** para aquellos alumnos de la UCM que lo soliciten, cumplan los requisitos de asistencia y realicen una prueba por escrito. Asimismo se reconocerán **3 créditos de libre configuración**, a los alumnos de la UCM de 1º o 2º ciclo, y **1,5 créditos** a profesores de enseñanzas no universitarias (deberán solicitarse directamente en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

El molino y la cruz



Existen muchos films que proponen un acercamiento entre el cine y la pintura. Sin embargo, en *El molino y la cruz* esta proximidad es llevada a tal extremo que ambos lenguajes se funden y se confunden, dando lugar a una singular y excepcional producción.

Es un caso paradigmático porque, además de poner en claro la proximidad entre el arte cinematográfico y el pictórico, todo el film se constituye en una suerte de pintura o, mejor dicho, es como si el director hubiese colocado una cámara dentro de una tela y pudiese filmar en varias secuencias a los diferentes grupos y personajes representados, alcanzando una cercanía inaudita.

De hecho, un solo cuadro es el protagonista absoluto del film, y el espectador puede acercarse a él con todo lujo de detalles, pero no de una manera estática a partir de primeros planos sobre la superficie de la tela, sino que la propia cámara se sumerge dentro de la pintura, y aparte de recrear las escenas allí representadas crea otras nuevas. Eso sí, siempre dentro de una estética tan fiel a la pintura que todas las secuencias están perfectamente ambientadas dentro de los límites de la propia superficie plástica.

Concretamente, la tela dentro de la que se desarrolla toda la acción es *El camino del calvario*, realizada por Pieter Bruegel, el Viejo en 1564, actualmente conservada en el Kunsthistorisches Museum de Viena. A nivel iconográfico muestra una peculiar pasión de Cristo en términos geográficos e históricos: esta se sucede en Flandes durante la cruenta ocupación española de mediados del siglo XVI –tal y como demuestran los jinetes con capas rojas que representan a milicianos españoles– y, en el mismo espacio, conviven diferentes tiempos y personajes, lo sacro y lo profano, y son los santos de antaño aquellos que sufren el triste destino del pueblo flamenco.

El director, Lech Majewski, escogió, de entre los quinientos personajes representados en la pintura, a una docena de ellos para reproducir momentos de sus vidas. Y lo hizo siempre con una semejanza formal y estética tan parecida a la del cuadro, por no decir idéntica, que todo el film se convierte en un impecable, y no falto de espectacularidad, *tableau vivant*. Además, esta idea queda reforzada porque uno de los protagonistas es el pintor, quien al comienzo del

largometraje se desplaza por la propia pintura en movimiento para tomar esbozos de su futuro cuadro, de manera que se ofrece al espectador una verdadera *mise-en-scène* (la del film) dentro de otra *mise-en-scène* (la del cuadro).

Igualmente, el realizador emplea uno de los recursos más efectivos (y efectistas), muy presente en los audiovisuales sobre artistas: mostrar no solo las obras sino el propio proceso creativo. Pero en este caso el interés es doble, pues el film es tan fiel a la plástica de Brueghel que los referentes artísticos del pintor coinciden con aquellos que emplea el director. De esta manera se ofrece un espléndido recorrido a través de la pintura flamenca, creando diferentes planos que guardan relación con la tradición pictórica de Flandes, sobre todo la del siglo xv. Así pues, los diversos fotogramas recuerdan a pinturas de Roger van der Weyden, Jan van Eyck, El Bosco o Jean Fouquet, pero también a otras del siglo xvi como algunas de Joachim Patinir, Jan Provost y Quentin Massys.

Asimismo, los planos reproducirán lugares comunes de la tradición pictórica flamenca y darán cuenta también de una peculiaridad de la misma: más allá de los cuadros de tema religioso, esta cultura figurativa se interesó especialmente por representar escenas cotidianas, retratos de personajes y paisajes, muchos de ellos subjetivos y que tienen un valor *per se* y no por alojar unos acontecimientos u otros.

El ritmo del film es pausado, si bien constante y equilibrado, y no presenta demasiados diálogos. Pero tal ausencia no disminuye su capacidad comunicativa, sino que permite enfatizar su dimensión evocadora y de goce estético. La ambientación posibilita recrearse en los matices de una luz tamizada que envuelve a los personajes, en unos contrastes lumínicos precisos y expresivos, en unos colores que parecen puro pigmento, en una profundidad de campo pictórica y en una melodía simple y repetitiva que a veces, y solo a veces, se impone a los ruidos y silencios del entorno.

