



#CalmarEDU

ea

asociación  
educación  
abierta

calmar la educación  
*palabras para la acción*

@ Asociación Educación Abierta

ISBN: 978-84-09-05118-2

*coordinador de la edición:* Pablo Mato Cano

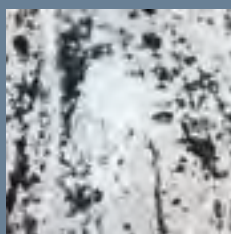
*diseño e ilustraciones:* javi martínez



*Esta publicación está bajo licencia Creative Commons*

Reconocimiento, No comercial, Compartirigual (by-nc-sa).

Usted puede usar, copiar y difundir este documento o parte del mismo siempre y cuando se mencione su origen, no se use de forma comercial y no se modifique su licencia.



# índice

4

PRÓLOGO

12

INTRODUCCIÓN

14

METODOLOGÍA

19

PALABRAS PARA LA ACCIÓN

387

101 PROPUESTAS PARA CALMAR LA EDUCACIÓN

397

ÍNDICE DE AUTORES



índice



palabras



propuestas



autores

[anterior](#)

[siguiente](#)

# prólogo

*“7 un tiempo para rasgar y un tiempo para coser, un tiempo para callar y un tiempo para hablar; 8 un tiempo para amar y un tiempo para odiar, un tiempo de guerra y un tiempo de paz.”*

*Eclesiastés Capítulo 3*

*“Ningún pensamiento resiste sin tiempo y sin pozo. No puede ser que las cosas se hayan reducido a su piel y que cualquier intento por comprender sea delegado en la máquina que cambiará pensamiento por listado, texto por titular, categorías propias por categorías válidas. Hace tiempo que la imagen y el pantallazo se rebelaron frente a la reflexión pausada”*

*El entusiasmo. Remedios Zafra*

*“Pero cuando la gente empezó a preocuparse de... de los alumnos, cuando se paró a pensar en cómo se os criaba, o si siquiera tendríais que haber sido creados, entonces, digo, ya era demasiado tarde.”*

*Nunca me abandones. Kazuo Ishiguro*

## Una narrativa común

Cuanto menos cree una sociedad en sí misma, más encuentra en la educación el chivo expiatorio para sus desdichas; más busca en la educación la respuesta a las preguntas que es incapaz de formular. Su falta de confianza hace que ante los conflictos someta a su sistema educativo a ordalías en las que su estéril e inevitable condena les devuelve a la resignación, cuando no a la complacencia.

España en las últimas décadas ha generado una sociedad razonablemente educada y educadora, (junto con Corea del Sur, la nación que más ha mejorado de la OCDE en los últimos 50 años). Goza de un muy digno sistema educativo que ha sido capaz de evolucionar para atender con solvencia y eficiencia retos de la envergadura de la democratización del acceso a la educación, la asunción de los derechos humanos en la



convivencia, la incorporación a Europa o la integración de la inmigración. Es cierto que con la importante grieta del abandono escolar, en especial en momentos de bonanza económica.

Aun así, más allá de inevitables diferencias en un tema tan ideológico como es la educación, el debate educativo en España con frecuencia nos remite a un melancólico, cuando no simplemente descreído, enfrentamiento sobre intereses que apenas tienen que ver ni con el aprendizaje, ni con los niños y jóvenes. La ocupación del espacio público por esta “*Wrestling*” es muy difícil de compatibilizar con la construcción de un discurso educativo compartido.

La falta de un proyecto educativo nacional que dé respuesta a los cambios sociales, económicos y culturales de las últimas décadas supone una grave amenaza para la sostenibilidad del ya cuestionado Estado de bienestar. Con muchas probabilidades, una de las primeras víctimas de esta crisis sería el sistema educativo escolar, tal y como lo entendemos actualmente. La paradoja de una educación formal incapaz de generar el aprendizaje socialmente necesario, dispara su vulnerabilidad frente a las *amenazas sistémicas y globales* que sufre.

Las muestras de que el sistema está fatigado, que de hecho amenaza con romperse, son cada vez más perceptibles. Puede que, como señala *José Mújica*, Expresidente de Uruguay, su situación no sea excepcional; “La educación está en crisis, como tantas otras cosas, no encaja demasiado con las exigencias del hombre contemporáneo”. Muchas instituciones que creíamos consolidadas, y que considerábamos consustanciales a los derechos civiles están siendo cuestionadas, incluso en países de amplia tradición democrática. Para aquellos que se sienten protegidos por sus utopías neoliberales ante las amenazas de inestabilidad social, es sencillo repetir con *Mark Elliot Zuckerberg*, fundador de Facebook, “Muévete rápido y rompe cosas”. Ahora bien, la repercusión de una posible desescolarización en la inevitable tarea de educar, nos debería invitar a una reflexión pausada.

Es cierto que pese a la ausencia de un marco legal adecuado hay muchos centros y organizaciones que ya viven en la reflexión para la transformación. Recientemente, *Alfredo Hernando* señalaba las contradicciones de este proceso: “En España estamos asistiendo a una primavera de innovación educativa. Un florecer, inimaginable hace 10 años, de experiencias de innovación. Y es muy paradójico porque estas experiencias están protagonizadas por los docentes, no por las administraciones públicas. Son los profesores los que están empujando y arrastrando con sus ganas y con su trabajo. Pero hacen falta las instituciones“. Las posibilidades de una respuesta autónoma de los centros y de los profesionales, al margen de un marco institucional adecuado, se están agotando.

Además, debe ser una prioridad neutralizar la brecha educativa a la que nos podría llevar un sistema de dos velocidades; una, la de alumnos simplemente escolarizados diez o quince años, y otra la de aquellos que, pasados los años de educación inicial, aprenden las competencias para ser ciudadanos de pleno derecho en la sociedad del aprendizaje en que vivimos. Evitar esta división demanda aunar el esfuerzo de los profesionales, aplicar pedagogía con las familias e incorporar más recursos públicos pero, antes de nada, conseguir la calma necesaria para generar confianza en un relato educativo compartido.

El primer ámbito educativo en el que se refleja el cambio social es en su relación con las familias. La falta de una narrativa que dé sentido a la educación tiende a quebrar la confianza de las familias en la educación. El anhelo de promoción social y de desarrollo personal a través de la educación formal se esfuma según esta se aleja de la realidad. La reacción a este problema, que lidera las *reformas educativas de los países desarrollados*, es todavía más importante en sistemas con escasa tradición en la universalización de la educación. La OCDE en el *Education at a glance de 2018* nos avisa de que “no existe **movilidad intergeneracional** ascendente en el nivel educativo alcanzado para el 55% de los hijos de padres con un bajo nivel educativo que tampoco han obtenido una educación secundaria superior”.

Como señala *Montserrat del Pozo*, responsable de las Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret, las demandas sociales están cambiando: “Las familias necesitan comprender que hoy un estudiante que sea competitivo, que sea individualista, que sólo vaya a sacar buenas notas, no tiene futuro”. Estos cambios afectarán a todos los alumnos, como indica *Jim Knight*, Exministro de Educación Británico: “Cada vez será más difícil llevar una vida digna para la gente que no posee niveles altos de pensamiento creativo, de habilidades emocionales, de resiliencia y confianza en uno mismo, capacidades para el aprendizaje constante y para ser autodidacta.”

El credencialismo que legitimaba tradicionalmente la fe y el esfuerzo de las familias en la educación formal está siendo cuestionado por el *mercado laboral* y, por ende, como vía de promoción social. Las consecuencias de la afirmación de *Marc Prensky*, “Lo que llamamos formación académica es en realidad formación profesional para académicos”, que pudieran

parecer triviales en el siglo XX, merecen una profunda reflexión para no frustrar las expectativas familiares y personales. La escuela necesita calma para repensarse y poder seguir siendo el principal apoyo educativo de las familias en el siglo XXI.

Pero, sin duda, las prioridades para calmar la educación son las que surgen de los protagonistas del sistema: los alumnos. El desapego de los jóvenes hacia la educación formal avanza en la misma medida en que lo hace la distancia entre lo que sucede en el aula y en su vida real (analógica y digital). Cada vez más nos encontramos a jóvenes que permanecen en la escuela sin terminar de comprender el sentido de lo que allí les sucede. Alumnos que viven la educación entre el estrés familiar (en aquellos entornos con valores culturales cercanos a los de la educación formal), para que “no se retrasen” y que saquen las mejores calificaciones (cuya máxima manifestación es el entrenamiento para la temida, e inútil educativamente, selectividad), y la sensación de pérdida de tiempo propiciada por promesas inviables, currículos disparatados, metodologías pasivas y aprendizajes repetitivos.

La educación es una ocasión única, para todos los alumnos, cada persona que la pierde es una tragedia social y personal; pero muy especialmente para los más vulnerables, porque como señala *Carmen Pellicer*, Presidenta de la Fundación Trilema, “la educación es la oportunidad para aquellos que no tienen una familia que les educa para elegir un futuro distinto al que están determinados por el lugar en donde nacen”.

## La fatiga del sistema

La falta de una narrativa compartida apremia a los profesionales de la educación ante el incremento de demandas que deben ser atendidas por el sistema educativo. Es un pensamiento común que la solución a cualquier problema social pasa por que la educación, se entienda que formal, lo solucione. No hay ley, o sesudo contertulio que se precie, que no se acuerde de dejar deberes a los profesores. Todos los conflictos parece que se resuelven a golpe de asignaturas, o, lo que es lo mismo, trasladando el problema a la escuela. Recientemente hemos podido ver cómo la FAPE pedía una asignatura de periodismo para luchar contra las fake news, en la Asamblea de Madrid se pedía otra de urbanidad, como si hablara el mismo Sócrates, o cómo *Arturo Pérez-Reverte* reclamaba otra sobre Quevedo. La otra cara de este solucionismo educativo es la de responsabilizar a la escuela de males a los que es muy distante, cuando no totalmente ajena.

Por otra parte, la emergencia del entorno digital ha hecho que las obligaciones que se proyectan sobre la escuela se disparen. Perdida la inocencia frente a Internet, (señala el jurista *Tim Wu* en *The Attention Merchants*: “Lo que se suponía que era relevante para tus deseos e intereses resulta ser una explotación estudiada de tus debilidades”), y olvidada la ocurrencia de los nativos

digitales, nadie duda en mirar a los centros educativos para que asuman la alfabetización digital y multimedia de los alumnos. La adquisición de competencias digitales para ser sujetos críticos y creativos frente a la omnipresencia del mundo de las pantallas es un nuevo aprendizaje básico que la educación formal no puede eludir.

En paralelo a la alfabetización, surge para la escuela otro reto propiciado por digitalización: la lucha por la atención, tanto en su relevancia social, como en su capacidad para guiar el aprendizaje de los jóvenes. La capacidad de fascinación de los contenidos digitales, producidos y promocionados con un derroche de medios y talento, repercute enormemente en el aprendizaje escolar. De igual manera que lo hace la pérdida de la habilidad de conversación. “La conversación cara a cara es el acto más humano, y más humanizador que podemos realizar. Cuando estamos plenamente presentes ante otro, aprendemos a escuchar”, señala la socióloga Sherry Turkle en su libro *En defensa de la conversación*. Como recojo en el artículo del libro “Educación para la conversación, conversación para la educación.”, “En el centro educativo la conversación es mucho más que hablar de los detalles de una asignatura; es el modo de aprender a hacer preguntas y a dar respuestas significativas, es la manera de generar discursos propios y de aprender a interpretar la información que se recibe.”

Las exigencias que sufre la educación formal crecen conforme la sociedad toma conciencia de las transformaciones que vive y de la necesidad de valorarlas críticamente. En esta situación de crisis, son muchas las voces que se sienten urgidas a intervenir. Seguramente una de las más importante sea la del director de Educación de la OCDE y coordinador del Programme for International Student Assessment (informe PISA) *Andreas Schleicher* que en el libro titulado ¿Por qué educamos? señala como “las expectativas sobre los docentes son mayores y crecen cada día... queremos que tengan un conocimiento muy profundo sobre la materia y que lo amplíen constantemente... que sean apasionados, compasivos, inspiradores, comprometidos... que hagan amar el aprendizaje y respondan a las distintas necesidades de los alumnos”, pero, además, que “promuevan la tolerancia y la cohesión social, una evaluación continua e integral con feedback personalizado y procesos colaborativos... que establezcan objetivos comunes trabajando en equipo y con las familias”. *Schleicher* plantea también la necesidad de transformar los objetivos de la educación; “el éxito académico se traduce”, según *Schleicher*, “en la curiosidad, la capacidad de cuestionar incluso el saber y la cultura establecidos, en la capacidad de conectar ideas aparentemente no relacionadas” pero, además, “en formar el carácter de los alumnos con virtudes como la perseverancia, la empatía, la resiliencia, la ética, la valentía, el liderazgo o la capacidad de movilizar todo el conocimiento académico que tenemos para servir a un propósito social”. Apasionante y, cuando menos, inquietante responsabilidad la que se transmite a los docentes, que se ven atrapados entre el control normativo-curricular y las limitaciones organizativas y de recursos, y la presión de un ambiente que reclama un cambio general que, por otra parte, no termina de definirse ni de legitimarse.



Para poner en contexto la creciente presión a la que se somete al sistema educativo no vendría mal recordar “el principio de la interrelación que reina entre el acto educativo y el ambiente y que hace de la educación a la vez un producto y factor de la sociedad” que identificaba el *Informe Fauré* “Aprender a ser” de UNESCO hace 45 años. Una visión mítica o desestructurada de la escuela en poco favorece su futuro y su desempeño.

En primer lugar, la educación formal es una de las políticas públicas, sin duda de las más importantes, pero la política educativa, por muy adecuada que fuera, nunca podrá neutralizar el resto de las del Estado, ni mucho menos la capacidad del mercado para construir el imaginario social. Lo más básico, como sucede en los países escandinavos, sería concebirla al menos en integración con las estrategias nacionales de promoción de la infancia y la familia.

En segundo lugar, ni la escuela, ni el Estado, tienen el monopolio de la educación y menos del aprendizaje; todavía en mayor medida en un mundo altamente digitalizado. Como nos recuerda *Carlos Magro*, Vicepresidente de la AEA, en este mismo libro, “Siempre ha habido mucha educación sin escuela y mucho aprendizaje sin educación.”.

En tercer lugar, estas nuevas metas educativas son posiblemente deseables y asumibles, pero su implantación exige algo más que buena voluntad por parte de los docentes. Los objetivos del sistema educativo deben estar definidos de manera precisa, al igual que su organización y la distribución de responsabilidades. Es esencial disponer de un auténtico sistema educativo, vertebrado y vertebrador. Asignar la gestión de las incertidumbres generadas por las actuales expectativas de cambio a los docentes es insostenible.

Preguntadas las familias por el principal objetivo que persiguen con la escolarización, la contestación mayoritaria es que haga buenas personas a sus hijos; ingente tarea. Por si fuera poco, la vida de los centros se ve crecientemente afectada por el legítimo interés de las familias por estar presentes para potenciar los procesos de aprendizaje de sus hijos y, además, para conocer y valorar el “*curriculum oculto*”.

Del mismo modo, desde el ámbito familiar están incidiendo en las instituciones educativas otros factores como la emergencia de la escolarización en el hogar, su conversión en entornos enteramente inclusivos siempre, la creciente medicalización de los alumnos y, de manera especial, el cambio de posición social de la infancia, lo que *Marta Román*, miembro de GEA21, califica como “la privatización de la infancia”.

Junto a las nuevas relaciones que la familia plantea con la escuela, no podemos olvidar las tensiones que se producen por el auge de los movimientos sociales, colectivos que no quieren cambiar la escuela, sino el mundo desde la escuela, considerándola el corazón de la sociedad. Al igual que tenemos que considerar la presión de las cada vez más activas políticas municipales,

que consideran a los centros educativos nodos básicos para la creación de comunidad en el ámbito local. Todas ellas propuestas que tienden a competir por ocupar el tiempo de los alumnos y los espacios de los centros.

Otra causa de presión es la que generan los nuevos negocios que emergen en torno a la creciente complejidad de la gestión educativa y de la actividad docente. Empresas que luchan por una parte de ese 5% del PIB mundial que representa la educación. Si bien es verdad que la mayor parte de estas propuestas están vinculadas a la digitalización del aprendizaje, también lo es que cada vez en más ámbitos, que van desde lo jurídico a la nutrición, pasando por la calidad o la innovación, surgen empresas de servicios educativos que aspiran a ayudar a los centros en su transformación.

Llegados a este punto no debemos olvidar la presión que generan sobre los centros las administraciones con el uso que hacen de la retórica de la autonomía. Detrás de esta idea hay una cierta asimilación del sistema educativo al mercado, pero también un reconocimiento de una incapacidad. “Si queremos mejorar, pero no sabemos cómo, más que imponer normas de efectos inciertos conviene dejar que cada escuela busque las soluciones que mejor le vayan” indica el Catedrático de Sociología de Educación *Julio Carabaña*. Si a la autonomía para todo le añadimos los efectos sobre el profesorado de la ideología del “techo educativo de McKinsey”, la conclusión a la que llegamos es que la falta de una política, de un discurso educativo claro y compartido, traslada a los centros y a los docentes toda la responsabilidad generando una creciente entropía en el sistema.

Por contradictorio que pudiera parecer, junto a la apelación a la autonomía nos encontramos un sistema agobiado por el control burocrático y la precariedad pedagógica e inconsistencia técnica del currículo. Es cierto que las leyes, como la tecnología, nunca han cambiado por sí solas un sistema educativo. Así podemos comprobarlo en hechos como los que recoge *Mariano Fernández Enguita*, en su libro *Más escuela, menos aula*; en España se implantó la obligatoriedad de la educación con la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, al hilo de lo que estaba sucediendo en todos los países liberales, 20 años antes que en Francia. Sin embargo, cuando estos la aprobaron, tenían un porcentaje tres veces superior de alumnos escolarizados que España. Ahora bien, la adecuación regulatoria a los objetivos que persiga cada sociedad con la educación es una condición necesaria para su consecución. Un sistema educativo sostenible vive adaptando con normalidad su normativa a un entorno mutante. Entre los años 2008 y 2014 en los países de la OCDE ha habido 450 reformas educativas. El problema no es que haya cambios en la normativa, el problema es que el criterio al que responden estos cambios sea sentido como propio por los que deben aplicarlo y recibirlo.

Con todo, seguramente la mayor fuente de tensiones puede que sea el *Informe PISA* de la OCDE. Además, no olvidemos que España es el segundo país en el mundo, en términos absolutos, después de EEUU, en relación con el impacto en los medios del informe PISA.

Lo curioso es que la relevancia para la vida de los centros y para la valoración social de la educación que tiene PISA se asienta en un malentendido, seguramente no inocente. Según sus propios autores, PISA no mide la actividad de los centros educativos, ni valora las políticas de educación formal de los países, y mucho menos evalúa el conocimiento de los alumnos. El éxito de PISA nos lleva a una situación paradójica: lo que no mide PISA no existe para valorar la educación, mientras que lo que mide PISA no existe para los centros ni para las políticas educativas.

Más allá de la importante información que generan los cuestionarios de contexto, que alimenta una literatura académica inabarcable, PISA evalúa un concepto que define el propio estudio: la “literacia”, “la aptitud de los jóvenes para explotar sus conocimientos y competencias para hacer frente a la vida real”. Concepto que de manera premeditada es totalmente ajeno a las programaciones educativas nacionales. La “literacia”, y con ella PISA, es un proyecto prescriptivo e ideológico, sin duda de enorme interés para la educación, pero como tal debería ser valorado.

“Quizá -como señala Julio Carabaña- una de las claves del éxito de PISA es que ha integrado las dos corrientes más poderosas en materia de educación: el utilitarismo economicista del capital humano y el progresismo pedagógico”. PISA se ha convertido en un paradigma educativo que justifica debates, y a veces legítimas políticas, al margen de la educación formal.

Ante esta situación de apremio no habrá ni calma, ni transformación en la educación sin que haya una intensa demanda social que las reclame. Reflexionar con pausa es un primer paso para promover que los profesionales, con el apoyo de las familias y del resto de entidades sociales implicadas, lideren la exigencia de sosiego y responsabilidad. Apartar del marketing político a la educación no es más que una condición previa de un proceso mucho más complejo. La educación en España necesita una narrativa, una dirección que le dé sentido; la posibilidad de ser consecuente con lo que demanda la sociedad y con su historia. No podemos ignorar que la educación es, en esencia, transformación en valores. Evitar la apropiación del entendimiento es hoy una prioridad democrática difícilmente alcanzable si no conseguimos calmar la educación. No hay atajos, ni recetas, solo camino y voluntad para conseguir con la educación una juventud que no ponga límites a lo posible.

En el libro *Calmar la educación. Palabras para la acción* se recogen ciento treinta miradas desde muy distintos ángulos al sistema educativo; cientos de propuestas y argumentos para fomentar un debate desde la sociedad sobre la educación. Una conversación abierta que busque su propia realización más allá de prescripciones y apremios.

Seguimos.

Alfonso González Hermoso de Mendoza

# introducción

## *Calmar la educación: un proceso cercano*

Cuando hablamos de educación en el proceso “Calmar la educación” compartimos la metonimia de las leyes educativas centrando el debate en los ámbitos de la escolarización, y, solo en la medida en que estos inciden, en los ámbitos de los aprendizajes no formales e informales. En ningún caso se pretende ignorar que siempre ha habido mucha educación sin escuela y mucho aprendizaje sin educación, posiblemente el más importante.

Cuando hablamos de calmar lo hacemos en relación tanto con lo que sucede dentro de los centros, como con todo aquello que condiciona o determina su vida ajeno a su control.

Cuando hablamos de proceso proponemos la creación de un espacio abierto para establecer y modificar objetivos con un compromiso a largo plazo.

El proceso “Calmar la educación”, persigue atraer la atención y favorecer una reflexión sosegada sobre la educación. El diálogo educativo, más en el momento actual, es un fin en sí mismo. La creación de espacios alternativos posibilita una conversación calmada y cercana a los desafíos realmente sentidos por la comunidad.

Cada vez sentimos con mayor claridad que sin demanda social y calma no habrá transformación, ni del aprendizaje de los alumnos ni del sistema, pero que sin transformación no habrá calma, ni en la sociedad, ni en el aula. La calma es una condición para generar la confianza sobre la que construir un discurso capaz de implicar y movilizar el sistema educativo.



El proceso “Calmar la educación” pretende llevar la conversación a los límites en donde los intereses de la sociedad se vuelven generales y el foco en lo inmediato y en lo inútil, por repetido, se atenúa, para poder hablar de lo verdaderamente importante. Siguiendo a María Zambrano, de cómo hacer del educativo un “tiempo para la revelación”, la contemplación, el amor, la creación, el aprendizaje. Un tiempo para siempre.

El proceso “Calmar la educación” quiere que se escuche la experiencia de los afectados. De manera especial, atender a los alumnos y profesores, conducidos a la zozobra ante la acumulación de tareas y expectativas que recaen sobre los centros educativos, y la velocidad y el exceso de información a que se les somete.

Cuando hablamos de educación, ahora más que nunca, necesitamos sentir la respiración; ya sea en el aula, en los parlamentos, en casa o en los medios de comunicación. Iniciar una reflexión sin los ahogos de lo urgente o lo ya juzgado. Ese y no otro es el objetivo que desde la Asociación Educación Abierta nos propusimos hace dos años cuando iniciamos el proceso que llamamos “Calmar la educación.” Respirar profundo y despacio antes de pronunciar la palabra educación.

# metodología

## *Calmar la Educación: un proceso riguroso y calmado*

El proceso #CalmarEDU se inició en 2016 habilitando la página web de la AEA para que cualquiera que se sintiera afectado pudiera formular las preguntas que considerase relevantes sobre la educación en España. Partimos del convencimiento de que quien pregunta decide. Nadie tendría que contestarlas, o mejor dicho, todo el mundo podría hacerlo.

El objetivo del proceso “Calmar la educación” es el diálogo educativo considerado como un fin en sí mismo. Existen otras iniciativas loables que buscan el diseño de una agenda transformadora. Como hay instituciones que promueven que la aportación de la ciudadanía no puede quedarse exclusivamente en el diseño de la misma. Las condiciones del proceso que iniciamos eran que el diálogo respondiera a preocupaciones sentidas, definidas sin restricciones por los participantes.

Recibimos cientos de preguntas que nos sirvieron para identificar los temas más destacados. En su mayoría, estas cuestiones eran, cuando menos, complementarias de la visión que reflejan habitualmente los medios de comunicación y las intervenciones políticas.

A partir de ellas construimos un primer documento con 100 preguntas. Los temas recogidos incidían mayoritariamente en una visión macro cercana a la política educativa. En menor medida abundaban en el funcionamiento de los centros y, muy excepcionalmente, en el micro, en la práctica docente en el aula. Estos resultados eran plenamente coherentes con los objetivos iniciales del proceso. Sobre este texto abrimos un primer debate a través de las redes sociales

Además, sometimos estas 100 preguntas al escrutinio de grupos de debate presenciales, a través de una *desconferencia* en la que movilizamos a 150 personas; desde alumnos a partir de los 15 años, a políticos y profesionales de la educación de todos los ámbitos y etapas, pasando por padres y empleadores, siempre buscando la presencia del mayor número posible de actores y sensibilidades. Los trabajos de estas mesas se publicaron en la web de la AEA de manera detallada.

Con los resultados del análisis de las propuestas de estos grupos hicimos un segundo documento con “95 propuestas para pensar en educación”. Enriquecimos este texto con la selección de 200 enlaces que conducían a documentos educativos de referencia, que servían para contextualizar las propuestas y facilitar su comprensión.

El contenido de estas 95 propuestas se divulgó por las redes sociales y, lo que es más importante, se discutió durante seis meses en una plataforma digital creada a estos efectos. En este foro se recibieron más de 4.000 aportaciones, el 20% de las cuales procedía de América.

Este extenso material fue revisado por grupos de la AEA, fruto de cuyo trabajo es el documento: “Calmar la educación. 101 Propuestas”. La existencia de posibles inconsistencias internas, o de temas desigualmente representados es una consecuencia asumida de la metodología aplicada. El único objetivo del texto era dar continuidad al debate. Prescribir o sistematizar los problemas sería, en su caso, tarea de otras iniciativas.

A continuación se abrió una nueva etapa en la que han participado los socios de la AEA y cien colaboradores a los que pedimos que escribieran un breve post comentando estas propuestas. Desde el principio se hizo especial hincapié en recordar que, en ningún caso, participar en el proceso significaba necesariamente ningún grado de identificación con las propuestas de debate en él recogidas, ni siquiera con la visión del proyecto. El objetivo del proyecto se agota en la discusión.

En la selección de los ponentes no sólo buscamos la competencia profesional, sino, de manera especial, la integración de perspectivas distintas desde las que mirar a la educación. Hay muchas voces de maestros y profesores, pero también las hay de padres, y de consultores, políticos, empresarios, médicos, arquitectos, informáticos o académicos... Como la salud no pertenece sólo a los médicos, la ciencia a los investigadores, o las empresas a los inversionistas, la educación no pertenece sólo a los docentes. La educación es un proyecto común. Nadie sobra en el debate educativo.

También hay que reconocer las debilidades del proceso; así, pese a los esfuerzos por ensanchar el debate apenas hemos podido acceder a los protagonistas de la educación: los alumnos, muestra posiblemente de la principal restricción en cualquier reflexión sobre el sistema educativo. Escuchar a los que aprenden es por lo menos tan importante como hacer evidente al resto de la sociedad su papel en la educación.

Los post han sido publicados a lo largo de un año en la página de la AEA, y difundidos en las redes sociales con el hashtag #CalmarEDU. Con ello hemos alcanzado el objetivos fundamentales del proceso “Calmar la educación”: ensanchar espacio del debate educativo y hacer evidentes cuestiones que, aun cuando afectan decisivamente al aprendizaje de los menores, son ignoradas con frecuencia.

El siguiente paso consiste en publicar este libro que reúne los 130 comentarios recibidos. Su lectura, creemos, será de utilidad para cualquiera que quiera tener una visión espontánea de la educación en España.



Es de ley dar las gracias a todos los colaboradores por sus aportaciones, al igual que reconocer la calidad de sus artículos. Con la metodología abierta que se ha aplicado es inevitable, incluso deseable, que se recojan en los artículos reflexiones contradictorias entre sí, o que se repitan los tópicos del debate ideológico habitual. No se trata de ocultar voces, sino de añadir nuevas. Estas “incoherencias” forman parte de la riqueza y del interés del proceso, que pretende ser reflejo de distintas visiones sobre la educación.

Para dar forma al libro hemos hecho un juego: de cada post hemos seleccionado una palabra, creando un pequeño diccionario de emociones y experiencias educativas, sin otra pretensión que facilitar la visualización de algunas de las ideas recogidas. Las palabras elegidas ni agotan ni sistematizan el debate educativo, simplemente buscan provocar la lectura y organizar un debate abierto de manera asequible para cualquiera que tenga interés. Conscientemente se han ignorado las “palabras mágicas”, normalmente en inglés, que marcan las últimas doctrinas del cambio educativo. Aun siendo importante, no es el objetivo del proyecto participar en un debate sobre tendencias educativas. La academia tiene sus espacios y sus protocolos, como los tienen los colectivos profesionales, o las corporaciones y, como defendemos, deben tenerlos la sociedad civil, siempre desde el rigor y la honestidad.

Con este tesoro amateur, que cada uno de los lectores podrá glosar o desechar, damos por finalizados dos años de trabajos desde la AEA; como decíamos con anterioridad, con el objetivo primario de atraer la atención de la sociedad, incluyendo expertos y simples “aficionados”, hacia los temas educativos y facilitar una conversación abierta y reflexiva.

Para terminar, queremos, desde la Asociación Educación Abierta, dar las gracias a todos los que en estos años, leyendo, escribiendo o participando en los foros y redes, han dado forma a este espacio de convivencia que es “Calmar la educación”.

Seguimos.







índice



palabras



propuestas



autores

[anterior](#)

[siguiente](#)

adaptación  
alfabetización  
alimentación  
alumno  
aprendizaje  
atención  
aula  
autonomía  
barrio  
biblioteca  
brecha  
burocracia  
calidad y equidad  
cambio  
cariño  
carrera  
centro  
certificaciones  
colaboración  
confianza  
conocimiento  
conversación  
cooperación  
coordinación  
corresponsabilidad  
creatividad  
crítica  
cultura  
curiosidad  
currículum  
datos  
deberes  
desescolarización  
desigualdad  
destino

digitalización  
dignidad  
dirección  
disciplina/disciplinas  
disconformidad  
diseño  
disociación  
diversidad  
docente  
educación  
empatía  
empleo  
empresa  
encuentro  
entorno  
equipo  
espacio  
estabilidad  
estandarización  
europa  
evaluación  
experiencia  
extraescolares  
familia  
fatiga  
flexibilidad  
formación  
fracaso  
gestión  
horario  
humanismo  
identidad  
incertidumbre  
inclusión  
informatización

interacción  
internet  
intimidación  
introspección  
inversión  
laboratorio  
legislación  
liderazgo  
límites  
linux  
local  
maestro  
manipulación  
materiales  
memoria  
negocio  
niños y jóvenes  
nodos  
norma  
oportunidad  
organización  
pedagogía  
personalización  
pisa  
pluriculturalidad  
plurilingüismo  
política  
práctica  
precarización  
proceso  
profesionalidad  
proyecto  
pruebas  
rea  
repetición

reproducción  
resultados  
ritmo  
rúbrica  
salud  
selectividad  
socialización  
software  
tecnología  
tiempo  
trabajo  
tradicón  
transformación  
transversalidad  
valores  
vínculo  
vocación  
vulnerabilidad  
youtuber



# palabras para la acción

## a

<b>adaptación</b>   <i>propuesta 82</i>   <i>Personas con capacidades diferentes necesitan evaluaciones diferentes</i> . . . . .	32
MERCEDES BELINCHÓN <i>Profesora titular Universidad Autónoma de Madrid</i>	
<b>alfabetización</b>   <i>propuesta 10</i>   <i>Los lenguajes nos conforman</i> . . . . .	36
JOSÉ MANUEL PÉREZ TORNERO <i>Catedrático Universidad Autónoma de Barcelona</i>	
<b>alimentación</b>   <i>propuesta 42</i>   <i>La alimentación y el ejercicio físico nos acercan a objetivos más sociales que individuales</i> . . . . .	40
LUIS VAQUERIZO GARCÍA <i>Inspector de Educación</i>	
<b>alumno</b>   <i>propuesta 6</i>   <i>La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo</i> . . . . .	42
ÁNGEL DE MIGUEL CASAS <i>Presidente del Consejo Escolar del Estado</i>	
<b>aprendizaje</b>   <i>propuesta 53</i>   <i>Los alumnos construyen activamente el conocimiento desde el conocimiento previo que poseen</i> . . . . .	44
MARÍA RODRÍGUEZ MONEO <i>Directora del IUCE de la Universidad Autónoma de Madrid</i>	
<b>atención</b>   <i>propuesta 1</i>   <i>Conversación para la educación; educación para la conversación</i> . . . . .	50
ALFONSO GONZÁLEZ HERMOSO DE MENDOZA <i>Presidente de la Asociación Educación Abierta</i>	
<b>aula</b>   <i>propuesta 83</i>   <i>No hay transformación si no cambiamos el concepto del aula</i> . . . . .	54
FRANCISCO VÁZQUEZ MÉDEM <i>Presidente de 3g Smart Group</i>	
<b>autonomía</b>   <i>propuesta 47</i>   <i>La autonomía de los centros es una puerta a la atención a la diversidad.</i> . . . .	56
MARGARITA PASCUAL MORENO <i>Directora del CEIP Blas de Otero</i>	

## b

<b>barrio</b>   <i>propuesta 25</i>   <i>La escuela ha tenido que asumir tareas que antes la sociedad u otras instituciones ejercían</i> . . . . .	58
MARTA ROMÁN RIVAS <i>Geógrafa Gea21</i>	
<b>biblioteca</b>   <i>propuesta 84</i>   <i>La Biblioteca Escolar es el espacio natural, físico y virtual, protagonista del aprendizaje</i> . . . . .	60
ALFONSO STINUS <i>Consultor</i>	
<b>brecha</b>   <i>propuesta 34</i>   <i>La brecha digital hace que las desigualdades preexistentes se agraden</i> . . . . .	64
JUAN CARLOS TOSCANO <i>Secretario Técnico del Área de Cooperación de Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Iberoamericanos</i>	
<b>burocracia</b>   <i>propuesta 89</i>   <i>Para el equipo directivo la burocracia es simplemente inabordable</i> . . . . .	66
ESTHER CASTILLA <i>Presidenta de la Asociación Nacional de Inspectores de Educación (ANIE)</i>	



## C

<b>calidad y equidad</b>   propuesta 18   Todos estamos de acuerdo con que debemos mejorar en calidad y equidad en educación . . . . .	70
JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA <i>Profesor Universidad de La Laguna</i>	
<b>calma</b>   propuesta 79   Aula-lenta . . . . .	72
ANTONIO LAFUENTE <i>Investigador CSIC</i>	
<b>cambio</b>   propuesta 8   Es imprescindible la participación de todos los actores de la nueva sociedad del aprendizaje. . . . .	74
NIEVES SEGOVIA <i>Presidenta de la Institución Educativa SEK y la Universidad Camilo José Cela-UCJC</i>	
<b>cariño</b>   propuesta 19   Los maestros nunca podemos perder la ilusión, el optimismo y la alegría . . . . .	78
JUAN JOSÉ NIETO ROMERO <i>Expresidente de Mejora tu Escuela Pública</i>	
<b>carrera</b>   propuesta 71   Para que la formación sea efectiva tiene que reforzarse e integrarse en la de carrera profesional . . . . .	80
JOSÉ CUERVA <i>Director del Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias” de la Comunidad de Madrid</i>	
<b>centro</b>   propuesta 67   El aislamiento del profesor en su labor docente es especialmente llamativo. . . . .	84
EVA FLAVIA MARTÍNEZ <i>Experta en políticas educativas Fundación Ramón Areces</i>	
<b>certificaciones</b>   propuesta 95   Quien es consciente de su incompetencia estatutaria podrá aprender siempre. . . . .	86
SANTIAGO ORTIGOSA LÓPEZ <i>Profesor Titular Universidad Complutense de Madrid (UCM)</i>	
<b>colaboración</b>   propuesta 56   La educación es abierta; el aprendizaje sucede en cualquier lugar, en cualquier momento . . . . .	88
ENRIQUE RUBIO ROYO <i>Profesor de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria</i>	
<b>común</b>   propuesta 14   La tarea de educar no es imposible, pero es lenta, difícil y frustrante . . . . .	90
FERNANDO TRUJILLO <i>Profesor titular Universidad de Granada</i>	
<b>confianza</b>   propuesta 45   Pocas cosas pueden ayudar más a un individuo que atribuirle responsabilidad, y hacerle saber que confías en él . . . . .	94
ANA MUNICIO <i>Maestra de Infantil y Primaria, psicopedagoga. Vocal de Junta Directiva de Espiral</i>	
<b>conocimiento</b>   propuesta 55   El aula ya no es un espacio donde el conocimiento viaja por una sola vía y en un solo sentido. . . . .	98
ÁNGEL FIDALGO <i>Director del Laboratorio de Innovación en Tecnologías de la Información Universidad Politécnica de Madrid</i>	
<b>consenso</b>   propuesta 13   Un sistema educativo se mide por la capacidad de integrar a los menos favorecidos . . . . .	100
JOSÉ ANTONIO DÍAZ <i>Catedrático en UNED</i>	

<b>conversación</b>   propuesta 1   Las oportunidades para cada niña o niño son únicas e irrepetibles. . . . .	104
FERRÁN RUIZ TARRAGÓ <i>Expresidente del Consejo Escolar de Cataluña</i>	
<b>convivencia</b>   propuesta 16   Las escuelas e institutos deben introducir pensamientos plurales y diversos. . . . .	108
M. LUZ MARTÍNEZ SEIJO <i>Portavoz de Educación del GPS en el Congreso. Secretaria de Educación y universidades del PSOE</i>	
<b>cooperación</b>   propuesta 56   El aprendizaje es un proceso social que se construye en la interacción . . . . .	112
FARAÓN LLORENS LARGO <i>Catedrático de Escuela Universitaria</i>	
<b>coordinación</b>   propuesta 13   No basta con regular las condiciones que impidan la exclusión. . . . .	114
HUGO MARTÍNEZ <i>Director Pedagógico de Colegium</i>	
<b>corresponsabilidad</b>   propuesta 9   Profesorado y familia deberán formar un equipo . . . . .	116
CARMEN BURÓ <i>Promotora y directora del proyecto Mucho(+)<i>que cine</i></i>	
<b>creatividad</b>   propuesta 20   Los muros de la escuela nos bloquean el pensamiento . . . . .	118
JUAN PASTOR <i>Fundador y CEO de la empresa Repensadores S.L.</i>	
<b>crítica</b>   propuesta 44   El mundo de hoy requiere más que nunca de ciudadanos críticos . . . . .	120
ISABEL NAVARRO FERNÁNDEZ <i>Codirectora de la Fundación Créate</i>	
<b>cultura</b>   propuesta 8   La educación del futuro no puede centrarse exclusivamente en la escuela . . . . .	124
MANUELA LARA <i>Responsable del área de proyectos y desarrollos de Santillana Negocios Digitales</i>	
<b>curiosidad</b>   propuesta 4   Se educa incitando la curiosidad del alumno . . . . .	126
FRANCISCO JAVIER CANTERA HERRERO <i>Presidente del Grupo Blc</i>	
<b>currículum</b>   propuesta 50   Los cambios en el currículo tienen consecuencias graves en el aprendizaje . . . . .	128
ISIDRO CABELLO HERNANDORENA <i>Catedrático de Lengua Española y Literatura</i>	

## d

<b>datos</b>   propuesta 29   El alumnado tiene que descubrir cómo aprende mejor y cómo aprender a aplicar lo aprendido. . . . .	130
FELIPE ORTEGA <i>Profesor Asociado, Universidad Rey Juan Carlos</i>	
<b>deberes</b>   propuesta 41   El sedentarismo y la obesidad son la gran amenaza para la salud de las nuevas generaciones . . . . .	132
GONZALO SILIÓ SÁIZ <i>Director pedagógico del Grado en Educación de la Universidad Europea del Atlántico</i>	
<b>desescolarización</b>   propuesta 37   El solucionismo tecnológico sugiere que cuando tienes un martillo todo tiene la apariencia de un clavo . . . . .	136
CRISTÓBAL COBO <i>Director del Centro de Estudios Fundación Ceibal, Uruguay</i>	
<b>desigualdad</b>   propuesta 30   La situación socioeconómica es el factor más importante de la exclusión digital de los estudiantes . . . . .	138
RAFAEL RIVERA <i>Managing partner at Iclaves and Quanticae</i>	