Por todo ello, creemos que se trata de una creación adecuada para alumnos de Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Superior, pues permitirá trabajar las relaciones cine-pintura, el arte flamenco y un pintor de una calidad muy estimable. Además, es tan clara la dependencia de este film con una pintura en concreto que no es necesario que los alumnos tengan un gran bagaje en historia del arte, sino que el largometraje puede convertirse en un buen punto de partida para motivarlos a conocer pintores y a trabajar bajo un enfoque transversal que tienda puentes entre distintos lenguajes y disciplinas.



Título original: Młyn i krzyż.

Dirección: Lech Majewski.

País: Polonia.

Año: 2011.

Género: Drama histórico.

ESCUELA, DIVERSIDAD CULTURAL E INCLUSIÓN

JOSÉ ANTONIO
GARCÍA FERNÁNDEZ
ISIDRO
MORENO HERRERO
(COORD.)



Una escuela para todos

Escuela, diversidad cultural e inclusión

García Fernández, José Antonio y Moreno
Herrero, Isidro (coords.)

Los Libros de la Catarata, Madrid, 2014, 221 pp.

Correo-e: catarata@loslibrosdelacatarata.org

Nos encontramos ante una obra de reciente publicación, escrita por ÍNDICE (Investigación en Diversidad Cultural y Educación), un equipo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid que llevan años trabajando el tema de la interculturalidad en las aulas.

El contenido del libro gira en torno a la diversidad cultural y lingüística, en el marco de una escuela inclusiva, y sus propuestas van más allá de la integración y de la asimilación de una cultura que se entiende como hegemónica en el actual sistema educativo, para centrarse en su aplicación concreta, en aras de una inclusión y una escuela para todos y para todas, que sea real. Para ello se abordan diferentes contenidos, aglutinados en cuatro bloques fundamentales.

Uno de ellos (magistral), de carácter introductorio, ha sido elaborado por José Antonio García Fernández, y alude a la imposibilidad de una escuela inclusiva que sea monolingüe y esté basada en un modelo asimilacionista.

En una primera parte (merecedora de una especial atención), elaborada por José Antonio García Fernández y Virginia Gonzalo San Nicolás, se ofrece una visión crítica de la respuesta ofrecida desde el actual sistema educativo a la diversidad lingüística y cultural, y se llevan a cabo aportaciones al contexto educativo como: la importancia de cambiar la perspectiva propia por la del otro (alteridad); la necesidad de cuestionarse la normalización como principio que ampara un valor hegemónico dominante con el que comparar a aquellas personas que difieren del mismo; la inadecuación de las medidas existentes para el aprendizaje de la lengua propia de la escuela; la im-

portancia de las expectativas para el éxito escolar (sobre la base de que los estudiantes que fracasan pertenecen a grupos dominados y discriminados históricamente); la diferencia entre el bilingüismo de élite que se promueve desde el sistema educativo actual y el bilingüismo popular que se rechaza desde el mismo, y la importancia del empoderamiento en la diferencia.

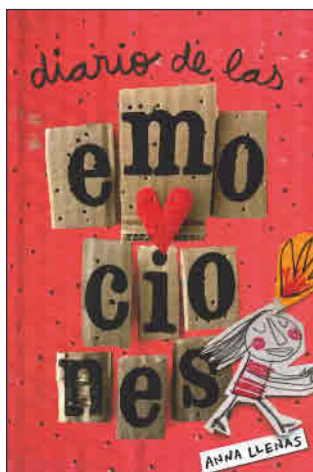
Una segunda parte, elaborada por Miguel Barrigüete Garrido y Valentín Gonzalo Muñoz, da a conocer la trayectoria del grupo investigador y las fases de la investigación llevada a cabo acerca de la respuesta que se está ofreciendo a la diversidad cultural y lingüística desde los centros escolares.

En la tercera parte (con aportaciones eminentemente prácticas) —elaborada por Raúl García Medina, Isidro Moreno Herrero y José María Salguero Juan y Seva— se muestran los resultados de dicha investigación (centrándose en el funcionamiento de las aulas enlace y entendiéndolas como aulas que amparan la segregación) y se ofrecen ideas concretas para atender a la diversidad cultural y lingüística, bajo un modelo no exclusivo. Como aportaciones destacamos las ideas prácticas de intervención que se desarrollan para la construcción de un centro educativo inclusivo. Así, por ejemplo, las referidas a modificaciones específicas en los documentos de los centros; a la planificación de la acogida de alumnado extranjero; a la formación del profesorado para atender a este tipo de alumnado; a la organización de apoyos lingüísticos en el aula ordinaria; a la importancia de promover el plurilingüismo y el uso de las lenguas de partida, así como a la utilización de herramientas de

la web 2.0 (por medio de *blogs*, *wikis*, *webquest*, redes sociales educativas, *pod cast*, etc.). También son destacables las aportaciones sobre buenas prácticas que desarrollan los centros que afrontan la atención a la diversidad cultural y lingüística con éxito. En cualquier caso, la gran aportación de este texto puede concretarse en que no se debe entender la interculturalidad como la sumisión del que viene, como la acomodación a la cultura dominante, sino como el encuentro de las diferentes identidades existentes, porque no son “los otros” los diversos: todos y todas somos diversos.

Esta obra destaca por la vigencia y utilidad de las ideas que en ella se reflejan, y por su gran interés científico y divulgativo. Su estructura es clara y su lectura fluida, amena y de fácil comprensión. Su utilidad resulta evidente para profesionales vinculados con el sistema educativo en su conjunto, y específicamente para aquellos y aquellas que se encuentran trabajando con alumnado de diversas culturas y lenguas. Se trata de una obra imprescindible que ayuda a replantearnos el sistema educativo en su conjunto, las barreras con las que se encuentra el alumnado y nuestras propias barreras y limitaciones personales a la hora de atender a la diversidad. En definitiva, una obra recomendable sin lugar a dudas.

MERCEDES SÁNCHEZ SAINZ



Diario de las emociones
Llenas, Anna
Espasa Libros, Barcelona, 2014, 244 pp.
Correo-e: ediciones@espasa.es

Arte y equilibrio

El lector descubrirá en este diario una obra interactiva que alterna explicaciones teóricas breves (de lectura opcional) relativas a las emociones básicas, con espacios de expresión artística libre asociada a esas emociones. Este no libro permite tomar conciencia del propio estado de ánimo y ofrece una vía creativa para canalizar y gestionar los sentimientos.

La autora se refiere a las cuatro emociones que la mayoría de los expertos suelen considerar básicas: alegría, tristeza, rabia y miedo. Además, añade la calma como emoción a la que deberíamos tender, pues aporta la serenidad necesaria para afrontar cambios y tomar decisiones con coherencia. Por su sencillez, constituye un planteamiento apropiado para jóvenes lectores que deseen mejorar su autoconocimiento. Todas las emociones tienen una función, pero cualquiera de ellas puede resultar negativa en su manifestación más extrema. Por eso se recomienda analizar las alteraciones del estado de ánimo y se plantea el arte como una vía para alcanzar el equilibrio emocional.

Se proponen diversas opciones para abordar los ejercicios: partir de la emoción que se sienta en ese momento, elegir una actividad que parezca sugestiva o placentera o abrir el diario por una página al azar y realizar el ejercicio que aparezca en esa página. Tan libre como la elección de la tarea es el trabajo que debe llevarse a cabo en cada uno de los ejercicios. La autora sugiere acciones, materiales e incluso piezas musicales, pero anima al lector a expresarse de ma-

nera espontánea, haciendo lo que más le apetezca en ese momento.

La obra invita a experimentar técnicas artísticas muy diversas e interesantes: collage, pintura con dedos, cera, goteo con pintura líquida, etc. Propone combinar dibujo y texto, para crear composiciones únicas y personales con el objetivo de liberar tensiones o simplemente disfrutar de un proceso creativo sin censura. No hay guía para el adulto, pues no se contempla el trabajo realizado por el lector como algo que deba ser sometido a valoración. Se echa de menos, no obstante, alguna indicación relativa a la edad de los destinatarios.

Las ilustraciones y fotografías escogidas para acompañar las explicaciones teóricas y para introducir los ejercicios muestran el tipo de tarea sugerida y refuerzan de un modo acertado la información relativa a cada una de las emociones trabajadas. Anna Llenas –joven diseñadora gráfica con una trayectoria profesional que ha evolucionado hacia una línea marcada por el interés en la conexión entre arte y emociones– ha sabido concebir una obra que estimula la creatividad y puede aportar bienestar a todo aquel que acepte el reto de expresarse con libertad a través de sus páginas.