<b>destino</b>   <i>propuesta 3</i>   <i>La escuela es el espacio moderno de socialización por excelencia</i> . . . . .	142
RICARDO ALONSO MATURANA <i>Fundador y Director de GNOSS.COM y DIDACTALIA.NET</i>	
<b>digitalización</b>   <i>propuesta 32</i>   <i>Las familias no demandan una forma de aprender diferente</i> . . . . .	146
JAVIER GONZÁLEZ <i>Gerente en la Fundación Telefónica en Innovación Educativa</i>	
<b>dignidad</b>   <i>propuesta 99</i>   <i>Eduquemos en los sentimientos morales</i> . . . . .	150
ÁLVARO MARCHESI <i>Catedrático Universidad Complutense de Madrid</i>	
<b>dirección</b>   <i>propuesta 73</i>   <i>Saber escuchar</i> . . . . .	152
DANIEL RIVADULLA BARRIENTOS <i>Director Académico del Máster Universitario Oficial en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos Universidad Internacional de La Rioja</i>	
<b>disciplina/disciplinas</b>   <i>propuesta 101</i>   <i>Poner el centro en el centro relativiza el papel del aula y el poder de las especialidades</i> . . . . .	154
MARIANO MARTÍN GORDILLO <i>Profesor de enseñanza secundaria</i>	
<b>disconformidad</b>   <i>propuesta 9</i>   <i>Compensar con disconformidad</i> . . . . .	156
ANTONIO RODRÍGUEZ DE LAS HERAS <i>Catedrático Universidad Carlos III de Madrid</i>	
<b>diseño</b>   <i>propuesta 63</i>   <i>Cuando un estudiante decide la carrera docente lleva en la mochila su experiencia como alumno</i> . . . . .	158
JOSÉ MIGUEL SANCHO <i>Vicedirector en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” de la Comunidad de Madrid</i>	
<b>disociación</b>   <i>propuesta 87</i>   <i>Siendo la autonomía una condición necesaria, no es suficiente para la mejora</i> . . . . .	160
MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO <i>Presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación</i>	
<b>diversidad</b>   <i>propuesta 99</i>   <i>Los primeros que fallamos somos nosotros, los adultos</i> . . . . .	162
MARÍA CANO <i>Directora de Madridiario.es</i>	
<b>docente</b>   <i>propuesta 65</i>   <i>Es necesario un nuevo modelo de competencias profesionales</i> . . . . .	164
JOSÉ LUIS CABELLO <i>Asesor técnico docente</i>	

## e

<b>educación</b>   <i>propuesta 23</i>   <i>Educación, tan metafísica y atmosférica que la han hecho, y tan natural, real y cercana como es</i> . . . . .	166
JESÚS JUAN CIRO MARTÍN SANZ <i>Presidente de AEDHE y del Clúster “Plataforma del español”</i>	
<b>empatía</b>   <i>propuesta 99</i>   <i>El miedo al diferente parte de las propias inseguridades</i> . . . . .	170
MARÍA SANZ GRACIANI <i>Jefa del Departamento de Orientación del CRIF Las Acacias</i>	
<b>empleo</b>   <i>propuesta 97</i>   <i>La formación es un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida</i> . . . . .	172
RODRIGO ABAD MUÑOZ <i>Profesor de Economía en Enseñanza Secundaria</i>	

<b>empresa</b>   propuesta 35   Los centros educativos son comparables a una organización o empresa . . . . .	174
ANA ROMÁN RIECHMANN <i>Exdirectora Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado</i>	
<b>encuentro</b>   propuesta 52   Todas las personas aprendemos a ritmos diferentes, tenemos distintos intereses y vivimos en entornos muy diversos . . . . .	178
IÑIGO BERISTAIN <i>Director del Colegio Público Labastida (Álava)</i>	
<b>entorno</b>   propuesta 7   No existe el cuerpo promedio, ni el cerebro promedio, ni el proceso de aprendizaje promedio . . . . .	180
JAVIER ROGLÁ <i>Fundador de Empieza Por Educar y Director Adjunto de Santander Universidades</i>	
<b>equipo</b>   propuesta 68   El talento gana partidos pero el trabajo en equipo gana campeonatos . . . . .	182
MARÍA DEL MAR SANTOS <i>Directora del CEIP Manuel Bartolomé Cossío (Madrid)</i>	
<b>espacio</b>   propuesta 83   No dejemos que la arquitectura sea un derecho sólo de aquellos que se la puedan permitir. . . . .	184
SANTIAGO ATRIO CEREZO <i>Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)</i>	
<b>estabilidad</b>   propuesta 74   Es imposible llevar a cabo un proyecto en un centro sin el compromiso efectivo del profesorado . . . . .	186
PILAR DE LOS RÍOS MURILLO <i>Directora del IES Palomeras Vallecas</i>	
<b>estandarización</b>   propuesta 80   Hay entre nosotros un mito negativo sobre la evaluación. . . . .	188
NEUS SANMARTÍ <i>Catedrática y profesora emérita de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)</i>	
<b>europa</b>   propuesta 59   Los objetivos del Desarrollo Sostenible son un aval desde el que redefinir el currículum . . . . .	194
FLORENCIO LUENGO <i>Coordinador general del Proyecto Atlántida</i>	
<b>evaluación</b>   propuesta 78   La evaluación como un instrumento de acreditación o certificación resulta cada vez más insuficiente . . . . .	196
JOAN MATEO ANDRÉS <i>Ex Secretario de Políticas Educativas y Presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo del Departamento de Educación de Cataluña</i>	
<b>experiencia</b>   propuesta 66   Debemos diseñar y construir experiencias de aprendizaje que resulten memorables . . . . .	202
ESTRELLA LÓPEZ AGUILAR <i>Docente de la Comunidad de Madrid</i>	
<b>extraescolares</b>   propuesta 41   Los deberes ocupan un tiempo cada vez mayor de la vida de niños y jóvenes . . . . .	204
RAFAEL CARBONELL PERIS <i>Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid</i>	

## f

- familia** | *propuesta 26* | *La escuela del siglo XXI nos exige canales específicos de comunicación con las familias* . . . . . 208  
 EMILIO DÍAZ *Responsable de Comunicación, Difusión social y Relaciones Institucionales de Escuelas Católicas de Madrid*
- fatiga** | *propuesta 100* | *Las reformas educativas se limitan a parchear el sistema* . . . . . 210  
 ANTONIO MORENO *Catedrático Universidad Complutense de Madrid, en la condición de profesor emérito*
- felicidad** | *propuesta 8* | *Quedarse en la zona de confort es prolongar una peligrosa parálisis* . . . . . 212  
 MARTA MARTÍN LLAGUNO *Portavoz de Educación de Ciudadanos en el Congreso de los Diputados*
- flexibilidad** | *propuesta 51* | *La escuela parece asfixiada por exigencias sociales, políticas, de la esfera empresarial, de las familias* . . . . . 214  
 JAVIER MONTEAGUDO *Responsable de Formación en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”*
- formación** | *propuesta 75* | *Nadie debería temer a la evaluación.* . . . . . 216  
 ÓSCAR MARTÍN CENTENO *Director del Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Santo Domingo de Algete*
- fracaso** | *propuesta 94* | *El fracaso escolar es un proceso paulatino y continuado de “desenganche”* . . . . . 218  
 ALEJANDRO TIANA FERRER *Ex Rector de la UNED y Secretario de estado de Educación*

## g

- gestión** | *propuesta 73* | *Todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de cambio.* . . . . . 220  
 M<sup>ª</sup> DEL PILAR CARRERO BLÁZQUEZ *Directora del Colegio Leonardo da Vinci de Morzarzal*

## h

- horario** | *propuesta 40* | *El reto es el uso eficaz del tiempo dentro del aula* . . . . . 222  
 FÉLIX RIVERO CÁMBARA *Maestro de Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología en el Colegio Jaby (Madrid)*
- humanismo** | *propuesta 48* | *El aprendizaje debe ser más práctico, más centrado en los problemas de la vida diaria* . . . . . 224  
 CARMEN SANZ CHACÓN *Psicóloga Clínica experta en Superdotación y Altas Capacidades*

## i

- identidad** | *propuesta 31* | *El alumnado no diferencia entre vida analógica y vida conectada, para ellos su realidad es una* . . . . . 228  
 CHARO FERNÁNDEZ *Profesora de bachillerato en el colegio Salesianos de Atocha de Madrid*

<b>incertidumbre</b>   propuesta 21   En educación no cabe una sola respuesta, una consecuencia unívoca. . . . .	230
JOSÉ LUIS VICARIO <i>Doctor en Bellas Artes por la UPV</i>	
<b>inclusión</b>   propuesta 98   La inclusión educativa es un derecho humano del estudiante . . . . .	232
CLOTILDE DE LA HIGUERA <i>Miembro de la Junta directiva de la Federación Española de Enfermedades Raras y vocal en materia educativa</i>	
<b>informatización</b>   propuesta 1   El difícil equilibrio entre las emociones y la tecnología . . . . .	234
AGUSTÍN CUENCA <i>Fundador y Director General de ASPgems y de NeuroK</i>	
<b>interacción</b>   propuesta 54   Todos los profesores promovemos un patrón de interacciones entre nuestros alumnos . . . . .	236
NICOLÁS MURACCIOLE BOLDT <i>Co-Director del Centro de Aprendizaje Cooperativo</i>	
<b>internet</b>   propuesta 33   Tenemos que enseñar y aprender a cuestionar la información de Internet . . . . .	238
FRANCISCO HORTIGÜELA <i>Director de Marketing de Samsung Electronics</i>	
<b>intimidación</b>   propuesta 29   ¿Por qué están interesadas las grandes empresas tecnológicas en ofrecer sus servicios “gratis” a la escuela? . . . . .	240
FELIPE RETORTILLO FRANCO <i>Doctor en Psicología del Aprendizaje</i>	
<b>introspección</b>   propuesta 2   El necesario desarrollo de habilidades metacognitivas . . . . .	244
MIGUEL ÁNGEL PÉREZ NIETO <i>Decano de la Facultad de Educación de la UCJC</i>	
<b>inversión</b>   propuesta 11   La tecnología no es barata, y mucho menos, gratis . . . . .	246
JAVIER GARCÍA NAVARRO <i>Licenciado en Comunicación Audiovisual y Profesor de Robótica</i>	
<b>I</b>	
<b>laboratorio</b>   propuesta 67   Los profesionales de la construcción y decoración tienen que trabajar con el profesorado . . . . .	248
ISIDRO VIDAL <i>Docente y presidente de AulaBlog</i>	
<b>legislación</b>   propuesta 90   La Educación es demasiado importante para dejarla en manos de los políticos . . . . .	250
JOSÉ IRIBAS <i>Director de Expansión Académica de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)</i>	
<b>liderazgo</b>   propuesta 72   «Señor profesor, su perro no habla» . . . . .	254
FERNANDO PLAZA <i>Director Pedagógico de ESO y Bachillerato del Colegio Patrocinio de San José (Madrid)</i>	
<b>límites</b>   propuesta 28   La educación formal necesita aprender de la educación no formal e informal . . . . .	256
TÍSCAR LARA <i>Directora de Comunicación de la Escuela de Organización Industrial</i>	
<b>linux</b>   propuesta 38   Un menor está condicionado para utilizar aplicaciones de la marca que le son familiares. . . . .	258
ANTONIO MONJE <i>Jefe de Servicio TIC en Consejería Educación y Empleo, Junta Extremadura</i>	

**local** | *propuesta 24* | Los centros educativos son puntos de encuentro vertebradores del ecosistema local . . . 260  
 FERNANDO SAN MARTÍN *Consultor*

## m

**maestro** | *propuesta 52* | El maestro es más de lo que él mismo era antes de llegar a serlo. . . . . 264  
 LEONCIO LÓPEZ-OCÓN CABRERA *Investigador Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. CSIC*

**manipulación** | *propuesta 17* | Se usa la bandera de los grandes principios para defender los que son intereses corporativos . . . . . 268  
 JOSÉ MARÍA DE MOYA *Director de Magisterio, Escuela Infantil y Anuario de la Educación*

**materiales** | *propuesta 70* | El proceso de aprendizaje requiere estudio y reflexión. . . . . 270  
 MARÍA SAGRARIO GARCÍA FERNÁNDEZ *Directora del IES Cardenal Cisneros (Madrid)*

**memoria** | *propuesta 93* | Soy un irresponsable. . . . . 272  
 ASIER ASTIGARRAGA *Irakaslea Gasteizko UBI Ramiro Maeztu*

## n

**negocio** | *propuesta 91* | Hacer abundantes recursos hoy escasos . . . . . 274  
 ANTONIO FONTANINI *CEO y Chief Optimistic Officer en Informalia (Family Office)*

**niños y jóvenes** | *propuesta 5* | El derecho a aprender de todos supone el diseño de estrategias de enseñanza para todos. . . . . 276  
 DÉBORA KOZAK *Vicepresidenta de la Asociación Educación Abierta Latam, profesora y rectora de la Escuela Normal Superior Nro 1 de la Ciudad de Buenos Aires*  
 MIRIAM GOLDSZIER  
*Asociación Educación Abierta Latam*

**nodos** | *propuesta 88* | La magnitud de los retos que tenemos frente a nosotros y nosotras nos obligan a colaborar en red . . . . . 278  
 MARIO LUGO *Vicepresidente de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares en México*

**norma** | *propuesta 52* | La ignorancia tiene culpables . . . . . 280  
 MERCEDES RUIZ PAZ *Profesora y jefe de estudios en colegios públicos de la Comunidad de Madrid*

## o

**oportunidad** | *propuesta 61* | Donde hay educación, no hay distinción de clases. . . . . 282  
 JOSÉ MANUEL DELGADO DE LUQUE *Secretario y Fundador del Patronato de la Fundación de Amigos de la Biblioteca Nacional de España*



**organización** | *propuesta 86* | *La autonomía es la ventana por donde entran nuevos aires y nuevas experiencias.* . . . . . 286  
 FERNANDO TÉBAR CUESTA *Inspector de Educación*

## P

**pedagogía** | *propuesta 32* | *La mejora en la educación no pasa por aplicar los valores de control y supervisión con mayor eficacia.* . . . . . 290  
 ANTOLÍN GARCÍA *Fundador de conmasfuturo.com*

**personalización** | *propuesta 81* | *¿Qué significa “saber”?* . . . . . 292  
 JESÚS ALONSO TAPIA *Profesor emérito Universidad Autónoma de Madrid*

**pisa** | *propuesta 80* | *La diferencia de resultados entre las CCAA está relacionada con sus recursos económicos.* . . . . . 298  
 IRENE ARRIMADAS GÓMEZ *Directora del Departamento de Innovación Pedagógica de Escuelas Católicas*

**pluriculturalidad** | *propuesta 60* | *El plurilingüismo puede ayudar a que se desborden los límites que nos impone nuestra cultura.* . . . . . 302  
 PABLO MATO *Profesor de Lengua y Literatura e Inglés en Secundaria y Bachillerato. Coordinador de la Asociación Educación Abierta*

**plurilingüismo** | *propuesta 60* | *En un mundo plurilingüe es absolutamente necesario cultivar las habilidades lingüísticas.* . . . . . 306  
 TRINIDAD DE HARO *Profesora de secundaria*

**política** | *propuesta 92* | *Hace falta correr todo cuanto se pueda para permanecer en el mismo sitio.* . . . . . 310  
 ANDRÉS CONTRERAS *Consejero de Educación en la Unión Europea*

**práctica** | *propuesta 77* | *Si no hay cambio en evaluación, no hay cambio real en educación.* . . . . . 314  
 FLOR CABRERA RODRÍGUEZ *Catedrática Universidad de Barcelona*

**precarización** | *propuesta 36* | *Cada vez se ha introducido una nueva herramienta de aprendizaje se ha hablado de la desaparición del docente.* . . . . . 318  
 JESÚS PUEYO *Ex secretario de FSIE. Miembro Permanente del Consejo Escolar Estado*

**proceso** | *propuesta 77* | *Evaluar no es hacer exámenes y estudiar o memorizar no es aprender.* . . . . . 320  
 SOFÍA DEZA *Directora del Centro CEIP Clara Campoamor (Almería)*

**profesionalidad** | *propuesta 64* | *Un nuevo rol: el profesor investigador como líder innovador.* . . . . . 322  
 MARÍA ISABEL PIÑAR GALLARDO *Directora del IES San Isidro (Madrid)*

**proyecto** | *propuesta 58* | *La educación tiene mucho más que ver con el compartir que con el consensuar.* . . . . . 324  
 JAVIER GARCÍA CAÑETE *Director del área de educación y del observatorio de tendencias de la Fundación Botín*

**pruebas** | *propuesta 62* | *La experiencia profesional de quienes están logrando mejoras es imprescindible en la innovación.* . . . . . 326  
 RAMÓN FLECHA *Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona*

## r

- rea** | *propuesta 69* | Los docentes pueden y deben ser protagonistas de la creación, uso y adaptación de recursos educativos abiertos ..... 328  
 MIGUEL ÁNGEL PEREIRA *Jefe de Servicio del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CeDeC)*
- repetición** | *propuesta 93* | Las calificaciones escolares no pueden importar más que el progreso personal de los alumnos ..... 332  
 CARMEN GUAITA *Maestra Profesora, licenciada en Filosofía y escritora*
- reproducción** | *propuesta 27* | En la escuela aparecen referentes, lenguajes y saberes que permiten ampliar la condición social de origen ..... 334  
 INÉS DUSSEL *Investigadora Titular, Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, Universidad de Wisconsin-Madison (USA)*
- resultados** | *propuesta 55* | Hay iniciativas, pero no hay una mentalidad de cambio generalizada ..... 336  
 JAVIER TOURÓN *Vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo en la Universidad Internacional de la Rioja, UNIR*
- ritmo** | *propuesta 46* | Vivir atropellados es una costumbre sobre la que debemos meditar ..... 338  
 MARIBEL HIDALGO *Directora de Educación Primaria del Colegio Estudio*
- rúbrica** | *propuesta 76* | Las estrategias y los instrumentos de evaluación condicionan qué y cómo aprende el alumnado ..... 340  
 JOSÉ MARÍA RUIZ PALOMO *Director en IES Cartima (Málaga)*

## s

- salud** | *propuesta 43* | El “hiperdiagnóstico” y la “hipermedicalización” ..... 342  
 JESÚS SÁNCHEZ MARTOS *Catedrático de Educación para la Salud, Universidad Complutense de Madrid*
- selectividad** | *propuesta 96* | Donde lo valioso es el título y no el propio aprendizaje ..... 344  
 DIEGO ANTONIO GALÁN CASADO *Profesor UCJC*  
 ÁLVARO MORALEDA RUANO *Profesor UCJC*
- socialización** | *propuesta 3* | El sistema explota a través de intensificar la individuación ..... 348  
 MARGARITA PADILLA GARCÍA *Programadora de ordenadores en la cooperativa Dabne*
- software** | *propuesta 38* | El software no es más que un tipo de conocimiento ..... 350  
 JESÚS MARÍA GONZÁLEZ BARAHONA *Profesor Titular Universidad Rey Juan Carlos*

## t

- tecnología** | *propuesta 32* | Nadie diría que un cuaderno y un lápiz, una pizarra o una tiza, esterilizaron la innovación pedagógica. . . . . 352  
 JOAQUÍN RODRÍGUEZ *Director de Tecnologías para el aprendizaje de la Institución educativa SEK*
- tiempo** | *propuesta 39* | Es cada vez más necesario que los estados ejerzan como verdaderos reguladores . . . 354  
 CELINA ROIG RAMBLA *Directora Creativa en agencias de publicidad*
- trabajo** | *propuesta 97* | La libertad está menos determinada de lo que los individuos piensan . . . . . 356  
 ALICIA GREGORIO ARROYO *Miembro del panel de expertos del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)*
- tradición** | *propuesta 15* | La transformación conlleva tanto cambio como permanencia . . . . . 360  
 ALICIA AGUADO ABRIL *Responsable de proyectos de Educación de la Fundación Atresmedia*
- transformación** | *propuesta 12* | La educación da sentido y propósito a nuestras vidas . . . . . 362  
 JOSÉ CABRERA *Presidente de Cabrera Management Consultants, y Socio-fundador y Presidente de ASPgems*
- transversalidad** | *propuesta 85* | El entorno de aprendizaje no se acaba en el centro, es ubicuo y asincrónico. . . . . 366  
 JESÚS JOVEN *Director del Colegio Montserrat-FUHEM*

## v

- valores** | *propuesta 57* | Actuar de manera competente es hacerlo en base a valores . . . . . 368  
 YANETTE MOLINA *Universidad Internacional de la Rioja, UNIR*
- vida** | *propuesta 101* | Siempre ha habido mucha educación sin escuela y mucho aprendizaje sin educación . . . 370  
 CARLOS MAGRO *Vicepresidente de la Asociación Educación Abierta*
- vínculo** | *propuesta 27* | Todas las familias sueñan con un futuro mejor para sus hijos. . . . . 374  
 PAULA CUETO *Fundadora de la Asociación Cultural Calatea*
- vocación** | *propuesta 65* | Organizamos el sistema educativo con la aportación de todos, menos la de los alumnos . . . . . 376  
 ALFREDO HERNANDO *Psicólogo, educador e investigador, actualmente trabaja en escuela21*
- vulnerabilidad** | *propuesta 23* | El abandono escolar afecta a todos los sectores de la sociedad. . . . . 380  
 INÉS MIRET *Socia fundadora de Neturity*

## y

- youtuber** | *propuesta 30* | Estamos haciendo “mayores” a nuestros jóvenes . . . . . 382  
 MIGUEL LUENGO *Presidente en España de Design for Change*





índice



palabras



propuestas



autores

[anterior](#)

[siguiente](#)





## “Personas con capacidades diferentes necesitan evaluaciones diferentes.”

Comparto plenamente que la evaluación es un componente insoslayable de la educación formal que requiere una revisión amplia y profunda en nuestro país, así como la aspiración a que todos los centros educativos, y en todas las etapas, sean efectivamente inclusivos (i.e., acojan y respeten la diversidad de capacidades, rasgos físicos, género, cultura u otras características del alumnado... y del profesorado mismo). En consecuencia, considero lógico y oportuno el desiderátum -recogido como punto número 82 de los 101 propuestos en el proyecto “Calmar la Educación”- de que los centros educativos adapten sus actuales procesos de evaluación para ser “capaces de evaluar lo diferente” y “atender cada vez mejor a las necesidades educativas y las condiciones de cada alumno”. Pero... ¡un momento, un momento! ¡no tan deprisa! ¿“Procesos adaptados de evaluación”? ¿Para poder evaluar “lo diferente”? ¡Ummmmm!... Veámoslo más despacio.

Personas con capacidades diferentes necesitan condiciones diferentes de evaluación para poder manifestar sus competencias en igualdad real de oportunidades.

En 1957, el lingüista Noam Chomsky propuso una importante distinción entre los conceptos de competencia (que él identificó con el conjunto de conocimientos necesarios para realizar una tarea) y de actuación (que asimiló al conjunto de procesos de uso de esos conocimientos durante la realización de las tareas en tiempo real). Esta distinción me permite comenzar llamando la atención sobre dos de sus derivadas, a saber: (1) que la evaluación del nivel de aprendizaje o desarrollo de una competencia (p.e., las definidas en los currículos y programas de los centros educativos) implica por parte de los evaluadores hacer inferencias a partir de la observación de una actuación (o varias), en unas condiciones dadas; y (2) que en toda actividad/actuación (y, por tanto, también en toda situación o prueba de evaluación) la persona utiliza tanto competencias y procesos específicos, consustanciales a la competencia que se intenta evaluar (como los que tienen que ver con gramática de una lengua cuando se quiere evaluar la “competencia lingüística” de las personas), pero también competencias y procesos inespecíficos (sensoriomotrices, atencionales, mnemónicos, motivacionales, simbólicos...) que no están ligados a ninguna competencia en particular pero son imprescindibles en la realización de cualquier actividad relacionada con ellas. Que una persona rinda más o menos eficientemente en una tarea o situación de evaluación dada depende tanto de las competencias (específicas e inespecíficas) con que cuenta la persona, como de las demandas de procesamiento que esa situación

o tarea concreta plantea. Y lógicamente, cuanto menores son esas competencias y/o cuando la cantidad o la complejidad de las demandas de procesamiento es mayor, la vulnerabilidad y la probabilidad de una actuación ineficiente (i.e., un fracaso) por parte de la persona es también mayor.

Diseñar en los centros educativos actividades de evaluación que permitan hacer inferencias fundamentadas, fiables y válidas sobre el nivel de desarrollo o aprendizaje de las competencias específicas previstas en los currículos, ajustando a las capacidades de los alumnos las demandas de procesamiento de las posibles tareas y situaciones de evaluación constituye, a mi entender, uno de los retos más complejos de una educación efectivamente inclusiva, por varias razones.

Por un lado, porque muchos alumnos –y, de forma muy especial, los alumnos vulnerables que presentan discapacidades derivadas de problemas sensoriales, motrices o del desarrollo neuropsicológico (sordera, ceguera, parálisis cerebral, discapacidad intelectual, trastorno del espectro del autismo, trastorno por déficit de atención, hiperactividad, trastornos de la comunicación, del aprendizaje y otros)- tienen de por sí limitaciones significativas, precisamente, en los sistemas y mecanismos neurocognitivos que sustentan la adquisición y el uso en tiempo real de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales recogidos en los currículos educativos (competencias que, en realidad, se aprenden y evalúan también, pero implícitamente, en todos los demás contextos por los que transitan las personas antes, durante y después de su paso por los centros de educación formal).

Por otro lado, porque cuanto más se alejan las evaluaciones educativas de las actividades habituales de los alumnos, y más implican situaciones, tareas y/o materiales novedosas o ad hoc (como ocurre prototípicamente en los exámenes y las evaluaciones psicopedagógicas mediante pruebas estandarizadas), más probable es que el propio formato de la evaluación implique y añada demandas neurocognitivas espurias que operen en la práctica como barreras infranqueables para estos alumnos que son vulnerables por razones de discapacidad.

Muchas tareas y situaciones de evaluación (y, especialmente, aquellas estandarizadas en las que se sustentan las valoraciones y comparaciones de las administraciones a nivel intranacional e internacional) resultan en sí mismas neurocognitivamente discapacitantes. Quiebran la igualdad de oportunidades de los alumnos más vulnerables frente a sus compañeros en relación con los procesos de evaluación, y resultan tanto más desaconsejables cuanto más significativa es la discapacidad o “diversidad funcional”.

### ¿Todas las adaptaciones valen? ¿Cómo y hasta dónde hay que adaptar?

La idea de que los centros educativos que tratan de ser inclusivos deben adaptar sus procesos de evaluación (como sus procesos de enseñanza-aprendizaje) a la diversidad de características y capacidades de sus alumnos parece ampliamente aceptada, si bien los desarrollos normativos, las dificultades prácticas de implementación y la propia complejidad del proceso de cambio conceptual que deben hacer tanto los profesionales educativos como el conjunto de la sociedad evidencian la enorme distancia que

separa todavía los deseos de la realidad tanto dentro como fuera de nuestro país. Específicamente en relación con la evaluación, esa idea ha dado pie, en pocos años, a múltiples iniciativas y propuestas de adaptaciones en los centros, lo que ha hecho aflorar, en mi opinión, retos y dilemas no sólo técnicos.

La inmensa mayoría de los educadores (incluidos los universitarios) parecen estar asumiendo sin mayor cuestionamiento la exigencia de proporcionar a su alumnado pruebas de evaluación en soportes compatibles con sus capacidades físicas (p.e., textos escritos en Braille y “traducidos” a lengua de signos para, respectivamente, los alumnos con discapacidad visual o auditiva; dispositivos y variantes informatizados de las pruebas para que los alumnos con parálisis cerebral o problemas de coordinación motriz eviten el uso tradicional de lápiz y papel, etc.). También, la mayoría de los profesionales parece entender y respetar la necesidad de ubicar a los alumnos con discapacidad intelectual, dificultades de aprendizaje, trastornos de la atención o del espectro del autismo, en puntos de las aulas o salas de evaluación que minimicen su alto riesgo de sucumbir a la interferencia de otros estímulos y distraerse durante las pruebas, así como de ampliar el tiempo que se les da para completar sus pruebas y compensar así su característica menor velocidad de procesamiento. Sin embargo, si hablamos de adaptaciones significativas sobre el contenido, la estructura y/o la presentación misma de las tareas, las referencias normativas y las orientaciones técnicas dejan de ser tan concretas, los grados de libertad (de los docentes y de los centros) se amplían, la falta de formación específica en los profesionales se acaba supliendo con dosis altas de intuición, improvisación y buena voluntad... y las dudas

y recelos sobre el rigor, la fiabilidad y la validez de esas evaluaciones “adaptadas” se acrecientan dentro y fuera de los centros. Al intentar, por ejemplo, ofrecer a los alumnos con dificultades de comprensión versiones simplificadas o en lectura fácil de los enunciados de las preguntas; al aceptar revisar los criterios de calificación de ciertos ejercicios (p.e., para minimizar el peso de las faltas de ortografía en la calificación del alumnado con problemas de lectoescritura); al intentar traducir o apoyar con signos manuales y pictogramas las instrucciones de pruebas estandarizadas de evaluación... ¿qué cabe hacer?, ¿hasta dónde y cómo “adaptar”?, ¿cómo comprobar que las adaptaciones introducidas en las pruebas y materiales de evaluación están correctamente ajustadas a las condiciones y estilos de procesamiento de cada alumno, que evalúan las mismas competencias que se exigen a los demás alumnos, que no quiebran la igualdad de oportunidades del conjunto del alumnado (en este caso, por una “discriminación positiva”, que muchos aún considerarían excesiva e inaceptable, hacia los alumnos en situación de vulnerabilidad)?

Ahora mismo, tan sólo unos pocos documentos facilitan en español criterios técnicos básicos para orientar algunas de esas adaptaciones (una parte aún muy pequeña, en realidad).

Uno de estos documentos es la norma UNE de lectura fácil publicada recientemente en nuestro país y disponible –aunque no gratuitamente– en el siguiente enlace: <http://www.aenor.es/aenor/normas/normas/fichanorma.asp?tipo=N&codigo=N0060036&PDF=Si#.WwVKBiC-mM>). Otros son la Guía publicada por el MECED sobre lectura fácil (<http://blog.educalab.es/cniie/2015/05/27/guia-de-lectura-facil>), y la Guía, también del



MECD, Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad, que, entre otros, introduce los principios básicos del llamado “Diseño Universal de Aprendizaje” (UDL), un enfoque prometedor para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (se puede encontrar en <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/>).

Estos documentos (al igual que otros sobre estos temas) evidencian que las dificultades y dilemas que entraña el diseño de situaciones, tareas y/o materiales adaptados de evaluación no difieren mucho, en realidad, de los que entraña el proceso mismo, complejísimo, de transformación de los centros educativos (y del conjunto de la sociedad) en entornos efectivamente inclusivos siempre. Que no procede plantearse, por ejemplo, adaptar en lectura fácil los enunciados de las pruebas de evaluación si en el centro no se han hecho previa o simultáneamente cambios orientados a garantizar la accesibilidad cognitiva (i.e., la fácil comprensión) del conjunto de espacios, actividades y personas que componen ese centro (se pueden ver ejemplos de cómo llevar a cabo esos cambios en la Guía publicada también por el MECD en 2014 al respecto (<http://blog.educalab.es/cniie/2015/05/26/guia-de-accesibilidad-cognitiva-en-los-centros-educativos/>)). Que no procede aplicar mecánicamente estrategias o recursos técnicos sobre cómo realizar

adaptaciones, si no se aprenden y emprenden al mismo tiempo acciones estratégicas que logren persuadir a todos los miembros de la comunidad educativa (y al conjunto de la sociedad) de que sólo las políticas inclusivas que reconozcan, respeten e optimicen las ventajas de la diversidad podrán garantizar el mandato de Naciones Unidas sobre el cumplimiento de los derechos del conjunto de la humanidad.

Como recordaba *Gerardo Echeita* en unos de sus trabajos (2007), estamos en una situación de cambio: de “ya no” (una visión mayoritariamente segregadora de los centros educativos) pero de “todavía tampoco” (el logro de que todos los centros promuevan y funcionen desde una lógica de inclusión). Para mejorar la calidad de las adaptaciones en los procesos de evaluación y en todos los otros procesos que caracterizarían a un centro “inclusivo” (evitando situaciones absurdas como las que se pueden observar en algunos centros y aulas, de paredes forradas con pictogramas cuya comprensión real por los alumnos más vulnerables nunca nadie evaluó), harían falta programas específicos de formación de los profesionales, pero esa cuestión, como es obvio, ya sería “harina de otro costal”.

MERCEDES BELINCHÓN

*Profesora titular en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid*

adaptación

## Los lenguajes nos conforman

*La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra se puede y debe aventurar la vida, y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres.*

*Miguel de Cervantes. El Quijote*

A veces, en educación, damos mucha importancia a lo accidental y soslayamos lo sustancial. Esto sucede con el lenguaje y con los lenguajes. Consideramos el lenguaje –o, mejor, los lenguajes– como meros instrumentos –instrumentos para comunicarnos o expresarnos–. Y nos olvidamos de lo esencial: que las personas, individual y colectivamente, somos lenguaje.

Los lenguajes nos conforman. Son nuestra materia vital, el entorno básico de nuestro ser. No habría humanidad sin lenguajes capaces de señalar y ordenar la realidad, sin relatos capaces de organizar la acción y la cooperación, sin discurso –míticos o no– capaces de justificar nuestra existencia, y sin ficciones discursivas que nos permiten imaginar, crear, y atisbar el futuro. No se habría producido la denominada revolución cognitiva del Homo Sapiens, sin esa energía y ese poder que le confiere la capacidad semiótica, esa habilidad para usar y recrear todo tipo de lenguajes.

En definitiva, no estaríamos donde estamos sin el concurso de miles, cientos de miles de lenguajes y sistemas de significación que, desde la escritura a la informática, pasando por el arte y las matemáticas, han construido sistemáticamente nuestra manera de ser y relacionarnos.

### La malversación de los lenguajes en la enseñanza

Pero en los sistemas educativos, habitualmente no aprovechamos el caudal energético y creativo de los lenguajes ni de su enseñanza. Lo rutinario y lo habitual es establecer un sistema de inserción del lenguaje en los currícula bastante pobre y deficiente: esclerotizado.

Así es bastante frecuente: a) Dividir y fragmentar el aprendizaje de los lenguajes: lengua vernácula y extranjera; lenguajes formales –matemática, notaciones químicas, música, informática y programación etc.-; semióticas artísticas; literatura, cine, etc. b) Asimilarlos pragmáticamente, sin reflexión ni desarrollar conciencia sobre su naturaleza y su uso. c) Asumirlos normativamente, sin considerarlos herramientas de creatividad y de cambio; sin darnos cuenta que están, constantemente, creando sus propias reglas. d) Descontextualizarlos de su realidad y de su historia: comentamos textos fuera de contexto; asumimos contenidos sin relacionarlos con sus formas de expresión; enfocamos las expresiones y los mensajes sin darnos cuenta del peso que tiene sobre nuestra psicología y nuestra realidad.

### Alfabetización engañosa

De este modo, en educación conseguimos éxitos aparentes, engañosos. Consideramos alfabetos a los que apenas saben descifrar denotaciones, sin ser conscientes de las connotaciones y de las polisemias; a quienes saben hablar o decir, pero difícilmente se plantean reflexivamente el sentido y la utilidad de lo que dicen; a quienes asumen, sin crítica ni discusión, los presupuestos, prejuicios y contenidos encubiertos que se encuentran en todo lenguaje y que, sin embargo, operan como disolventes del pensamiento y de la conciencia. Pero se trata de una alfabetización engañosa.

### Engañosa en un doble sentido

Primero, porque estar alfabetizado así no revela ni adquisición del sentido, ni de la conciencia,

ni capacidad de expresión autónoma. Cuando aceptamos esta idea de alfabetización, estamos potenciando automatismos, convenciones, falsas normalidades, docilidad y gregarismo. Realmente, no estamos alfabetizando en el sentido noble del término.

Segundo, porque alfabetizar así es doblegarnos ante el engaño, ante la ficción embustera, es dejarnos a la intemperie de la desinformación, y de la manipulación. Porque estando alfabetizados así es, sencillamente, aceptar la receptividad en el uso del lenguaje, la pasividad o, en todo caso, la pura reactividad. Pero esto no nos hace capaces de dialogar, auténticamente, de conversar, de entendernos y de comprender. Por tanto, nos resta autonomía personal e inteligencia colectiva.

Y todo ello viene a significar que en el futuro habrá alfabetizados dóciles; prestos a obedecer sin discutir, incapaces de pensar en alternativas; sin capacidad para ser libres en el uso del lenguaje.

Lo cual equivale a que en una sociedad como la nuestra del siglo XXI -en la que la información nos abrumba, las tecnologías absorben información personal y la convierten en big data que se utiliza para nuestra manipulación y en la que, como nunca, dependemos de los múltiples lenguajes que nos rodean- estaremos viviendo siempre en un perpetuo engaño o auto-engaño. Y que, al hacerlo, una gran parte de la humanidad quedará excluida así del auténtico derecho de la ciudadanía, que no consiste en otra cosa que ser capaz de expresarse, pensar e imaginar libremente.

alfabetización

## Por una alfabetización múltiple, crítica y creativa

Es justamente lo contrario lo que necesitamos. Lo sistemas educativos tienen que asumir que:

1. *Alfabetizar es dotar de capacidades en múltiples lenguajes*: se trata de encontrar en todos ellos el núcleo semiótico común, o sea, lo que hace a los lenguajes creadores de sentido –con independencia de su sustancia de la expresión o del medio en que se insertan-.
2. *Alfabetizar es potenciar el sentido crítico*: hablar y utilizar lenguajes es pensar e imaginar la realidad de modo alternativo, organizar y ordenar nuestra acción con proyectos, con ideales y utopías. Y nada de ello existe sin crítica.
3. *Alfabetizar es promover la capacidad de reflexionar sobre nuestro propio lenguaje*: dominar un lenguaje, el que sea, nos es obedecer sus reglas y sus normas. Sino que es comprenderlas y ser capaz de transformarlas y recrearlas. Por eso no hay alfabetización sin adquisición profunda de la conciencia sobre el lenguaje.
4. *Alfabetizar es enseñar a concertar acciones*: nada más práctico que dominar un lenguaje o muchos para cooperar con los demás. De ahí que una alfabetización auténtica requiera el dominio de la praxis y del entendimiento con los demás, y una confrontación auténtica con la realidad.
5. *Alfabetizar es capacitar para la creación*: los lenguajes nos sirven para imaginar, para soñar y aventurarnos a inventar. Por eso no hay alfabetización profunda sin sentido de la creatividad.
6. *Alfabetizar es resistir al engaño y la falsa ilusión*: saber resistir el canto de las sirenas, las falsas promesas; saber enfrentarse a la retórica, a la demagogia, al adoctrinamiento. Una persona alfabetizada es la que gobierna sus propias creencias y convicciones.

## La escuela de la conversación

Solo será posible esta nueva alfabetización si, con calma, si con paciencia y atención se fomenta la conversación directa y personal entre los estudiantes. Entre todos. No hay mejor escuela que la de la conversación y no hay escuela sin ella.

Conversar es caminar juntos, afrontar un mismo entorno real. Es salir del aislamiento y de la docilidad que muchas veces nos imponen la adicción y la sujeción a las redes sociales. Es estar juntos realmente. Es sentirse solidarios. Por eso no hay otra manera de educar que conversar. Y no hay alfabetización sin conversación.

Conversar es volver a lo humano, a lo próximo, a sentir nuestro entorno y nuestros cuerpos en lo que, auténticamente, son.

Y alfabetizar es, justamente conversar. Porque si la alfabetización es signo de civilización, la nuestra solo podrá ser si desde la educación reemprendemos el largo camino hacia el descubrimiento de lo que auténticamente nos hace personas: el lenguaje.

JOSÉ MANUEL PÉREZ TORNERO

*Catedrático de Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona*

alfabetización

## La alimentación y el ejercicio físico deben acercarnos a objetivos más sociales que individuales

*“La consecución de un alma sana en un cuerpo sano, tal es el fin de la educación”*

John Locke

Los pilares básicos que sustentan nuestro sistema educativo son calidad y equidad; así se pronuncia nuestro ordenamiento jurídico. El resto de valores inspiradores del conjunto ordenado de ideas que nos otorga madurez educativa derivan de “estas dos caras de la misma moneda”; así se pronuncian nuestros teóricos. La equidad se convierte, por tanto, en nuestro tótem como docentes, subordina el resto de factores indicativos de la calidad que reciben los alumnos en las aulas a la consecución de este cariz en nuestro sistema.



En el preámbulo de la actual ley orgánica de educación nos tropezamos con una primera afirmación igual de dogmática: “las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo”. Independientemente de que estemos de acuerdo o no con esta afirmación, unir hoy bienestar individual y colectivo en la misma frase, se nos antoja como algo cuanto menos aventurado, tanto como lo es conseguir una disolución de agua y aceite en un vaso. Reconozcamos nuestra impotencia para conseguir algo colectivo que no sea la suma de individualidades y tendremos mucho ganado. Estaremos dando el primer paso para edificar un sistema equitativo y, por ende, de calidad.

En una sociedad en la que el individuo se erige en el centro de atención, su aspecto físico deja de ser el recipiente de la mente de otras épocas. Ahora, se convierte, muy a menudo, en el único factor identitario. Cuántos de nuestros alumnos y alumnas eligen un pensamiento, una idea, un hecho para definirse..., cuántos eligen una estereotipación de su cuerpo para conseguir el ansiado éxito social. En esta época de hipertrofia de la buena imagen, los patrones de belleza se tornan fundamentales, también los buenos hábitos de salud; el esfuerzo individual y colectivo por unir bienestar físico y psíquico erige a este fin en el punto central de nuestra cultura. Tal vez la sociedad ha elegido creerse el ideal clásico de unión de mente o cuerpo..., aunque tal vez esto es solo un espejismo, la antesala de algo peor. Los docentes debemos empeñarnos en normalizar valores individualizados de belleza, acercarlos a patrones reales, esforzarnos en la laboriosa tarea de que nuestros educandos se encuentren bien

en su propio cuerpo. Estaremos cimentando también un sistema equitativo.

La alimentación y el ejercicio físico deben acercarnos a objetivos más sociales que individuales. El equilibrio en nuestras prácticas diarias y un buen desarrollo de pautas de salud adecuadas deben unirse, también, con patrones identitarios instalados en nuestra sociedad. Debemos superar esa imagen de alguien que corre en una cinta frente una pared o come solo con la música en los oídos mirando a una pantalla con el fin de alcanzar un cuerpo que en su mente nunca tendrá. El desarrollo personal, moral y cultural de nuestro alumnado debe ser siempre social; debe primar sobre el éxito basado en una imagen sesgada, artificiosa, arrebatada al tiempo real con una pose que mostrar. Los patrones alimenticios y la actividad física son también fundamentales a la hora de potenciar seres sociales. Estos buenos hábitos no deben ir encaminados solo a aparecer con una imagen personal atractiva, modélica, influyente, privilegiada... deben sustentarse en la consecución de seres morales, contribuir a edificar una sociedad equitativa.

VAQUERIZO GARCÍA, LUIS

*Profesor de Enseñanza Secundaria. Especialidad E.F. desde 1993 e Inspector de Educación desde 2010*

alimentación



## La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo

El sistema educativo español está configurado de acuerdo con los valores de la Constitución, que declara la educación como derecho fundamental de todos, y se asienta en el respeto a los derechos y libertades reconocidos por esta carta magna. Se inspira en los principios de la calidad de la educación, basada en la transmisión y puesta en práctica de valores socialmente reconocidos, para que todo el alumnado se motive y realice el esfuerzo individual necesario para aprender con éxito permanentemente a lo largo de su vida.

Guiado por estos principios, el sistema educativo debe estar orientado a lograr: el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales; la formación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal; el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad; la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte; y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

La ordenación del sistema educativo subraya la importancia de la implicación y participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y formación especificando sus derechos y deberes. Por un lado, se le reconoce y garantiza los derechos básicos a: recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad; que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales; que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad; que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas y sus convicciones morales, de acuerdo con la Constitución; la protección contra toda agresión física o moral. Como contrapartida, el alumnado

tiene los deberes básicos de: estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades; participar en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias; respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa. La garantía de los derechos y la asunción de estos deberes por parte del alumnado, favorece su progresiva autorresponsabilización para comprometerse y convertirse en protagonista de su propia formación, de acuerdo con la continua evolución de su nivel de competencias.

Todas las etapas educativas se rigen por principios de acción que contribuyen al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas de acuerdo con sus características. La escolarización obligatoria tiene por objeto contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de las personas e ir facilitando los aprendizajes relacionados con las competencias clave del aprendizaje permanente necesarias para adquirir los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico. La oferta educativa en las etapas postobligatorias tiene como fin proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. El paso a la no obligatoriedad ofrece la oportunidad de realizar opciones más específicas, orientadas a la preparación para continuar estudios superiores marcados por el rigor del tratamiento de los contenidos de carácter cultural, artístico, científico y tecnológico, así como a la formación para el acceso al mundo laboral.

Todos estos principios están presididos por el primero que se enuncia en la legislación vigente, la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. El concepto de educación que se trasluce a lo largo de la ordenación del sistema alude al acompañamiento, a la orientación, a la facilitación y potenciación del aprendizaje, al fomento y el refuerzo de la evolución constante. Esta concepción sitúa al alumnado en el centro de la intervención educativa porque, tal y como expresó Debesse, «La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo». Por ello, educar nunca debe confundirse con el ejercicio del adoctrinamiento que es inculcar a alguien determinadas ideas o creencias.

ÁNGEL DE MIGUEL CASAS

*Presidente del Consejo Escolar del Estado*

## Los alumnos construyen activamente el conocimiento desde el conocimiento previo que poseen

Las personas aprendemos a lo largo de la vida dos tipos de conocimientos, relacionados entre sí: un conocimiento declarativo, descriptivo de la realidad, que se puede verbalizar, conocimiento “del saber qué” (comúnmente conocido como conocimiento teórico o conocimiento conceptual); y un conocimiento procedimental, “del saber hacer”, que no se puede verbalizar, solo se pone de manifiesto en la acción (comúnmente conocido como conocimiento de destrezas). Estos dos tipos de conocimientos, junto con las actitudes y valores, son los que están presentes en las competencias que intentamos que adquieran nuestros alumnos. En la tabla 1 aparecen algunas de las características de estos dos conocimientos.

En la educación se ha enseñado fundamentalmente un “conocimiento declarativo” que describe la realidad. Ello es debido a que es el único conocimiento del que somos conscientes. Sin embargo, se ha enseñado en mucha menor medida un “conocimiento procedimental”, del saber hacer. La razón se encuentra en que, aunque este tipo de conocimiento es el verdaderamente importante porque nos permite realizar acciones para resolver problemas y desenvolvemos en el mundo, no somos conscientes del mismo, no lo podemos verbalizar y, por tanto, es más difícil de comunicar.

La enseñanza de conocimiento declarativo en algunas ocasiones se produce de un modo incorrecto por varios motivos. En primer lugar, porque a menudo este conocimiento declarativo no se aprende comprendiendo, es decir, no se genera en los alumnos un “aprendizaje significativo” del mismo, sino que más bien se produce un “aprendizaje repetitivo” (mal llamado “aprendizaje memorístico”). Ello se debe, entre otras razones, a que aunque los profesores sabemos que los alumnos construyen activamente el conocimiento desde el conocimiento previo que poseen, en ocasiones tendemos a actuar siguiendo lo que se denomina “el modelo de transmisión” que tiende a contemplar a los alumnos como una tabula rasa y como receptores pasivos de información.

### Aprendizaje significativo

Hace ya algunas décadas Ausubel explicó el proceso de construcción del conocimiento declarativo (aunque en su época no se había desarrollado en la Psicología la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental, su teoría se refiere a este tipo de conocimiento). Dicho proceso de construcción del conocimiento declarativo pasa, según Ausubel, por los esfuerzos que hacen los alumnos para proporcionar significado a la información que el profesor les suministra. Para ello, los alumnos intentan encajar la información que les proporciona el profesor en sus estructuras de conocimiento preexistentes. De este modo, comprenden sobre la base de lo que ya saben; interpretan y reconstruyen la información que el profesor les proporciona en función de sus estructuras previas de conocimiento. Para Ausubel el conocimiento previo del alumno es el factor más importante que determina el aprendizaje

Conocimiento declarativo	Conocimiento procedimental
En la literatura de competencias denominado “conocimiento”.	En la literatura de competencias denominado “destrezas”.
Conocimiento del “saber qué”, de base conceptual, que describe cómo es la realidad a través de conceptos, principios, teorías, hechos y datos.	Conocimiento del “saber cómo hacer”; puede referirse a destrezas perceptivo-motoras (p.ej., saber tocar el piano) o de destrezas intelectuales (p.ej., saber aprender matemáticas o historia).
Conocimiento que puede decirse o declararse.	Conocimiento que no puede verbalizarse, solo se pone de manifiesto en la acción.
Es explícito y consciente.	Es implícito e inconsciente.
Se representa en la mente en redes (redes semánticas que incluyen proposiciones, imágenes mentales y cadenas temporales).	Se representa en la mente en sistemas de producción (incluyen condiciones y acciones: si se da una condición, se dispara una acción)
Su aprendizaje depende de la integridad del lóbulo temporal medio, que incluye el hipocampo.	Su aprendizaje depende de la integridad del complejo de los ganglios basales, en el telencéfalo.

*Tabla 1. Características del conocimiento declarativo y procedimental presente en las competencias (basado en Aparicio y Rodríguez Moneo 2015).*

de los alumnos y recomienda a los profesores que lo conozcan y actúen en consecuencia.

Ausubel, considerado uno de los pioneros del constructivismo, no solo propugnó el papel activo del alumno en el proceso de construcción del conocimiento, sino que, además, elaboró una teoría del aprendizaje orientada a la enseñanza. Distinguió diferentes tipos de aprendizajes en función de dos procesos: el “proceso de adquisición” y el “proceso de retención” del conocimiento (véase, p.ej., Ausubel, Novak y Hanesian, 1978).

Si nos centramos en el “proceso de adquisición” del conocimiento, esto es, en cómo el alumno accede al contenido que va a ser aprendido, pueden distinguirse dos tipos de aprendizajes loca-

lizados en los dos polos del continuo “proceso de adquisición”. Por un lado, un “aprendizaje por recepción”, que se produce cuando el contenido que se va a adquirir se presenta, ya elaborado, tal y como se pretende que el alumno lo aprenda. Por otro lado, un “aprendizaje por descubrimiento”, que tiene lugar cuando el contenido que se va a aprender debe ser descubierto por el alumno a través de su experiencia con una diversidad de casos.

Si nos centramos en el “proceso de retención” del conocimiento, o lo que es lo mismo, en cómo el contenido es interiorizado en la estructura de conocimiento del alumno, pueden identificarse dos tipos de aprendizajes situados en los dos polos del continuo “proceso de reten-

ción”. Por un lado, un “aprendizaje repetitivo”, mal llamado “aprendizaje memorístico”, que se produce cuando el alumno se limita a repetir el contenido que va a aprender, relacionándolo mínimamente con sus estructuras de conocimiento. Este aprendizaje basado en la repetición es poco elaborado y superficial. El aprendizaje repetitivo suele producirse cuando el alumno no dispone del conocimiento previo necesario para aprender comprendiendo el contenido o cuando, aunque sí lo posea, no tiene la actitud adecuada que propicie la comprensión. Por otro lado, localizado en el otro polo del continuo, se sitúa el “aprendizaje significativo”. Este tipo de aprendizaje tiene lugar cuando lo que se aprende se encaja en las estructuras de conocimiento disponibles del alumno de una forma sustancial, no arbitraria y no literal. De este modo, se transforman las estructuras preexistentes del alumno y se favorece la elaboración de nuevas relaciones. Dichas relaciones suponen nuevas vías de conexión (entre el contenido a aprender y la estructura de conocimiento que el alumno) que favorecen la comprensión y facilitan la recuperación posterior del conocimiento. Para que se produzca aprendizaje significativo es necesario que el aprendiz tenga una motivación por aprender comprendiendo.

Independientemente del proceso de adquisición, desde la teoría del aprendizaje significativo se propugna una retención significativa. Muy brevemente, el método para que se produzca el aprendizaje significativo consiste, básicamente, en primer lugar, en adecuar la enseñanza al conocimiento que poseen los alumnos, con el fin de que pueda producirse un “anclaje” entre el saber previo pertinente del alumno y los contenidos a enseñar. En segundo lugar, el profesor ha de ir secuenciando los contenidos

paulatinamente, aumentando la complejidad de los mismos, de forma que se vaya produciendo una “diferenciación progresiva”. Finalmente, es esencial que el profesor insista en las relaciones entre el conocimiento de base conceptual que ha ido diferenciando en la fase anterior. Esto es posible a través de lo que Ausubel denomina la “reconciliación integradora”, que permite incidir en las relaciones entre los contenidos a aprender, facilitando la construcción de una estructura de conocimiento relacionada que potencia en el aprendizaje significativo y la comprensión.

### Aprendizaje con sentido

Otro problema de la educación tradicional en relación con el aprendizaje del conocimiento declarativo consiste en que, aunque en el mejor de los casos se consiga un aprendizaje que resulte significativo, sin embargo, este conocimiento a menudo no tiene sentido. Es decir, se trata de un conocimiento descriptivo de la realidad (teórico) que el alumno no llega a aplicar en la resolución de ningún problema. La demanda de un aprendizaje con sentido por parte de los alumnos puede ilustrarse con la pregunta que en ocasiones nos proporcionan cuando señalan “¿y esto que me van a enseñar para qué me sirve?”. Para que el aprendizaje tenga sentido es necesario que el conocimiento declarativo se ponga al servicio del “saber hacer” o, lo que es lo mismo, se vuelva al servicio del conocimiento procedimental y resulte útil para resolver problemas.

El conocimiento procedimental (tanto de destrezas perceptivo-motoras como intelectuales) se construye a partir del conocimiento declarativo, porque las acciones implícitas en una destreza se realizan en determinadas situaciones y, para

la descripción de esas situaciones, se exige un conocimiento declarativo (descriptivo de la realidad). Por esta razón el conocimiento declarativo está al servicio del conocimiento procedimental. Por ejemplo, difícilmente podremos llevar a cabo el procedimiento “conducir un coche” si no disponemos del conocimiento declarativo, descriptivo de la realidad, que volcamos en el procedimiento de conducir y que incluye saber qué es “coche”, “freno”, “acelerador”, “embrague”, etc.

Por consiguiente, la enseñanza del conocimiento declarativo no debe orientarse únicamente a ser “encajable” en las estructuras previas de conocimiento declarativo de los alumnos (facilitando en ellos un aprendizaje significativo), sino que, además, debe ponerse el acento en volcar dicho conocimiento al servicio del “saber hacer” de modo que los alumnos encuentren el sentido de lo que se les enseña.

En ocasiones los alumnos aplican ciertos procedimientos y no saben muy bien qué es lo que están haciendo, porque el conocimiento declarativo subyacente al procedimiento es muy pobre, limitado o repetitivo. Por ejemplo, en algunos casos pueden calcular una media aritmética y no saber qué es una media aritmética. Se requiere de un conocimiento declarativo significativo para entender los procedimientos que se llevan a cabo. Además, para poder aplicar un conocimiento en distintas situaciones se requiere conocer y comprender el conocimiento declarativo vinculado con el conocimiento procedimental que se está aplicando. Por ejemplo, si un alumno aprende a resolver problemas de velocidad aplicando la fórmula de la velocidad (velocidad es igual a espacio partido por tiempo) y no entiende conceptualmente dicha fórmula, esto es, no comprende el concepto de velocidad, se verá

obligado a resolver únicamente problemas que requieran en su resolución la aplicación de la fórmula en cuestión. Para transferir su conocimiento sobre la velocidad a distintos contextos, o para resolver problemas sobre la velocidad con distinto formato, ha de entender qué es la velocidad y qué significa la relación entre los elementos que se establecen en la fórmula.

La transferencia del conocimiento es uno de los objetivos de la educación. No enseñamos a nuestros alumnos para que aprendan un conocimiento que solo puedan aplicar en los contextos académicos, sino para que puedan aplicarlo en una diversidad de contextos fuera del aula. Por ello, es esencial un aprendizaje significativo y con sentido, con el fin de que los alumnos puedan disponer de un conocimiento competencial que puedan aplicar en distintas situaciones.

### Ventajas del aprendizaje de competencias

Algunos de los problemas presentes en la educación tradicional como, por ejemplo: el aprendizaje de un conocimiento declarativo que no se usa, el aprendizaje de un conocimiento procedimental sin entender qué es lo que se está haciendo, o la falta de motivación por aprender de los alumnos producida por un “aprendizaje repetitivo” y “sin sentido” pueden resolverse con la enseñanza de competencias (Rodríguez Moneo, 2018).

Como es sabido, una competencia es un conocimiento complejo que integra un conocimiento declarativo (llamado “conocimiento” en la literatura de competencias), un conocimiento procedimental (denominado “destrezas” en la



literatura de competencias), así como actitudes y valores. Para que se produzca un conocimiento competencial los dos conocimientos son necesarios, pero ninguno es suficiente por sí solo. Si se dispone únicamente del conocimiento procedimental, no se es competente; y si se dispone únicamente del conocimiento declarativo, tampoco. La competencia integra, además, actitudes y valores (Rodríguez Moneo, 2011).

Es más, una competencia no es una mera adición de un conocimiento declarativo y procedimental, sino que tiene que darse una relación entre ambos. Esta relación concede todo el sentido al conocimiento porque, como se ha indicado más arriba, el sentido del conocimiento está en su uso. Sin embargo, la incorporación en las competencias de estos dos tipos de conocimientos, así como la relación entre ambos, no está exenta de algunas dificultades para la enseñanza. Ello es debido a que el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental son distintos, se representan en la mente de los alumnos de forma diferente y se aprenden de manera distinta (Rodríguez Moneo, 2018). Así, pues, debemos encontrar metodologías adecuadas que permitan el aprendizaje de lo que podríamos llamar el “complejo competencial”.

Una buena manera de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias, integrando el conocimiento declarativo y procedimental que incorporan, es a través de las llamadas “metodologías activas” desde las que los alumnos desarrollan un papel muy activo en su proceso de aprendizaje. Dentro de éstas, resultan especialmente relevantes las metodologías basadas en el proceso de solución de problemas (Hung, 2016), como la del “Aprendizaje Basado en Problemas”, o la del “Aprendizaje Basado en

Proyectos”. Estas metodologías son muy positivas porque, por un lado, se ajustan al proceso natural de aprendizaje de las personas dado que, como ha indicado, aprendemos para resolver problemas. Por otro lado, integran los dos conocimientos ya que para resolver un problema se requiere de un conocimiento procedimental para realizar las acciones que conducen a la meta o solución del mismo; y también es necesario un conocimiento declarativo para comprender la situación en la que se produce el problema, así como cada uno de los estados intermedios que se van alcanzado en el proceso de solución (Aparicio y Rodríguez Moneo, 2015). Finalmente, dado que aprender desde la resolución de problemas concede al conocimiento todo su sentido, con estas metodologías se contribuye a potenciar la motivación por aprender de los alumnos.

MARÍA RODRÍGUEZ MONEO

*Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid*

## Bibliografía

- Aparicio, J.J. & Rodríguez Moneo, M. (2015). El aprendizaje humano y la memoria. Una visión integrada y su correlato neurofisiológico. Madrid: Pirámide.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1978). Educational psychology. A cognitive view. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston (2ª. ed.). Trad. esp. M. Sandoval, Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983
- Hung, W. (2016). All PBL Starts Here: The Problem. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 10(2). Disponible en: <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1604>
- Rodríguez Moneo, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. En R. santero y F. Labrador (Eds.) Madrid: Dykinson Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/301959441-El\\_proceso\\_de\\_ensenanza\\_y\\_aprendizaje\\_de\\_competencias](https://www.researchgate.net/publication/301959441-El_proceso_de_ensenanza_y_aprendizaje_de_competencias)
- Rodríguez Moneo, M. (2018). A aprendizagem de competências na educação. Pátio Ensino Médio, 37, 10-13. Disponible en: <http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/periodicos/PMPT/37/Amostra.pdf>

# aprendizaje



## Conversación para la educación; educación para la conversación

*“La memoria es la vida. Siempre reside en grupos de personas que viven y, por lo tanto, se halla en permanente evolución. Está sometida a la dialéctica del recuerdo y del olvido, ignorante de sus deformaciones sucesivas, abierta a todo tipo de uso y manipulación.”*

Pierre Nora . *Los lugares de la memoria*, 1984

*«La hipercomunicación digital destruye el silencio que necesita el alma para reflexionar y para ser ella misma. Se percibe solo ruido, sin sentido ni coherencia. Todo ello impide la formación de un contrapoder que pudiera cuestionar el orden establecido y que adquiere así rasgos totalitarios».*

Byung-Chul Han. *El enjambre*, 2014

## Educación para la conversación

“Educación es la palabra mágica”, parafraseando a María Zambrano. En ella confiamos más que en nada para la solución futura de los conflictos, cuando no para el advenimiento de las utopías. Siendo así no debemos olvidar que la magia nos muestra una realidad convincente pero mediada por la ocultación y la capacidad de distracción del mago. Lo que nos obliga a tener siempre presente que la educación no es una doctrina, sino una actividad abierta que afecta a toda la vida, y dependiente del resto de condicionantes sociales.

Para la mayoría de los adultos la educación es una conversación con el pasado. Una actividad a la que se mira desde la nostalgia. De esta manera, sus recuerdos y ambiciones se proyectan sobre el futuro de aquello que más quieren; sus hijos, y de aquello que más les afecta; el bienestar de la sociedad en la que viven.

La memoria de la educación se configura tanto desde la vivencia propia en el aula, como desde la ideología dominante, que ha visto en la educación el principal soporte del mito del progreso. En pocos ámbitos la memoria construye el presente con la fuerza que lo hace en la educación. En pocos ámbitos hay tantos afectados y hay puesta tanta ilusión. Todos hablamos de educación, todos miramos a la educación buscando respuestas a los problemas que nos superan, y aunque no nos demos cuenta, todos educamos, y todos necesitamos seguir educándonos para adaptarnos e incidir en un entorno cada vez más incierto.

La educación, o es un compromiso con el presente o es simulación. Un compromiso activo con la justicia y la igualdad. Una educación que promueva adaptarse y acompañar a los cambios radicales que estamos viviendo, siendo una tarea ya de por sí compleja, hoy ya no es suficiente. La transformación que demanda el sistema educativo es aquella que le permita formar a personas capaces y libres y, especialmente, críticas con los cambios acelerados y aparentemente inevitables que está experimentando el mundo. El pensamiento se educa; para repetir, obedecer y responder, o para crear, cuestionar y preguntar.

Esta transformación es imposible que venga impuesta por unas instrucciones en formato de ley, por buenos que pudieran llegar a ser los legisladores, ni por un marco externo de macro evaluaciones e indicadores, las leyes de Campbell o Goodhart y su constatación en “No Child Left Behind, NCLB” lo hacen evidente. El cambio necesario sólo puede surgir de la práctica diaria en las escuelas, de la conversación pausada y reflexiva entre los profesionales y los afectados. El paradigma educativo emergente trasciende al cambio del currículum afectando de manera esencial a la implicación entre sociedad y educación: “seamos capaces de hablar bajito para contagiar calma”. Es impensable una gran transformación política sin una gran demanda pública de lograr soluciones. Si la voz de los actores sociales de la educación está silenciada por intereses industriales, partidistas o corporativos, nunca se podrá escuchar la demanda pública de la transformación que demanda nuestra sociedad.

Lo que está en juego es demasiado importante como para que las políticas educativas sigan la luz cegadora de los intereses mercantiles (en una actividad que mueve más del 5% del PIB

mundial), partidistas (“la política de la educación” según Lucas Gortazar), o corporativos. Llevamos décadas comprobando cómo las tecnologías, las normas o la financiación se muestran por sí solas incapaces para incidir y mejorar la vida real de los centros. Sin el empoderamiento de los profesionales y la implicación de los afectados nunca se alcanzarán los anhelos del “pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” que proclama la Constitución española.

Es precisamente en la facilitación de la conversación en donde las políticas educativas adquieren su mayor sentido. Es a través de la conversación como la escuela puede y debe hacer su aportación al fortalecimiento de los valores cívicos y a la prosperidad de la comunidad.

### Conversación para la educación

Reivindicar el aprendizaje como una conversación une la visión clásica de la mayéutica con los desafíos del mundo digital. Hace una década el *Manifiesto Edupunk* desde la *Universidad de Buenos Aires (UBA)* nos volvía a recordar que “las clases son conversaciones”.

La constatación de los riesgos de la digitalización ha hecho que se haya perdido la visión inicial inocente y entusiasta frente a las tecnologías de la información, acercándonos a lo que podemos llamar la “Era de la perplejidad”. Cuando menos podemos decir que el mundo educativo también está perplejo por el impacto de la tecnología en su entorno.

También en la educación hemos decidido que tenemos demasiadas cosas que hacer y dema-

siado de prisa para poder atender dónde está la verdad; los matices, los tonos, los gestos, los silencios. Cada vez angustia más esperar, cada vez inquieta más enfrentarse a lo complejo. La conversación requiere tiempo y espacio, dentro y fuera de la escuela.

Para los alumnos, los dispositivos digitales se han convertido en simuladores de la amistad con los que han eliminado las exigencias de las relaciones con los compañeros; no tienen que dar respuestas a los sentimientos de otros, ni integrarlos en su intimidad. Siempre acompañados y siempre solos.

En el patio de los centros constatamos cómo los jóvenes prefieren mandarse mensajes, la conexión a la conversación. Mientras la convivencia se deteriora, crece la inseguridad personal y se facilita la ignorancia de los sentimientos de los demás. Los alumnos están tan ocupados comunicándose que no tienen tiempo para pensar, y mucho menos para pensar en los demás. La tecnología no nos ofrece una educación emocional. Las personas sí. La escuela, debería.

“La conversación cara a cara es el acto más humano, y más humanizador que podemos realizar. Cuando estamos plenamente presentes ante otro, aprendemos a escuchar”, señala Sherry Turkle en *En defensa de la conversación*. Cada vez es más difícil que los jóvenes hablen entre sí, que se comprendan.

En el centro educativo la conversación es mucho más que hablar de los detalles de una asignatura; es el modo de aprender a hacer preguntas y a dar respuestas significativas, es la manera de generar discursos propios y de aprender a interpretar la información que se recibe. En el

aula tu pregunta se convierte en la pregunta del otro, así escuchas tanto a los demás como a ti mismo. La conversación permite acceder no sólo a más información, también a información diferente, su objetivo es no ir más rápido, sino más profundo de acuerdo con los intereses y capacidades de cada uno.

Recibimos diariamente muestras de la habilidad de los jóvenes para acceder a los datos, en la misma manera en que constatamos cómo esta habilidad tiene poco que ver con la capacidad de generar un discurso propio. Información no equivale a formación. Igualmente comprobamos como la atención sostenida, clave en el aprendizaje, es incompatible con la interrupción permanente propiciada por el ruido tecnológico. La concentración es una habilidad cada vez más distante de los “alumnos multitarea” que buscan la respuesta correcta de manera inmediata, ignorando el proceso que nos lleva a ella.

Por más seductora que sea la tecnología no puede silenciar la escuela; de ser así, Internet amenaza con convertirse, lejos del “maestro ignorante”, en una máquina de crear ignorancia. Por eso es esencial recordar que el aprendizaje tiene lugar en el marco de una relación personal. Como señala George Steiner: “Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto... La mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado.”

Reconocida la importancia la conversación, como sucede con el resto de los elementos esenciales de la educación, su reivindicación presenta una gran limitación para integrarse en las políticas



educativas, que no es otra que su dificultad para ser aprehendida por las evaluaciones externas y en los “papers” académicos que las terminan prescribiendo.

Con demasiada frecuencia oímos voces interesadas que proclaman que el problema de la educación son los profesores. El ansia de los recortes, o del negocio, no nos puede hacer olvidar que un profesor en clase, más allá de los elementos emocionales, es un modelo insustituible de cómo tiene lugar el pensamiento. La participación convierte el aula en un espacio en donde conviven las ideas de amistad, colaboración y comunidad; enseña a los estudiantes que ninguna información debe separarse de la oportunidad de debatirse y cuestionarse en directo. Cuanto más jóvenes son los alumnos más necesitan relaciones que les enseñen reciprocidad, cariño y empatía de verdad, algo que sólo puede darles el maestro. La tarea más importante de la niñez y la juventud es aprender a relacionarse y a confiar en los demás. El aula es la escuela de la democracia.

No se trata de prohibir los dispositivos en la escuela, sino de no ignorar sus consecuencias no deseadas; se trata de enseñar a vivir con ellos de manera consciente. Ahora bien, únicamente si sabemos qué queremos de la educación podremos poner la tecnología a su servicio; si no, el mantra del aprendizaje adaptativo y la digitalización de las aulas nos llevará a una revisión de *Escuela Lancasteriana*, en donde su célebre disciplina sería sustituida por la bulimia digital.

Sólo la conversación nos permite atender a valores esenciales de la educación como la tranquilidad, la espontaneidad, el interés por la opinión de aquellos con quienes no estamos de acuerdo,

o la introspección y con ella la soledad necesaria para confiar en nuestra imaginación. Para ello, dentro y fuera del centro educativo, la atención se ha convertido en bien escaso y en disputa. A qué dedicamos la atención nos indica lo que queremos aprender, lo que realmente nos importa. Aprender a ver requiere tiempo, como lo requiere el reconocerse a uno mismo, construir una amistad y hacer bien las cosas también.

Fijemos la atención personal y social en la educación. Conversemos sobre la educación y en la educación. *Calmemos la educación.*

ALFONSO GONZÁLEZ HERMOSO DE MENDOZA  
*Presidente de la Asociación Educación Abierta*

atención

## No hay transformación si no cambiamos el concepto del aula

De nada sirve cerrar los ojos ante las señales de cambio que nos rodean. La forma de relacionarnos, de comunicarnos, de colaborar y de adquirir conocimiento, no es como antes. Estamos ante una #NuevaNormalidad, consecuencia de la incorporación de la tecnología y la innovación a nuestra vida.

Si estamos de acuerdo en esto, ¿cómo es posible que los estudiantes, que son todos nativos tecnológicos, sigan anclados a su silla, sin poder ver a su compañero de atrás, ni interactuar con

el resto, a merced de lo que un profesor diga durante una hora, y así sucesivamente uno tras otro, hasta ocho horas diarias? Estamos desperdiciando talento, capacidad, creatividad y conocimiento, que permanecen atrapados entre cuatro paredes y encorsetados en espacios educativos obsoletos, que hoy en día han perdido por completo su sentido.

Nunca hasta este momento hemos tenido más conocimiento a nuestro alcance, y nadie mejor que los estudiantes para saber dónde y cómo encontrarlo, adquirirlo y aplicarlo. Nuestros jóvenes se aburren. Su papel frente al profesor es pasivo y necesitan más. Exigen más. Es hora de reflexionar sobre ello y está en nuestras manos cambiarlo. Hablemos de transformación.



La transformación ya no es digital, esto se da por hecho. La transformación es aprender a convivir con esta #NuevaNormalidad en educación, que implica colaboración, poner a las personas en el centro, potenciar el aprendizaje, educar en competencias, hacer una tecnología más humana y afianzar el poder colectivo, el emprendimiento social, el bienestar y la felicidad.

En este marco no se puede entender una transformación si no cambiamos el concepto del aula. El espacio se convierte en el facilitador-impulsor del cambio, trascendiendo los límites de la clase, para ir más allá hasta alcanzar las instalaciones educativas al completo. De este modo, cobran importancia los espacios colaborativos, los pasillos o la cafetería, porque en todos ellos se puede educar y aprender. Se trata de que tanto el profesor como el alumno, encuentren aquel lugar conectado en el que desarrollar, colaborar, investigar, concentrarse y socializar,... una variedad de tipologías tan amplia como las necesidades de sus usuarios. A pesar de que esto parece algo obvio, aún encontramos centros en los que están más que satisfechos con una sala de tecnología y una docena de ordenadores de mesa.

La clave del cambio hacia la nueva normalidad está en saber dónde estamos y dónde queremos estar. Tener un propósito y dar sentido al cambio. No existe un único modelo de espacio perfecto, sino de Entorno Educativo inteligente, que es aquel que se crea por y para la interacción de las personas, con la tecnología y el espacio como facilitador. Y será la respuesta espacial a todas las necesidades de la Comunidad Educativa: alumnos, profesores, administración, padres y colaboradores. Será además el escaparate al mundo con el que mostrar y transmitir los valores y los logros de cada institución educativa,

creando entre ella y la Comunidad una mayor vinculación y compromiso.

Planteemos una educación activa y reactiva que haga sacar lo mejor de los jóvenes y de sus habilidades. Ayudémosles a utilizar los recursos que tienen, a ser resolutivos, emprendedores, a desarrollar sus talentos naturales y a ser autónomos. Para que esto suceda debemos partir de la flexibilidad de una hoja en blanco en la que dibujar los espacios necesarios para lograr el desarrollo del nuevo paradigma de aprendizaje. Espacios en los que la tecnología sea una herramienta útil al servicio de todos, espacios en los que relacionar a chicos con los mismos intereses y destrezas, independientemente de su edad, espacios de interacción alumno/profesor en los que el binomio aprendizaje/enseñanza se pueda dar de forma bidireccional.

Los alumnos están deseando que algo cambie, los profesores también y de igual forma los padres. Ahora es el momento de reaccionar, pronto será tarde.

FRANCISCO VÁZQUEZ MÉDEM  
*Presidente de 3g Smart Group*

## La autonomía de los centros es una puerta a la atención a la diversidad

Hablar de autonomía de los centros educativos supone comparar los postulados de la LOE, que promovía la participación de todos los sectores implicados, para favorecer así el análisis y la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, con las propuestas de la LOMCE que se basan en la gestión de los centros, donde, aunque se mantenga la participación de los distintos sectores, ésta pasa a un segundo lugar ya que potencia la función directiva, que se constituye en el punto básico y central de la reforma organizativa del sistema educativo concretada en la autonomía de los centros, la promoción de medidas de innovación y la rendición de cuentas.

La autonomía de los centros docentes y el liderazgo de sus directores son factores clave para la transformación del sistema educativo de cara a las nuevas demandas de aprendizaje de los niños del siglo XXI. Es necesario un aumento de la autonomía de los centros para mejorar los resultados de los mismos y para que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito. La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido.

La LOMCE también contribuye a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros,

confiriendo a los directores y a los equipos directivos como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. La Administración educativa debe fomentar la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, favorecer el trabajo en equipo del profesorado y estimular la actividad investigadora a partir de su práctica docente.

Los centros educativos desarrollan en el marco de su autonomía y complementan, en su caso, el currículo y las medidas de atención a la diversidad establecidas por la Administración educativa, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa con el fin de atender a todo el alumnado de manera inclusiva, utilizando métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

Las posibilidades de autonomía de los centros deberían ser: pedagógicas, organizativas y de gestión.

- Autonomía en lo pedagógico: La normativa permite la concreción del currículo y su adaptación al contexto del centro, ampliación de horario, la metodología a utilizar, etc.
- Autonomía de organización: Los centros tienen la facultad para establecer su funcionamiento, sus normas de régimen interno, sus planes de actuación para promover la convivencia escolar, sus proyectos propios, sus criterios de evaluación, etc.
- Autonomía de gestión de recursos personales o materiales: Atendiendo a la tipología del profesorado existente (funcionarios de carrera o in-

terinos, provisionales, profesorado compartido con varios centros) y a la variedad de estilos de formación del profesorado, a su edad, metodología y actitud hacia el trabajo en el aula, es difícil pero no imposible conseguir una dinámica unidireccional y compartida por el claustro de profesores hacia el proyecto educativo de los centros. Entendiendo que esto ocurre en la enseñanza pública y no en la enseñanza concertada o en la privada ya que los centros educativos tienen la potestad de elegir y contratar un perfil determinado de profesorado.

Hablar de autonomía de los centros significa analizar los elementos que los definen. Habría que tener claro:

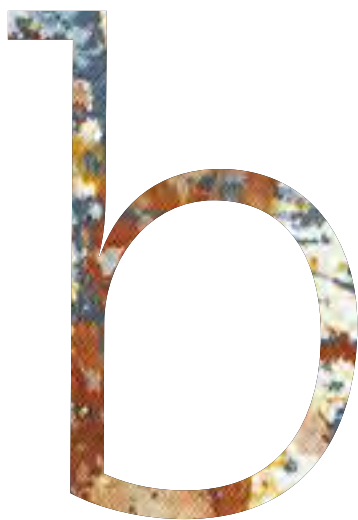
- Un proyecto educativo propio que defina el centro en su contexto y su visión de futuro, que favorezca su revisión y la elaboración de proyectos propios de centro de acuerdo con la concreción del currículo, que promueva iniciativas de experimentación y de investigación pedagógica de manera compartida y que permita el diseño de métodos pedagógicos y didácticos propios.
- Una dirección profesional con un liderazgo definido y compartido con el equipo directivo, que permita fijar criterios estables referentes a las tutorías con cada grupo de alumnos, que promueva una línea de trabajo vertical y continua, que favorezca un clima escolar y de convivencia abierto y que sea realista con el contexto del centro.
- Un equipo de profesores implicados en la mejora metodológica, la formación y en el proyecto y que no tema la evaluación de resultados y el análisis y reflexión de su práctica docente.
- Un sistema de evaluación de resultados que no se vea influenciado por las evaluaciones externas y una rendición real de cuentas de resultados internos y de gestión de recursos y administrativa, que se vea apoyado por una inspección educativa que valore el funcionamiento general del centro así como la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones en las que participe el centro.

Aunque la autonomía en la gestión de recursos humanos es necesaria, sin embargo en los centros públicos es un objetivo a conseguir. En los centros públicos los profesores son funcionarios, con destino definitivo, en comisión de servicios o interinos, con lo cual, no están sujetos a la elección del equipo directivo, sino que están en un centro, bien por el concurso de traslados, bien por decisión propia, en cualquier caso generalmente con independencia del equipo directivo o de su proyecto educativo. Solo con la permanencia y adhesión de una gran parte del profesorado al centro y al proyecto planteado por el Director, se podrá dar verdadero sentido a la autonomía del centro y se tendrán puestas las bases para la mejora de la calidad de la enseñanza.

Como tantos otros aspectos referidos a la educación, todo permanece paralizado hasta la aprobación de un Pacto de Estado por la Educación. Pero nos permite pensar que en un futuro se desarrolle plenamente la autonomía de los centros en plenitud.

MARGARITA PASCUAL MORENO

*Directora del CEIP Blas de Otero en Móstoles desde hace 8 años*



## La escuela ha tenido que asumir tareas que antes la sociedad u otras instituciones ejercían

Hay que recuperar la calle como forma de empezar a quitar presión sobre el sistema educativo y la familia. La ingente tarea de educar precisa más manos, más cabezas y más corazones que los que ofrecen la casa y el colegio. La actual privatización de la infancia donde sólo los progenitores y profesionales acreditados tienen legitimidad para intervenir en la educación infantil es un desastre para todo el mundo.

Niños y niñas se ven desposeídos de todo aquello que puede ofrecer una comunidad diversa: referencias, control, límites, arraigo, experiencia, conflicto. Es decir, muchos de los ingredientes que dan sentido a una vida humana. Domesticados y aislados, todos y todas pierden, pero especialmente quienes viven en un entorno familiar frágil o desestructurado. La privatización del cuidado ahonda las desigual-

dades y hace que los menores cuyas familias tienen menos recursos –no solo materiales sino también emocionales– sean mucho más vulnerables al carecer de un colchón social que amortigua las carencias o los excesos de sus adultos de referencia.

Las personas dedicadas a criar y a educar, en su mayoría mujeres, se ven sobrepasadas por un entorno social “autista” que ha interiorizado que atender, reprender o cuidar a una niña o niño desconocido es una injerencia inadmisibles en la privacidad ajena. La crianza se ve penalizada ante la falta de apoyos y las familias tienen que suplir con tiempo, dinero y frustración lo que antes ofrecía la comunidad de forma generosa y gratuita. Ahora habrá que entretener en casa, organizar clases extraescolares para ocupar su tiempo o quemar energías contenidas y garantizar el encadenamiento del control para estén bajo vigilancia adulta permanentemente. Niños y niñas presos de sus propias familias: terrible para los reos, terrible para sus carceleras.

¿Y las escuelas? Los centros educativos están saturados porque asumen “los restos” que le brinda la patria potestad. Se les confiere mucha responsabilidad y poca capacidad de acción. Además de su labor docente, la escuela ha tenido también que asumir tareas que antes la sociedad u otras instituciones ejercían cuando niños y niñas poblaban la calle de forma autónoma. No solo más trabajo sino en peores condiciones dado que los niños privatizados no aceptan con facilidad la autoridad de personas ajenas a la familia. Una de las características esenciales de la privatización es, precisamente, anteponer los códigos privados a las reglas y normas establecidas. Si alguien chista a un niño o algo le ocurre al menor, los docentes



tendrán que responder personalmente. Salvaguardar durante unas horas a estas “joyas familiares” obliga al profesorado a dedicar gran parte de su energía y tiempo al control y vigilancia de esos diamantes en bruto, pervirtiendo la misma función educativa que precisa riesgo y conflicto.

¿Y qué hacen los Ayuntamientos? Los poderes públicos se pliegan a esa “lógica privada” de la educación y terminan asumiendo esa obsesión por la protección. Los espacios de juego clónicos, simples y homologados son una muestra palpable de esa rendición al concepto manido de seguridad. Cuando se organizan actividades o actos para la infancia es común que establezcan medidas excepcionales que contribuyen, aún sin querer, al miedo colectivo. La relación que las instituciones locales suele establecer con la ciudadanía más pequeña suele perpetuar su condición privada ¿Quién se atreve a manejar esas joyas valiosas sin miedo a que se rompan o dañen?

Mientras sigamos repitiendo que niñas y niños no pueden correr el más mínimo riesgo, mientras sigan enclaustrados y aislados, mientras no puedan encontrarse con sus iguales en la calle de forma autónoma, mientras no se les pueda hablar si no es pidiendo permiso a sus progenitores, será difícil mantener una relación educativa más allá de la institución escolar.

Revertir este proceso de privatización y aislamiento puede comenzar en los barrios y ser impulsado por los Ayuntamientos. Lo primero es recuperar el espacio y el sentido público para que toda la ciudadanía se sienta partícipe en la labor educativa y la infancia pueda volver a recuperar un lugar propio en la sociedad. No se

trata tanto de organizar procesos de participación infantil, sino principalmente que niñas y niños estén presentes y formen parte de su comunidad con identidad propia. Hay que recuperar el roce y la mirada y aprender a gestionar el conflicto en el espacio urbano para que el barrio sea un espacio educativo y cualquier adulto –sin intermediación de los padres o madres- pueda explicar a una niña o niño por qué la pelota en ese lugar le resulta molesta o que un niño pueda pedir ayuda si lo precisa. Hace falta que personas diversas, que sienten y hablan de forma distinta a papá o a mamá, entren en contacto y ejerzan una función de contraste, límite o apoyo. Esto es, una labor educativa.

Este reto se puede iniciar a través de la ampliación de aceras, la creación de plazas públicas y calmando el tráfico en las zonas residenciales. Estas medidas ayudan a nutrir el tejido social y a favorecer las redes vecinales de apoyo. El Ayuntamiento puede crear el escenario donde sea posible retejer relaciones de confianza social.

El poder local -y no solo quienes tienen las competencias de educación o infancia sino también el área de movilidad, pasando por la de urbanismo u obras- puede dar ejemplo y contribuir a “poner de moda” que la crianza es una tarea colectiva. Como en plazas y aceras no se educa en ningún sitio.