MARI CARMEN GARCÍA MIRAZ



Adiós al Jesuitodemivida
López, María Ángeles
PPC Editorial, Boadilla del Monte (Madrid), 2014, 175 pp.

Hoy ya no funciona el Jesuitodemivida que enseñaron a recitar las abuelas. Existe una preocupación seria desde hace décadas por encontrar fórmulas certeras para que se produzca esa comunicación de la fe. En este libro se abordan algunas deficiencias a la hora de comunicar las creencias religiosas y se ofrecen ideas para transmitir la fe en la familia, la escuela y la vida. La autora analiza los transmisores que ejercen un papel relevante, como la parroquia, la escuela o los medios de comunicación.



Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento
Cantón, I.; Pino, M. (coord.)
Alianza, Madrid, 2014, 315 pp.

El correcto funcionamiento de los centros educativos es un objetivo imprescindible para que toda persona tenga acceso a la educación en igualdad de oportunidades. El libro estudia la escuela como organización educativa en un contexto de cambios turbulentos: nuevas realidades, cambios sociales, familiares, legislativos, culturales, etc. Para ello, se reúnen en estas páginas profesionales de las universidades de Barcelona, Autònoma de Barcelona, León, Granada, Oviedo, Santiago, Sevilla, UNED, València y Vigo.



La entrevista: construir la relación con las familias (0-6). Reflexiones y experiencias
Intxausti, M.ª José
Graó, Barcelona, 2014, 108 pp.

La entrevista educativa constituye un momento privilegiado de comunicación en la relación entre familia y escuela pero, a la vez, es una tarea exigente. La obra profundiza en los aspectos que modulan la preparación, realización, análisis y aprovechamiento posterior de la entrevista. También aborda aquellos factores que obstaculizan su realización y aquellos que la favorecen, y subraya el enriquecimiento que tiene en esta etapa infantil la relación familia-escuela para todos los implicados.

B. Lucas
G. Claxton

nuevas Inteligencias nuevos Aprendizajes

INTELIGENCIA COMPUESTA
EXPANDIBLE · PRÁCTICA · INTUITIVA
DISTRIBUTIVA · SOCIAL
ESTRATÉGICA · ÉTICA

narcea

Como una orquesta

Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes

Inteligencia compuesta, expandible, práctica,
intuitiva, distributiva, social, estratégica, ética

Lucas, Bill y Claxton, Guy

Narcea, Madrid, 2014, 193 pp.

Correo-e: narcea@narceaediciones.es

Con el libro *Nuevas inteligencias, nuevos aprendizajes*, los autores –Bill Lucas y Guy Claxton, profesores de Ciencias del Aprendizaje de la Universidad de Winchester (Reino Unido), que codirigen el Center for the Real-World Learning– plantean, para empezar, que las ideas preconcebidas sobre la inteligencia encorsetan todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la forma de ver al alumnado. Es sorprendente comprobar que, pese a los avances de las ciencias, estas asunciones erróneas continúan intensamente instauradas en nuestro sistema educativo. Los autores argumentan que la inteligencia no es un “don”, no es fija, mental, racional y consciente, individual, descontextualizada o intelectual, lo que sin duda puede ayudar al lector a desarrollar la inteligencia de sus alumnos y la suya propia, aunque a priori suene sorprendente.

El libro dedica un capítulo a cada uno de los ocho aspectos de la inteligencia, considerados metafóricamente como instrumentos que forman parte de una orquesta. En los distintos capítulos encontramos, a grandes rasgos, un despliegue teórico, la aportación de experiencias educativas y una propuesta de profundización mediante la formulación de preguntas al lector. Además, en las conclusiones finales presentan el Modelo 4:5:1 de inteligencia, trabajo en proceso de formulación y mejora.