MARTA ROMÁN RIVAS

Geógrafa Gea21

Autora del blog [www.infanciaprivada.com](http://www.infanciaprivada.com)

## La Biblioteca Escolar es el espacio natural, físico y virtual, protagonista del aprendizaje

### Contexto de las Bibliotecas escolares

La IFLA/UNESCO (International Federation of Library Associations and Institutions), ya en el año 2000 destacó que “la Biblioteca Escolar proporciona información e ideas que son fundamentales para funcionar con éxito en nuestra sociedad de hoy en día, que se basa cada vez más en la información y el conocimiento. La Biblioteca Escolar ayuda a los alumnos a desarrollar destrezas de aprendizaje de carácter vitalicio, así como su imaginación, y les ayuda de esta forma a vivir como ciudadanos responsables”.

Asimismo, la Biblioteca Escolar es un entorno clave para favorecer la adquisición de las competencias básicas que, tal y como indican el propio Consejo de la UE y el Parlamento Europeo (2006), son fundamentales para la “realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”.

La Comisión Técnica de Bibliotecas Escolares del Consejo de Cooperación Bibliotecaria (CCB), elaboró en 2011 el Marco de referencia para las Bibliotecas Escolares, que las define como “entornos educativos específicos integrados en la vida de la institución escolar. Apoyan al profesorado en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza y facilitan al alumnado el aprendizaje de los contenidos curriculares, así como la adquisición

de competencias y hábitos de lectura, en una dinámica abierta a la comunidad educativa”.

Las Bibliotecas Escolares, integradas en la vida cotidiana de la institución escolar, tienen el reto específico de favorecer la alfabetización múltiple, destacada por el Consejo de la UE en su documento del 26 de noviembre de 2012 como la “comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica”.

En resumen, la Biblioteca Escolar se configura como el espacio natural, físico y virtual, para la innovación y la creatividad, la promoción de prácticas lectoras multidisciplinares y de alfabetizaciones múltiples, así como para la colaboración con otras redes bibliotecarias, convirtiéndose en actor protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje.

### Retos para el futuro

Se trata de transformar las Bibliotecas Escolares, con el apoyo de la dirección de cada centro y de los docentes, en un nodo clave y facilitador de soporte a la actividad docente tanto en lo referente a la práctica diaria del profesorado, como al apoyo al Proyecto Educativo de Centro y el desarrollo de un modelo de aprendizaje por competencias que capacite a la ciudadanía en alfabetización múltiple: lectora, informacional y mediática.

Para ello es imprescindible poner a disposición del profesorado los recursos formativos necesarios para que puedan aprovechar el potencial de las Bibliotecas Escolares y adaptarse paulatina-

mente a los cambios en el estilo de enseñanza y de aprendizaje. Y en particular potenciar la creación de bibliotecas digitales aprovechando recursos propios y de otras redes (bibliotecas municipales, universitarias, especializadas en el entorno cercano, etc.) y así facilitar el acceso al conjunto de la Comunidad Educativa. El desa-

rollo de la cultura digital en las escuelas debe jugar un papel central en el acompañamiento de este proceso de reconfiguración de la Biblioteca Escolar en diferentes espacios. Y deben evolucionar hacia colecciones mixtas (papel/digital) con menor carga de catalogación y una facilitación de las búsquedas.



La

# biblioteca

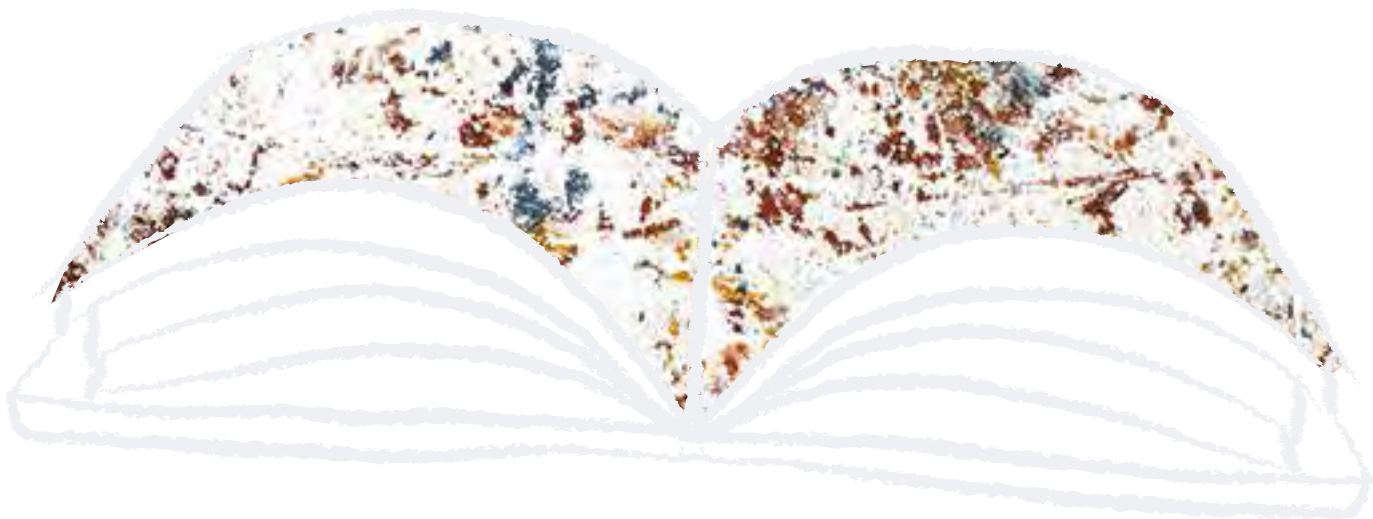
Biblioteca Escolar tiene que desarrollar un papel central en la capacitación del alumnado para desenvolverse en la sociedad de la información: todos los alumnos han de acabar la Secundaria con un nivel básico de competencia informacional y mediática, y ser ciudadanos con “criterio” y competentes para aprender de forma autónoma a lo largo de su vida frente a la enorme masa de información disponible en la sociedad de la información. Las Bibliotecas Escolares deben ser reconocidas como un espacio central para el fomento de la(s) lectura(s) crítica(s) y ser capaces de formar a futuros usuarios de bibliotecas y redes de información.

Las Bibliotecas Escolares han de ser el punto de encuentro entre alumnos, profesorado y el entorno próximo al centro, con espacios adaptados para favorecer el intercambio y la creatividad: se han de transformar los espacios físicos de las bibliotecas en laboratorios abiertos de creación (Fab Labs, Makers, etc.). Las Bibliotecas Escolares pueden jugar un papel pionero y de experimen-

tación en el fomento de un modelo de aprendizaje cooperativo basado en proyectos, en el que los profesores y los alumnos producen, utilizan y comparten contenidos.

Deben adaptarse a una educación más deslocalizada y no sujeta a un espacio físico. La Biblioteca Escolar debe trascender más allá de su espacio físico tradicional en el centro. Debe ser abierta y ubicua, articulándose a partir del propio espacio original, pero también estando presente en las aulas y virtualmente. La Biblioteca Escolar juega una importante función social de conexión con su entorno próximo y es por ello por lo que debe aspirar a ser reconocida como un entorno abierto, útil y atractivo para las familias y la sociedad en general. Esta función de “patio de la casa” o de “plaza del pueblo” también atañe cada vez más a las bibliotecas municipales y universitarias más innovadoras.

Esta ubicuidad de las bibliotecas debe ir acompañada también por una adaptación continua



a las necesidades cambiantes de los usuarios y su entorno más próximo. La irrupción de las tecnologías de la información no sólo en los procesos de enseñanza, sino también en la forma en que nos comunicamos, informamos e interactuamos, hace necesario un replanteamiento constante de los servicios y recursos ofrecidos desde todos los ámbitos y sectores bibliotecarios. En una sociedad en constante cambio y con nuevas pautas de acceso y de uso de la información, las bibliotecas deben atender y adaptarse continuamente a las necesidades de sus usuarios. Todas estas funciones deben tener en cuenta la necesidad de garantizar la equidad y de atender a la diversidad, nivelar desigualdades y ayudar a lograr la inclusión social de diferentes colectivos (personas con discapacidad, grupos con riesgo de exclusión, otras culturas...). Sin duda la Biblioteca Escolar, en alianza con otras bibliotecas, es una de las herramientas para garantizar la igualdad de oportunidades en el proceso educativo.

Esta capacidad de adaptación constante debe ir asociada a una tarea de promoción de prácticas que faciliten las tareas a los profesores. Adaptación y flexibilidad deben ir indisolublemente unidas a la gestión eficiente, sostenible y en red de los recursos públicos. Las Bibliotecas Escolares necesitan una dedicación de profesionales o profesores formados, para que sean útiles y fáciles de usar por parte de la comunidad escolar. Es por ello por lo que las Bibliotecas Escolares deberán configurarse como nodos interconectados con las diferentes redes bibliotecarias. Esta conexión permitirá el aprendizaje mutuo y la creación de sinergias en el uso de los recursos de las diferentes redes.

En conclusión, parece evidente la necesidad de fortalecer el posicionamiento actual y futuro de las Bibliotecas Escolares: existe una gran diversidad de características y condicionantes entre ellas (algunas han avanzado mucho, y otras no), y por eso es preciso impulsar iniciativas que garanticen un nivel mínimo básico de Biblioteca Escolar en los centros educativos.

ALFONSO STINUS

*Consultor, facilitador y formador, especializado en planificación estratégica y metodologías participativas en el ámbito de las organizaciones públicas, las universidades y las ciudades*

biblioteca

## La brecha digital hace que las desigualdades preexistentes se agraden

La primera vez que estuve en una sesión de la Asociación Educación Abierta Joaquín Rodríguez nos presentaba una investigación sobre el impacto que tenía la presencia de libros en los hogares de los estudiantes y su rendimiento escolar. Las investigaciones confirmaban la hipótesis de la enorme influencia que ese hecho tenía en el rendimiento escolar.

Al igual que los libros en la casa, el acceso a la red se presenta como una nueva posibilidad brecha a la que debe enfrentarse la educación.

La mejor manera de combatir la brecha de los libros son atractivas bibliotecas con acciones de promoción de la lectura y préstamo de libros. No resulta igual de sencillo abordar la carencia de Internet; aunque dotar a las bibliotecas de espacios de conexión y de uso de ordenadores es algo necesario, no parece que sea suficiente.

La brecha digital, a diferencia de la de los libros, tiene tres maneras diferentes de ser analizada: la de acceso, la de uso y la de calidad de uso.

Conforme han ido avanzado los años desde 1995 el origen de la brecha ha ido pasando de la primera (acceso) a la tercera (calidad de uso). En 1995 era algo relativamente sencilla de presentar la brecha: tener o no tener ordenador, en 2001, Castells amplió la nueva brecha a la del ordenador y era tener / no tener Internet, también binaria. Pero ahora ya es muy diferente, a las dos anteriores se le añade la calidad de uso y para

ello se requiere una alfabetización digital previa y en la que existe una enorme escala de grises.

Tener libros en la casa significa un interés por la cultura y el conocimiento por parte de los padres. Mejor publicidad de la lectura que ver a los padres o a los abuelos leer no existe para la mente de un niño. Lo mismo debería ocurrir con el mundo digital. Supongamos que en una casa existen libros, pero nadie los usa, de poco le va a servir al joven esa presencia. Con las computadoras ocurre algo similar pero no por no usarla sino por su calidad de uso.

No creo en la idea generalizada de los nativos digitales. Quizás, doy por cierto de que no existe miedo a manejar la tecnología, pero poco más. Por regla general a la mayoría de los niños nadie les enseña en las casas las potencialidades de uso de las tecnologías. El uso frecuente se centra en la comunicación y en los juegos, pero se desconoce los grandes beneficios que las TIC presentan para acceso al conocimiento y a la cultura. Se ha acuñado la frase de huérfanos digitales para hablar de los ahora niños y acuerdo con ella.

Leyendo un libro titulado *Lo nativos digitales no existen* me encontré con un aporte de Jordi Martí, profesor en la Comunidad Valenciana, en la que narra la primera vez en la que uso una computadora en clase. De su miedo inicial por quedar como un “analfabeto” a una realidad que asomó: no habían entendido nada, y para sus estudiantes aquella clase digitalizada solo generó una tímida consulta sobre cómo volcar esa clase en el tradicional cuaderno. También cuenta cómo los diálogos en las salas de profesorado son más sobre los usos de la tecnología en la educación entre los profesores más experimentados que



entre los nuevos docentes, cuando todo parecería indicar que fuera al revés.

Junto a esas competencias técnicas, que creo debe ser la escuela quien la debe ofrecer con naturalidad sin cambiar el curriculum pero motivando el uso vinculado a la formación de las TIC, hay algo mucho más preocupante: que sean ciudadanos digitales responsables.

Gran parte de nuestra vida social, laboral incluso familiar, se viene vinculando a las tecnologías en un mundo en el que todo deja traza y en el que es casi imposible ser un ciudadano anónimo. De pequeños, a nuestra generación, nuestros padres y abuelos nos enseñaron a vivir en la ciudad, a no cruzar con el “disco” en rojo, a no aceptar regalos de desconocidos, a no entretenernos muchos cuando volvíamos del colegio, es decir nos enseñaban a ser ciudadanos de las urbes y a comportarnos adecuadamente. Había cosas que solo se hacían en casa y no en la calle. Toda esa cultura ciudadana la tenemos desde muy pequeños y nos ha venido guiando el resto de nuestra vida.

Pero el cambio intrageneracional que se ha dado con la irrupción de la tecnología en todos los aspectos de la vida: gestiones, viajes, salud, ... hace

necesario que formemos ciudadanos digitales responsables y para esta nueva ciudadanía, del tercer entorno de Javier Echeverría, la mayoría de los padres no sirven y menos los abuelos que se encuentran excluidos socialmente de un mundo nuevo (otra enorme brecha sobre la que hay que actuar) y es por ello que el marco educativo debe tomar el liderazgo en esta labor.

Siempre el sistema educativo ha tenido espacios (proyectos, tutorías, ...) que pueden ser el mejor lugar para abordar este tema. El sistema educativo debe preservar y considerarlos “espacios protegidos” (como Doñana) porque tienen una función social y educadora tan necesaria como la matemática. Ello no excluye que, de forma transversal, los docentes que usan TIC aprovechen su labor educadora para ir generando esa ciudadanía digital en los estudiantes.

En base a todo lo anterior qué duda cabe que esta nueva brecha existe y la gran fuerza que la impulsa hace que las desigualdades preexistentes se agranden.

JUAN CARLOS TOSCANO

*Secretario Técnico del Área de Cooperación de Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Técnico de Programas de la OEI desde 2004*

## Para el equipo directivo la burocracia es simplemente inabordable

Los docentes se enfrentan cada día al reto de conseguir que cada uno de sus alumnos, individualmente, alcance el máximo nivel de desarrollo dentro de sus posibilidades personales. Este reto se hace más llevadero con buenas dosis de vocación y entrega, pero el entorno escolar es continuamente más diverso, heterogéneo y complejo, al igual que nuestra propia sociedad cambiante, que va asumiendo progresivamente nuevas circunstancias y realidades. Este aspecto requiere una dedicación cada vez mayor en las aulas para adaptarse a las circunstancias personales de los alumnos.

El entorno escolar es de los primeros lugares donde los cambios personales, familiares y sociales se reflejan directamente. El día a día del aula requiere que el docente se enfrente a una diversidad en numerosos ámbitos, ante la que debe ofrecer una dedicación específica para cada caso y para cada circunstancia.

Por otro lado, el aspecto curricular, la presión sobre el cumplimiento del temario, el poderlo acabar a tiempo, ir con la programación trimestre a trimestre, tampoco ayuda.

Los cambios en la norma, en las denominaciones curriculares (a menudo modificados por puro capricho o elucubración del legislador, añadiendo más confusión a la terminología que simplificación al acto puramente educativo...) añaden un extra, en ocasiones incomprensible, y a menudo

absorbido por ese día a día de necesidad urgente y primaria de demanda personal de los alumnos. La norma existe para su cumplimiento, pero a veces este cumplimiento vuelve a suponer un añadido para muchos docentes que lo perciben como algo puramente burocrático y estéril.

Actualmente, los centros educativos, como administración, y sus docentes, como profesionales educativos, deben cumplir con una serie de trámites burocráticos, entendidos en el buen sentido de la palabra, que en no pocas ocasiones la propia realidad hace que lleguen a convertirse en una tediosa tarea que responde a todas las críticas recibidas por la “Teoría de la burocracia”. Si bien es cierto que esta teoría se puso en práctica en la administración hacia 1940 con Max Weber por la necesidad de encontrar un modelo de organización racional capaz de categorizar todas las variables involucradas y el comportamiento de sus integrantes y que, a pesar de todas sus limitaciones y restricciones es una de las mejores alternativas de organización, también es cierto que esta teoría ha recibido numerosas críticas muy fundamentadas (exagerado apego a los reglamentos, exceso de formalismo y de trámites, resistencia al cambio...), llegando a entenderse coloquialmente por “burocracia” a la administración ineficiente por el exceso de papeleo y formalidades.

Esta acepción de burocracia es la que deberíamos ser capaces de erradicar de nuestro sistema educativo y de los centros.

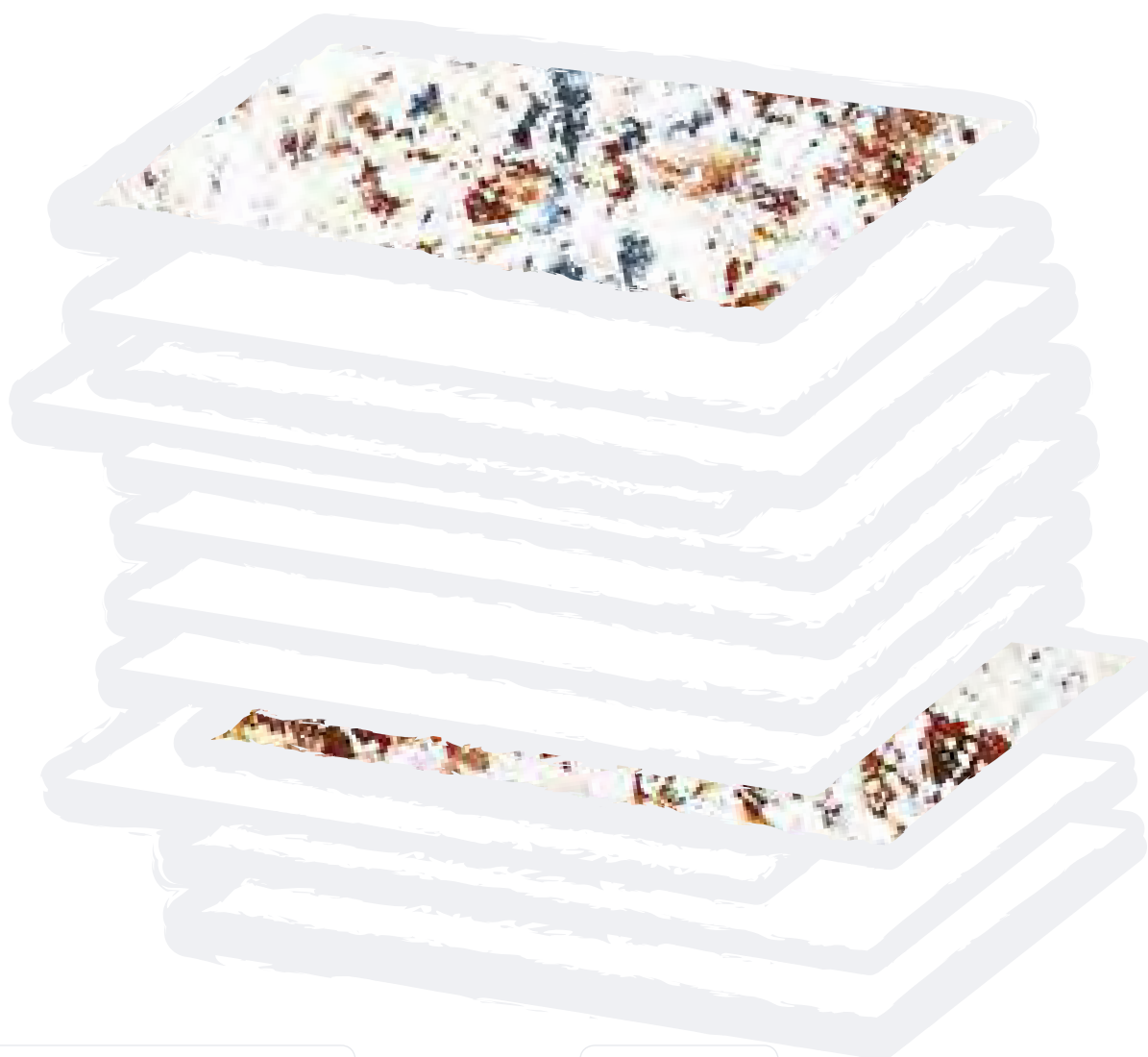
Se desea tener todos los procesos establecidos y, en esta época del big data, más aún tener todos los datos registrados con “rutas” predeterminadas de acceso al conocimiento y al poder que este lleva asociado. Todo esto genera un volu-

men de documentación que en muchas ocasiones desborda a los centros, a los directores y a los docentes que no han recibido siempre la formación adecuada en estos ámbitos y en los que no todos se sienten cómodos en su desarrollo. Si añadimos además el uso de aplicaciones informáticas que han de simplificar el trabajo, pero que a corto plazo requieren una dedicación extra, nos encontramos con la dificultad

de dedicarse a lo realmente importante y prioritario en detrimento de actividades puramente burocráticas.

Si ponemos el foco no únicamente en la tarea del docente, sino en la del Equipo Directivo y su responsabilidad, el comentario generalizado es que el abordaje de la burocracia es simplemente inabarcable, mermando sustancialmente tiem-

# burocracia



po para la reflexión y el diseño de su modelo de centro y el desarrollo de la propia práctica docente. Tan numerosos son los documentos, informes, planes, notificaciones, escritos, avisos, protocolos, partes, actas, registros..., que la mera enumeración hace que se agolpen en la cabeza una cascada de complementos a cada uno de estos sustantivos, directamente proporcional a la inversión de tiempo que cada uno de ellos requiere. Esta elaboración de documentos, se va incrementando paulatinamente, respondiendo a los cambios sociales, con la intención de preservar en muchas ocasiones la responsabilidad de los docentes, y de la propia administración.

Si nos centramos en analizar los documentos puramente institucionales que tiene un centro,

y principalmente la interrelación que entre ellos existe, la dependencia e inclusión de estos en otros, que induce a la confusión y el enmarañamiento y el cambio de terminología, nos damos cuenta que en numerosas ocasiones resulta muy complejo y casi hasta incomprensible... (proyecto educativo, concreciones del currículo, programaciones didácticas, plan de atención a la diversidad, plan de compensatoria, plan de tecnologías de la información y las comunicaciones, plan de orientación y acción tutorial, plan de convivencia, plan de fomento de la lectura, medidas de atención educativa, plan de actividades extraescolares, programación general anual, memoria anual, reglamento de régimen interior, proyecto de gestión, plan de evacuación, registro de asistencia, protocolo de acoso,...)



Su buena elaboración requiere tanto tiempo y dedicación y a menudo algunos resultan tan densos y poco útiles para la práctica diaria, que en numerosas ocasiones estos documentos son copiados año tras año cambiando únicamente la fecha, sin dedicarle una mínima lectura, o incluso calcados de los elaborados por las editoriales, imprimiéndolos, encuadernándolos y archivándolos en un cajón hasta que llegue la Inspección para su revisión.

Esta realidad evoluciona, dependiendo de la dirección del centro y del propio docente, en paralelo con el trabajo diario del profesor, distante de la vida burocrática y desgraciadamente, en más ocasiones de las deseadas, también ajeno a la documentación y registro por escrito de su propia planificación y desarrollo de su práctica docente, que redundaría en una mejora de la misma. Algunos profesores, unos más que otros, siguen con su día a día, sin darse cuenta en algunos casos de lo que se ha evolucionado respecto a innovación educativa.

### ¿Cuál es la solución? ¿Dónde está entonces el equilibrio?

La burocracia, entendida en el buen sentido de la palabra, es necesaria para la administración, para el centro y para el propio docente; debe existir para facilitar el cumplimiento obligatorio de la norma (que, a su vez, debe ser simplificada tanto en terminología como en contenido y debe ser un medio de acompañamiento en lugar de un fin), pero se debería iniciar un proceso de reflexión sobre la presión burocrática a la que están sometidos los centros y los docentes, revisando su auténtica finalidad y rentabilidad en aras de la mejora educativa.

El equilibrio debe tender a un rediseño del proceso, sintético y con una buena trazabilidad, con rutas administrativas eficaces y eficientes, con instrumentos informáticos potentes y ágiles, con documentos “vivos”, sencillos y sobre todo útiles que ayuden y faciliten la tarea diaria y permitan que los docentes se centren en su práctica educativa y en el objetivo de la Educación: “que cada niño alcance lo máximo posible de sí mismo”.

ESTHER CASTILLA

*Presidenta de la Asociación Nacional de Inspectores de Educación (ANIE)*



## *Todos estamos de acuerdo con que debemos mejorar en calidad y equidad en educación*

Calidad y equidad son dos palabras que generan gran consenso, lo que normalmente quiere decir que cada agente educativo la interpreta de forma muy diferente. Por tanto, el problema es qué queremos decir con precisión cuando usamos ambas palabras. Por calidad queremos decir que se consigan los objetivos del sistema educativo. Aquí ya empiezan los problemas. Por ejemplo, no es lo mismo orientar el sistema educativo hacia la adquisición de competencias básicas, la preparación para el mercado de trabajo, la consecución de un título educativo o la formación humanista.

La forma perezosa de pensar es creer que todas estas dimensiones van de la mano, pero no es así, hay tensión entre ellas, y parte del debate educativo está precisamente en el equilibrio

deseado entre cada una de estas dimensiones. Por ejemplo, los datos señalan que el sistema español, en el contexto de países de nuestro entorno prepara razonablemente bien en competencias y en preparación laboral, pero falla en la consecución del título. Desgraciadamente, no contamos con indicadores sobre la formación humanista. En todo caso podríamos inferirla a





partir del desempeño en valores de la sociedad española: no muy buena en la aceptación social de la corrupción política, buena en los niveles bajos de violencia, por ejemplo.

En cuanto a la equidad, también es una expresión en contra de la cual no hay nadie, pero que agrupa visiones muy variadas. Podemos decir

que el sistema es equitativo si la única característica asociada al éxito educativo es el esfuerzo del alumnado, o el esfuerzo y la capacidad, o que debemos compensar a quienes no tienen la misma capacidad, o que no es tan importante el esfuerzo como el progreso de cada estudiante con respecto a sí mismo.... Además, la equidad ¿debe incluir el igual resultado de todos los estudiantes, o promover que cada estudiante llegue tan lejos como pueda dado su esfuerzo y su talento?, ¿o cómo tratamos a los estudiantes más rezagados?, ¿cómo reconocemos la diversidad de intereses en el currículum?

Un currículum más orientado a un determinado tipo de saberes y prácticas puede facilitar o dificultar el paso por el sistema educativo según el origen social. Todas estas preguntas sobre la equidad se complican si además nos centramos en qué nivel educativo nos movemos. En la educación obligatoria podemos estar dispuestos, por ejemplo, a la adaptación curricular para lograr la igualdad de titulación, pero no en el nivel universitario. O las opciones de elección individual, no son iguales en la educación obligatoria, muy limitadas, que en la post-obligatoria.

En resumen, todos estamos de acuerdo con que debemos mejorar en calidad y equidad en educación, pero eso no resuelve nada si no concretamos de qué estamos hablando.

JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA  
*Profesor de Sociología en la Universidad de La Laguna*

# calidad y equidad



## Aula-lenta

Hace tres décadas que conocemos tres de los síntomas de la enfermedad que padece la ciencia: dolaritis, burocratitits y meritocratitits. Todavía entonces el mal no tenía nombre, aunque no eran pocos los que lo relacionaban con la rápida introducción en la academia de las prácticas empresariales. El proceso se ha extendido dando origen a un tipo de conocimiento cuyo nombre describe una anomalía histórica y una enfermedad de nuestro tiempo. La llamamos ciencia neoliberal y necesitamos otros tres síntomas más para tratar de entender su singularidad. Emprendeduritis es la nueva forma con la que hablamos de dineros, retornos, stateholders, inversiones e incubadoras; impactitits es el modo de reconocer que los administradores se han hecho con el control de las instituciones y han impuesto las prácticas del new public management para gestionar las formas de producir, comunicar y validar el conocimiento; flexibilititits, por fin, sería el tercer síntoma y el nuevo término con el que describimos el innovador régimen de precariedad laboral, pues la retórica meritocrática no sólo discapacita a la inmensa mayoría sino que nos ha forzado a renunciar a nuestra condición de trabajadores y a muchos derechos que compartíamos con el resto de los empleados.

Lo que estaba pasando en el mundo del saber y del poder, en las universidades y en las corporaciones, poco a poco, de forma insidiosa e imperceptible, también está percolando nuestras aulas. Cuando la escuela se convierte en un lugar cuya misión es producir individuos funcionales, integrados y competitivos, entonces tenemos un problema, tanto más grande cuanto más naturalizada nos parezca esta creencia. Ya no queremos estudiantes críticos, sino creativos. Tampoco los

queremos responsables, sino sobre todo capacitados. Tampoco buscamos la convivialidad, sino la popularidad. La noción de abierto habla más de accesibilidad que de jovialidad. Todo en la escuela está orientado a legitimar el simulacro que divide a los asistentes entre los mejores y los demás. Y muchos, cuando llegan a la Universidad, creen que es sano, deseable y necesario ejercer el privilegio de estudiar con los mejores maestros, en las mejores escuelas y con las mejores herramientas. Todo cosas que se pueden comprar con dinero y que consolidan las asimetrías que habitamos y habilitamos. Nos explican que el mundo está configurado como una constelación de problemas que nos están aguardando y que cada día se producen descubrimientos que los arreglan. Y para certificarlo llueven los premios, los galardones y los homenajes. Quienes así actúan son de este planeta, quizás nuestros vecinos, como también están entre nosotros los que tratan semejante proyecto de capacitista, solucionista e individualista, otros tres síntomas que deberíamos tomarlos en serio y que convergen con los ya citados. No es que sean más listos los que más críticas hacen, ni peores ciudadanos los que no denuncian las muchas desigualdades que heredamos. Ya no estamos para tales simplificaciones: sostenerlas es una ingenuidad propia de otros tiempos y que ya no nos podemos permitir. Ser crítico no equivale a ver o saber más, no es consecuencia de un gesto acumulativo ni supremacista, sino que quizás tenga que ver con la facilidad para escuchar mejor o para desaprender a fuego lento.

Entrar al juego de cambiar alguna asignatura, introducir una mayor oferta de materias de libre elección o fomentar la actividades extraescolares, quizás no cambie mucho las cosas y, por el contrario, contribuya a fortalecer la creencia de que no se puede hacer nada o hacer de otra ma-

nera. Me asombra que todavía aparezca gente por los medios subrayando la importancia de estos o aquellos contenidos o animando la derogación de leyes, ordenanzas o normas. Lo diferente no es tener ideas propias que produzcan leyes (más) auténticas o redentoras. El gesto partidario se parece al disciplinar. Ambos nacen de un sesgo elegido y argumentable. Ambos también aportan cierta estabilidad cuando todo conspira en favor de la rapidez pues, al fin y al cabo, son derivas ya trilladas. También incitan prácticas conformistas, abstractas y distantes, porque ninguna generalización puede evitar el trazo gordo o preservar los detalles. La organización del conocimiento por disciplinas, por otra parte, se alimenta de la convicción de que siempre es posible distinguir entre sujeto y objeto, hechos y opiniones, naturaleza y cultura. Y eso solo ocurre en el espacio cerrado del laboratorio académico, el único lugar donde se nos dice que podemos aislar los fenómenos de su entorno, de su observador y del lenguaje con el que lo fraseamos. Esto es muy discutible y discutido, además de condición imprescindible para poder acelerar la movilización sin fronteras de los objetos a los que se de vida. Lo disciplinar implica dos movimientos con un mismo gesto: limitar la realidad a lo que podemos medir y excluir de su diseño a quienes hablan otro lenguaje.

La vía disciplinar no es la única posible. Aunque esté bien pavimentada, señalizada o vigilada, y sea confortable, funcional y rápida, también es verdad que nos ha acostumbrado a varias cegueras de las que podemos curarnos. La vía disciplinar, como ocurre en las autopistas, homogeniza los tránsitos: los hace irrelevantes, por insípidos y deslocalizados. Tomarlos demasiado en serio equivale a transitar con orejeras. Es como conocer una ciudad por sus aeropuertos, centros comerciales, campos de fútbol y oficinas banca-

rias. Salimos de las rutas canónicas, la disciplinar incluida, implica un doble gesto de resistencia y de esperanza: resistente a lo funcional y esperanzado ante lo inaudito, lo inefable o lo invariable.

Expresado con otras palabras aprendidas entre fogones, puede decirse que en lo indisciplinar, lo tácito y lo afectivo está la sal que da brillo a un buen guiso. No es que tengamos que abandonar los precocinados, pues también se pueden tunear y acercarlos a sabores con más arraigo. La comida, como también hicimos con la escritura, la movilidad y el diseño, se han convertido en un medio, en algo meramente instrumental, irrelevante y privado. Pero nada es más político que lo que comemos, pues cada decisión sobre lo que vamos a ingerir contribuye a sostener o no el mundo que habitamos o a visualizar otros entornos posibles. Y lo que vale para la alimentación es extensible a la manera en la que nos desplazamos, la forma en la que nos relatamos o a las prácticas con las que prototipamos nuestras relaciones, cosas y espacios. Tunear lo estandarizado o politizar lo ordinario debería contar como una de nuestras posibilidades. Y nada nos obliga a pensar estas alternativas como actividades curriculares o extracurriculares, pues podemos imaginarlas como prácticas experimentales, ex-titucionales y exnovadoras.

Querría yo que en el aula todavía hubiera espacio para la incertidumbre, lo local y lo postfuncional. Querría que la lentitud fuera cómplice de los matices, las diferencias y los contrastes. Querría en definitiva que pudiéramos interpretar la vieja partitura curricular con un tempo favorable a lo inútil, lo común y lo tentativo.

ANTONIO LAFUENTE

*Investigador Científico en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales*

## Es imprescindible la participación de todos los actores de la nueva sociedad del aprendizaje

Una constante del debate educativo a lo largo de los años es la parcelación, en compartimentos estancos, de cada una de sus dimensiones. Así, el “cambio educativo” se refiere a uno u otro aspecto de la acción docente, pero no lo aborda en su conjunto.

El proceso educativo, sin embargo, no es modular, si no interdependiente, por lo que la revisión sólo de alguno de sus elementos puede llegar a resultar anecdótica.

Aún más lejos, actualmente la reflexión no cabe siquiera en el espacio educativo tradicional. Además de extenderlo a todas las variables del hecho educativo, el número de agentes llamados a participar también se amplía. Para construir un debate relevante hoy, es imprescindible la participación de todos los actores que forman parte de la nueva sociedad del aprendizaje, y que hasta ahora habían externalizado a la educación formal sus propias responsabilidades educativas.

Esto es, es necesaria la participación de TODOS.

El sector educativo debería, por otra parte, hacer un esfuerzo para recuperar su lugar en la sociedad, como institución experta en la gestión del aprendizaje, promoviendo un hondo cambio cultural sin el cual una transformación educativa de calado no será posible.

De ahí que debamos revisar cada una de las dimensiones que forman parte de este cambio, para así redefinir el propósito último de la educación como agente vertebrador de una nueva sociedad “que educa”.

El sistema educativo actual, como ya sabemos, fue diseñado para asegurar la universalización de la educación en el marco de la primera Revolución Industrial, y para servir a sus necesidades de mano de obra productiva. Los modelos a seguir en aquel momento eran los más eficientes: el ejército, la iglesia y las organizaciones industriales emergentes. Aquello dio lugar a la escuela tradicional: jerárquica, unidireccional, estanca y rígida, pero eficiente de acuerdo con aquel propósito.

Hoy, cuando estamos inmersos en la cuarta revolución industrial, la escuela parece seguir instalada en un modelo que, si servía antes, está agotado ahora.

Y sin embargo, vemos cómo se ha ampliado el escenario en el que se desenvuelve la educación. Hoy es mucho más grande por dos motivos: es más profundo, esto es, sabemos más sobre la educación y sus variables; y es más ancho porque la sociedad del aprendizaje, junto a la economía del talento, plantean nuevas oportunidades al sistema educativo.

Asimismo, se han incorporado nuevos actores al sistema. Agentes de la educación no formal e informal, start-ups o grandes compañías son parte de un nuevo contexto cuyos contornos son cada día más líquidos.

La secuencia del proceso debe también revisarse ya que los compartimentos aislados en los que

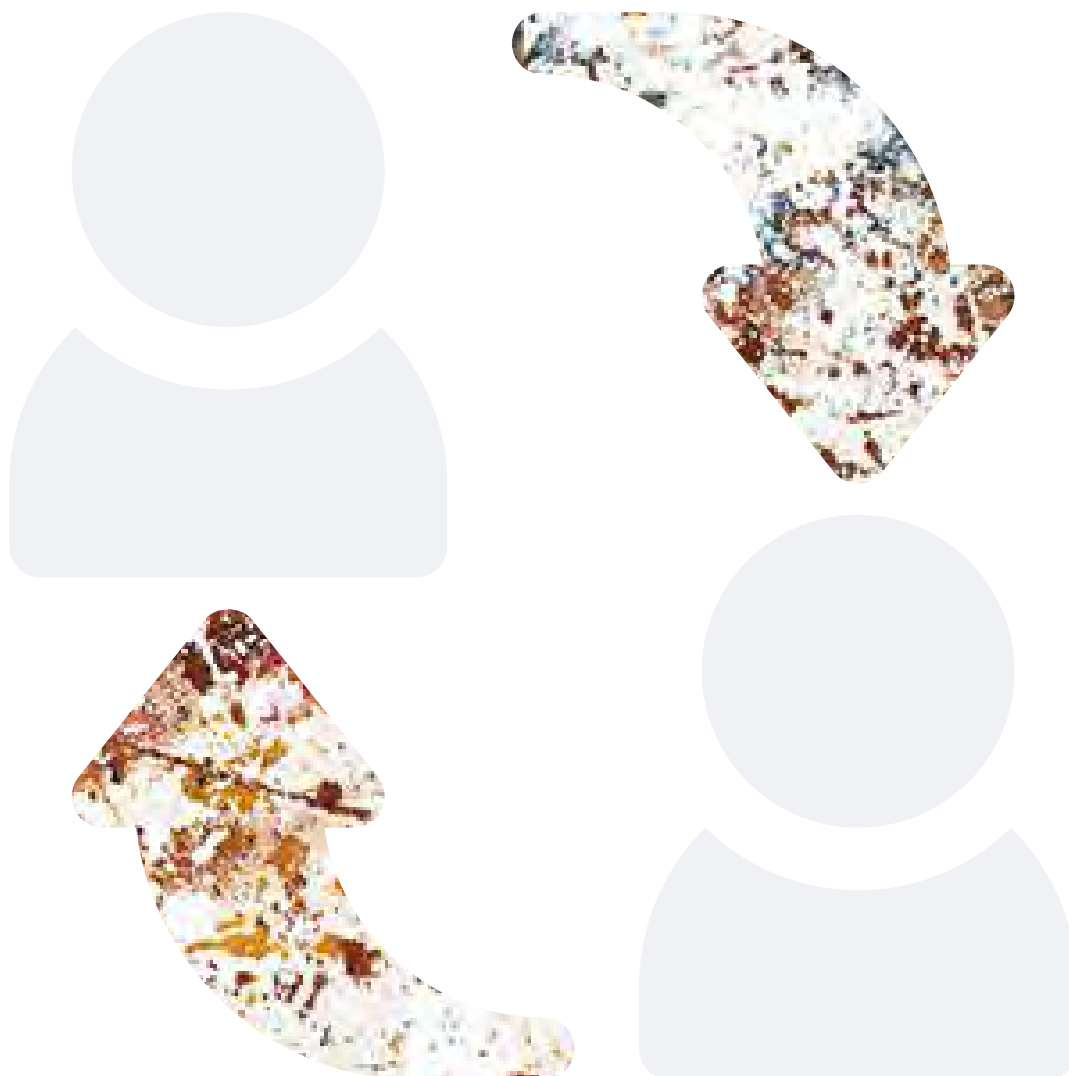
se ve dividido el sistema, ya no tienen sentido. La escuela, la universidad, la formación ejecutiva o la educación de “mayores” forman parte de un continuo que estructura nuestra sociedad y a cada uno de nosotros como individuos.

Finalmente, los sujetos llamados a aprender ya no son sólo los alumnos agrupados por “fecha de

manufactura”, bien sea en la escuela o en la universidad, sino todos nosotros. La única competencia capaz de asegurarnos el éxito en el futuro será nuestra propia capacidad para aprender, desaprender y volver a aprender (Toffler).

Así es que, una vez hemos establecido los nuevos límites de la educación, en un contexto más am-

# cambio



plio, y para todos los miembros de la sociedad, es hora de revisar los fines a los que sirve.

Si un día el papel de la escuela, y de la universidad, era la conservación, transmisión y creación del conocimiento, ¿qué debemos hacer cuando el conocimiento ha desbordado los estrechos límites del aula? Una vez que las instituciones educativas ya no son propietarias del conocimiento, cuyo acceso se ha visto desintermediado por alumnos y la sociedad en su conjunto, al sistema educativo se le plantea el difícil reto de redefinir su rol.

En la adversidad, sin embargo, aparecen nuevas oportunidades. Es más, se ofrece la posibilidad de recuperar la razón misma por la que la educación formal fue creada.

Si la Revolución Industrial también “industrializó” el proceso educativo llegando a convertir a profesores en capataces y a alumnos en obreros de un sistema rígido y compartimentalizado, esta nueva revolución industrial le permite liberarse de una monótona secuencia, repetitiva y memorística, para poner de verdad al “sujeto que aprende” en el centro del proceso y crear junto a él itinerarios formativos personales y





únicos, similares a las “experiencias de usuario” que proponen actualmente compañías de productos y servicios.

Por ello es necesario desterrar un currículum diseñado con fines obsoletos y poner el acento en el desarrollo de las habilidades, y los valores, imprescindibles para el éxito personal y profesional en el s.XXI.

Como también es imprescindible hacer uso de las herramientas que han transformado la forma en la que nuestros alumnos se comunican, y aprenden, y que definen sus nuevos rasgos culturales. Hasta ahora, los nuevos recursos digitales solo sirvieron para suplementar el modelo tradicional, es hora de que las utilicemos para transformarlo. Porque será en este nuevo contexto en el que podrá emerger el rol del verdadero “maestro” quien, liberado de la rutina, ejercerá el papel de guía y entrenador de cada alumno promoviendo logros de desarrollo personal que contribuyan a la mejora de toda la comunidad.

Hoy ya no deberíamos distinguir entre procesos educativos presenciales y formatos online. Cualquier modelo contará con una capa digital que permitirá al alumno desarrollar al máximo su capacidad, a su ritmo y conforme a su estilo de aprendizaje. Los recursos a nuestro alcance, digitales o no, y los avances de disciplinas como la neurociencia, o el uso del big & small data, nos permiten desarrollar acciones formativas que hace años no hubiéramos siquiera soñado.

Un mundo más líquido ofrece además a cada alumno la posibilidad de hibridar el aprendizaje rompiendo la tradicional estructura de asignaturas y disciplinas, y le invita a aprender con nuevos agentes que enriquecen el proceso. Hacerlo además en entornos 24/7/365, y desde cualquier lugar, aseguran una experiencia que trasciende la educación formal e instala el concepto del auténtico lifelong learning.

La sociedad nos recuerda que la educación debe ser motor de un futuro incierto, mientras las empresas nos reclaman la capacitación para trabajos que todavía no existen. El sistema educativo, que siempre ha trabajado para educar en la certeza y la seguridad, debe hoy enfrentar el reto de la disrupción de su propio modelo. Y, como hemos visto, no podrá hacerlo solo.

La buena noticia es que, a diferencia de otros sectores, el futuro aparece mucho más prometedor. Insistir en un modelo que solo asegura la continuidad de sus propios actores es inaceptable respecto de los alumnos que en él se educan. Asumir, sin embargo, el desafío de la transformación, junto a la sociedad entera, nos embarca a todos en un viaje apasionante hacia las grandes oportunidades del milenio.

NIEVES SEGOVIA

*Presidenta de la Institución Educativa SEK y la Universidad Camilo José Cela-UCJC*

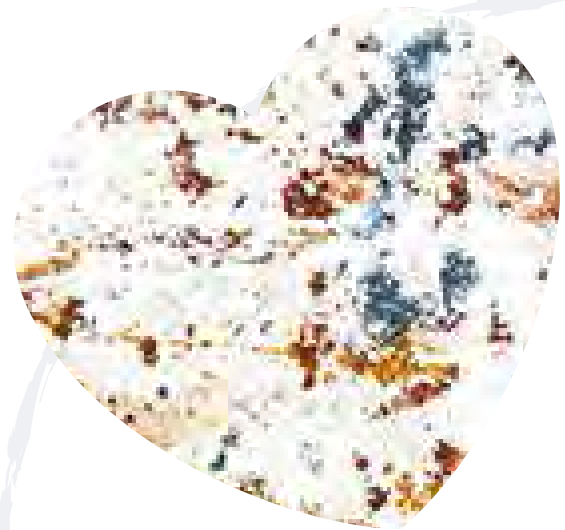
## Los maestros nunca podemos perder la ilusión, el optimismo y la alegría

Hay quien dice que la mejora educativa está fuera de su ámbito de influencia, que esto no hay quien lo cambie y que tiene que venir la administración a solucionar los problemas de la educación en general, y de mi entorno en particular. Esta mentalidad nos puede llevar a pensar que yo no puedo hacer nada para que esto mejore y que todas las dificultades reales que nos encontramos son insuperables y en nada depende de mí su solución. Todos los maestros y profesores somos necesarios. Somos esa gota en el océano de la educación que, sin ser imprescindible, es muy necesaria porque llega al alumno, a cada alumno personalmente.

Una de las claves, quizás la más importante en la mejora de la educación, es ese trato personal del maestro con sus alumnos. Esa cercanía, esa generosidad, ese implicarse, ese saber poner cara a las cosas, esa empatía que nos lleva a saber escuchar con atención, conocer su entorno, sus dificultades, sus puntos fuertes y débiles, es decir, a “ponerse en sus zapatos”, en definitiva, ese “querer” a los alumnos es la verdadera maravilla de la educación.

Transmitir cariño de verdad, es una de las claves en ese salto infinito entre saber o no. Un maestro, un profesor que transmite pasión por el saber, que siembra inquietud por aprender, que fomenta la curiosidad en sus materias, que

se ocupa y preocupa de todos y de cada uno de sus alumnos, que ve -más allá de números de matrícula y de expedientes académicos-, personas, vidas a las que hay que ayudar y preparar para “la Vida”, ese maestro o profesor consigue mucho más que cien clases magistrales – que también son importantes-.



Los maestros y profesores somos testigos del día a día de nuestros alumnos, con sus alegrías y tristezas, sus éxitos y fracasos, sus aciertos y errores, y lo más relevante e importante no es estar en general, sino “estar allí” en ese momento concreto en el cual seguro que se nos necesita.

No podemos pasar por la educación como pasa el agua por las piedras, casi sin dejar rastro. Somos esa oportunidad para nuestros alumnos. Los principales educadores de sus hijos son sus padres, pero nosotros les ayudamos en esa parte que nos corresponde, y tenemos esa gran responsabilidad de llegar a tiempo, en el momento oportuno de la manera oportuna.

Educar es un “arte” y tenemos la gran suerte de ser maestros, profesores y en nuestras manos está sacar lo mejor de cada uno de nuestros alumnos. Hacerles descubrir todo su potencial, y con nuestro cariño y dedicación y, contando con su esfuerzo, serán capaces de hacer realidad.

Los maestros nunca podemos perder la ilusión, el optimismo, la alegría, porque de esa actitud dependen nuestros alumnos. En ese sentido somos como los payasos, que siempre tienen una sonrisa en los labios y una broma para hacer feliz a los demás. Y no es que no tengan problemas y todo sea maravilloso en sus vidas, pero detrás está la sonrisa de un niño y hacer de su profesión un servicio a los demás.

Hemos elegido una de las profesiones más bonitas y de nuestra generosidad, cariño e implicación dependen nuestros jóvenes, que son el futuro de nuestra sociedad.

JUAN JOSÉ NIETO ROMERO

*Director General de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*

# CARIÑO



## Para que la formación sea efectiva tiene que reforzarse e integrarse en la de carrera profesional

La carrera profesional es un derecho de los docente y una necesidad de los sistemas educativos actuales. Crear un nuevo entorno de profesionalización de los docentes es una de las claves para una enseñanza de calidad que garantice unos resultados educativos satisfactorios de los alumnos y sea un elemento motivador para los profesores.

En un reciente informe de la red Eurydice, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*, comentan que uno de los objetivos de una carrera profesional es atraer candidatos de mayor calidad a la profesión docente y retener a los mejores. Por lo tanto, es importante que los profesores puedan seguir desarrollando y mejorando sus competencias a lo largo de toda su carrera y, lo que es más importante, que estén motivados para enseñar (*European Commission/EACEA/Eurydice, 2018*).

En el informe se analizan las oportunidades que tienen los profesores debidamente cualificados para progresar a los niveles superiores de la estructura de la carrera, manteniendo al mismo tiempo cierta responsabilidad en la enseñanza, en una carrera docente horizontal, con el mismo puesto con diferentes funciones y responsabilidades o con cambio de puesto siempre dentro del mismo centro educativo.

El informe también analiza el tipo de carrera docente de los países incluidos en el estudio. Aproximadamente, la mitad de los sistemas educativos tienen una estructura de carrera plana (nivel único), entre los que se encuentra España, y la otra mitad, tienen una estructura jerárquica (multinivel). Para aquellos con estructuras de carrera de varios niveles, se estudia la relación entre el ascenso a un nivel de carrera superior y la progresión salarial, así como los requisitos para el ascenso y el nivel de administración en el que se deciden los ascensos. Sólo se consideran los ascensos a puestos que siguen teniendo responsabilidades docentes. En las estructuras de carrera de varios niveles, los niveles suelen estar definidos por un conjunto de competencias y/o responsabilidades y están estructurados en términos de complejidad ascendente y mayor responsabilidad.

La carrera profesional está vinculada a tres elementos: el desarrollo profesional docente, un marco común de competencias profesionales y la evaluación del profesorado.

El Desarrollo profesional docente (DPD) es un conjunto de políticas del que forman parte las políticas de formación, pero no solo, porque para que la formación sea efectiva tiene que reforzarse e integrarse en la noción de carrera profesional. Es en esa carrera profesional donde la formación adquiere su total significado, no sólo en términos de adquisición de conocimientos y competencias, sino también en reconocimiento y de progreso personal. (García- Huidobro, Juan E., 2014).

El DPD es algo más que formación permanente, se trata de un continuo a lo largo de la formación inicial, la incorporación al ejercicio de la



docencia (procesos de selección e inducción) y la trayectoria laboral posterior. Con la visión del DPD, la formación del profesorado se plantea como un proceso continuo y coherente y no como una colección de eventos desconectados entre sí y del trabajo que realiza el profesor en el centro educativo. Un Desarrollo Profesional Continuo que tenga dos grandes objetivos, por una parte, potenciar y mejorar el desempeño de los profesores en ejercicio y, por otro, sostener sus cambios de función en carreras horizontales. (Terigi, F. 2009)

No se llega a ser profesional de la educación en un momento determinado y de una vez para siempre, sino a través de un proceso continuo que comienza con el período de formación inicial, pero que se enriquece con el crecimiento y

aprendizaje a lo largo del ejercicio de la profesión. (García- Huidobro, Juan E., 2014).

El desarrollo profesional incluye también la responsabilidad del profesor de ser consciente de su propio proceso de aprendizaje continuo. El estudio *DigCompEdu* presenta un marco para el desarrollo de la competencia digital de los educadores en Europa. (Redecker, C., 2017). Una de las 6 áreas del marco es el compromiso profesional: que expresa la capacidad de los profesores para utilizar las tecnologías digitales no sólo para mejorar la enseñanza, sino también para interactuar profesionalmente con colegas, alumnos, padres y otras partes interesadas, para su desarrollo profesional individual y para la innovación colectiva, tanto de su organización, como en la profesión docente. Las 4 competencias de

este área son: Comunicación de la organización, colaboración profesional, práctica reflexiva y desarrollo profesional digital continuo.

Otro aspecto importante a considerar, como un medio válido y potente, para estimular el desarrollo profesional docente sería reconocer el aprendizaje formal e informal que se produce cuando se intercambian experiencias con otros docentes mediante el aprendizaje en colaboración en comunidades de práctica profesional.

Un Marco Común de Competencias Profesionales para definir la profesión docente, que deben saber, saber hacer y saber ser los profesores y que cumpla con fundamentalmente con dos objetivos, orientar la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente, e identificar diferentes niveles de competencia dentro de un proceso continuo que contribuya al desarrollo profesional del profesor dentro de su carrera.

La evaluación de los docentes es un tema controvertido. En nuestro sistema educativo hay





muchos profesores innovadores que realizan un excelente labor con sus alumnos que no suele ser reconocida, profesores que colaboran y trabajan en equipo para transformar sus centros educativos y que sienten que ni las administraciones educativas ni la sociedad los valora. La evaluación del profesorado es un tema sensible y complejo, no puede estar únicamente relacionada con los resultados de los alumnos, es lo más sencillo pero también lo más injusto, porque los resultados de los alumnos dependen del equipo de profesores que trabajan con ellos y de otros muchos factores externos a la escuela.

Como se muestra en el gráfico hay que evaluar el nivel de competencias desarrolladas por el profesor en cada nivel de una carrera profesional bien estructurada. Evaluar por competencias supone evaluar mediante observación directa el trabajo del profesor en el aula, la colaboración con los equipos docentes y la atención a las familias.

Diseñar una carrera profesional horizontal, relacionada con el desarrollo profesional docente, es un reto que tienen que asumir trabajando juntos, mediante un debate constructivo y calmado, las administraciones educativas, los centros escolares y los profesores (sindicatos y asociaciones profesionales), de esta forma la carrera profesional tendrá un largo recorrido, será sostenible en el tiempo y eficaz.

JOSÉ CUERVA

*Director del Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) "Las Acacias" de la Comunidad de Madrid*

## Referencias

- European Commission/EACEA/Eurydice, (2018). Teaching careers in Europe: Access, Progression and Support. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Teaching\\_Careers\\_in\\_Europe:\\_Access,\\_Progression\\_and\\_Support](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:Teaching_Careers_in_Europe:_Access,_Progression_and_Support)
- García- Huidobro, Juan E. (2014). "Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente". En : Docencia nº 54. Carrera profesional docente: condiciones clave para una buena educación. Revista del Colegio de Profesores de Chile. [www.revistadocencia.cl/ediciones/edicion-54/](http://www.revistadocencia.cl/ediciones/edicion-54/)
- Redecker, C. (2017) European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Accessed online at: [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf\\_digcomedu\\_a4\\_final.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcomedu_a4_final.pdf)
- Terigi, F. (2009). "Carrera docente y políticas de desarrollo profesional". En: Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. (ed.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid: OEI y Fundación Santillana.

## El aislamiento del profesor en su labor docente es especialmente llamativo

El profesor (y por extensión su práctica docente) se identifica reiteradamente como el componente del sistema educativo más determinante en el aprendizaje efectivo de los estudiantes. Este rol clave del docente ha conllevado poner el foco de políticas educativas e investigación académica en aspectos de su labor como agente individual, pero esto no puede hacernos olvidar el hecho de que el trabajo del profesor se desarrolla dentro del contexto concreto de un centro educativo, rodeado de otros docentes que influyen su práctica y que, por tanto, pueden ser una fuente potencial de apoyo y aprendizaje.

En esta línea, varios estudios llevados a cabo en Estados Unidos en los últimos años investigan si existe un efecto contagio entre pares cuando un profesor trabaja con compañeros más efectivos dentro de un mismo curso. Estudiando los cambios de un año a otro de uno o varios de los profesores que imparten clase en un determinado curso, tanto *Jackson y Bruegmann* (2009) como *Sun, Loeb y Grissom* (2017) señalan una asociación positiva entre los resultados de los estudiantes de los profesores que ya formaban parte del equipo educativo del curso y el hecho de que los nuevos profesores que llegan al curso sean más efectivos que aquellos a los que sustituyen.

Uno de los mecanismos que pueden explicar este efecto positivo es la transferencia de conocimiento y habilidades que sucede al trabajar con

otros y que se pueden potenciar con procesos específicos de colaboración en los centros. Un ejemplo interesante del valor de la colaboración entre docentes viene de Tennessee donde un estudio experimental llevado a cabo por *Papay, Taylor, Tyler y Laski* (2016) identifica el efecto de emparejar a profesores en base a sus niveles de efectividad en determinadas habilidades ligadas a la práctica docente como, por ejemplo, la forma de presentar contenidos en clase, la formulación de preguntas de comprensión a estudiantes, o la gestión del aula. Las parejas se crearon entre profesores del mismo centro, buscando que uno de los dos profesores dominase al menos una de estas habilidades en la que el otro tuviera que mejorar. Una vez emparejados se les sugirió que trabajaran juntos, que identificaran objetivos de mejora, que realizaran observaciones de las clases de su compañero, y que analizaran conjuntamente su práctica docente buscando formas de mejorar. Después de un año, los estudiantes de aquellos profesores que necesitaban mejorar en alguno de los ámbitos de su práctica docente, en los colegios donde se llevó a cabo la intervención, mostraron una mejora en sus resultados, comparados con estudiantes en los colegios del grupo de control donde no hubo emparejamientos.

La colaboración entre docentes puede, por tanto, jugar un papel clave en la definición de la práctica educativa, sobre todo, convirtiéndose en un mecanismo de aprendizaje y para el desarrollo continuo del profesorado, integrado en la actividad diaria de los centros. Potenciar experiencias colaborativas parece especialmente importante en el contexto de nuestro sistema educativo en el que el aislamiento del profesor en su labor docente es especialmente llamativo. En el informe TALIS, que recoge indicadores de

la práctica docente en países de la OCDE, el 70 % de los profesores españoles encuestados declara nunca haber impartido clase con otro docente (el porcentaje más alto entre los países del estudio), y un 87% dice nunca haber observado a un compañero dar clase (cuando la media entre los países participantes es del 48%).

En contraste con esta realidad, existen múltiples modelos de colaboración docente a considerar, desde el emparejamiento y mentorización, como el ejemplo de Tennessee, hasta sistemas de organización más complejos que establecen equipos de trabajo en torno a diferentes ámbitos del proceso educativo. Un ejemplo interesante en esta línea es la metodología “lesson study” o “estudio de lecciones” que se lleva a cabo en Japón. En este modelo, un grupo de profesores diseña una lección para trabajar un objetivo de aprendizaje concreto, desde el contenido de una materia específica a promover el trabajo en grupo entre estudiantes. A continuación, uno de ellos imparte la clase, siendo observado por el grupo de profesores y grabado en vídeo. Tras la lección se analizan los puntos fuertes y las áreas de mejora, y en base a esto se corrige la planificación que puede volver a ponerse en práctica por otro profesor dando pie a un nuevo ciclo de observación y mejora. Para cada una de estas lecciones se pueden llevar a cabo reuniones durante 10 o 15 horas repartidas a lo largo de tres o cuatro semanas y el producto final se suele compartir con la comunidad educativa como ejemplo de buenas prácticas.

De estos modelos se desprende que la colaboración entre docentes dentro de los centros puede servir como fuente de apoyo y desarrollo continuo para la mejora de la práctica docente y en consecuencia para el beneficio de los alum-

nos. Esto nos debe llevar a entender el valor del conjunto del centro como sistema, más allá de la práctica individual de cada uno de sus profesores. Es decir, existe un efecto centro que es mayor que la suma de la influencia individual de cada uno de los docentes, y que recoge las interrelaciones entre ellos y el aprendizaje que puede surgir de este trabajo conjunto. Bajo esta premisa, los centros se pueden convertir en las unidades de intervención del sistema educativo en las que se integran los procesos de mejora docente. Es decir, se convierten en “organizaciones que aprenden” (Senge, 1990), que promueven el desarrollo colectivo y mejora de sus docentes, y que son sistemas capaces de adaptarse para promover un aprendizaje significativo para su alumnado.

EVA FLAVIA MARTÍNEZ ORBEGOZO

*Máster en Gestión y Políticas Educativas de la Escuela de Educación de Harvard con una beca de la Caixa y actualmente continúa sus estudios en políticas educativas centradas en profesorado, medición y análisis de datos con una beca de la Fundación Ramón Areces*

## Quien es consciente de su incompetencia estatutaria podrá aprender siempre

Fue en la reunión OCDE de 2015 sobre estrategias. Varios días dedicados a las competencias. Hablaba con la representante de Unión Europea. “- Mira, es obvio que prefiero un médico competente a un ‘matasanos’... pero ¿sabes quién fue el más competente haciendo autopistas en Alemania en el siglo XX? – No caigo – Adolf Hitler”.

La anécdota viene al caso porque el “humano” es el único animal que necesita saber quién es, para serlo. Y la primera competencia que debe adquirir es la de “humanidad”. Esto debiera suceder desde la inculturación familiar hasta... el resto de la vida.

No es sólo UNESCO. Lo dijo Platón en el *Laques*, y lo reiteró Séneca contestando a Lucilio: “Hay que aprender todo el tiempo que dure la ignorancia; durante toda la vida, si damos crédito al proverbio, el cual no se aplica a ningún otro asunto con más exactitud que a éste: hay que aprender la manera de vivir durante toda la vida”.

La principal competencia universitaria es socrática: “Sólo sé que no sé nada”. Suena paradójico. No lo es. Quien es consciente de su incompetencia estatutaria podrá aprender siempre.

Después de ese doble aprendizaje (saber ser humano y aprender durante toda la vida), se habrá hecho posible un sistema de certificaciones abiertas y personalizadas. La acción más im-

portante es el primer doble aprendizaje. Desde ahí, aquella certificación es posible.

Hablaré como el Cesar. “En su IES, Sonia -17 años- le contó las agresiones. Él la llevó esa misma tarde al centro de salud. Hoy están ambos en una red social. Han pasado 25 años”. “En su Facultad Carmen -22 años- le preguntó qué debía hacer ahora que había terminado. Él le comentó varios temas. Tres años después Carmen vino a dar las gracias”. Realmente, la docencia no se puede pagar. “Sólo el necio confunde valor y precio” (Machado).

Los pensamientos profundos tienen importancia cuando estás contemplando qué hacer sobre las cosas que realmente importan (Coleman). La sencillez, cordialidad,... autoridad sin pedantería que procede de “saber” y “coherencia”, (no “poder” policial); las TIC y el oficio –quehacer-reiterada y gustosamente vivido. Con todo ello, cada docente, sabrá (hablo analógicamente): “apretar la tecla adecuada, en el momento adecuado, para conseguir lo más adecuado para ese alumno o alumna”.

El beneficio para la sociedad de las certificaciones personalizadas y abiertas es inconmensurable. Se logra que cada persona sepa “para qué” estudia. Y –Nietzsche- “quien tiene un para qué no necesita saber el cómo”.

Afianzada la enseñanza del viejo Terencio (nada de lo humano me es ajeno) y consolidada la práctica orientadora en los docentes; la estrategia será ayudar a cada persona en sus elecciones curriculares –sin olvidar que, por humana, es libre-.

Suena utópico. En todo caso, es máximamente deseable y no estoy seguro de que sea máxi-

mamente inalcanzable. Es lo que facilitará o mantendrá la conexión entre mundo educativo y vida real (sociedad).

Preparemos a la ciudadanía en humanidad. Procuremos que esa preparación no consista en animarles a encumbrarse unos sobre otros (la perfección inhumana e inalcanzable, genera víctimas: las he visto). Hagamos posibles las certificaciones abiertas amablemente individualizadas. Aumentará la amistad social porque cada uno y cada una podrán decir (Dinesen): ¡estoy donde vale la pena estar!

Y (Aristóteles) si la sociedad no es para la amistad, ¿para qué sirve?

**SANTIAGO ORTIGOSA LÓPEZ**

*Profesor Titular de Universidad. Facultad de Educación UCM. Funcionario de Carrera del Cuerpo: Profesores Agregados de Bachillerato. Asesor de Formación de CEP (1999). Coordinador Programas Institucionales UNESCO en España (2001). Coordinador Erasmus Facultad de Educación (2008-2014)*



certificaciones

## La educación es abierta; el aprendizaje sucede en cualquier lugar, en cualquier momento

### Contextualización

Eficacia: “Capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera” (def. RAE).

¿Cuál es el efecto que se desea o espera en la gestión del aula?

La transformación de la sociedad vendrá de la mano de una transformación en la educación y en el aprendizaje.

La gestión del cambio educativo es una responsabilidad común que debe ser compartida por todos los actores del sistema: profesores, alumnos, familias, sociedad civil, administraciones educativas, empresas....

La educación es abierta, porque el aprendizaje es más que nunca algo que sucede en cualquier lugar, en cualquier momento. Las paredes del centro educativo se expanden y el aprendizaje deja de ser una tarea propia de una etapa de la vida, para convertirse en una actitud y una habilidad a desarrollar a lo largo de toda la vida”. (AEA)

De acuerdo con lo anterior, por convencimiento personal y como respuesta de adecuación sostenible al entorno de cambio global y permanente en que vivimos, el propósito fundamental del aula debería focalizarse tanto en el aprendizaje como

en el aprendiz, en particular, debería ser ‘promover la cultura del aprendizaje y capacitar profesionalmente a los estudiantes como expertos aprendices auto-dirigidos en red’, (Cianic17, UDL).

Poner la docencia al servicio del aprendizaje, implica un gran revulsivo, un cambio de mentalidad, una potencial transformación del profesorado.

Cuando hablamos de aprendizaje, podemos adoptar visiones más o menos complejas acerca de qué es aprendizaje. La visión que cada uno de nosotros, consciente o inconscientemente, tengamos del mismo, impacta en nuestra forma de pensar acerca de cómo llevar a cabo cualquier acción, por ejemplo la acción de promover el aprendizaje (*‘Learning a sense-maker’s guide, ATL’*).

Las posibles visiones acerca del aprendizaje, pueden agruparse en tres grupos:

1. Aprender es lo que se enseña. Enseñar es comunicar unidireccionalmente ideas (hablar/escribir). Aprender es el procedimiento inverso (escuchar/leer). Se adquiere conocimiento.
2. Aprender es generar significado (crear conocimiento) a título individual (Ciclo de Kolb). Si el aprendizaje es una generación de significado a partir de la experiencia siguiendo un ciclo en el que todas las fases son necesarias, un déficit de aprendizaje puede contemplarse como la ausencia de alguna de las etapas.
3. Aprender es crear conocimiento, necesaria y fundamentalmente, de manera social, con otros, a través de actividad social cooperativa, especialmente por medio del diálogo (conversaciones) y en situaciones que implican acciones reales que tienen consecuencias, o que generan valor, no solo para ellos sino para la co-



munidad como un todo (Aprendizaje cooperativo). Aprender es fundamentalmente co-crear.

Identificado el ‘efecto que se desea o espera’, ¿qué tipo de gestión eficaz de aula se requiere?, ¿cómo debería cambiar nuestra práctica?, ¿por qué?

## Propuesta

En función del propósito deseado, y desde la visión del aprendizaje cooperativo, ‘se propone la gestión cooperativa del aula’, no solo como la más eficaz, sino también como la requerida en los actuales tiempos complejos. Lo cual nos lleva a considerar “el aula como una comunidad o ECOSISTEMA de APRENDICES”, en el que las interacciones entre las partes, son más importantes que las propias partes (cada uno de los aprendices, profesores y estudiantes).

### “ECO-Aprendizaje personalizado: Del EGO-Sistema al ECO-Sistema”

¿Cómo debería cambiar nuestra práctica?

A. El cambio más significativo, tanto para profesores como estudiantes, es de tipo actitudinal: disposiciones mentales a desarrollar como:

1. Disposición a indagar/explorar/experimentar/investigar (‘Inquiry Based Learning’), acerca del entorno en red (global y local, presencial/en línea) en el que vivimos.
2. Disposición a comprender múltiples perspectivas, la mía propia y la de otros.
3. Disposición hacia el diálogo respetuoso, apreciativo, significativo, intergeneracional e intercultural.

4. Disposición hacia la acción participativa, responsable y orientada al servicio.

5. Disposición hacia el aprendizaje auto-dirigido, profundo, en red y permanente, basado en evidencias científicas.

Un segundo cambio fundamental en nuestra práctica como profesores, desde la perspectiva de la Neurociencia, debería ser resultado de nuestra respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿qué conocemos los profesores acerca de cómo aprenden los estudiantes, de cómo aprendemos?
  - ¿qué impacto tiene dicho conocimiento en nuestra docencia y aprendizaje?
  - ¿por qué es importante aumentar nuestra comprensión acerca del funcionamiento del cerebro?
- B. Capacitarnos para aprender los principios básicos de la Neurociencia y, en particular, los de la Ciencia del Aprendizaje, que nos permitan:
1. Aprender a aplicar dichos principios en nuestro proceso de docencia/aprendizaje.
  2. Aprender a analizar y evaluar cómo dichos principios son implementados en la práctica por otros compañeros.

Para finalizar, en relación con los planteamientos anteriores, simplemente comentar humildemente la puesta en marcha de la mencionada iniciativa “para la transformación y empoderamiento personal y colectivo del profesorado, para la Sociedad del Aprendizaje”, en el ámbito de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, promovida por un grupo diverso de personas pertenecientes a la comunidad universitaria y como estrategia de “abajo hacia arriba”.

ENRIQUE RUBIO ROYO

*profesor de la ‘Universidad de Las Palmas de Gran Canaria’ y director del ‘Centro de Innovación para la Sociedad de la Información’ (CICEI)*

colaboración

## La tarea de educar no es imposible, pero es lenta, difícil y frustrante

Un centro educativo es una organización compleja (1). Por un lado, se trabaja con personas en crecimiento y evolución que tienen sus propios intereses y necesidades, con frecuencia cambiantes, más allá de las imposiciones sociales que la escuela lleva dentro de sí; por otro lado, el conjunto de conocimientos que constituye el objeto de reflexión, transmisión y co-creación en un centro educativo - normalmente conocido como currículum - es amplio, variado y en sí mismo dinámico, como las propias ciencias que lo constituyen.

Además de estos dos factores fundamentales de complejidad, los docentes cuentan con una gran diversidad de antecedentes formativos, experiencias profesionales y modos de entender la vida y la profesión, así como con relaciones sociales (y de poder) que potencian, permiten o dificultan el trabajo en el centro educativo de manera más individualista, cooperativa o incluso competitiva. En buena medida, el conjunto del conocimiento privado (Dixon, 2000) del profesorado se caracteriza, básicamente, por su heterogeneidad.

Por otra parte, para acometer la tarea educativa se manejan en cada centro una serie de materiales, recursos, estrategias y metodologías que abren un considerable abanico de posibles decisiones y elecciones, muchas de ellas previstas a priori pero muchas otras improvisadas en un momento dado ante una situación determinada. El carácter situacional y contingente de la edu-

cación ha sido señalado en repetidas ocasiones como uno de los factores de complejidad más importantes y una de las mayores exigencias para los profesionales implicados en esta tarea.

A todo esto hay que añadir, finalmente, la presencia de otros agentes educativos (ceranos y amateurs como la familia, profesionales como la inspección educativa o las asesorías de formación de la administración educativa, externos pero también relevantes como las editoriales u otros agentes formativos, o mediados por la tecnología como la televisión o Internet), la realidad socio-económica del centro y de cada uno de los agentes implicados en el proceso de aprendizaje así como sus características personales (afectivas, cognitivas, motrices, etc.), el marco normativo en el cual se desarrollan la tarea de aprender y enseñar o cuestiones tan obvias pero “invisibles” como la distribución y gestión de los espacios o el tiempo destinados al aprendizaje.

Ante esta realidad podríamos coincidir con Victoria Camps (2018: 118), quien escribe lo que bien podría ser la conclusión de esta somera y no exhaustiva descripción de la complejidad organizativa de un centro educativo: “La tarea de educar no es imposible, pero es lenta, difícil y frustrante”. Sin lugar a dudas, el conjunto enorme de variables que concurren en un centro educativo pueden hacer parecer que nos enfrentamos a una tarea imposible. Pero no es así, a pesar de todo.

La educación formal es posible gracias al conocimiento común (Dixon, 2001) atesorado por las personas implicadas en las tareas que se desarrollan en cada centro educativo. Los procesos de matriculación y recepción de estudiantes, su



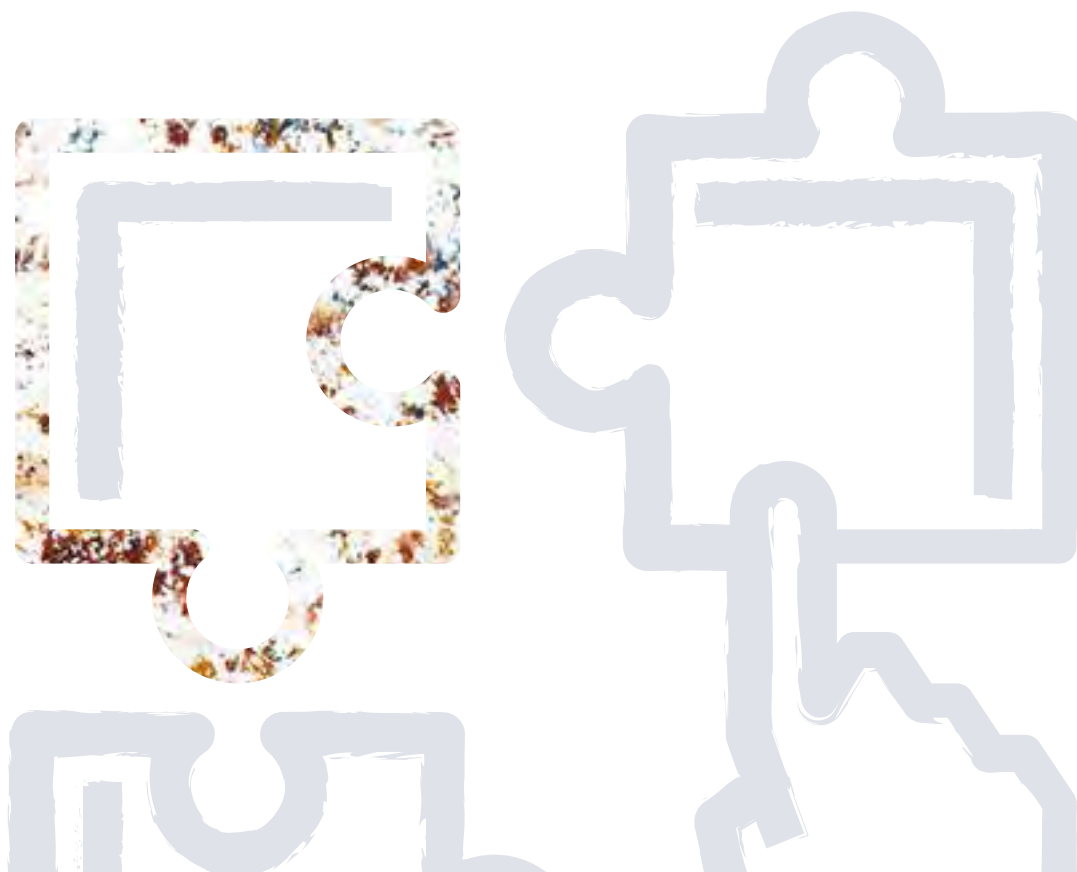
distribución en grupos, el estudio de sus particularidades y el conocimiento de sus familias y su entorno, el trabajo conjunto de docentes y estudiantes en torno a los diferentes elementos del currículo, la evaluación de los aprendizajes y la orientación de los estudiantes y sus familias, entre otras tareas, solo son posibles poniendo en funcionamiento prácticas que se basan en un entramado de conocimiento común (con bastantes elementos explícitos y muchos tácitos) que permiten entender la realidad educativa y actuar en ella.

En este sentido, cualquier proceso de transformación de esta realidad requiere movernos en dos ejes, como muestra la gráfica a continuación:

Así, podemos hablar tanto de transformación de un centro educativo como de transformación de un sistema educativo completo; en todo caso, esta transformación, por un lado, se basa en el conocimiento común generado por las personas implicadas en tareas organizacionales en un centro educativo (docencia y gestión, pero también innovación o investigación, si se da el caso) y as-

pira, por otro lado, a la transformación del conocimiento común y la cultura de ese centro o del sistema educativo. Para ello se pueden articular cuatro procesos, descritos aquí mínimamente:

- La transformación de un centro educativo basada en el conocimiento común se produce mediante el diálogo colaborativo para el desarrollo de las tareas organizacionales propias del centro (aprendizaje y enseñanza, fundamentalmente, así como las tareas de gestión necesarias para que esto suceda) y apunta a la evaluación de los aprendizajes y los resultados de esas prácticas.
- La transformación de un centro educativo con la intención de modificar la cultura del centro se produce mediante la reflexión crítica sobre las tareas organizacionales del centro (incluyendo aprendizaje, enseñanza y gestión pero también evaluación, innovación e investigación) y promueve el diseño de prácticas alternativas que habrán de ser puestas en práctica y analizadas en sucesivos ciclos de mejora.
- La transformación del sistema educativo basada en el conocimiento común se lleva a cabo mediante el análisis de contextos, prácticas y resultados en los centros educativos, utilizan-



do para ello diversas vías (análisis cuantitativos, muestrales y censales, así como análisis cualitativos y etnográficos) y conduce al diseño de planes de innovación que introduzcan cambios significativos en los modos de trabajo de los centros educativos para su análisis.

- La transformación del sistema educativo con la intención de modificar la cultura escolar se produce mediante el análisis del sistema y su contraste con posibilidades alternativas en el plano nacional o internacional así como en sectores profesionales análogos, lo cual puede plasmarse en planes estratégicos que dibujen un marco estructural diferente para la configuración del sistema.

Así mismo, estas cuatro transformaciones pueden ocurrir como procesos independientes con motivaciones diferenciadas: mejora de los resultados de aprendizaje o las relaciones sociales de un centro determinado, mejora de la eficacia en las tareas organizacionales, cambios en los procesos de enseñanza o evaluación o ajustes del sistema a cambios sociales, entre muchas otras. Sin embargo estas transformaciones pueden retroalimentarse cuando son consecutivas y complementarias, siguiendo así la propuesta de Hargreaves y Fullan (2014: 28):

*“Las personas se motivan por buenas ideas ligadas a la acción; se estimulan aún más al llevar a cabo la acción con otras personas; son impulsadas aún más al aprender de sus errores; y por último, son propulsadas por las acciones que tienen un impacto, lo que llamamos “imperativo moral percibido”.”*

En definitiva, como tantos especialistas en Ciencias de la Educación y tantos profesionales de la educación sienten y afirman, ninguna transformación (micro o macro) es posible sin contar con el conocimiento común que emana de la experiencia de las personas implicadas en la educación formal. Muchos fracasos en nuestra historia de la educación se entienden desde esta constatación, y muchos éxitos también. Ahora resta convertir esta asunción en un hecho tanto en la gestión de los centros como en la planificación y desarrollo de las políticas educativas.

FERNANDO TRUJILLO

*Profesor titular en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada. Socio fundador y asesor científico-tecnológico en [Conecta13](#)*

## Bibliografía

- Camps, V. 2018. La fragilidad de una ética liberal. Bellaterra: Edicions UAB.
- Dixon, N. M. 2000. El ciclo del aprendizaje organizativo. Madrid: AENOR.
- Dixon, N. M. 2001. El conocimiento común. México D.F.: Oxford University Press.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. 2014. Capital profesional. Madrid: Morata.

## Pocas cosas pueden ayudar más a un individuo que atribuirle responsabilidad, y hacerle saber que confías en él

Si alguien me preguntara: ¿qué sería lo primero que te gustaría mejorar en la enseñanza? creo que una buena respuesta sería: La Confianza.

En el marco educativo la confianza es una piedra clave necesaria para que funcionen las relaciones, en diferentes ámbitos: en la relación con las familias, en el ambiente pedagógico y profesional del centro, en el ambiente positivo del aula y, sobre todo, en la labor de tutoría para trabajar con el alumno en la confianza en sí mismo.

La confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro (expresión de Georg Simmel). Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de un otro. Es una especie de apuesta que consiste en no inquietarse del no control del otro y del tiempo (Laurence Cornu, *La confianza en las relaciones pedagógicas*).

En un momento social en el que la desconfianza nos hace mirar con recelo muchos de los estamentos en los que se basa nuestra sociedad, trabajar por recuperar la confianza en la educación sería un buen objetivo para cada una de las personas que nos dedicamos a ella. Porque

como asegura Stephen Covey: “nada es tan veloz como la rapidez de la confianza, es el valor que lo cambia todo”.

### La confianza en sí mismo

Entonces, ¿por dónde empezar? La nueva concepción de la educación, con el alumno como protagonista marca un rumbo. Así que voy a empezar a reflexionar a partir del rol que da sentido a mi trabajo en educación, el de tutora, partiendo de la definición de Robert Dilts:

“La tutoría implica guiar a la persona hacia el descubrimiento de sus propias competencias inconscientes, así como hacía la superación de sus propias resistencias e interferencias internas, todos ellos creyendo en ella y validando sus intenciones positivas. El tutor o mentor ayuda a moldear o influenciar de forma positiva las creencias y valores de la persona, “vibrando” junto con ella, liberando o desvelando su sabiduría interna. Esta clase de tutoría queda a menudo internalizada como parte de la misma persona.” (Robert Dils, *Coach*, 2004)

Asumir esta concepción de la tutoría nos avoca a la enseñanza personalizada e individual, que se potencia con numerosas metodologías activas. Es imprescindible que trabajemos con nuestros alumnos para que vayan construyendo la confianza en sí mismos a través de marcarse objetivos y verse capaz de cumplirlos, pero para ello necesitan un ambiente pedagógico donde sea posible elegir, decidir, planificar y ejecutar, un ambiente que se logra eficazmente con metodologías como el trabajo por proyectos, la resolución de problemas, la gamificación o la programación por Paisajes de



Aprendizaje, donde el alumno puede diseñar su itinerario de aprendizaje para conseguir los objetivos marcados.

Pocas cosas pueden ayudar más a un individuo que atribuirle responsabilidad, y hacerle saber que confías en él (Booker T. Whashington).

### Diseño pedagógico para fomentar la confianza

Estamos hablando de un ambiente pedagógico donde los objetivos son compartidos y explícitos, donde la evaluación forma parte del proceso y sus criterios son conocidos por el alumno, inclu-



# confianza

so consensuados, para facilitar que el esfuerzo y la consecución del trabajo bien hecho tenga un sentido claro. Se trata de generar compromiso del alumno con el aprendizaje, trasladar los objetivos curriculares al campo de los compromisos personales.