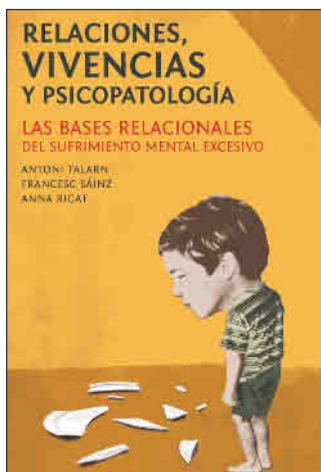
Los autores inician el recorrido por los distintos aspectos de la inteligencia refiriéndose a su característica de compuesta, y explican que la inteligencia funciona a partir de procesos tanto mentales como emocionales y, aunque

en un primer momento pueda parecerlo, su concepción nada tiene que ver con la teoría de las inteligencias múltiples, de Gardner. Continúan con el rasgo de expandible, que apuesta por las disposiciones al aprendizaje (estar listo, tener voluntad, formularse preguntas...), por delante del de competencias, como motor de aprendizaje e inteligencia. Prosiguen con la inteligencia práctica, en contraste con la tradicional y académica, y proponen que la inteligencia no solo emana de la mente, sino también del cuerpo, y que la realización de actividades manuales es también una actividad cognitiva. Respecto a la inteligencia intuitiva, tradicionalmente en un segundo plano a favor de la razón, la consideran necesaria a la hora de tomar decisiones y de desarrollar la creatividad. Indican, entre otras cosas, la importancia de “tomarse tiempo” y la práctica de la meditación como medio de dejar fluir la intuición, y ponen en tela de juicio la tan popularizada técnica de “lluvia de ideas”. Las siguientes características de la inteligencia, distributiva y social, se relacionan estrechamente con los cambios producidos por la era Internet y, en este contexto, analizan los miedos comunes de los educadores respecto al uso de herramientas tecnológicas. Con respecto a la característica de distributiva, se refieren a que nuestra inteligencia se aloja no solamente en nuestra mente sino también en otros dispositivos, como los *smartphones* (es decir, aunque los autores no utilicen el término, somos *cyborgs*), y que el uso de herramientas cambia nuestra imaginación y nuestro pensamiento. En el capítulo dedicado a la inteligencia so-

cial, se destaca la importancia de este aspecto en un mundo interconectado y se demuestra que el rendimiento mental aumenta con la interacción social y, por eso, se proponen metodologías de trabajo cooperativo como Jigsaw Groups u Open Space, La inteligencia estratégica, que quizás presentan de manera más vaga que las otras, vinculada a conceptos como metacognición, autorregulación y “aprender a aprender”, convierte al alumno en el gestor de su propio aprendizaje. Por último, el aspecto ético de la inteligencia, que consiste en el equilibrio entre nuestras pasiones y objetivos en la vida y el bienestar ajeno, puede desarrollarse mediante el debate de dilemas morales o con la creación de comisiones de alumnos que trabajen este aspecto.

En definitiva, el libro que presentamos puede prestar una gran ayuda a los educadores y profesionales vinculados a la educación que deseen mejorar exponencialmente la calidad de su práctica docente a la luz de los planteamientos, rigurosos y actuales, sobre la inteligencia y sobre metodologías y ejemplos de aplicación concreta, que tan bien ensamblan los expertos Lucas y Claxton.

GABRIELA FRETES



Relaciones, vivencias y psicopatología Las bases relacionales del sufrimiento mental excesivo

Talarn, Antoni; Sáinz, Francesc y Rigat, Anna
Herder, Barcelona, 2013, 320 pp.

Correo-e: herder@herdereditorial.com

Integrar lo biológico, lo social y lo psicológico

El libro pone al descubierto las principales circunstancias que empujan al sufrimiento emocional excesivo de los niños y, con él, a la patología. En este sentido denuncia "el furor *diagnosticandis* debido a la excesiva medicalización y psiquiatización de la vida cotidiana, que ignora el origen y recorrido relacional del sufrimiento emocional de los niños" (p. 155). Los autores evidencian que en los trastornos infantiles no suele quedar suficientemente justificada su etiología porque cada modelo teórico plantea sus propios razonamientos, basándose en lo que ese modelo más conoce. Los autores argumentan por qué contraponer lo que consideran la solidez de una psicopatología del desarrollo, para superar reduccionismos y examinar los orígenes, con el curso de los trastornos, integrando las aportaciones de las diferentes disciplinas y recurriendo a un análisis contextual y no solo individual.

Se trata de un texto congruente, con un planteamiento que busca integrar lo biológico, lo social y lo psicológico. Partiendo del psicoanálisis relacional e intersubjetivo, integran y correlacionan aportaciones de la neurociencia y de la psicopatología del desarrollo. El texto aporta nuevas referencias y las relaciona con lo ya conocido, por lo que es un material que ayuda a ordenar las propias ideas. El ensayo resulta suficientemente exhaustivo en los puntos tratados y expone con claridad los conceptos que propone. Mención especial merece su amplísima bibliografía, con la que los autores avalan su exposición.