En esta concepción del diseño de la situación didáctica, es imprescindible, como destaca *Carlos Magro*, aprender a ser y a actuar a nivel colectivo: “La mayor parte de las situaciones vitales y de los aprendizajes surgen en relación con los otros”. La organización del aula para que el aprendizaje se dé de forma cooperativa y cola-

borativa va a ser un factor determinante para el desarrollo de la confianza de todos los implicados en la adquisición del aprendizaje, que mejora las relaciones y logra mejores resultados de cada una de las personas.

Está comprobado que el diseño pedagógico basado en metodologías activas genera un ambiente positivo en el aula, que nos ayudará como tutores a poner el foco en el desarrollo de los 4 pilares de la credibilidad y la confianza en uno mismo que señala Stephen Covey: Integridad, intenciones, capacidades y resultados. Estamos trabajando el saber ser, saber hacer, saber estar.



La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesiten para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices de su destino. Señalar la importancia de fomentar la imaginación y creatividad tanto en el niño como en el adulto. El objetivo de la escuela será dar todas las oportunidades de descubrir y experimentar (Delors, *La educación encierra un tesoro*, 1996).

En un ambiente adecuado podemos conseguir que nuestros alumnos actúen con integridad, que sean congruentes por dentro y por fuera, que actúen de acuerdo a los valores y creencias. A partir de las motivaciones, podemos lograr que tengan intenciones claras y basadas en el beneficio mutuo. Estamos favoreciendo que formen su carácter.

El profesor como diseñador de la situación didáctica, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples, puede enfocar la acción hacia el desarrollo de diferentes talentos, actitudes y destrezas, de las capacidades individuales, para que el alumno viva el sentimiento de alcanzar resultados, de ser capaz de perfeccionar su rendimiento y mejorar su sentimiento de competencia.

### La confianza creativa

En este sentido, diseñando ambientes de experimentación y expresión, como el que se da con metodologías y herramientas como el Design Thinking, Movimiento Maker, la producción del lenguaje audiovisual o la Robótica, se puede

favorecer que el alumno desarrolle su confianza creativa, dando oportunidad de vivir el sentimiento de poder lograr lo que se proponen, que aprendan a sobreponerse a las dificultades, errores y fracasos que surgen en el proceso, que aprendan a ser constantes en su esfuerzo.

Lo logran paso a paso, con pequeños éxitos hasta transformar el miedo en familiaridad (Krebs, Ana, *Confianza Creativa*, 2013).

### El aula como una organización con alto nivel de confianza

Todo ello, entendiendo el aula como una organización, como un entorno donde el alumno crece en un ambiente positivo.

Stephen Covey describe lo que se produce a nivel de trabajo en una organización con alto nivel de confianza: la información se comparte libremente, los errores se toleran y se consideran con un modo de aprendizaje, la cultura es innovadora y creativa, las personas son leales a los que no están presentes, la gente se habla con sinceridad y se enfrenta a las cosas, existe una colaboración y comunicación reales, se comparten los méritos, existe un grado alto de responsabilidad.

¿Imaginas una clase en la que todas estas actitudes se cumplan? y, a nivel del centro educativo, ¿imaginas cómo se generaría un cambio hacia la innovación con ese ambiente?

ANA MUNICIO

Maestra de Infantil y Primaria, psicopedagoga.

Vocal de Junta Directiva de Espiral

## El aula ya no es un espacio donde el conocimiento viaja por una sola vía y en un solo sentido

La visión clásica de la relación entre el docente, el estudiante y el conocimiento se basa en una cuestión de autoridad académica: el que más sabe (el profesorado) transmite su saber (el conocimiento) al que no sabe (el alumnado). La transmisión del conocimiento se realiza siempre del que lo tiene al que no lo tiene; esto significa que el flujo del conocimiento es del profesorado al alumnado.

Este modelo se denomina clásico porque lleva predominando en el mundo académico desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Está consolidado y es comúnmente aceptado tanto por la sociedad como por los actores académicos.

Sin embargo, gran parte del profesorado no considera aceptable dicho modelo, o al menos no suficiente. Este profesorado nos dice que lo que marca la relación entre profesorado, alumnado y conocimiento es su interacción e iteración. Y cuanto más se produzca más influirá en el proceso de aprendizaje. Por tanto no se trata de transmitir un saber, se trata de construir el saber y que el profesorado guíe esa construcción.

El aula ya no es un espacio donde el conocimiento viaja por una sola vía y en un solo sentido; ahora es una red de carreteras donde el conocimiento viaja por todas ellas y en ambos sentidos.

Este método de actuación se basa en las denominadas “metodologías activas”, que suministran un conjunto de procesos, tecnologías y pautas para que el alumnado adquiera hábitos participativos y trabaje de forma cooperativa para producir y consumir conocimiento.

Las metodologías activas son un medio para conseguirlo, pero no un fin. El fin es que el alumnado adquiera hábitos activos en el proceso de aprendizaje.

El camino a recorrer no es pequeño. Nuestro alumnado no tiene hábitos activos, el profesorado no suele tener experiencia en crear espacios activos y cooperativos en el aula y, en la mayoría de los casos, se cree que el conocimiento solo es el contenido sobre el que se pregunta en un examen.

A mi modo de ver hay que dar tres grandes pasos: empoderamiento de la participación activa, utilizar metodologías activas y conseguir crear el hábito fuera del aula.

El primer paso es muy simple, es un trabajo de sensibilización. Se trata de empoderar las escasas acciones participativas que existen en el modelo clásico. Por ejemplo, cuando un alumno se atreve a plantear una duda, o reflexión, durante una sesión magistral, el resto del alumnado actúa como si no fuese con ellos dicha duda. El profesor, en algunas ocasiones, también lo considera así (se acerca al alumno que ha planteado la duda y le responde solamente a él). Cuando un alumno tiene una duda, la posibilidad de que esa misma la tenga el resto del alumnado es muy alta (aunque ese resto del alumnado aún no sepa que tiene esa duda). Así pues, si alguien pregunta en clase, se debe empoderar esa acción.

El segundo paso tiene por objeto de utilizar metodologías activas. Hay muchas: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, Flip Teaching, aprendizaje basado en casos,... Se trata de elegir una y aplicarla en una determinada parte de la asignatura (no es necesario transformar toda ella). Lo interesante de utilizar una metodología activa es que exige la participación activa al alumnado y al profesorado. Dicho de otra forma, aunque no se tenga experiencia en este tipo de aprendizaje la metodología irá marcando el camino a recorrer.

El tercer paso es conseguir que sea el propio alumnado el que de forma autónoma, personal, voluntaria y libre elija ser activo en cualquier proceso de aprendizaje, en cualquier ámbito y en cualquier asignatura, aunque sea clásica. Para entender este tercer paso podemos utilizar como

referencia el famoso refrán de “el hábito no hace al monje”, en este caso el proceso lógico es que primero se sea monje (en actitudes) y después te pongas el hábito. En nuestro caso es justo al contrario para conseguir ser monje, primero te tienes que poner el hábito; es decir, primero el alumnado debe seguir metodologías activas y después adquirirá y aplicará dichos procesos en cualquier proceso académico.

El fin de la nueva relación entre alumnado, profesorado y conocimiento es que se produzca un aprendizaje activo, incluso sin la utilización de metodologías activas.

ÁNGEL FIDALGO

*Director del Laboratorio de Innovación en Tecnologías de la Información. Departamento de Ingeniería Geológica y Minera. Universidad Politécnica de Madrid*

## Un sistema educativo se mide por la capacidad de integrar a los menos favorecidos

A propósito de los alumnos desfavorecidos. Considero que la calidad de un sistema educativo se mide precisamente por la capacidad de integrar en el sistema a los menos favorecidos. Hablar del apoyo a los alumnos desfavorecidos, plantea una cuestión básica como es el modelo educativo que realizan los poderes públicos. Se podría hablar de diferentes paradigmas: uno, el que desarrolla políticas “focalizadas” en ese grupo de alumnos “desfavorecidos”, que requieren un tratamiento especial y por lo tanto son segregados del sistema general; y otro paradigma educativo, que responde al modelo inclusivo que, como su denominación indica, apuesta por la integración y la equidad; y también por la calidad educativa para todos. Naturalmente, el segundo no excluye una acción específica para los colectivos más desfavorecidos, de hecho, se trata de implementar determinadas políticas que faciliten el buen funcionamiento de todo el sistema educativo en su conjunto. La cuestión, como decimos, hace referencia a distintos paradigmas o modelos educativos, lo cual tiene su reflejo en los planteamientos de instituciones de ámbito nacional e internacional, como la UNESCO, que en 2015, en colaboración con UNICEF, el Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, aprobaron en el Foro Mundial sobre la Educación, la Declaración Incheon: “Educación 2030. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, relacionado con el Marco de Acción ODS-4

(Objetivos de Desarrollo Sostenible), que propone “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Este objetivo, y sus propuestas de actuación tienen una naturaleza transformadora, inspirada por el impulso de los Derechos Humanos y de la justicia social, que pretende preservar la dignidad de la persona.

Se aleja de ese modelo educativo inclusivo la existencia de escuelas gueto, la segregación o distribución territorial desigual de determinados colectivos sociales, como puedan ser los inmigrantes, o la selección en función de distintas capacidades intelectuales o recursos económicos. Situaciones que, en determinadas ocasiones, se han denunciado en España por constituir focos de marginación y potencial exclusión social.

El tema es realmente importante. Estamos ante una cuestión básica que afecta a la propia concepción de la persona y de la sociedad. Quizás hay que empezar por decir algo básico, que el sistema educativo tiene que afrontar políticas que garanticen el desarrollo integral de la persona. Este, el desarrollo personal, es un concepto amplio y complejo, pero hace referencia fundamental a dos o tres cuestiones básicas: la interiorización de una ética pública, a la integración de la persona en la sociedad, y a dotar a esa persona de unos conocimientos que le permitan tener una vida digna y autónoma. Pues bien, esa es la función de la educación, facilitar el proceso de socialización de la persona, hacer de la persona un ser social, que, junto con otras instituciones sociales, inserte a la persona en la sociedad. Eso, en el caso de los alumnos o, mejor dicho, personas desfavorecidas, debe estar también garantizado. La sociedad avanzada tiene medios y recursos económicos para hacerlo,



es una cuestión de prioridad política, social y económica. La educación es la base del bienestar social y crecimiento económico de una sociedad.

El sistema educativo debe contribuir a la creación de la sociedad del futuro. Para ello, la atención a las personas desfavorecidas es una cuestión inexcusable, que de alguna manera es también la atención a la diversidad: cada grupo, cada persona, tiene sus propias características singulares. El sistema educativo es un reflejo de la sociedad, de hecho, es una sociedad en pequeño, y la sociedad actual es diversa, plural, compleja, por lo que el modelo educativo tiene que hacer frente de forma eficaz a esa complejidad para lograr sus objetivos; poniendo los medios para que cada persona desarrolle sus propias potencialidades.

¿Cuál debe ser el modelo educativo para esa sociedad del futuro? Sin duda, no es el actual, o al menos, no es el modelo generalizado actual, que trata a todos por igual, que homogeneiza procesos y resultados, que atiende con dificultad la diferencia y las condiciones socioeconómicas de colectivos y personas. Un modelo educativo para la sociedad moderna requiere de programas específicos descentralizados, con objetivos comunes, pero con metodologías adaptadas. Además, estos objetivos deben atender al papel socializador de la educación, teniendo en cuenta las normas, valores y pautas de comportamiento de la sociedad moderna, que, en sí misma es diversa y plural, por lo que requiere fomentar actitudes de tolerancia y libertad intelectual.

Cuando se plantean las políticas de inclusión educativa es fundamental encontrar el consenso social sobre la identificación de los problemas, para lo cual es preciso fomentar la participación

de la comunidad educativa en el diagnóstico de la situación, definición de los problemas y sus soluciones. Un plan prediseñado por la Administración, con una orientación tecnocrática, e impuesto a los centros escolares y a los profesores está abocado al fracaso.

Hay suficientes experiencias internacionales para analizar los sistemas educativos, con una impronta ideológica que explica el esfuerzo presupuestario para las políticas educativas en general, y la atención específica a las condiciones socioeconómicas de los colectivos sociales, que justifican las medidas de promoción de la equidad en la educación. En el ámbito nacional, un ejemplo de cooperación entre administraciones es el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), que ha obtenido resultados significativos en la disminución del fracaso escolar relacionado con las desigualdades sociales. En la estrategia para lograr la inclusión educativa es fundamental fomentar la colaboración entre el sector público, el centro escolar y la acción colectiva, que favorezca la dimensión comunitaria del sistema educativo, con la participación de padres, profesores, voluntarios y estudiantes. Quizá una de las cuestiones que se plantea con más calado transformador es la capacidad de los propios centros educativos en desarrollar esas medidas compensatorias de la desventaja. La escuela, como institución inserta en su entorno social, conoce las condiciones y las posibilidades de implementar acciones que resuelvan los problemas detectados: fracaso escolar, absentismo, violencia, convivencia, etc., y de mejorar el nivel de la totalidad del sistema educativo en equidad y eficiencia.

La escuela debería ser (algunas lo son) espacios abiertos de aprendizaje colaborativo. Las nuevas



pedagogías ponen el acento en la participación, en la motivación, en el trabajo en grupo, huyen de la clase dictada y magistral del profesor; y en ese entorno, el alumno con desventaja social tiene un ambiente más propio para el aprendizaje en grupo, y para el desarrollo de sus propias capacidades. En ese ambiente, la aportación y experiencia de todos es importante. Con apoyos

técnicos, de expertos y del profesorado, y medidas de refuerzo y apoyo personalizadas en competencias básicas, es el grupo el que aprende, y el individuo, como miembro de ese grupo, el que genera conocimiento compartido. Y probablemente, en ese grupo, determinadas deficiencias y problemas personales se pueden abordar de manera más cercana y amigable. Los resultados

previsibles son, entre otras cosas, incrementar la autoestima, mayor motivación, mejora de los resultados escolares del grupo y, realmente, estar en mejores condiciones para afrontar los retos de la sociedad moderna, caracterizada por

la diversidad y la complejidad. Creo que ese es el reto del sistema educativo en la actualidad.

JOSÉ ANTONIO DÍAZ

*Catedrático de Sociología en UNED*

# CONSENSO



índice



palabras



propuestas



autores

[anterior](#) [siguiente](#)

## Las oportunidades que para cada niña o niño son únicas e irrepetibles

No podría estar más de acuerdo con este primer enunciado de “Calmar la Educación”: la educación es una conversación, o al menos debería aspirar a serlo, en base a las consideraciones que expongo a continuación.

El rasgo esencial de los centros educativos es que son instituciones creadas por la sociedad para acoger personas jóvenes (a las que llamamos alumnas y alumnos) y ponerlas en contacto entre sí y con unos adultos debidamente preparados y seleccionados (los profesores y profesoras que constituyen el estamento docente) a lo largo de un proceso que dura años y comprende una fracción significativa de la vida de cada individuo. Como señala David Istance, los centros educativos son entidades morales y sociales que tienen la misión de promover los valores humanos y promover un entorno seguro, que a menudo es el único en el que pueden confiar los padres y la sociedad en general<sup>[4]</sup>. Las oportunidades que para cada niña, niño, adolescente o joven brinda el centro educativo como espacio de interacción y conversación son únicas e irrepetibles, lo que confiere especial responsabilidad y trascendencia a la tarea de los educadores.

Los profesionales a cargo de los centros educativos tienen la misión de facilitar al máximo el crecimiento intelectual y personal de todo el alumnado. Además deben hacerlo de la mejor manera posible dentro de los marcos de actuación establecidos externamente mediante leyes y reglamentos que inciden fuertemente en la

organización y el contenido de su actuación. Las normativas, sin embargo, no son los únicos factores determinantes: las actividades que se llevan a cabo en los centros están asimismo condicionadas por los idearios, capacidades, valores y recursos de las instituciones y de sus profesionales y por las condiciones del entorno. Todos estos factores mediatizan, potenciando o tal vez desdibujando, lo fundamental: el espacio de interacción personal entre las personas jóvenes y las personas adultas que la sociedad destina a la educación de aquellas.

Cada centro educativo, por el simple hecho de existir y de actuar de una cierta manera (entendiendo como tal los estímulos que genera, las interacciones que favorece y las orientaciones que proporciona), incide en el desarrollo intelectual y moral de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. Dicho desarrollo está ineludiblemente condicionado por los planteamientos de las actividades que se llevan a cabo, por su potencial y también por sus límites y restricciones. Así pues, por la manera en que se plantea y conduce, todo proceso de escolarización tiene consecuencias en el desarrollo y el aprendizaje de las personas jóvenes. A modo de ejemplo basta observar la diferencia substancial entre la acción educativa de un centro que estimula constantemente la expresión del pensamiento del alumno y favorece que este tenga líneas de razonamiento propias, y la de un centro que no la desea ni promueve porque considera que interfiere las clases o interrumpe unos discursos previamente programados.

En definitiva, el rasgo más esencial de un centro educativo es hacer posible en espacio y tiempo la interacción entre el mundo adulto y la generación joven con finalidad formativa. De modo

correspondiente, lo esencial del proceso educativo es la materialización cotidiana, coherente y progresiva de un cúmulo amplio y diversificado de interacciones adecuadamente planteadas y gestionadas (la participación está implícita en “adecuadamente”). Es en este marco conceptual donde la expresión “la educación es una conversación” adquiere su pleno sentido y relevancia. Por muy importantes que sean y por mucho peso que se les dé, las tradiciones, las normativas y las formas de organización son contingentes. Lo fundamental es, o debería ser, la calidad de la interacción, de la conversación, del diálogo entre todas las personas implicadas.

Precisamente una de las mejores representaciones mentales del proceso educativo es su conceptualización como un triple diálogo: el del alumno consigo mismo (especialmente en forma de trabajo intelectual personal, estudio e introspección), el diálogo de los alumnos entre sí (actividades de grupo, investigaciones y proyectos colaborativos, entre otros), y el diálogo entre alumnos y profesores (clases, debates, tutoría, orientación y soporte personal, etc.). Todo ello constituye un complejo entramado de conversaciones que admiten el azar pero que deben ser planificadas y evaluadas. El empeño y la capacidad de los profesores de promover y con-

# CONVERSACIÓN



ducir dichas conversaciones es lo que los hace fuertes e imprescindibles. En este sentido, parafraseando a Sherry Turkle, puede decirse que la conversación entre personas es o en su caso debería ser la principal tecnología a disposición de la educación: la conversación cara a cara es el principio organizador básico<sup>[2]</sup>. Sin embargo, es preciso reconocer que el sistema educativo en su conjunto y los centros educativos en particular tienen, salvo excepciones, un largo camino por delante en cuanto a hacer de la conversación su principal instrumento conceptual y organizativo. Colectivamente estamos en esto.

La tecnología digital puede ciertamente multiplicar las posibilidades de esta conversación, tal como propone el enunciado, pero también puede atrofiar las capacidades de empatía y autoreflexión. Dado que la tecnología digital incide fuertemente en lo que las personas tanto adultas como jóvenes piensan, sienten y hacen, es preciso disponer de una conceptualización potente de su papel en la educación. A juicio de quien suscribe estas líneas, el uso de la tecnología digital en el ámbito de la educación debe entenderse y articularse en relación a: 1) la exploración del universo de información, de modelos y entornos simulados (que pueden incluir





juegos) y del mundo físico y natural mediante los interfaces apropiados, 2) la formulación, concreción y expresión de las ideas personales mediante lenguajes simbólicos (textual, matemático, musical, icónico, algorítmico, etc.) con la consiguiente plasmación exterior tangible del pensamiento individual, y 3) la comunicación, colaboración, el intercambio, la puesta en común y trabajo cooperativo entre personas físicamente próximas o a distancia. Este esquema, que su creadora Idith Harel denomina 3X por sus siglas en inglés (eXploration, eXpression, eXchange), concreta lo más valioso de la contribución de la tecnología digital a la educación. Debidamente incorporadas a los tres diálogos educativos, las tecnologías se ponen naturalmente al servicio de la curiosidad, la iniciativa, la plasmación de las ideas, la creatividad y la conversación y contribuyen al desarrollo del intelecto, la personalidad, las aptitudes y los valores del alumnado<sup>[3]</sup>.

Mediante la conversación el profesorado tiene en sus manos profundizar y mejorar la humanización y el provecho de la educación: a escala de lo que pueden hacer alumnos y profesores, contribuir a que el mundo sea mejor consiste precisamente en poner la conversación en el corazón de la práctica educativa.

FERRÁN RUIZ TARRAGÓ

*Expresidente del Consejo Escolar de Cataluña*

## Referencias

- [1] Universidad de Cambridge (2012). Future of the teaching profession seminar. 16th-17th February 2012. A record of the discussion.
- [2] Sherry Turkle (2015) Reclaiming Conversation. The Power of Talk in a Digital Age. Penguin Press.
- [3] Ferran Ruiz (2007). La nueva educación. LID Editorial (págs. 49-52)

# CONVERSACIÓN

## Las escuelas e institutos deben introducir pensamientos plurales y diversos

### Discrepancias y diversidad en el sistema educativo

La educación siempre ha sido motivo de polémica y discrepancia entre diferentes sectores ideológicos de toda sociedad y cultura. El debate, sin embargo, debe considerarse como fuente de riqueza para la adquisición de conocimiento, porque de la diversidad de opiniones se aprende y se moldea el pensamiento, se perfila el sentido crítico.

A medida que las sociedades se hacen más complejas y pluralistas, se hace más difícil acordar las líneas maestras de la política educativa y de lo que se entiende como educación. Creo que no se le escapa a nadie que alrededor de la educación siempre han existido visiones diferentes, hasta concepciones antagónicas entre las distintas opciones políticas. Siempre y cada vez que se ha afrontado un debate sobre cambio educativo ha existido polémica en relación a distintos temas. Los clásicos temas de discrepancia en España son la enseñanza de la religión, el papel de la enseñanza concertada “frente” a la pública, los itinerarios educativos o las condiciones para acceder a una beca. Son temas donde el disenso divide claramente las posiciones conservadoras y las progresistas.

Pero también han existido discrepancias políticas en relación a la educación para la ciudadanía

o incluso sobre la aplicación de Programas de Cooperación Territorial. Recordemos el Programa Escuela 2.0 con el que el presidente Zapatero pretendía permitir que los niños en España estudiaran con ordenador, tanto en las aulas como en su casa. Escuela 2.0 no consistía únicamente en dotar de un ordenador personal a los niños, sino de la implantación de una nueva forma de enseñar y de aprender, utilizando las nuevas tecnologías e Internet, como complemento de los medios y fórmulas tradicionales en la enseñanza. Algunas comunidades autónomas gobernadas por el PP fueron capaces de rechazar la financiación que provenía del gobierno de la nación aludiendo que los mini portátiles producirían miopía. Las consecuencias son claras, desigualdad entre alumnos de distintas autonomías y freno a un proceso de necesaria modernización de las escuelas españolas. Curiosamente, nadie cuestiona hoy en día el uso que mayoritariamente hacen los jóvenes de los teléfonos móviles o de las tablets con aplicaciones educativas. Aunque se ha abierto la polémica sobre el uso o prohibición del móvil como herramienta educativa en la escuela. Francia lo ha prohibido hace muy poco.

Esta reflexión nos hace cuestionar los argumentos político-ideológicos que a veces se esgrimen y que lamentablemente pesan más o se imponen a las necesidades educativas más objetivas.

Por ejemplo, creo que actualmente nadie debería cuestionar la necesidad de una educación en valores constitucionales cívicos y en derechos humanos. Son valores básicos de una sociedad, de adquisición obligatoria para lograr que nuestros niños y niñas entiendan y comprendan mejor la realidad que nos rodea y aprendan a convivir con ella. Sin embargo, la educación cívica y la

educación para la ciudadanía siguen generando polémica y crispación social en países como el nuestro. No es entendible el uso interesado que se hace de esta asignatura, presuponiendo que se va a utilizar para moldear las mentes de los niños en diferentes posicionamientos políticos o incluso morales, malpensando con apriorismos de un adoctrinamiento ideológico. En verdad, los derechos humanos y los valores cívicos no son ideología de partido sino valores constitucionales y pilares centrales de toda la cultura democrática que nos constituye como ciudadanos y ciudadanas libres y con derechos.

Hay profesores que abordan el currículo de sus asignaturas con mayor o menor inclinación y énfasis según sus propias afinidades, creencias o preferencias. Esto siempre ha sucedido y sucederá en asignaturas como Filosofía, Historia, Artes o Literatura. Sin embargo, ello no implica ningún tipo de adoctrinamiento, sino el reflejo del debate y la pluralidad de significados que hay detrás de un hecho histórico, una obra de arte o una novela.

Soy de la opinión de que nuestras escuelas e institutos deben introducir pensamientos plurales y diversos y que la labor del sistema educativo y de los docentes es enseñar a nuestros alumnos a discernir, a ser capaces de adquirir un pensamiento crítico a través de un proceso de aprendizaje argumentado y contrastado, logrando que nuestros jóvenes piensen por sí mismos con autonomía y libertad.

Considero que este principio es compartido ampliamente por las personas que de una u otra manera nos dedicamos a la educación, y por ello, este debería ser un punto de consenso fundamental. El derecho a aprender implica descubrir

la complejidad del mundo y saber desenvolverse y convivir como adultos maduros y honestos.

Las familias educan y crían a sus hijos desde su particularismo. Las escuelas socializan a la vez que educan y lo hacen desde la cohesión, la universalidad y desde la diversidad y el pluralismo como ya advertía Emile Durkheim.

Por diversidad se debe entender diversidad de pensamiento, diversidad curricular, diversidad metodológica, diversidad de proyectos educativos, diversidad de alumnado, diversidad de centro y diversidad o heterogeneidad social. Una diversidad múltiple que es compatible con la función cohesiva que ejerce la propia escuela.

La diversidad de opciones educativas es un objetivo alcanzable porque existe la diversidad en los centros y existen cada vez más experiencias de innovación educativa que ponen el germen de lo que debería fomentar una revolución educativa, un gran cambio orientado a la modernización de nuestro sistema.

Estoy convencida de que en este objetivo hay más consenso que disenso. La mayoría de la comunidad educativa reclama la necesidad de modernizar el sistema educativo y alcanzar unos objetivos básicos y mínimos que vayan orientados hacia la simplificación y normalización del currículo educativo. Existe consenso general en la introducción de metodologías activas y diversificación de la didáctica en las aulas, que debe ser más competencial y centrada en los alumnos, en enseñarles a resolver problemas e introducir el pensamiento abstracto más que en memorizar, siendo todavía el método principal de aprendizaje hoy en día.

La diversidad así entendida no debe ser motivo de discrepancia. ¿Quién no desea que la educación prepare a nuestros alumnos y alumnas para lo que la sociedad del mañana, la economía del futuro y el mercado laboral requieren?, ¿quién no desea la mejor educación para nuestros jóvenes?, ¿quién no desea que la educación sea verdaderamente concebida y defendida como el motor transformador de nuestra sociedad?

Al fin y al cabo estos son algunos de los fines de la educación.

Para conseguir que estas preguntas se transformen en respuestas tangibles y efectivas es necesario diversificar nuestro sistema educativo y mirar hacia el futuro con valentía, asumir que la educación española requiere cambios importantes que deben ser plurales, ambiciosos y a



la vez muy meditados. Cambios que verdaderamente respondan a las necesidades formativas de nuestros niños de hoy y jóvenes de mañana. Nuestras escuelas son diversas y plurales porque nuestra sociedad es diversa y plural a la vez, por ello los cambios educativos deben responder a las distintas realidades. Lo que implica una mayor autonomía de adaptación de los proyectos educativos de los centros a los distintos entornos sociales, culturales y económicos.

Entender la diversidad social exige una extensión de un sistema educativo diverso, puesto que sociedad y educación son dos cuestiones indisolubles. No es tan difícil de entender y aplicar, vivimos en un sistema educativo descentralizado que a su vez se sustenta en la diversidad social dominante en cada comunidad autónoma.

Finalmente, la diversidad de opciones educativas requiere poner límites. Diversidad no implica libertad absoluta, sino más flexibilidad para que los centros educativos puedan ofertar más pluralidad educativa. PISA indica que las mayores diferencias educativas existen dentro de los centros educativos, por tanto, trabajemos por hacer un marco normativo que permita unos planteamientos básicos y comunes de cohesión y, a su vez, mayores opciones de autonomía real en los centros educativos para personalizar mejor el aprendizaje de nuestros alumnos. Cohesión en la diversidad es futuro.

M. LUZ MARTÍNEZ SEIJO

*Portavoz de Educación del GPS en el Congreso. Secretaria de Educación y universidades del PSOE*

CONVIVENCIA

## El aprendizaje es un proceso social que se construye en la interacción

Voy a argumentar sobre la sentencia “las estructuras cooperativas favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y potencian el desarrollo de las habilidades sociales que se exigen en la sociedad de nuestros días”. Ello obliga a hablar de aprendizaje cooperativo, de las herramientas tecnológicas que lo pueden hacer realidad, de los nuevos roles del profesor y los estudiantes y de las habilidades sociales que se desarrollan. No voy a entrar en detalle en estos aspectos, ya que existen textos académicos excelentes que los tratan concienzudamente, simplemente voy a entresacar las características y conceptos que necesito para apoyar mi argumentación.

La neurociencia ha confirmado que aprendemos a través de la interacción social. El aprendizaje es un proceso social que se construye en la interacción, no sólo con el profesor, sino también con los compañeros y con el contexto, para dotar de significado a lo que se aprende. Esto lleva a distintos expertos a afirmar que el estudiante aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros. Así, el trabajo colaborativo se convierte en un proceso en el que el individuo, fruto de la interacción con el grupo, aprende más de lo que aprendería por sí solo.

El trabajo colaborativo supone, por tanto, poner en común conocimientos, materiales e ideas con la finalidad de compartirlos, para así construir

un conocimiento común. El trabajo en colaboración se caracteriza porque todos los participantes persiguen un mismo objetivo. Pero esto no basta, deben disponer también de una guía clara de cómo han de comportarse (tanto dentro como fuera del aula) para su consecución. Así, los grupos de trabajos cooperativos, adecuadamente organizados y estructurados, han demostrado, además de ser válidos para alcanzar sus objetivos, que proporcionan beneficios en competencias conductuales y afectivas.

Según los expertos, existen distintos aspectos que hay que tener en cuenta para favorecer el aprendizaje colaborativo. Algunos de ellos son: la formación de los grupos, proporcionar claras metas, dar a los miembros del grupo distintos roles, supervisar las relaciones entre grupos, proporcionar ayuda al grupo cuando no es capaz de progresar, comprobar si los alumnos individualmente están aprendiendo y reforzar el éxito del grupo en global. Seguro que al lector se le ocurren más, pero he querido destacar estos, ya que en cierta medida complementan la autonomía del aprendiz con la supervisión del profesor. Esto hará que los alumnos puedan convertirse en los propios protagonistas de su aprendizaje y que además desarrollen estrategias comunicativas con los demás y así poder mejorar sus competencias, capacidades y habilidades sociales.

No vamos a entrar en las diferencias entre trabajo en equipo, colaborativo o cooperativo ya que hablamos del valor de las estructuras colaborativas en el proceso de aprendizaje. Lo importante es que nos movemos en un continuo que va desde un sistema muy controlado y centrado en el profesor hasta un sistema centrado en el estudiante, donde el profesor se constituye en un mediador del aprendizaje del grupo. En este con-



texto, el profesor tiene una gran responsabilidad en alentar, promover y crear el espacio apropiado para la construcción del conocimiento. Esto demanda la organización de la enseñanza, y el empleo de estrategias y metodologías apropiadas, para crear nuevos espacios de interacción.

En este nuevo entorno, cobran especial importancia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas han ampliado las posibilidades de interacción (profesor-estudiante y estudiante-estudiante) eliminando las barreras espaciales y temporales en las que tradicionalmente se ha movido la comunicación. Estas tecnologías se han incorporado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en las estrategias de enseñanza como en los roles que desempeñan los profesores y los estudiantes. De forma que en educación se ha pasado de hablar de las TIC a hablar de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento), dejando de centrarse en los medios (la información y la comunicación) y poniendo el énfasis en el objetivo a alcanzar (el aprendizaje y el conocimiento).

En los últimos años, Internet y la gestión de contenidos en la nube ofrecen nuevas posibilidades para trabajar en proyectos colaborativos. Existen multitud de herramientas que apoyan el trabajo colaborativo. Vamos a enumerar algunas, orga-

nizadas en seis categorías. Herramientas para la gestión de comunidades, como MindMeister, Symbaloo (SymbalooEDU) e IdeaFlip. Entornos de trabajo como Office 365, Google apps, Edmodo y Gobby. Entre los recursos para la publicación encontramos a Blogger, WordPress, Wikispaces (Wikispaces Classroom) y Tumblr. Se pueden realizar videoconferencias a través de Skype, Hangouts, TeamViewer, o Mikogo. Compartir archivos con Dropbox, Google Drive o WeTransfer. Y para la gestión de los proyectos podemos utilizar Trello, Basecamp, dotProject o projectPier. Pero debemos tener siempre presente que la tecnología sólo es un medio para que el trabajo en colaboración funcione. Un medio muy potente y que debe cambiar la forma de hacer las cosas, por supuesto, pero un medio.

El trabajo colaborativo resulta relevante y oportuno, por cuanto no solo se logra que los estudiantes aprendan sobre aspectos de la disciplina que estudian, sino que además desarrolla habilidades cognitivas cruciales en la sociedad de nuestros días: el pensamiento reflexivo, la formulación de juicios, la identificación de valores, el desarrollo del respeto y la tolerancia por la opinión de los otros.

FARAÓN LLORENS LARGO

*Catedrático de Escuela Universitaria de Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial*


## No basta con regular las condiciones que impidan la exclusión

Vivimos tiempos de inclusión en educación. En Iberoamérica se están desarrollando nuevos marcos regulatorios, que disminuyen los factores que generan exclusiones y discriminan positivamente a los alumnos más desfavorecidos, por lo que nuestras aulas son y serán cada vez más heterogéneas. ¿Es suficiente regular para asegurar la inclusión en nuestro sistema escolar? Probablemente no.

Sabemos que no todos los niños y niñas aprenden de la misma forma, ni al mismo ritmo. Esta diversidad es, al mismo tiempo, un complejo desafío para los docentes y un recurso que permitiría implementar experiencias de mayor colaboración entre los mismos estudiantes.

Una inclusión pedagógica efectiva requiere de al menos dos elementos a considerar en las políticas públicas. Los educadores requieren más tiempo para planificar inclusivamente las actividades al interior del aula. Si bien en muchos países se han realizado esfuerzos por incrementar el tiempo remunerado para desarrollar actividades no lectivas, esto probablemente no será suficiente si no se aplican estrategias que reduzcan drásticamente el tiempo que los docentes utilizan para actividades administrativas.





El segundo factor es el levantamiento de información para el diseño de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. La implementación de plataformas de evaluación tempranas y adaptativas permiten reconocer el alto impacto que la información oportuna tiene en los equipos de planificación escolar de los establecimientos que implementan esta opción.

La inclusión escolar implica reconocer que nuestras aulas son un espacio respetuoso y acogedor de la diversidad e identidad de cada estudiante. No basta entonces con regular las condiciones que impidan exclusiones de ingreso a los establecimientos escolares, también es fundamental que esta igualdad de condiciones se viva dentro de la sala de clases.

HUGO MARTÍNEZ A

*Profesor Director Pedagógico de Colegium*

# COORDINACIÓN

## Profesorado y familia deberán formar un equipo

“Aprender de los hechos pero entrenando la mente para pensar”

Albert Einstein

La transformación de los sistemas educativos debe posibilitar al alumnado la adquisición de las habilidades necesarias para que, al incorporarse a la sociedad, pueda hacer frente a los cambios sociales y tecnológicos, cada vez, en las últimas décadas, más continuos e imparable, de una manera crítica y creativa. Insistiendo en la importancia, como decía A. Einstein, de “aprender de los hechos pero entrenando la mente para pensar.”

Las nuevas tecnologías son herramientas de aprendizaje y no un fin. Debemos reflexionar sobre las capacidades y formación del profesorado y la incorporación de la formación del pensamiento crítico, a nivel curricular, desde la transversalidad de las competencias.

Viviane Reding, Comisaria Europea para el Audiovisual, en el año 2006, instó a los países miembros a incorporar, de forma curricular, la enseñanza en torno a *Media Literacy*, como herramienta eficaz para la construcción del pensamiento crítico en aras a facilitar el buen uso de las nuevas tecnologías, las redes sociales, los audiovisuales y el resto de los mensajes.

Hay muchas las voces que alertan de los peligros que acechan a nuestros estudiantes con

el uso de las nuevas tecnologías y la identidad digital: adicciones, falta de concentración, aislamiento.... Solo hay una forma de combatir estos peligros, es a través de la educación y el conocimiento de las herramientas así como sus beneficios y peligros.

Para afrontar este reto: formar a estudiantes preparados para poder gestionar su vida profesional y personal en un futuro diverso e incierto, el sistema educativo debería apostar por un profesorado que pudiese llegar a convertirse en guía y cómplice, capacitado para reconocer y potenciar las diferentes habilidades e inteligencias de los estudiantes (*Inteligencias múltiples*) para el trabajo de las nuevas tecnologías, el trabajo en equipo y el desarrollo del pensamiento crítico. Profesorado y familia deberán colaborar y formar un equipo para poder alcanzar el objetivo deseado: un ciudadano del siglo XXI capacitado para afrontar los cambios sociales y tecnológicos de forma crítica y creativa.

El profesor será la fuente de conocimiento, deberá convertirse en el orientador y transmisor de pasión por el aprendizaje y utilización de las herramientas que facilitan las nuevas tecnologías.

Partiendo de un imprescindible continuo aprendizaje, nuestra propuesta permitiría una transformación real en el proceso educativo, que conllevaría que tanto el profesorado como los padres y los estudiantes trabajasen en equipo a la hora de enfrentarse al cambio de paradigma.

La escuela debería impulsar diversas actividades para trabajar en las aulas que potenciasen el trabajo en equipo y el emprendimiento, así como la incorporación de escuelas de padres para que pudieran formar parte del equipo de trabajo en

la educación al alumnado. Actividades como foros de debate; clubs literarios, cineclubs, grupos de teatro, proyectos solidarios..

Se debería potenciar la participación del profesorado y alumnado en proyectos europeos que les acercaran al conocimiento de la diversidad cultural europea.

CARMEN BURÓ

Promotora y directora del proyecto y la asociación mucho(+)que cine, diversidades y diversiones. Es miembro de la Asociación Educación Abierta

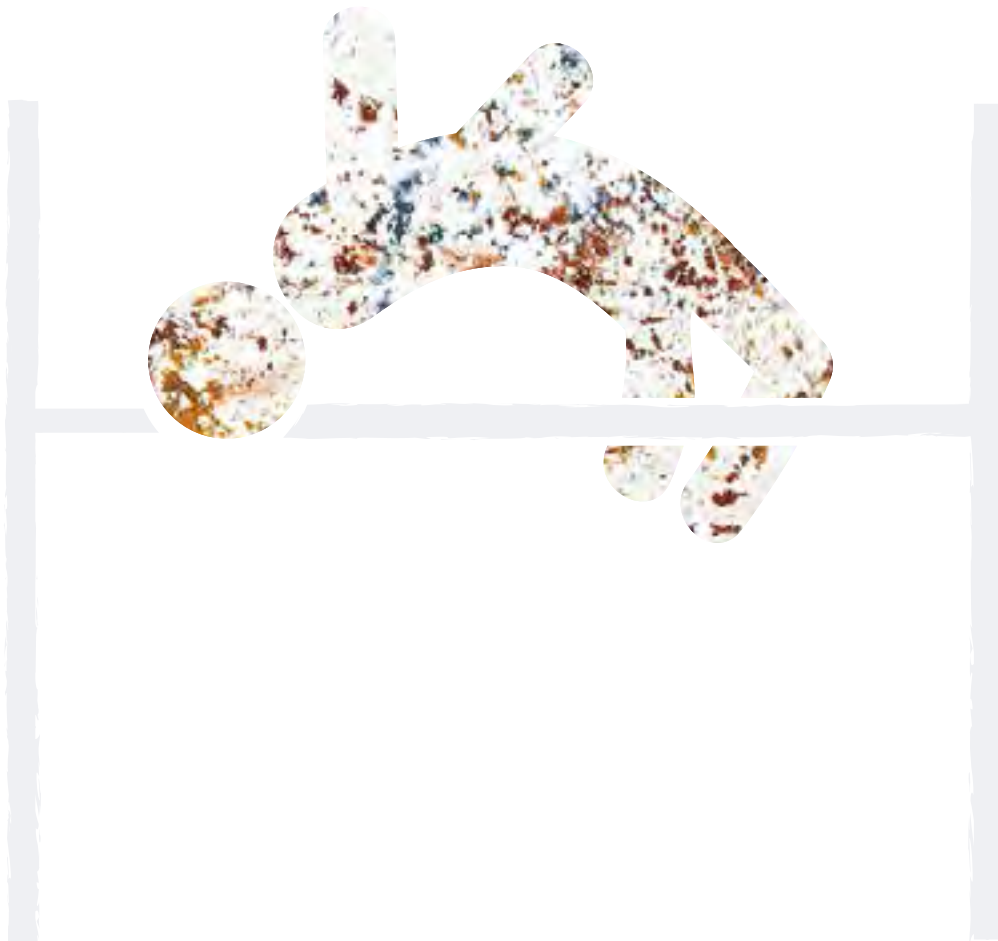


corresponsabilidad

## Los muros de la escuela nos bloquean el pensamiento

Me gustaría hacer una aproximación a la idea de aprender a aprender y la educación durante la vida, conectándolas con la creatividad. Para mí, tienen mucho que ver. La creatividad, según *Sidney Parnes*, uno de pioneros en el estudio de esta materia, es definida como “la capacidad

para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos”. Para el psicólogo *Jean Piaget*, “el aprendizaje es un proceso mediante el cual, el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de objetos y la interacción con las personas, genera o construye conocimiento”. En ambos casos se trata de conectar lo que ya sabemos con los nuevos conocimientos. El aprendizaje tiene mucho de proceso creativo, aunque lamentable se percibe como un proceso repetitivo. Esta percepción del





aprender como algo monótono hace que los/as alumnos/as, superada o abandonada su educación, entiendan que ya han terminado la etapa de aprender y comienza otra más estimulante que es la de trabajar. No se percibe ese componente estimulante y creativo del aprendizaje que motiva el aprender a aprender durante toda la vida.

El deseo de aprender, al igual que el de crear, para que se mantenga activo, se tiene que cultivar en casa y reforzar en la escuela. El papel de padres y madres resulta crucial. Al analizar las circunstancias vinculadas al riesgo de fracaso escolar, el nivel socioeducativo de los padres es revelador. Como apuntan Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J., en su trabajo *Fracaso y abandono escolar en España*, el estatus socioeducativo de los padres incide en el riesgo de fracaso de sus hijos/as en los siguientes porcentajes: 20% padres universitarios, 42% padres con estudios primarios y 63% padres sin estudios. También apuntan que desde las familias, en función de su nivel de estudios, se incentiva o desincentiva el continuar aprendiendo. Como constatamos en los datos aportados, no solo es que los hijos de los progenitores que tienen menor nivel de estudios tengan más posibilidades de abandono escolar, sino que, además, los desincentivan en mayor medida a la hora de continuar con sus estudios.

Por lo tanto, la educación básica nos debe capacitar para aprender a aprender, pero lo que consolida el incentivo para seguir haciéndolo es que ese interés por el aprendizaje venga estimulado desde nuestra casa. Que nuestros padres nos eduquen con el ejemplo. Si hablamos de creatividad la influencia de la familia y del entorno es importantísima, tal y como afirma la doctora en Psicología *Gabriella Krumm*.

¿Pero qué pasa con aquellos padres que no han incorporado este hábito ni esa pasión por el aprendizaje permanente? ¿No tienen más opciones para adquirirlas y transmitírselas a sus hijos? Los muros de la escuela nos bloquean el pensamiento, pero si pensamos, como decimos en creatividad, “fuera de la caja”, descubrimos que esa adquisición de hábitos, técnicas y pasión por aprender se puede dar en todos los contextos de la vida más allá de los colegios: en el trabajo, en las aficiones, la sociedad, la vida familiar y el mundo digital, entre otros.

Al igual que ocurre con la capacidad creativa, tenemos que entender que aprender a aprender supone parte de nuestro desarrollo personal/profesional y que es mucho más que una competencia regulada por la ley que debemos adquirir.

JUAN PASTOR

Fundador y CEO de la empresa *Repensadores S.L.*  
y Vicepresidente de la Asociación para la creatividad  
*Asocrea*

creatividad

## El mundo de hoy requiere más que nunca de ciudadanos críticos

*“Deberíamos enseñar a nuestros estudiantes cómo pensar; por el contrario, estamos principalmente enseñándoles qué pensar.”*

*Jack Lockhead y John Clement, 1985*

Antes de comenzar, conviene establecer una definición que nos resulte válida a todos sobre qué es el pensamiento crítico. De todos los autores, propongo quedarnos con ésta de Stephen D. Schafersman (1991):

*“Pensamiento crítico significa pensar correctamente en la búsqueda de conocimiento relevante y confiable acerca del mundo. Otra manera de describirlo es pensar con destreza, razonable, reflexiva y responsablemente, enfocándose en tomar una decisión respecto a qué creer o hacer.”*

Partiendo de la definición, vemos que el pensamiento crítico permite al ser humano comprender su entorno, interactuar con él y tomar decisiones, y no de cualquier manera. De allí un componente interesante del concepto, brindado por los adverbios que definen esta manera de pensar: ‘correctamente’, ‘con destreza’, ‘reflexiva y responsablemente’, utilizando el raciocinio.... Significa que el pensamiento crítico incide en el cómo vivimos sobre el planeta, cómo impactamos en él y en los seres que nos rodean, cómo interpretamos hechos, mensajes y situaciones y cómo nos posicionamos ante ellos. El pensamiento crítico supone entonces, desarrollarnos

como ciudadanos íntegros, que podrán abordar situaciones, problemas y retos de manera integral, no con cualquier información, no sin antes razonar acerca de las distintas vías posibles, y de las consecuencias de cada una, y siendo verdaderamente responsables.

Otra componente que considero interesante sobre el pensamiento crítico, es la búsqueda de conocimiento relevante y confiable acerca del mundo. Una vez el ser humano logró satisfacer sus necesidades básicas, el pensamiento crítico ha sido el motor de los mayores descubrimientos científicos y tecnológicos que utilizamos hoy en día. Pero también ha sido el centro de una disciplina tan elevada y necesaria para la existencia humana, como es la filosofía. El ser humano en definitiva, siempre ha estado en continua búsqueda de respuestas relevantes y fiables a sus preguntas, que le permitan comprender mejor el mundo, desde un átomo, hasta el cosmos.

### Pensamiento crítico y el sistema educativo: motivos

Si consideramos que la escuela es la institución que nuestra sociedad establece para el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, resulta vital ir mucho más allá de propiciar “espacio y tiempo para desarrollar el pensamiento crítico”. El pensamiento crítico es una forma de pensamiento de orden superior; no se nace con ella, sino que se debe APRENDER. Como constatan Charlotte Blease (2017) y Schafersman, es una habilidad que debe entrenarse, que se adquiere mediante la técnica. La pedagogía basada en ejercitarla, es por tanto, necesariamente labor del sistema educativo.

Asimismo, basándonos en el principio de la igualdad de oportunidades, debemos asegurar que se realice desde tempranas edades en la escuela, a fin de que todo alumno desde niño, pueda acceder a ello.

Por otro lado, en la actualidad seguimos -en términos generales- con modelos de sistemas educativos diseñados para un mundo con otras necesidades, propio de la era industrial. Robert Swartz, fundador del Center for Teaching Thought, cita estudios que afirman que entre un 92% y un 95% de lo que se aprende en la escuela de hoy no afecta a la vida de los estudiantes una vez la terminan. La cifra puede resultar un tanto exagerada, sin embargo el concepto está allí, es ineludible. El mundo actual en el que internet y lo digital han transformado las relaciones personales y profesionales, el concepto del tiempo y del espacio, pareciera relevante enfocarse en cómo aprenden nuestros alumnos, en que la curiosidad y el cuestionamiento sean motores del aprendizaje. Es una habilidad que difícilmente tiene fecha de caducidad, será necesario siempre para la humanidad. Como expresa la Dra. Blease, en el futuro cercano, necesitaremos las habilidades y la confianza para plantearnos preguntas y responder ante cuestiones “no-Googleables”; “como sociedad necesitamos estar filosóficamente más comprometidos.”

Si no se desarrolla el pensamiento crítico en la escuela, quedan pocos espacios alternativos: el tiempo de calidad en familia se ha visto drásticamente menguado. El resto del día se dedica a transportarse entre el hogar, centro educativo y actividades extraescolares, así como el tiempo dedicado por los jóvenes ante una pantalla (TV, Youtube, redes sociales y los videojuegos) ha in-

crementado significativamente: más de 9 horas diarias de media al día en jóvenes a partir de 11 años en *EEUU*; y en *España*, según el informe de PISA de 2015, casi una cuarta parte de los adolescentes dedican más tiempo a internet que al instituto (6 horas de media diaria).

### Los niños y jóvenes de hoy

El niño, el joven, toma decisiones en función del mundo que le entra por los ojos, suele ser seducido por todo lo positivo de un anuncio publicitario (R. Swartz, 2018), o por la azañas de un youtuber o la vida de una influencer, sin ver los aspectos negativos de ninguno de ellos. Reacciona en cuestión de segundos ante comentarios, vídeos, mensajes y fotos que recibe vía Snapchat, Instagram u otra red social. Lo relevante es la inmediatez, lo positivo, y lo que se lleve o se haga por todos. Esto les conduce por un lado, a acciones y decisiones en muchos casos erróneas, regidas por terceros, por el exterior; y por el otro, a no detenerse a pensar, a profundizar, a identificar emociones, o las causas de los hechos, a comprobar la veracidad de la información que recibe. El entorno resulta poco favorable para el desarrollo del pensamiento crítico, y por ende, hacerles más influenciables.

Asimismo, al investigar sobre un tema concreto, la información es fácilmente accesible y en grandes volúmenes, y de calidad muy variable. Una búsqueda en Google devuelve infinidad de entradas de texto, imágenes y vídeos, de infinidad de fuentes. Lo más fácil e inmediato es quedarse con lo primero que les capte la atención, sin comparar informaciones, filtrar las fuentes ni verificar la validez de las mismas.

Resulta necesario dedicar un esfuerzo superior en la búsqueda, priorización y selección de la información. A eso le añadimos la facilidad que tienen para copiar los datos encontrados, sin hacer un esfuerzo por leer, interpretar, asociar y redactar por su cuenta.

Tenemos por lo tanto, un reto, y es el lograr que los enormes beneficios de internet (hemos ganado en transparencia y rendición de cuentas, en el acceso a la información y al conocimiento; acercar personas queridas a kilómetros de distancia,...) sean bien utilizados por nuestros jóvenes, en lugar de caer en abuso, adicción, superficialidad y en definitiva, actuar como la manada, sin pensar, como borregos.

El mundo de hoy requiere más que nunca de ciudadanos críticos.

### Pensamiento crítico y el sistema educativo: vías para trabajarlo

“El primer precepto fue nunca aceptar algo como verdadero hasta que se conociera lo que era sin ninguna duda.”, René Descartes

No pretendo ser exhaustiva, sino proponer algunas vías que considero de interés:

- De manera transversal: no encuentro asignatura o área en la que no haya cabida para desarrollar el pensamiento crítico. Todas nos lo permiten, si bien en algunas es más evidente. En Historia, por ejemplo, centrémonos en entender los hechos ocurridos, qué los motivó y sus consecuencias, más que en memorizar las fechas, lugares y nombres de dichos hechos. En las ciencias, trabajemos el método científico:

dudar, plantear hipótesis, experimentar, comprobar, corregir, demostrar. Utilicemos el pensamiento de las partes y comparemos con el método sistémico. En Lengua aprendamos a investigar y repartamos distintos roles, para posteriormente debatir en público, argumentando razonadamente...

- Mediante asignaturas que trabajan de manera específica el pensamiento crítico, como es la Filosofía y luego la Ética. De allí la importancia de retomar el debate para asegurar su presencia en el currículo y definir cómo queremos que se aprenda filosofía en los centros educativos y en la universidad.

Para trabajar el pensamiento crítico de manera transversal, existen metodologías y programas que permiten desarrollarlo de manera específica. Quiero resaltar algunos:

- Aprendizaje basado en el pensamiento, que brinda herramientas y técnicas específicas con un potencial claro. En España el Prof. R. Swartz de Massachussets lleva la última década trabajando con muchos centros educativos españoles en técnicas de rutinas de pensamiento, entre otras, con creciente interés por parte de la comunidad educativa en general.
- Pensamiento de diseño o design thinking: siendo una técnica originalmente diseñada para el mundo empresarial, su adaptación para el aula desde etapas iniciales tiene unos resultados fascinantes. En *Fundación Créate* lo trabajamos desde 2011 con docentes y los expertos en ese momento en España, *h2i* y *Designit*. Año tras año nos maravillamos profesores, familias y voluntarios, con el proceso de extrañarse y cuestionarse su entorno, y la capacidad de ge-

nerar ideas y diseñar soluciones a problemas identificados por ellos mismos.

- Inquiry based learning, el método basado en aprender guiado por el planteamiento de preguntas y el cuestionamiento. Un referente interesante en esta área es la organización Mills Teachers Schools, de California, dedicada a la formación de profesores. Los profesores se capacitan basándose ellos mismos en grandes preguntas que vertebran su proceso formativo.
- Aprendizaje basado en la experiencia. El aprender experimentando, dejando a los alumnos aplicar su conocimiento a la hora de encontrarse con un problema o reto, y luego sacar conclusiones sobre el pensamiento generado a lo largo del proceso. Aquí destacar el interés que tiene la asunción de riesgos, el potenciar la iniciativa para posteriormente aprender de la experiencia. El aprendizaje deja de ser lineal, se itera y con cada iteración, se construye el conocimiento.
- Sentido del humor como recurso pedagógico: ejemplos del SH en el aula son más escasos, sin embargo es indudable la fuerza de este recurso para abrir un pensamiento reflexivo y múltiples miradas sobre un tema. ¿Quién pone en duda a Oscar Wilde para despertar el pensamiento crítico, respecto a aspectos esenciales del ser humano y de los cánones establecidos por la sociedad?

En definitiva, el pensamiento crítico forma parte de esas funciones cognitivas de orden superior, programémoslo adecuadamente para desarrollarlo a lo largo de toda la vida escolar y universitaria de nuestros niños y jóvenes.

ISABEL NAVARRO FERNÁNDEZ

*En 2011 junto con un grupo de personas e instituciones, constituyó Fundación Créate, organización sin ánimo de lucro que co-dirige desde entonces. Es miembro de la Asociación Educación Abierta.*

## La educación del futuro no puede centrarse exclusivamente en la escuela

El propósito de la educación es compartir nuestro conocimiento con los demás, y tiene por tanto en sí mismo un importante carácter social. Como escribía John Ruskin, “en el momento en que utilizamos nuestras posesiones para cualquier buen propósito, el instinto de comunicar dicho uso a los demás se eleva por encima de todo. Si has disfrutado con un libro, quieres que los demás sepan de ello; si has disfrutado con un cuadro, quieres que otros también lo contemplen”. En estos tiempos de Twitter e Instagram la observación de Ruskin parece obvia, y de hecho vemos cómo todos los días este deseo de compartir lo que sabemos ocurre en el mundo educativo. Los docentes comparten con ideas, experiencias y conocimiento todos los días. Y este compartir se extiende, teóricamente al menos, desde la clase a los hogares y entre aulas y centros educativos.

Si la educación tiene ese carácter social, ¿cómo la reflexión y el debate sobre la transformación educativa no van a tener un importante componente social?

La educación del futuro no puede conseguirse centrándonos exclusivamente en la escuela, sino que la reconceptualización implicada supone conseguir una visión que implique a todos, y en este sentido hemos visto cómo en los últimos años la educación se ha situado en el foco del debate público. Si bien es cierto que todavía no

se ha pasado de la reflexión a la acción, y que los consensos están resultando bien difíciles, la educación ha pasado de un espacio cerrado, confiable, definido y con fronteras nítidas, a un ámbito público donde es tema de conversación de interés político, social, económico, tecnológico y mediático. Ahora se trata de un tópico abierto y líquido, como líquidos son nuestros tiempos, en constante debate, y rodeado de muchas más voces y luces. Son numerosas las voces, procedentes de diferentes sectores y perspectivas, que hablan de un nuevo paradigma, del futuro de la escuela, de qué tipos de habilidades necesitan nuestros estudiantes para enfrentarse a una sociedad incierta. Las administraciones públicas buscan palancas de innovación, excelencia y calidad; los organismos internacionales miden los resultados académicos de los estudiantes; expertos debaten en blogs y foros sobre tendencias, cambios necesarios, nuevos conceptos de escuela; los medios de comunicación comparan unos países con otros y nos hablan de buenas prácticas de Finlandia, o de Corea, o de donde toque en cada momento; las empresas de tecnología nos iluminan sobre la eficacia de sus tabletas o de sus herramientas de software; las compañías de telecomunicación se posicionan también en el mundo educativo; los docentes ya no son los únicos garantes del contenido, y aparecen diferentes tipos de proveedores.... Parece que por fin hay nuevos y numerosos actores de la transformación educativa, y podríamos decir que ya era hora, que los sistemas educativos, sus objetivos y sus logros, sus retos y sus desafíos competen a todos los ciudadanos.

Porque además vivimos en una sociedad cambiante, crecientemente compleja, multiétnica, multiétnica, en plena transformación, y este cambio significa una oportunidad para trabajar



por una educación mejor, más inclusiva y participativa, más justa y equitativa, que responda a la diversidad de nuestra sociedad y que nos ayude a superar el actual desapego por el aprendizaje, las barreras que siguen existiendo hacia el mismo, el abandono y el fracaso escolar. Una gran oportunidad para abrir y ampliar el debate sobre los fines de la educación a un debate calmado en el que participemos todos, toda esa

nueva comunidad educativa que implica a los alumnos y a los profesores, a las direcciones de los centros y a las administraciones públicas, a las familias, a las instituciones públicas y privadas, y en definitiva a todos.

MANUELA LARA LARA  
*responsable del área de proyectos y desarrollos  
de Santillana Negocios Digitales*

# cultura



## Se educa incitando la curiosidad del alumno

Todos conocemos la fuerza de las preguntas para generar el conocimiento. Montaigne partía de su pregunta mágica: ¿qué sé yo? Y la pregunta básica típica de la adolescencia es ¿por qué? Preguntarse sistemáticamente el porqué de las cosas es la manifestación de la curiosidad. Ser curioso es la base de un buen aprendizaje. La curiosidad es el anhelo de buscar respuestas sabiendo que la respuesta adecuada comienza con la pregunta idónea. El bucle del porqué para generar aprendizaje activo es una técnica de aprendizaje enraizada en el mundo clásico, y la psicología actual ha vuelto a demostrarlo. Desde un punto de vista neuropsicológico, los estudios concluyen que las personas que demuestran una conducta de curiosidad se le produce respuestas cerebrales evocadas en tres zonas del cerebro: el núcleo caudado, la corteza prefrontal y las circunvalaciones del hipocampo. Es decir, la curiosidad une los centros de aprendizaje con los centros motivacionales. Aquí la importancia de ser curioso para conseguir tener una alta capacidad del aprendizaje, ya decía Albert Einstein: “No tengo talentos especiales, pero sí soy profundamente curioso”. La profundidad de la curiosidad está en el margen del nivel de significación del aprendizaje, ya que es la motivación intrínseca para aprender no por recompensas exógenas sino simplemente por el gusto de saber algo.

La curiosidad es un instrumento evolutivo que nos permite progresar en el dominio del entorno, y por eso los niños son unos impenitentes curiosos. Están en constante “mente científica” preguntándose el para qué y el porqué para generar significación al aprendizaje realizado. De

aquí que el curioso no se encierre en el error, y pregunta ¿por qué es un error, el error? Por tanto, ser curioso es la esencia del aprendizaje continuo. Y apoyar y asesorar a una persona en su aprendizaje requiere mucho esfuerzo para mantener la mente en modo curiosidad. Saber despertar la curiosidad y generar curiosidad es una labor básica de un maestro, debe ser un provocador de experiencia, que dispare la curiosidad para generar aprendizaje. Desde las investigaciones del psicólogo Berlyne llamado “el padre de la curiosidad” en los años 60 y 70 del siglo pasado que hablaba del comportamiento exploratorio, pasando por los indicadores de curiosidad de Ethel Maw, hasta el enfoque del proyecto Zero (1997) de entender la curiosidad como una predisposición al pensamiento. Toda la ciencia psicológica enfoca que la curiosidad es un elemento clave en el aprendizaje y por tanto debemos acompañar a su desarrollo, y basándome en los indicadores de Maw que habla de 4 conductas para tener curiosidad:

1. Reacción positiva ante los estímulos novedosos de su entorno, aproximándose hacia ellos para observarlos y manipularlos.
2. Expresar la necesidad o el deseo de saber sobre sí mismo y su entorno con preguntas.
3. Buscar nuevas experiencias en su entorno.
4. Persistir en la exploración de los estímulos para saber más de ellos.

Un buen maestro debe apoyar a generar estímulos novedosos y diversos para suscitar el mayor nivel de curiosidad, debe buscar siempre las preguntas del aprendiz (trabajar con la agenda mental del que aprende y no del que enseña), incitar a que busque y cuente nuevas experiencias y cuestionar la visión clásica y ortodoxa de una

realidad cambiando las preguntas. Así se educa incitando a la curiosidad del alumno.

Educar con curiosidad está relacionada con la emoción y como dice Francisco Mora en su libro de “neuroeducación”, solo se puede aprender aquello que se ama. Y por eso hay que desarrollar la curiosidad en la educación a través de:

- Buscar metáforas provocadoras.
- Presentar problemas cotidianos.
- Crear atmósfera que facilite el diálogo.
- Dar tiempo a que los alumnos desarrollen argumentos.
- Incentivar planteamientos espontáneos de un problema.
- Introducir paradojas y contradicciones.
- Dosificar la incompreensión para no provocar ansiedad.
- Participación activa de los alumnos y la exploración personal.
- Reforzar el mérito ante las buenas preguntas y perspectivas.
- Modular la búsqueda de una respuesta y no proporcionar la resolución de un problema; sólo si fuera necesario.

El futuro de la educación necesita de profesores orientados a generar la curiosidad como elemento básico de la emoción para aprender. Solo se puede aprender si se está motivado, y la

motivación intrínseca de la curiosidad es más constante que la motivación extrínseca de refuerzo para incentivar la capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida (long life learning). Al fin y al cabo, lo importante es tener curiosidad sobre la curiosidad, es decir, desarrollar una enorme necesidad de saber cosas nuevas continuamente y para finalizar, una pregunta que todos nos tenemos que hacer continuamente: ¿cuándo fue la última vez que hiciste una cosa por primera vez? Si fue hace mucho....

FRANCISCO JAVIER CANTERA HERRERO

*Presidente del Grupo Blc (Primera Consultora de Recursos Humanos en España) y de la Fundación Personas y Empresas*

## Referencias

- BERLYNE, D. E. (1978). Curiosity and Learning. *Motivation and Emotion*, Vol. 2, p. 97-175.
- LOWENSTEIN G (1994). “The Psychology of Curiosity: A Review and Reinterpretation” *Psychological Bulletin*, 116 (1) 75-98.
- LITMANY SPIELBERG (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of personality assesment*, 80(1), 75-86.
- FRANCISCO MORA (2013). *Neuroeducación*. Alianza Editorial.

# CURIOSIDAD

## Los cambios en el currículum tienen consecuencias graves en los resultados de aprendizaje

En una empresa y actividad tan complejas y con tantos componentes de diverso tipo que la integran como es la enseñanza, el currículum es su componente fundamental, específico e indispensable. Dicho de otro modo, el currículum tiene carácter de base del edificio, es el elemento que claramente diferencia a la enseñanza –toda enseñanza, no solo la reglada– de las otras empresas complejas de nuestra sociedad, y es el único que no puede faltar para conseguir con aceptables garantías los fines de la enseñanza, o, dicho de manera más diáfana: le podrán faltar– por razón de recursos económicos, de territorio, de momento histórico, de desarrollo sociocultural, de modas pedagógicas o didácticas, etc. – alguno o algunos de sus muchos componentes, pero si se cuenta con un currículum consistente, en situaciones límite la enseñanza podrá alcanzar estándares de calidad no alejados de los obtenidos si se contara con todos o la mayoría de esos componentes.

Ciñéndonos a la reglada, la gran empresa que es la enseñanza, en sus actuales regímenes administrativos de pública, concertada y privada, se presenta con una ingente complejidad de componentes de importancia no menor aunque variada. Recuérdese algunos, como son la calidad del profesorado, ligada al grado de dominio de su materia o materias, a su formación didáctica

inicial y permanente, y a su sentido de la profesionalidad, que para algunos sería la vocación docente; la dirección y el liderazgo escolar; el proyecto educativo de centro; la forma de aplicación de la autonomía de centros; la arquitectura y las instalaciones internas y externas y los equipamientos pertinentes; la asimilación de las herramientas, técnicas y metodologías tradicionales y la apertura a las nuevas; los hábitos de trabajo en equipo; la práctica de la evaluación del centro; la normativa de leyes e instrucciones; la eficacia de los responsables políticos de la enseñanzas, con sus concepciones y sus presupuestos; la suficiencia de personal docente y de otros tipos; la adecuación de los medios materiales; la acción e idoneidad de las actividades extraacadémicas y complementarias; la tipología sociocultural del alumnado; el grado de intervención o apoyo de las familias; los controles nacionales e internacionales... Podrá faltar todo o parte de esto –situación nada deseable–, pero, aún así, con un currículum pertinente se puede conseguir que los alumnos aprendan.

Y para que los alumnos aprendan gracias al fundamental, específico e indispensable currículum, este debe contar, a su vez, con otra complejidad de elementos, como los enumerados en la vigente Ley, la LOE-LOMCE, en su artículo 6.2 (y que recoge diversas concepciones de currículum): los objetivos; las competencias o capacidades; los contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; la metodología didáctica; los estándares y resultados de aprendizajes evaluables, y los criterios de evaluación de competencias y objetivos. El currículum, en su dimensión de plan de estudios general, es tarea de los poderes legislativos y ejecutivos –en España, centrales y autonómicos–, con, en su caso, la aprobación, enmienda o anulación

del poder judicial. Todos estos poderes, dependiendo de los tiempos y de las correlaciones de fuerza, convierten en preceptos y desarrollos legislativos lo que en origen son visiones del mundo, la sociedad y la persona (combinación de la epistemología, la ideología y la sociología) y concepciones de la necesidad de enseñar, por qué, a quiénes y en qué condiciones y cómo llevarlo a cabo (combinación de la pedagogía y la didáctica). Estas visiones y concepciones giran en torno a las grandes creaciones humanas: la Ciencia, el Arte, la Lengua, la Literatura, la Filosofía, la Religión, la Historia, la Tecnología, la Música, etc., y a su ordenación consciente y articulada en un plan de estudios general. Dado su carácter fundamental, los cambios y exigencias en el currículo pueden tener consecuencias graves, para bien o para mal, en los resultados de aprendizaje de los alumnos, como se está comprobando recientemente con los introducidos, en un sentido, en el sistema educativo de Finlandia y, en otro, en el de Portugal.

Los seis grandes elementos del currículo no tienen la misma importancia, pero entre todos conforman un equilibrio de fuerzas que deben trabajar en la misma dirección y sumar sus potencialidades de eficacia y eficiencia formativa. Algunos de estos elementos pueden estar hipertrofiados o atrofiados, como pasa con la necesidad e importancia de la enseñanza por competencias, dependiendo de las distintas concepciones del fondo y forma de la enseñanza; o pueden presentarse con realizaciones muy variadas, como las metodologías didácticas,

más o menos tradicionales, o innovadoras, o por proyectos, por ejemplo; o pueden dar más o menos valor a tener como referentes objetivos definidos, generales o concretos; o pueden contar con Administraciones más o menos dadas a establecer estándares fiables de los distintos aspectos evaluables; o pueden basarse en evaluaciones externas y objetivas o internas subjetivas de cada centro; o pueden abordarse con protagonismo y meticulosidad o dejadez o insignificancia, como en el caso de los contenidos. Siendo todos estos elementos necesarios, el de los contenidos o conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes es, a su vez, el fundamental e indispensable –aunque no el único específico–, el vertebrador, aquel que da sentido a todos los demás. Trabajado con la debida exigencia e idoneidad, es el que garantiza mayores aprendizajes y menos fracaso o abandono de los alumnos.

De todos modos, aquí y ahora, mirando hacia el conjunto de la enseñanza reglada y no al comportamiento de algunos centros aislados y excepcionales, el currículo necesita, en mayores o menores dosis, la presencia activa, coherente y sinérgica de estos seis elementos, para así no provocar fallas estructurales y concretas en el ámbito de la acción de enseñanza y propiciar, por el contrario, el logro de su misión social.

ISIDRO CABELLO HERNANDORENA  
PNN desde 1976, Agregado desde 1979 y Catedrático  
de Lengua Española y Literatura desde 1993





## El alumnado tiene que descubrir cómo aprende mejor y cómo aprender a aplicar lo aprendido

Para empezar, la responsabilidad de limitar la exposición de los datos de los menores no recae, primeramente, en la escuela sino en los padres (o hablemos ahora de “progenitores” para que nadie se me enfade). Como sin duda sabrás, porque no paran de bombardearnos con el tema, en unos 15 días entra por fin en vigor, tras una moratoria de aplicación de 2 años, la nueva normativa europea de protección de datos: *el famoso RGPD 2018*.

En particular, para el caso de los centros educativos implica que los progenitores deben dar, obligatoriamente, el consentimiento al centro para el tratamiento de los datos de carácter personal de sus hijos, en cualquier forma. Esto incluye desde sus datos académicos hasta sus datos personales, pasando incluso por imágenes

o grabaciones que puedan tomarse de los menores (e.g. en fiestas, convivencias, excursiones o eventos típicos en fechas señaladas). Esto incluye también, de forma explícita, la exposición de esta información en cualquier soporte o plataforma (redes sociales, grupos de Whatsapp, etc.).

En particular, el consentimiento tácito ya *no se contempla*.

Este consentimiento también debe incluir que se dé o no permiso para la cesión de los datos a terceros, para cualquier fin. Sinceramente, no concibo para qué exactamente un colegio podría querer ceder los datos de sus alumnos a un tercero, sea con fines comerciales o con cualquier otra intención. Por mi parte, claramente yo autorizaría el tratamiento de los datos de mi hijo pero en ningún caso su cesión a otras organizaciones.

Todo esto es aplicable a la normativa en la UE. En EE.UU. la normativa es totalmente laxa: la propiedad de los datos es de quien los recaba, y puede hacer o comerciar con ellos como quiera. Hasta qué punto hacen o no comercio los centros con estos datos lo ignoro, porque no tengo información sobre ese área.

Por otro lado, todos los países tienen estadísticas de seguimiento (datos agregados, no personales) de los resultados de aprendizaje en sus centros educativos. Entre ellos, tenemos los gráficos de evolución de centros (que tanto miran los padres para comparar y decidir donde matriculan a sus hijos) o los famosos Informes PISA y similares. Todos ellos tienen, claramente, una aplicabilidad limitada. Por un lado, los criterios de medida favorecen a unos modelos educativos frente a otros, y se podría poner en tela de juicio que sean “totalmente objetivos”. Por otro lado, se crea una



competitividad absurda entre centros por obtener mejores datos cuantitativos, llegando al punto de incitar a que el centro haga “todo lo posible” porque sus alumnos saquen mejores notas y así salir más altos en las estadísticas. Esto, aparte de ser muy reprobable desde el punto de vista ético y docente, es totalmente fútil ya que no se suele aportar nada de información sobre aspectos clave en el proceso de aprendizaje, tales como:

- Aptitudes personales de los docentes (empatía, ilusión que transmiten a los alumnos, incentiación de sus cualidades, detección y potenciación de sus habilidades personales, etc.).
- Fomento de un entorno educativo y de convivencia agradable, en el que se desarrollen las aptitudes personales y colectivas de los menores para vivir en una sociedad plural.
- Respeto y tolerancia a la diversidad y las peculiaridades de todos.
- Tolerancia cero respecto al acoso en las aulas, la discriminación y la violencia (problema este, cada vez más preocupante y que las redes sociales no han hecho sino exacerbar y potenciar su alcance, cuando antes se “limitaba” solo a las horas de convivencia en el centro educativo y alrededores físicos).

Como reflexión final, quizá dejaría que el proceso educativo es uno de los fenómenos más peculiares, individualmente, y menos generalizables que podemos encontrar. Ciertamente, determinados factores pueden ser claramente positivos o negativos para los alumnos, y eso se puede deducir de ciertas estadísticas agregadas (no veo, sinceramente, qué se puede extraer de los datos individuales). Pero por mis años de experiencia docente, sé que cada alumna y cada alumno es un mundo, una mente diferente, que tiene que descubrir qué le funciona, cómo aprende mejor y cómo aprender a aplicar lo aprendido. Tu labor como docente debe ser ayudarle en cada caso a darse cuenta de sus virtudes y defectos, potenciar las primeras y equalizar los segundos, y así favorecer que pueda aprender de forma más efectiva.

FELIPE ORTEGA

*Profesor Asociado, GSyC, ETSIT. Co-fundador, Data Science Lab, CETINIA. Director Académico, Master in Data Science. Universidad Rey Juan Carlos*



## El sedentarismo y la obesidad son la gran amenaza para la salud de las nuevas generaciones

Según el ministerio de Educación (MEC, 2018) en nuestro país, actualmente contamos con 8.138.170 personas reconocidas como estudiantes, desde infantil hasta las diferentes etapas anteriores a la universidad. Todos ellos, tienen una jornada donde permanecen 6 horas diarias, al menos, en sus centros educativos. Mas no acaban aquí sus responsabilidades con el centro educativo. Ya que además de estudiar, muchos de ellos tienen que realizar tareas en sus hogares que les encomiendan y evalúan sus profesores.

En concreto, en nuestro país estas tareas les ocupan de media unas 6,5 horas semanales (OECD, 2013). Por su parte, en los países OECD la media es de 4,5 horas.

Estas tareas se conocen como deberes y son un fenómeno inherente a los sistemas educativos normalizadores modernos de todo el mundo. Incluso en países como Corea y Finlandia que son ejemplos de buena práctica educativa, los estudiantes tienen una dedicación a los deberes de al menos de 3 horas semanales. Tiempo que se va reduciendo mundialmente, según celebra la OECD, pues el alumnado tiene que dedicar menos tiempo a los deberes (OECD, 2013) que hace una década. Lo que dicha entidad plantea como positivo para la salud y por tanto el rendimiento académico del estudiante.

Si los deberes son una práctica escolar extendida por todos los sistemas escolares del mundo, también lo es en la actualidad el debate que suscita su utilidad, sus beneficios y perjuicios para los escolares y sus familias. Este debate se mantiene álgido desde que en el 2006 dos madres, Sara Bennett y Nancy Kalish, publicaron su libro (Benent& Kalish, 2006) donde criticaban y exponían las consecuencias de los deberes en los estudiantes. Una de sus mayores inquietudes fue la posible relación entre el sedentarismo y la obesidad infantil y el tiempo dedicado a los deberes. No es un tema baladí, ya que la OMS presenta el sedentarismo y la obesidad como la gran amenaza para la salud de nuestras nuevas generaciones y la causa de múltiples problemas sociales. Evidentemente, continuar las tareas escolares, con su idiosincrasia escolar, fuera del horario escolar, puede restar tiempo de juego y actividad física a nuestros infantes y jóvenes, ya que tradicionalmente la labor escolar implica la inhibición de la actividad física de los estudiantes.

Este debate ha llevado a investigadores de todo el mundo a comprobar los efectos de los deberes en los escolares. Alfie Kohn (2006) es uno de los investigadores que más tiempo ha dedicado a dichos análisis y sus conclusiones coinciden con las más aceptadas y compartidas a nivel mundial incluida la OCDE: los estudiantes con un buen rendimiento no tienen problemas con los deberes y estos parece que les afecta mínimamente de forma positiva en Secundaria (Cooper, 2007), en etapas anteriores no hay mejora reseñable; en cambio, los alumnos socialmente desfavorecidos o con dificultades de aprendizaje, tienen mayores dificultades con los deberes y por tanto, a ellos y a sus familias les afecta negativamente la realización de los deberes y les ocasiona más problemas escolares y familiares.

Recientemente, se comprobó que el incremento del rendimiento matemático en escolares de primaria era muy inferior cuando los deberes consistían en tareas repetitivas con la única intención de probar el nivel de comprensión de lo vertido en clase (Rosario, P. y otros, 2015). En cambio, cuando los deberes exigen aplicación en contextos y situaciones diferentes a lo contenido en los libros de texto, el aprendizaje aumenta. Dicen textualmente los autores del artículo “en resumen, vale más poco y bueno que mucho y superfluo”. Es decir, no influye el tener tareas para casa, sino el tipo y la cantidad de tareas. En resumen, los deberes tradicionales afectan mínimamente al rendimiento de los estudiantes que menos necesitan mejorarlo y negativamente a los estudiantes que necesitan mejorarlo.

Llama poderosamente la atención que el debate sobre los deberes se centre en el poco rendimiento académico que generan. Es decir, que se analicen procesos técnicos y no se aborden las implicaciones sociales o metodológicas de los deberes.

Por ejemplo, cuando se recoge esporádicamente la voz del alumnado al respecto (lo cual es toda una declaración del despotismo ilustrado que rige la escuela, todo para los estudiantes pero sin los estudiantes...), estos reconocen que no les gustan los deberes y que les genera tensión y malestar, lo que según la OMS (2016) es una amenaza para la salud del 15% de estudiantes en primaria y de un 70% en secundaria. Asimismo, son muchas las voces de las familias en varios países del mundo que reclaman liberar a sus hijos de la obligación de las tareas. Ya que los consideran excesivos (Álvarez, 2016) y una fuente de estrés y mala relación con sus hijos y la escuela (Galloway y otros, 2013), además de

ser uno de los principales motivos de la falta de tiempo de los escolares para otras tareas necesarias y vitales. Informes de entidades como UNICEF y diversos artículos como el de Macarro y otros (2010) señalan la falta de tiempo como el principal factor de abandono de la actividad física y el poco tiempo disponible de las familias para con sus hijos como una gran carencia educativa. Si este tiempo, además, se debe emplear a una tarea poco atractiva y estresante para los estudiantes y sus familias como son los deberes, cabe preguntarse, ¿por qué le hace esto la escuela a los estudiantes y sus familias?, ¿por qué siguen aferrándose a los deberes ciertos centros y profesores si conocen sus riesgos y su poca productividad?

Santiago Molina (2017) parece tenerlo claro, pues se pregunta: “¿Por qué las asociaciones existentes cuyo objetivo fundamental es la defensa de los derechos de la infancia no alzan su voz para evitar que un niño se vea obligado a tener que dedicar diariamente al trabajo académico tantas o más horas que las que dedica un adulto a su trabajo cotidiano?” y se apoya en John Holt, que asegura que las sociedades complejas no se satisfacen con controlar a los niños y jóvenes 6 o más hora al día y por eso llegan a imponer deberes que condicionan la convivencia familiar.

Estas líneas podrían parecer exageradas, pero son el punto crítico del debate. Al igual que Santiago Molina tuvo ocasión de vivir una experiencia reveladora con una familia mientras confeccionaba esta reflexión. Estas vacaciones de Pascua, regresando de Amsterdam tuve la suerte de compartir asiento con Gabriel. Gabriel tiene 9 años y regresaba con su familia de un viaje que les había llevado a París, Copenhague y Amsterdam. Estaba contándome su viaje,

cuando me dijo que lo peor eran los deberes. Deberes que tuvo que ir haciendo en aviones, o a ratos antes de dormir. Le conté a él lo que estaba escribiendo y a su familia y confirmaron lo que todos sabemos. “Le han puesto para parar un tren”, me dijo su madre con cara de hastío. En este caso, no pararon el avión, pero sí le ocuparon al simpático Gabriel casi todo el trayecto hasta Bilbao. Los deberes provocan incluso un problema de conciliación de las vacaciones. Al final del viaje, antes de despedirnos, Gabriel me enseñó orgulloso en la tablet de sus padres, que usaba como premio por haber superado todas operaciones y problemas con mi ayuda, el diario que estaba haciendo de su viaje. Al preguntarle porque solo había un día, me respondió: “es que no me da tiempo a todo y los deberes tengo que hacerlos”. ¿Existe algún deber mejor que relatar en un diario tu viaje por Europa?

Asegura la OMS que el sobrepeso y la obesidad son en gran medida prevenibles. Las políticas, los entornos, las escuelas y las comunidades son fundamentales, pues condicionan las decisiones de los padres y los niños. Los deberes también son prevenibles, pero no dependen ni de las familias, ni de los niños, ni de las políticas, ya que en España se prohibieron varias veces incluso bajo la dictadura franquista, la última en 1984. Mientras existan profesores que sigan basando su pedagogía en los deberes, seguirán existiendo.

Y este es el gran drama, sabiendo que afectan poco o negativamente para la mejora del rendimiento, que generan mal clima y relación con las familias y que dañan o al menos disgustan a los estudiantes, aún existen docentes que siguen basando su pedagogía en la realización de deberes. ¿Por qué? ¿Cuánto tiempo de la clase ocupan la explicación y corrección de los deberes?

¿Qué papel tienen en la evaluación? ¿Qué lugar ocupan en la autoridad que impone el docente? Quizás estas preguntas se acerquen al porqué de la vigencia de los deberes.

Y quizás seamos las familias quiénes debemos recordarles a los docentes que nuestros hijos aprendían antes de la escuela, lo harán después y, afortunadamente, la inmensa mayoría, durante la escuela. También, por desgracia, algunos a pesar de la escuela. Ya que vivir es aprender y si algo deberíamos envidiar de los niños y niñas es que están llenos de vida. El aprendizaje no empieza en la escuela, sino con la vida recordaba John Holt.

GONZALO SILIÓ SÁIZ

Director pedagógico del Grado en Educación de la Universidad Europea del Atlántico

## Bibliografía

- Alvarez, P (2016). “La mayoría de los españoles cree que hay demasiados deberes escolares”. El País, recuperado de: [https://politica.elpais.com/politica/2016/10/07/actualidad/1475865956\\_738300.html](https://politica.elpais.com/politica/2016/10/07/actualidad/1475865956_738300.html)
- Bennett, S., & Kalish, N. (2006). *The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it*. New York: Crown.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Donaldson-Pressman, S, Jackson, R and Pressman, R (2014) *The Learning Habit: A Groundbreaking Approach to Homework and Parenting that Helps Our Children Succeed in School and Life*.
- Galloway, M, Conner, J & Pope, D (2013) *Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools*, *The Journal of Experimental Education*, 81:4, 490-510, DOI: 10.1080/00220973.2012.745469

Kohn, A. (2006). *The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing*. Cambridge, MA: Da Capo Life Long. Chicago (Author-Date, 15th ed.)