El texto consta de ocho capítulos, un prólogo, un punto de partida y un epílogo. Cada uno de ellos se centra en un aspecto relacionado con el dolor de los niños y ofrece esquemas de comprensión de algunas causas del sufrimiento y de su itinerario. Este empieza ya en el embarazo, y recorre los vínculos de la infancia y la neurobiología relacional, a la vez que justifica por qué algunas estructuras familiares con un apego inseguro son la probable causa de algunos trastornos infantiles. Especial atención merece el primer capítulo, que explica que, según los datos que se manejan durante la vida *in utero*, se producen modificaciones neuroquímicas sobreescritas sobre los genes que constituyen marcas epigenéticas que pueden ser fundamentales en la configuración temperamental del futuro sujeto y que tienen claras influencias sobre su salud mental.

Los autores aportan luz a sus análisis con material clínico que ejemplifica su propuesta y evidencia su cualificado ejercicio de la psicoterapia. También muestran esta solidez profesional cuando exponen las dificultades para saber cómo funciona una familia y aportan referencias para el abordaje analítico de estas y de las dinámicas generadoras de ansiedad en los niños.

No es "el planteamiento" definitivo sobre la cuestión, pero es de agradecer que sea suficientemente esclarecedor del estado de la cuestión.

VICENÇ ARNAIZ



Estimulación del cerebro infantil

Antunes, Celso

Narcea, Madrid, 2014, 128 pp.

El cerebro responde de forma muy positiva a programas de estimulación temprana, en los que se invierten unos minutos diarios y se logran progresos fundamentales para la vida del niño, tenidos por inimaginables tiempo atrás. La propuesta del libro es ofrecer, para cada fase del desarrollo desde el nacimiento hasta los 3 años, líneas de acción y ejercicios de estimulación que amplíen la dimensión afectiva de la convivencia con el pequeño y transformen su cerebro y sus inteligencias.



Elegir la vida

Horno, Pepa

Desclée de Brouwer, Bilbao,
2014, 96 pp.

El libro recoge los testimonios de seis familias acogedoras. Hablan del amor, de dar una oportunidad de vida a quien no la tiene y de crecer como personas y como familias. Y de los miedos y riesgos que todo eso implica. Son historias de amor, a veces radiantes, a veces dolorosas. Los participantes ofrecen, a quienes se estén planteando acoger a un niño, recomendaciones de mejora y algunas claves para aquellos que decidan asumir un acogimiento.



Optimización del desarrollo y prevención de riesgos en el aula de Educación Infantil

Autoría compartida

Pirámide, Madrid, 2014, 173 pp.

El contenido del libro se organiza en dos partes. La primera la forman los capítulos cuyo eje central es el estudio de problemas que pueden aparecer en áreas del desarrollo infantil, como son la atención, el sueño, la alimentación o el desarrollo psicomotor. La segunda analiza el entorno en el que se desenvuelven los diferentes agentes que participan de la Educación Infantil. Se trabajan los factores de riesgo y de protección existentes en el aula, pero con el objetivo de potenciar los segundos.



Ecos de infancia

Alcorisa en la memoria: de la monarquía de Alfonso XIII a la era de Franco

Berlanga, Salvador (coord.)

Asociación Cultural Amigos del Museo de la Escuela, Alcorisa, 2014, 271 pp.

Correo-e: info@museodelaescuela.com

La escuela en la memoria

"En mi clase había una repisa grande con la mesa de la maestra y detrás un mapa. La pizarra estaba colgada, no pintada en la pared. La maestra mandaba callar, pegando con una regla en la mesa, y nos sentábamos en parejas; escribíamos con una plumilla y tinta, y nos calentábamos con una estufa de leña que llevábamos nosotras, aunque las maestras también compraban leña". Con estas palabras describe Clementina Guallar (1925) sus recuerdos de la escuela. Su vecina Carmen Félez (1923) tuvo menos suerte ya que en la suya: "No teníamos estufa, ni fuego ni nada". Ambas son vecinas de Alcorisa (Teruel) y sus testimonios forman parte del libro *Ecos de infancia*, un libro coral que recoge el trabajo de campo realizado por su coordinador, Salvador Berlanga. Su objetivo era recopilar la historia oral de las personas mayores de 80 años, de su localidad, en un intento de rescatar la memoria del paso del tiempo. El resultado es una publicación que reúne los recuerdos de infancia y vida de 40 personas. La reconstrucción de la vida de estas personas pivota sobre varios ejes: cómo era la vida en el pueblo, cómo fue su infancia y cómo era la escuela. Y en todos, un denominador común: la irrupción de la guerra civil, que acabó con su infancia.

En el libro se suceden descripciones que perfilan la fotografía de la escuela y las aulas, pero también de las ideologías y pedagogías de la época. Una imagen extrapolable a cualquier otro lugar de la geografía rural de nuestro país. Y así, descubre el lector una escuela a la que los chicos y chicas asistían por separado, en la que eran habituales los castigos corpo-

rales, en la que hacía un frío terrible, se aprendía de memoria y se rezaba mucho. Una escuela que no era obligatoria, a la que cada uno asistía según sus posibilidades y las necesidades de mano de obra de sus familias. Entre la maraña brotan también recuerdos de maestros y maestras "con vocación" y de otros que, sin título alguno, apostaron por enseñar a leer y escribir a quienes peor lo tenían.

Pero el mayor logro de esta publicación no es la aportación etnográfica, por válida que sea, sino el hecho de complementar los recuerdos con las reflexiones de una veintena de profesionales de diferentes ámbitos que enmarcan el significado de los relatos y ayudan a comprender los testimonios y la época de la que hablan. Se encargan de poner el contrapunto (escuela urbana frente a escuela rural), de explicar el momento histórico en el que vivieron los protagonistas, de repasar apuestas educativas como la de la Segunda República y la que vino después del fin de la guerra civil, de recordar la vida de maestros republicanos... Entre unos y otros han conseguido un retrato que se perfila, píxel a píxel, a través del recuerdo de cada persona implicada y de las cientos de fotografías que salpican sus páginas. Una visión que se hace realidad en las aulas recreadas en el Museo de la Escuela Rural de Alcorisa, al que van destinados los beneficios de la venta del libro.

AMELIA ALMAU NAVARRO

avance.JULIO-AGOSTO

Monográfico

LOS CONTENIDOS ESCOLARES

El debate acerca de los contenidos, del modo de abordarlos didácticamente, ordenarlos, enseñarlos y evaluarlos es fundamental para hablar de futuro. Este Monográfico se adentra en este movedizo terreno, un espacio repleto de dilemas y resistencias, pero referencia central en un análisis de la calidad de la educación.

Coordinador: José Gimeno Sacristán

- Discursos y contextos
- Opciones básicas de los contenidos del currículo
- Entre el pasado y el futuro



avance.SEPTIEMBRE

El aprendizaje significativo

COLECCIÓN DE LIBROS

Educación Emocional

5% de
descuento



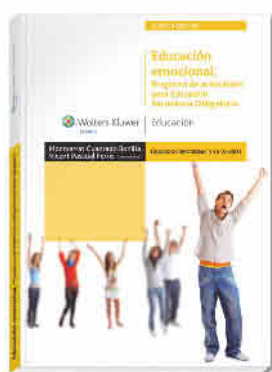
Educar las emociones
en la infancia (de 0 a 6 años).
Reflexiones y propuestas prácticas



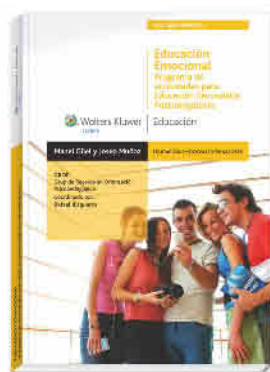
Educación emocional.
Programa para
3-6 años. 5ª Edición



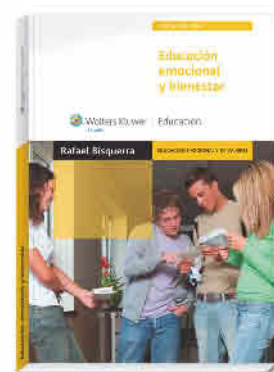
Educación emocional.
Programa de Educación
Primaria (6-12 años). 3ª Edición



Educación emocional.
Programa de actividades
para ESO. (4ª Edición)



Educación emocional. Programa
de actividades para Educación
Secundaria Postobligatoria



Educación
emocional
y bienestar

TÍTULOS DE LA COLECCIÓN

Ref.	TÍTULO	5% DTO	
		PVP sin IVA	PVP sin IVA
X2011653	Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)	19,14 €	18,18 €
X2008404	Educación emocional. Programa para 3-6 años	18,72 €	17,78 €
X2007296	Educación emocional. Programa de Educación Primaria (6-12 años)	19,23 €	18,27 €
X2009614	Educación emocional. Programa de actividades para ESO	20,08 €	19,08 €
X2010001	Educación emocional. Programa de actividades para Educación Secundaria Postobligatoria	20,08 €	19,08 €
X2006330	Educación emocional y bienestar	22,00 €	20,90 €
TOTAL COLECCIÓN DE LIBROS EDUCACIÓN EMOCIONAL		(5% DTO.)	113,29 €

* Se aplicará el IVA según la legislación vigente. El envío para pedidos inferiores a 60 € para España, Península y Baleares, tienen un coste de 3 € + IVA



902 250 500 tel • 902 250 502 fax • clientes@wke.es

PÍDALOS AHORA LLAMANDO AL 902 250 500
e indique el código de campaña: **12081/146**

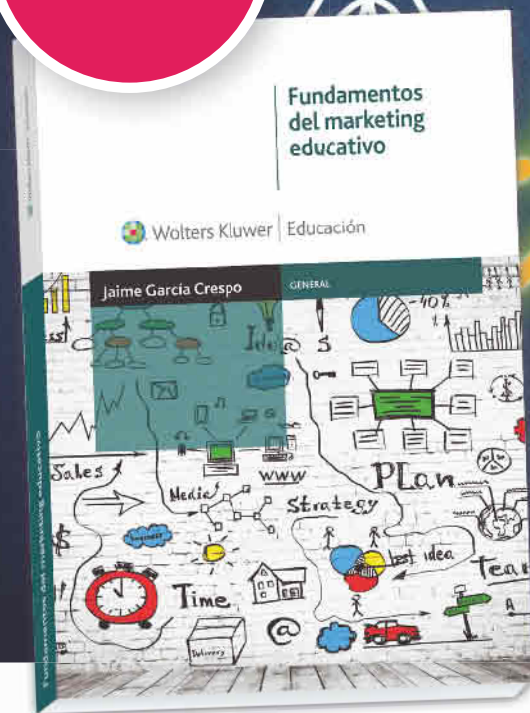


O EN LA TIENDA ONLINE tienda.wkeducacion.es



NOVEDAD

5% de descuento



Fundamentos del marketing educativo

 Jaime García Crespo

En los últimos años, el marketing se ha erigido como una herramienta indispensable para la supervivencia de muchos centros educativos.

El objetivo principal de este libro es hacer que el lector acabe con una idea clara sobre los fundamentos y principios del marketing en toda su extensión, así como de su desarrollo y aplicación en los centros educativos.

CON ESTE LIBRO:

- Comprenderá cómo se desarrolla el marketing desde su planteamiento estratégico y despliegue operativo hasta el control final de la eficiencia de las medidas adoptadas.
- Tendrá ejemplos prácticos aplicados a centros educativos existentes y, por tanto, acerca las soluciones al lector no especializado en esta práctica de gestión.

Índice

- CAPÍTULO I.
Principios y conceptos del marketing
- CAPÍTULO II.
El marketing en el sector educativo
- CAPÍTULO III.
El plan de marketing estratégico
- CAPÍTULO IV.
Formulación estratégica del marketing
- CAPÍTULO V.
Sistemas de información del marketing
- CAPÍTULO VI.
Estructuras de la información del SIMKT
- CAPÍTULO VII.
Nuevas y no tan nuevas tendencias, conceptos y herramientas del marketing
- CAPÍTULO VIII.
Reflexiones sobre el futuro del marketing en educación

Ref.	TÍTULO	PVP sin IVA	PVP sin IVA (5% Dto.)
X2013852	Fundamentos -369 pág.- del marketing educativo	30,00 €	28,50 € *



Wolters Kluwer

902 250 500 tel • 902 250 502 fax • clientes@wke.es

PÍDALOS AHORA LLAMANDO AL 902 250 500
e indique el código de campaña: 12081/146



O EN LA TIENDA ONLINE tienda.wkeducacion.es



* Se aplicará el IVA según la legislación vigente. El envío para pedidos inferiores a 60 € para España, Península y Baleares, tienen un coste de 3 € + IVA