Macarro, J., Romero, C. y Torres, J. (2010). Motivos de abandono de la práctica de actividad físico-deportiva en los estudiantes de Bachillerato de la provincia de Granada. *Revista de Educación*, 343, 495-519

MEC (ministerio de Educación, Cultura y deporte) 2018, Datos y cifras de la educación en España 2017-2018. MEC, Madrid.

Molina, S (Mayo,2017). La esclavitud de los deberes escolares. *El periódico de Aragón*. Zaragoza

OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA, OECD Publishing, Paris; OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Mak*

Pressman,R, Sugarman, D, Nemon, Desjarlais,J Owens, J & Schettini-Evans, A (2015) Homework and Family Stress: With Consideration of Parents' Self Confidence, Educational Level, and Cultural Background, *The American Journal of Family Therapy*, 43:4, 297-313, DOI: 10.1080/01926187.2015.1061407

Rosário, P, Núñez, J, Vallejo, G, Cunha, J, Nunes, T , Mourão, R y Pinto, R (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*. 43. 10.1016/j.cedpsych.2015.08.001.



# deberes

## El solucionismo tecnológico sugiere que cuando tienes un martillo todo tiene la apariencia de un clavo

Querer reducir todas las problemáticas del sistema educativo a la incorporación de tecnología es un *reduccionismo* que con frecuencia observamos en el paisaje actual.

Esta mirada tecno entusiasta que imagina una escuela del futuro llena de pantallas y dispositivos es un imaginario que se ha repetido de manera sistemática durante la última mitad del siglo pasado y lo que llevamos del actual (últimamente, algunos también *imaginan robots*).

El *solucionismo tecnológico* en educación, sugiere que cuando tienes un martillo todo tiene la apariencia de un clavo. En alguna medida esto lo vemos cuando se piensa en innovación en educación.

Un análisis apurado podría llevar a pensar que *la innovación en educación está limitada a la incorporación de dispositivos tecnológicos*. Pero bien sabemos que podemos encontrar espacios de aprendizaje profundamente innovadores que están libres de toda tecnología digital. De manera opuesta podemos encontrar espacios (más experiencias de las que quisiéramos) donde abunda la tecnología y escasea la innovación pedagógica.

Por otra parte, cuando se invierte en mejoras tecnológicas se invita (o fuerza en algunos casos) tanto al sistema educativo como a sus actores a adaptarse a la tecnología. Cuando en realidad lo que se necesita es justo lo contrario. Es decir, *adaptar las tecnologías a las experiencias social y pedagógicamente relevantes* que puedan ocurrir tanto dentro como fuera del aula.

Para poder distanciarnos de las experiencias empobrecidas de incorporación tecnológica es necesario tener presente que la tecnología digital es, sobre todo, una plataforma de articulación social. Su principal valor en la educación no está tanto en el acceso a los contenidos, sino en *la posibilidad de negociar y construir colectivamente nuevas formas de conocimiento*. Esto nos permite redefinir nuestra relación con el conocimiento, siendo capaces de conectar el currículo con otros saberes y disciplinas más allá del plan de estudio.

Por otra parte, es importante avanzar hacia experiencias de *aprendizaje blended*, que logren combinar no solamente los entornos analógicos y digitales, sino que también sean capaces de hacer dialogar los espacios de aprendizaje formal con los de aprendizaje informal (autodirigido, entre pares, por experimentación, entre otros).

Cuando la discusión se centra más en *transformar la experiencia de-aprendizaje* (y no se limita al simple hecho de hacer el aprendizaje más eficiente) entonces es cuando las oportunidades más interesantes emergen.





# desescolarización

En todo momento hay que recordar que las tecnologías pueden ayudarnos a repensar las preguntas pero no siempre son parte de la respuesta.

**CRISTÓBAL COBO**

*Es investigador asociado del Instituto de Internet de la Universidad de Oxford, Inglaterra, y director del Centro de Estudios Fundación Ceibal, Uruguay*

El autor recomienda: “El Futuro del aprendizaje 3: ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI?”, Scott, Cynthia Luna.



índice



palabras



propuestas



autores

anterior siguiente

## La situación socioeconómica es el factor más importante de la exclusión digital de los estudiantes

Los estudiantes actuales son nativos digitales (M. Prensky, 2001) y asumimos que, por el hecho de haber nacido en la era de Internet, cuentan de forma natural con las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en el entorno digital. Pero la evidencia muestra que esta asunción es errónea. Sólo el 30 por ciento de los estudiantes europeos pueden ser considerados digitalmente competentes (EC, 2013, p. 6) y las competencias digitales de estos estudiantes, considerados nativos digitales, son inadecuadas a la hora de llevar a cabo tareas informáticas participativas y críticas, como el desarrollo de contenidos para los medios de comunicación, la programación o el análisis de datos (L. Johnson et al., 2014, p. 26). Adicionalmente, los líderes escolares y los maestros tienen dificultades para mejorar el proceso de aprendizaje de estos estudiantes usando las posibilidades que brinda la tecnología (L. Johnson et al., 2014, p. 23). Como resultado, entre el 50 y el 80 por ciento de los estudiantes en Europa nunca utilizan materiales digitales como libros de texto digitales, software, simulaciones o juegos de aprendizaje (EC, 2013, p. 2).

Estas competencias TIC son cruciales para los estudiantes porque facilitan la adquisición de nuevas actitudes, conocimientos y habilidades, y porque son, por sí solas, competencias básicas y necesarias en el nuevo entorno social y labo-

ral. En la UE las cibercapacidades de la mano de obra se consideran un elemento fundamental para seguir teniendo éxito en una economía mundial en rápida evolución (EC, 2007). La falta de competencias digitales de estos estudiantes, considerados nativos digitales, provoca dificultad para utilizar correctamente Internet (Meyen, Pfaff-Rüdiger, Dudenhöffer y Huss, 2010), pobreza en el tipo y el número de servicios de Internet utilizados (L. Wei, 2012) e incapacidad para aprovechar la abundancia actual de recursos digitales (Horrihan, 2011). Adicionalmente, se relaciona con un bajo rendimiento académico (Castaño-Muñoz, 2010; Huang, 2006; Judge, Puckett, & Bell, 2006; Wainer et al., 2008); peores resultados de aprendizaje (K.K. Wei, Teo, Chan y Tan, 2011); y escaso interés en las actividades sociopolíticas (Sylvester y McGlynn, 2010) y en la elaboración de planes de vida (Goode, 2010). Esta situación puede afectar profundamente a la calidad de nuestra sociedad y especialmente al crecimiento y la productividad (Becchetti & Adriani†, 2005; Vu, 2011) porque una parte relevante de los futuros trabajadores serán digitalmente analfabetos. Esto es particularmente importante en una sociedad desarrollada como la española, que depende para su éxito de una ciudadanía comprometida y participativa y una mano de obra altamente cualificada.

El problema se agrava si lo relacionamos con las características sociodemográficas de los estudiantes. Al igual que los ingresos y la educación de los padres están estrechamente relacionados con los logros académicos de los hijos, la situación socioeconómica de los hogares es el factor más importante relacionado con la exclusión digital de los estudiantes. Hay evidencia de que el uso de Internet es más sofisticado entre los estudiantes de zonas ricas que los de zonas desfa-

vorecidas (Wood & Howley, 2011) y de que la tecnología parece beneficiar más a los estudiantes acomodados que a los pobres (Krumsvik, 2008), contribuyendo así a aumentar las desigualdades socioeconómicas (Mason & Dodds, 2005).

No es suficiente que los estudiantes sean nativos digitales, sino que deben ser digitalmente juiciosos y competentes y capaces de manejarse con soltura y criterio en el nuevo entorno digital. Y se debe hacer de una forma igualitaria para no contribuir a aumentar aún más las desigualdades sociales y económicas, disminuyendo la movilidad social, los ingresos futuros y la calidad de vida de los ciudadanos (Neuman & Celano, 2006). Todos los estudiantes deben manejar con soltura la programación, la generación de contenidos, el tratamiento de datos, la comprensión y análisis crítico de la información, la ciberseguridad, la robótica y la inteligencia artificial.

Las políticas educativas tradicionales en el ámbito TIC centradas en el despliegue de infraestructuras y orientadas casi exclusivamente a disminuir la proporción de alumnos por ordenador en las escuelas no dan respuesta a estos retos, ya que no promueven por sí solas la adquisición de las competencias TIC. Es más, en los países desarrollados, existe evidencia de que la implantación a gran escala de tecnología educativa fomenta la desigualdad en las escuelas por beneficiar más a los estudiantes de familias acomodadas (Krumsvik, 2008; Wood & Howley, 2011). Aunque la brecha de infraestructura está disminuyendo, la brecha de uso (relacionada con la capacidad de utilizar adecuadamente esa tecnología) se está ampliando (K.K. Wei, Teo, Chan y Tan, 2011) tanto a nivel escolar como familiar (Judge et al., 2006). Es lo que se denomina la segunda brecha digital (Attewell, 2001; Bonfadelli,

2002; Van Deursen y Van Dijk, 2011). Además, este efecto a menudo se oculta porque la inversión en tecnología en las escuelas resulta muy atractiva para los políticos, aunque su impacto real no sea el esperado.

Se requiere un nuevo tipo de políticas que cubran de una forma integral y continuada aspectos tecnológicos, curriculares, metodológicos, económicos y regulatorios. A modo de ejemplo, el Gobierno del Reino Unido lanzó en 2013 la política “Reforming qualifications and the curriculum to better prepare pupils for life after school” que dio lugar a la aplicación de programas obligatorios de estudio en áreas como la tecnología y la informática (UK, 2015). En España, a partir del año 2014, se puso en marcha una asignatura obligatoria de programación en todos los cursos de la ESO de la Comunidad de Madrid que se ha ido implantando progresivamente, con el objetivo es que todos los alumnos sepan, al terminar el ciclo, crear una web, una ‘app’ para móviles, diseñar un juego de ordenador, manejar la impresión en 3D y tener, al mismo tiempo, conocimientos de robótica. Se trata de un nuevo proceso en el que debemos evaluar cuidadosamente los resultados de las diferentes intervenciones. También es fundamental contar con la participación y compromiso de todos los agentes involucrados. Ello permitirá la definición, puesta en marcha y evaluación de nuevas políticas públicas más efectivas e integradoras relacionadas con las TIC y la educación lo que repercutirá en el rendimiento educativo, en la mejora de nuestra sociedad y en el aumento de la competitividad y productividad de nuestro tejido económico.

RAFAEL RIVERA

*Managing partner at Iclaves and Quanticae*

desigualdad

## Referencias

- Attewell, P. (2001). The first and second digital divides. *Sociology of Education*, 74(3), 252-259.
- Becchetti, L., & Adriani, F. (2005). *Does the digital divide matter? The role of information and communication technology in cross-country level and growth estimates*. *Economics of Innovation and New Technology*, 14(6), 435-453. doi: 10.1080/1043859042000304043
- Bonfadelli, H. (2002). "The Internet and Knowledge Gaps: A Theoretical and Empirical Investigation". *European Journal of Communication*, 17(1), 65-84. doi: 10.1177/0267323102017001607
- Castaño-Muñoz, J. (2010). Digital Inequality Among University Students in Developed Countries and its Relation to Academic Performance.
- EC. (2007). *E-Skills for the 21st Century: Fostering Competitiveness, Growth and Jobs*.
- EC. (2013). *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*. (COM(2013) 654 final). Brussels.
- Goode, J. (2010). The digital identity divide: how technology knowledge impacts college students. *New Media & Society*, 12(3), 497-513. doi: 10.1177/1461444809343560
- Horrigan, J. B. (2011). What are the Consequences of Being Disconnected in a Broadband-Connected World? *Daedalus*, 140(4), 17-31.
- Huang, J. R., Susan. (2006). The digital divide and academic achievement. *The Electronic Library*, 24(2), 14. doi: 10.1108/02640470610660350
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., A., F., Karpilys, P., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*.



- Judge, S., Puckett, K., & Bell, S. M. (2006). Closing the Digital Divide: Update From the Early Childhood Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 52-60,64.
- Krumsvik, R. J. (2008). From digital divides to digital inequality--The emerging digital inequality in the Norwegian Unitarian school. *US-China Education Review*, 5(9), 1-16.
- Mason, C. Y., & Dodds, R. (2005). Bridge the Digital Divide for Educational Equity. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70(9), 25-27.
- Meyen, M., Pfaff-Rüdiger, S., Dudenhöffer, K., & Huss, J. (2010). The internet in everyday life: a typology of internet users. *Media, Culture & Society*, 32(5), 873-882. doi: 10.1177/0163443710374792
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2006). The Knowledge Gap: Implications of Leveling the Playing Field for Low-Income and Middle-Income Children. *Reading Research Quarterly*, 41(2), 176-201. doi: 10.2307/4151729
- Marc Prensky, (2001) "Digital Natives, Digital Immigrants Part 1", *On the Horizon*, Vol. 9 Issue: 5, pp.1-6, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Sylvester, D. E., & McGlynn, A. J. (2010). The Digital Divide, Political Participation, and Place. *Social Science Computer Review*, 28(1), 64-74. doi: 10.1177/0894439309335148
- UK. (2015). Subject content, aims and learning objectives for GCSE in computer science for teaching from 2016. <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-computer-science>.
- Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2011). Internet skills and the digital divide. *New Media & Society*, 13(6), 893-911. doi: 10.1177/1461444810386774
- Vu, K. M. (2011). ICT as a source of economic growth in the information age: Empirical evidence from the 1996-2005 period. *Telecommunications Policy*, 35(4), 357-372. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tel-pol.2011.02.008>
- Wainer, J., Dwyer, T., Dutra, R. S., Covic, A., Magalhães, V. B., Ferreira, L. R. R., ... Claudio, K. (2008). Too much computer and Internet use is bad for your grades, especially if you are young and poor: Results from the 2001 Brazilian SAEB. *Computers & Education*, 51(4), 1417-1429. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2007.12.007>
- Wei, K.-K., Teo, H.-H., Chan, H. C., & Tan, B. C. Y. (2011). Conceptualizing and Testing a Social Cognitive Model of the Digital Divide. *Information Systems Research*, 22(1), 170-187. doi: 10.1287/isre.1090.0273
- Wei, L. (2012). Number Matters: The Multimodality of Internet Use as an Indicator of the Digital Inequalities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(3), 303-318. doi: 10.1111/j.1083-6101.2012.01578.x
- Wood, L., & Howley, A. (2011). Dividing at an early age: the hidden digital divide in Ohio elementary schools. *Learning, Media and Technology*, 37(1), 20-39. doi: 10.1080/17439884.2011.567991

desigualdad



## La escuela es el espacio moderno de socialización por excelencia

Los niños salvajes o los niños confinados han sido uno de los grandes temas de fascinación y reflexión educativa a partir de la Ilustración, una de cuyas conjeturas era la de que, en ausencia de interacciones sociales que degradaran su naturaleza, las personas eran naturalmente buenas. El estudio de esta clase de fenómenos, los de los niños salvajes, que podríamos definir como experimentos raros que la naturaleza produce de tanto en tanto haciéndose responsable, si cabe decirlo así, de la educación y crianza de un individuo de la especie humana en ausencia de sociedad, permitiría corroborar o hacer falsa aquella hipótesis que, por utilizar las palabras de Rousseau, podríamos denominar del “buen salvaje”.

A poco que uno examine las cosas cuidadosamente, la hipótesis del buen salvaje o de la bondad natural del hombre en ausencia de influencia social, proyecta una sombra de sospecha sobre la escuela, espacio moderno de socialización por excelencia y artefacto político diseñado para la fabricación social de igualdad de oportunidades. Mientras que la escuela representaría algo así como el “afuera” de la naturaleza, la familia sería, en este modo de considerar las cosas, el espacio de los vínculos naturales o morales, que tanto da una cosa como la otra, originales y buenos. La familia se entiende así como el acogedor topos esencial que nos protegería de la inagotable erosión que la sociedad ejerce sobre la naturaleza individual. La riqueza, variabilidad y diversidad de la vida familiar se

opondría con ventaja al carácter uniformador de los posteriores procesos de socialización escolar.

Esta tensión entre familia y escuela, entre conservación y progreso, recorre toda historia de la institución educativa y es a lo que creo que se refiere este punto 3 que comento del Manifiesto *#Calmar la Educación* con la locución “contexto social” y, también, con esa misteriosa conclusión “sin la atención de la sociedad, la educación es instrucción” que, en este marco que acabo de sugerir, la entiendo como toda una declaración de principios, pues, en contra de lo que pueda parecer, supone que semejante espacio natural no existe de un modo totalmente separado o autónomo o que no debe ser dejado por completo a su propio gobierno.

Habitualmente damos por hecho que todos los padres desean lo mejor para sus hijos y, aunque todos conocemos casos en los que esa proposición probablemente no resulte cierta, en general consideramos que las cosas son así, y con frecuencia lo son. Sin embargo, mientras la familia (o a veces su ausencia) es a la vez condición y origen de toda vida, quizá convendría evitar que fuera también su destino. La construcción biográfica, el desarrollo de una identidad reconocible, autónoma y separada son el asunto de toda vida provechosa. Es a lo que supongo que se refiere este punto 3 cuando habla del “efecto” del aprendizaje, que es “siempre individual”.

Las familias, a pesar de que demos por hecho las buenas intenciones de sus progenitores, resultan demasiado diversas en sus recursos de renta, influencia y poder sociales, culturales y aspiracionales como para confiarles en exclusiva ese proyecto individual que finalmente hace de las personas sujetos políticos, capaces de inte-



ractuar y participar con criterio en el trabajo, conversación y diálogo sociales y de influir en el modo en el que ordenamos colectivamente nuestras preferencias. Ello, probablemente, sería imposible en ausencia de un marco educativo razonablemente garantizado, común y comprometido con la realización del programa de igualdad de oportunidades, un marco que asegure a todas las personas su derecho a dotarse de

las fortalezas para poder construir su vida de manera autónoma y útil.

Actualmente, existen movimientos que propenden a no escolarizar a los hijos y a educarlos en casa. Estos movimientos, minoritarios, probablemente son la expresión más extrema de un discurrir mucho más amplio y extendido que tiende a la progresiva incorporación e inclusión de la

destino



familia en todos los órdenes de la vida escolar y educativa. Un individuo es, primariamente, el resultado o la expresión de un conjunto de instrucciones genéticas a la que la familia dota de un primer marco de despliegue proporcionándole un espacio de valores y una primera visión del mundo, proveyéndole así de un segundo grupo de instrucciones, si se quiere. Pero de un modo que, al menos a mí se me hace evidente, hay algo de confinamiento y destino en quedarse ahí, hay algo de vida sometida y determinada; determinada por un conjunto de instrucciones o, como se diría ahora, comandos. Una biografía es un proyecto creativo, autónomo, un viaje si se prefiere, un salir de y un ir hacia, o, mejor, un ir yendo, y la escuela proporciona una parte importante del billete para ese trayecto. Supongo que es a lo que se refiere Gil de Biedma cuando escribe en “No volveré a ser joven”, sin duda uno de los grandes poemas en lengua castellana del siglo XX, que “como todos los jóvenes / yo vine a llevarme la vida por delante. / Dejar huella quería / y marcharme entre aplausos”. ¿Qué puede ser ese llevarse “la vida por delante” sino romper, ampliar y completar ese conjunto esencial de instrucciones que nos viene dado con nuestras capacidades creativas adquiridas en cierto modo a pesar de todo, “dejar huella quería”, incluido nuestro origen?

Probablemente nunca hayan existido niños salvajes, pero sí niños abandonados o descuidados o mal cuidados o cuidados de formas extrañas o perversas. Los “niños salvajes” serían entonces aquellos que se han criado sin interacción social después de un suceso original o traumático o, en el caso de los recluidos, con una muy escasa y por lo general amenazante y violenta interacción familiar.

Quizá el caso más célebre de niño salvaje sea el de *Víctor de Aveyron*, aparecido en Francia en 1799 y tratado de rehabilitar para la vida en sociedad por el médico y pedagogo *Jean Marc Gaspard Itard*. Aveyron presentaba algunas cicatrices, una muy importante en la garganta, cuando fue encontrado. Unas cicatrices que respondían a heridas que, probablemente, se las hizo “alguien”, “antes”. Los intentos para incorporarlo a la vida social dieron, a lo que parece, muy escaso resultado. “Victor” nunca aprendió a hablar ni a comportarse. *François Truffaut* realizó una maravillosa película sobre el tema, *El pequeño salvaje*, estrenada en 1970, donde se reserva para él mismo el papel del Dr. Itard.

Entre nosotros, el caso documentado más reciente es el de *Marcos Rodríguez Pantoja*, que vivió 11 años, a partir de los 7, solo y rodeado de lobos en Sierra Morena, hasta que en 1965 la Guardia Civil lo descubrió y rescató para la vida social. A los 7 años, su padre lo vendió a un pastor, que al poco murió. A lo que parece, cuando lo encontraron, tuvo que ser reducido, atado y amordazado pues aullaba y mordía como un lobo. *Gabriel Janer Manila* fue el antropólogo que documentó el caso. Entre 1975 y 76 entrevistó a Marcos con el fin de establecer las medidas educativas para su reinserción. El resultado de estos trabajos pueden visitarse en su libro “He jugado con lobos”, que a su vez dio lugar a una película, realizada por *Gerardo Olivares*, estrenada en 2010, “Entre lobos”.

En 1828 apareció en la ciudad de Nuremberg un niño de unos 16 años, descuidado, al que se puso el nombre *Kaspar Hauser*. *Werner Herzog* hizo una película sobre su caso y su extraña muerte acaecida 5 años después, en 1833. Algunas hipótesis señalan que el destino de Kaspar, que sería un

príncipe de la región de Baden, fue el resultado de alguna intriga sucesoria. En un momento de la película, Kaspar manifiesta, “Sí, a mí me parece que mi llegada a este mundo ha sido... como una caída...”.

“Cuando la travesía emprendas hacia Ítaca / pide que sea largo tu camino, / lleno de aventuras, pleno de saberes”, escribe *Kavafis*, según la estupenda traducción de *Ramón Irigoyen*, en la primera estrofa de “Ítaca”. Y un poco más adelante, añade: “Pide que sea largo tu camino / y muchas las mañanas de verano / en que –con qué placer, con qué alegría- entres en puertos nunca vistos”. Entrar en puertos nunca vistos, esa podría ser una de las definiciones más sucintas, mejores y esenciales de la función de la escuela. Una

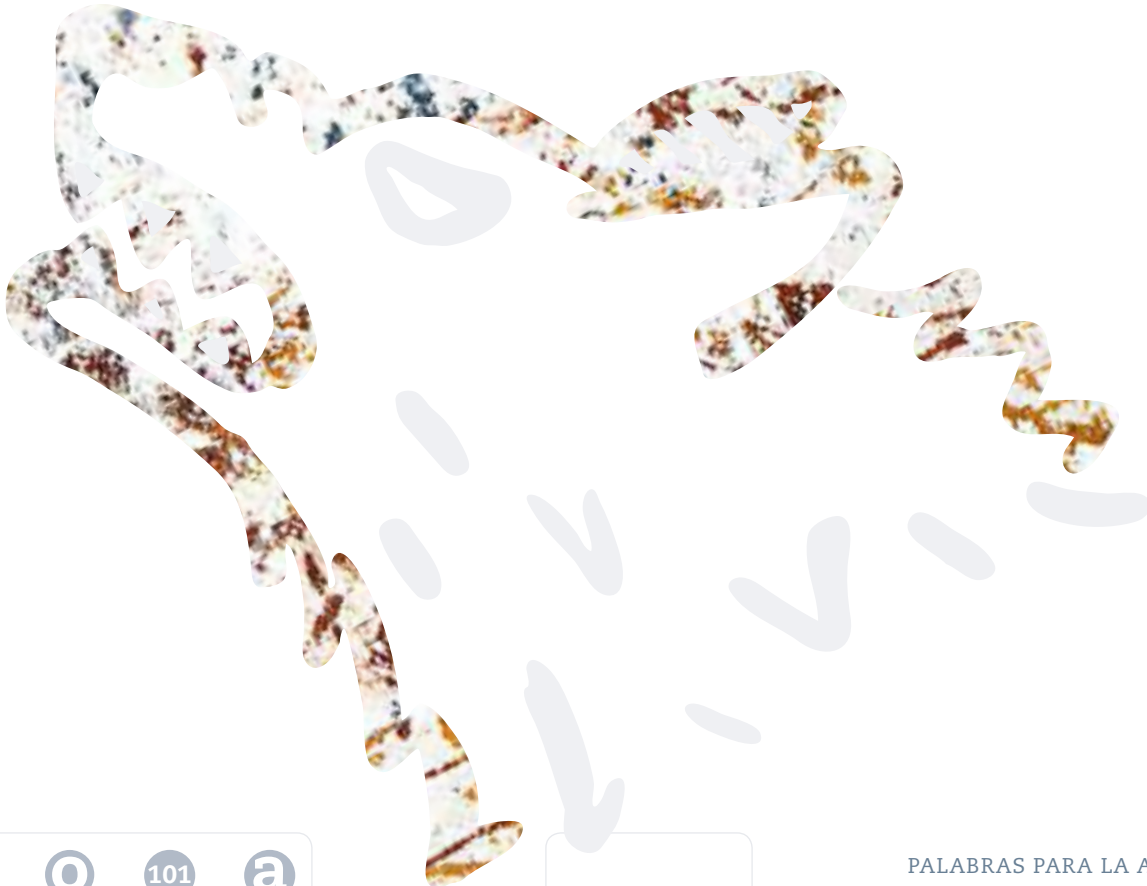
función que las familias no pueden realizar pues precisamente ellas son Ítaca, el puerto que nos ha sido dado, por siempre conocido.

Sin duda, la familia es el origen y proporciona el conjunto de instrucciones básico, pero no tiene que ser ineludiblemente el destino, aunque en los casos felices sea la Ítaca a la que algún día hemos de regresar, pero sólo después de que el camino haya sido transitado y largo, “lleno de aventuras, pleno de saberes”. Y la escuela, esa construcción política e ilustrada y separada del orden natural, parece ser una condición necesaria para ello.

RICARDO ALONSO MATURANA

Fundador y Director de *GNOSS.COM* y *DIDACTALIA.NET*

destino



## Las familias no demandan una forma de aprender diferente

Si hay un término que, de forma insistente y sostenida, roza lo estereotipado y vacío sería el de transformación digital. A modo de ejemplificación de lo anterior podría analizarse cualquier contexto económico y empresarial, donde continuamente saltan las alarmas por la imperiosa necesidad de sobrevivir al entorno competitivo creciente que los nuevos agentes económicos digitales están generando. Desde el sector financiero, con las fintech, a las tiendas tradicionales de barrio aterrorizadas por el auge del comercio electrónico de los Amazon o AliExpress de turno.

Pareciera que la educación, sin embargo, no estuviera siendo tan directamente afectada. Los centros educativos, de manera masiva, mantienen las prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje tradicionales, con una mera pátina de ciertas actividades donde lo digital se presenta, sí, pero por una puerta más “marketiniana” que otra cosa. Suele afectar, habitualmente, a los ámbitos de gestión administrativa, a herramientas de apoyo documental o comunicativa y a ciertos aspectos amplificados a lo extraescolar. Ni los sistemas de planificación didáctica, ni la orientación curricular marcada por las instituciones académicas, ni mucho menos los agentes económicos esenciales en la educación formal no universitaria (Editoriales, sistemas de formación docente, etc.) parece que hubieran sido afectados por el movimiento sísmico que sí está revolucionando otros sectores. Tampoco las familias requieren o demandan, de forma generalizada, una forma de aprender diferente,

amén de querer reforzar ciertas competencias (bi)lingüísticas, actividades extraescolares complementarias o algo vinculado a la robótica y programación, por aquello del impacto mediático de las “empresas code”.

Sin embargo, la pendiente revolución de lo digital en la educación y en el aula se atisba en un horizonte cercano... y, probablemente, esta vez de forma masiva. Ya no solo intervienen la universalización del acceso banda ancha, en buena medida por la expansión de las bandas 4G (y la esperada 5G), la popularización y extensión del mundo Smartphone desde edades tempranas de preadolescencia o la utilización extensiva en tiempo y espacio de los dispositivos tecnológicos. Todos son elementos que confluyen en una popularización de la así llamada cultura digital en organización y hábitos del día a día (personal y profesional) de la población, ya no restringida al mundo desarrollado o rentas medias altas, sino sin diferenciar geografías o rentas.

Y la marea digital habría de afectar, en estos momentos, a la triple derivada “empresarial” de lo educativo, si se me permite cierta digresión terminológica económica. De tal forma que se requiere se produzca un triple nivel de transformación según tales agentes:

- Transformación de “Grandes Cuentas”, de las entidades públicas que organizan, regulan, estructuran, inspeccionan los sistemas de enseñanza.
- Transformación de “Pymes”, en nuestro caso, del centro escolar: sus recursos humanos, organizativos y directivos.
- Por último, y lo más fundamental: la trans-

formación referida a “particulares”, a clientes intermedios o finales de lo educativo: alumnos y familias, que habrán de desarrollarse, estar, trabajar y vivir en el nuevo ecosistema.

Todas estas transformaciones, cómo no, están interrelacionadas. De tal forma que:

- Sin que las Administraciones Educativas posibiliten un entorno amable para que las es-

cuelas puedan avanzar en su reorganización y desarrollo digital difícilmente éstas podrán desarrollar buen desempeño. Ello pasaría por la revisión de procesos (¿existe la nube para las AAPP?), cambio de funciones en la administración (menos prescriptiva e interventora y más facilitadora y mentora), modos diferentes de planificar la evaluación académica y docente, con el factor de innovación como enfoque clave, no mero añadido (¿Qué tipos de reportes

# digitalización



y actuaciones se evalúan en el desempeño de centros y docentes?), etc., que requiere redefinir en profundidad las políticas públicas hasta la fecha definidas.

- Sin unos Centros Educativos con autonomía y corresponsabilidad suficiente, amparados por las citadas políticas públicas, no es posible que puedan realizar la indicada adaptación a un ecosistema nuevo, llamado “digital”. Y lo primero es concienciarse internamente del reto, no concernido meramente a la inclusión de lo tecnológico en ciertas actividades, sino de apertura al nuevo entorno, donde cambia radicalmente el papel institucional del Centro Educativo.

La entidad de socialización de la infancia y adolescencia, con capacidad formativa en conocimientos y valores, y con la finalidad de trabajar en la “conclusión de una etapa de crecimiento y maduración” (por la que se titula) pasa a ser la “lanzadera para el aprendizaje para toda la vida”. La sociedad digital cambiante, flexible, que exige una readaptación continua al cambio implica una nueva mirada al aprendizaje y formación. La Escuela en lo Digital, se arriesga a desaparecer si pierde su función y razón de ser en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje para la vida adulta.

- Por último, el cliente final: niños y adolescentes... y sus respectivas familias. Afectados y enfrentados a cambios acelerados en hábitos, referentes, dinámicas de relación, infoxicación compleja, etc. Lo digital es su gran riesgo... y oportunidad. Su adaptación al nuevo ecosistema requerirá de una readaptación (y creación en otros momentos) de habilidades y compe-

tencias para vivir, interrelacionarse y trabajar en el nuevo entorno.

Una focalización en competencias emergentes que requiere de una reformulación curricular desde los e-skills, combinadas con las habilidades para una vida adulta. Sin un entorno escolar donde ello se potencie y se valore, resultará enormemente complicado que la familia asuma su nueva función en el emergente entorno de aprendizaje. A modo de ejemplos: ¿qué queda de los deberes en el mundo del aprendizaje invertido? ¿Dónde los límites del aprendizaje, escolar versus extraescolar (como nos lo recuerdan proyectos como <https://www.educacio360.cat/>)? Cómo se combinan los procesos de aprendizaje complementarios y continuos en los miles de espacios y tiempos de la Sociedad Abierta (que exigen manejar y trabajar con lenguajes y culturas muy dispares)?

Retomando el tema de disertación: el reto de la educación sigue siendo ilustrado. En “qué es la Ilustración –iluminación racional” I. Kant hablaba de la imperiosa necesidad de abandonar la minoría de edad como fin aspiracional (usando la terminología más al uso de nuestros contemporáneos) de las personas, las instituciones y la sociedad como un todo. La emergencia actual pareciera ser la disolución de una educación de referencia robusta, ante los acelerados cambios del entorno, cada vez más “blended”, y que nos exige una transformación profunda a dichos tres niveles indicados.

El pensamiento crítico, la capacidad empática de entender al diferente, la flexibilidad de adaptación a lo cambiante, las habilidades de trabajo en equipo, saber comunicar en entornos transmedia, así como crear tal tipo de conteni-



dos digitales, interactuar con el mundo de más máquinas y, más si cabe, con el mundo de una inteligencia cada vez menos “natural”... nos posiciona como humanidad con cierto temor a un mundo desbordantemente desconocido. De la comprensión de este fenómeno, o más bien, de ensayar y arriesgarse en nuevas formas de aprender y comprender, para bien vivir y “nadar en el océano de lo digital” dependerá de la supervivencia sana, autónoma y creativa de los ciudadanos del 2030.

Queda lo más desafiante: que la Comunidad Educativa asuma el reto como lo que es: un camino de incertidumbre y riesgos donde merecerá la pena el proceso de aprendizaje compartido y continuo sin referentes universales y estándares únicos.

JAVIER GONZÁLEZ

*Gerente en la Fundación Telefónica en Innovación Educativa, tras 15 años en distintos cargos en el Grupo Telefónica*

# digitalización



índice



palabras



propuestas



autores

[anterior](#) [siguiente](#)

## Eduquemos en los sentimientos morales

La defensa de los derechos y de la dignidad de todas las personas, sea cual sea su condición física, social, económica o cultural, es la garantía para el desarrollo de una sociedad basada en los valores de justicia, equidad y libertad. Un objetivo que no solo debe orientar la acción de los poderes públicos, sino también el comportamiento de los grupos sociales y de los individuos.

Esta declaración genérica de intenciones, fácilmente aceptada por la mayoría de los ciudadanos que viven en sociedades democráticas, se enfrenta con continuas tensiones e incluso violaciones. No hace falta ir muy lejos para observarlo. Cualquiera puede comprobarlo fácilmente en las informaciones de los medios de comunicación y en muchos de los comentarios que se realizan de forma anónima en las redes sociales.

¿Cómo puede la educación situar en el centro de su actividad el respeto, la estima y el cuidado de todos sus alumnos con la finalidad también de favorecer en ellos su compromiso con estos valores?

Para avanzar en este camino, las acciones de los poderes públicos, de los directivos escolares y de los docentes, cada uno en su nivel de responsabilidad, deberían articularse en torno a cuatro ejes de actuación: establecer las mejores condiciones para que todos los alumnos puedan aprender de acuerdo con sus posibilidades; compensar con programas, refuerzos o ayudas complementarias a aquellos alumnos con mayores dificultades de partida por sus condiciones

personales, económicas o sociales; educar a los alumnos en los sentimientos morales, es decir, en la empatía y la compasión hacia los otros; y educar a los alumnos en el desarrollo de valores éticos y cívicos. Veamos brevemente cada uno de ellos.

### 1. Establecer las mejores condiciones para el aprendizaje de todos los alumnos

El acceso de los alumnos, de todos ellos, al aprendizaje y al conocimiento es el objetivo principal de la enseñanza y una de las piedras angulares del respeto a la dignidad de los alumnos. Sin suficiente conocimiento es difícil que los jóvenes y los adultos puedan ejercer sus derechos y participar con interés en las actividades sociales, culturales o políticas.

Para lograrlo, es necesario que existan las condiciones necesarias para sea posible el progreso de los alumnos. Aunque finalmente es el alumno quien debe comprometerse con su aprendizaje, es preciso que cada uno de los docentes, con el necesario apoyo de las administraciones educativas, intente asegurar las condiciones que lo facilitan. ¿Cómo? Diseñando y llevando a la práctica una enseñanza que facilite la participación activa de cada uno de sus alumnos, lo que en ocasiones exigirá procesos de adaptación y de atención específica a aquellos con más dificultades.

### 2. Compensar las desigualdades

Es preciso prestar especial atención a aquellos alumnos que tienen más dificultades para acceder a los bienes necesarios que permiten una vida digna. En el caso de la educación, esa aten-

ción debería conducir a incrementar los medios humanos y materiales para la enseñanza de los alumnos con mayores dificultades. Nos referimos, por tanto, a la equidad en la enseñanza.

“Para tratar a todas las personas de forma igualitaria, para proporcionar una genuina igualdad de oportunidades, la sociedad debe prestar más atención a los que tienen menos bienes naturales y a los que han nacido en posiciones menos favorables”. (J. Rawls. 1971. *A theory of justice*. Oxford: University Press. Pag. 17).

### 3. Favorecer el desarrollo social y emocional

El reconocimiento de la dignidad de la persona exige favorecer no sólo el conocimiento de los alumnos, sino también su desarrollo social y emocional. Para lograrlo es necesario facilitar la autoestima de los alumnos, sus habilidades sociales, la confianza en ellos mismos y los comportamientos positivos y solidarios hacia los demás. El bienestar de los alumnos se construye principalmente a través de los otros.

Ello exige que el sistema educativo, los centros docentes y los profesores estén atentos a esta dimensión y cuiden la convivencia en las escuelas, la gestión equilibrada de los conflictos, la participación de los alumnos y el diseño de actividades que favorezcan la inclusión de todos ellos en actividades compartidas.

### 4. Educar a los alumnos en valores y para la ciudadanía

La progresiva comprensión de la dignidad de todas las personas y de lo que implica en los comportamientos personales y sociales es también una dimensión necesaria en la actividad educativa.

Una enseñanza que no debe quedar limitada a una reflexión teórica, por importante que sea, sino que ha de impregnar el funcionamiento de los centros docentes y las actividades que ofrecen a sus alumnos. La educación en valores y para la ciudadanía debería tener su referencia principal en el funcionamiento del centro educativo: inclusivo, participativo, exigente con los derechos y los deberes de todos los alumnos, solidario y defensor de la diversidad.

La reflexión teórica y el ejemplo del buen funcionamiento del centro no agota las formas de educación en valores y para la ciudadanía. Cuando se facilita la participación de los alumnos en actividades comunitarias – un buen modelo es el enfoque de Aprendizaje y Servicio-, se está favoreciendo el aprendizaje de competencias y valores junto con la experiencia de enfrentarse a tareas de servicio a la comunidad.

ÁLVARO MARCHES

*Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (España)*

dignidad

## Saber escuchar

En estos últimos años, enseñando a otros a aprender he redescubierto que no es posible, por mucha tecnología digital que incorporemos a nuestros métodos pedagógicos, que el ser humano deje de ser lo que es: un ser finalista; esto es, hace las cosas por algo o para algo y no simplemente porque sí o en dependencia exclusiva (como algunos pretenden convencernos) de los medios o herramientas que tenga a su disposición.

En este sentido, necesitamos recomponer, al menos en el mundo occidental, nuestros ecosistemas educativos (véase *entrevista* de Carmen Camey a la profesora Inger Enkvist. Rec. 9 de abril) no solo para hacerlos inclusivos sino también para desterrar de una vez la falsa dicotomía entre el equipo directivo de un centro educativo y el resto de la comunidad escolar, como si estos equipos estuvieran al margen de ella o incluso frente a ella.

Todo equipo de dirección está obviamente en el meollo del quehacer diario en un centro, pero también debe estarlo en el corazón de la identidad y misión que toda institución educativa debe tener (no solo por escrito) y desarrollar en comunidad. De ahí que cada equipo directivo debe ser obedecido y respetado, pero no únicamente esto: debe sobre todo ser cuidado por sus profesores y personal de servicios en el centro, así como por los padres y los propios alumnos, algo que necesitamos urgentemente no dar solo por supuesto...

Nunca he creído en las etiquetas de liderazgo porque en realidad el estilo de liderazgo que

hay que aplicar en una institución educativa debe ser el que se adapte más adecuadamente a las cambiantes necesidades de cada centro y siempre en función de su inexcusable contexto y de sus inevitables entornos. A este respecto, ya en 2012 J. GOSLING nos describía, en su obra en colaboración Key Concepts in Leadership, hasta 33 estilos básicos de liderazgo... y otros 33 contrarios a ellos.

No quiero significar con esto que sea válido cualquier estilo de liderazgo, sea más o menos participativo; o que siempre habrá que optar por algún tipo de liderazgo transaccional, al que se recurre con demasiada frecuencia sobre todo en las situaciones de conflicto o de deterioro en la convivencia escolar. Los equipos directivos tienen que acostumbrarse a funcionar, ¡y a vivir!, en situaciones de conflicto, porque estas situaciones se presentan, hoy más que nunca, en las circunstancias habituales de convivencia en las instituciones educativas.

Por eso me gustaría insistir aquí en dos competencias específicas, más que en defender o apoyar un tipo de liderazgo u otro; habilidades personales que todos los que nos dedicamos a labores educativas necesitamos adquirir o mejorar y no únicamente, por tanto, los equipos de dirección, para ejercer un auténtico liderazgo educativo.

En primer lugar, es preciso recuperar el criterio de ejemplaridad en las conductas y de ahí en la toma de decisiones para gestionar las relaciones; en una misma dirección (la identidad del centro y su misión educativa) pero en su doble sentido, como apuntábamos antes: de los equipos directivos hacia los demás componentes de su comunidad educativa... y viceversa.

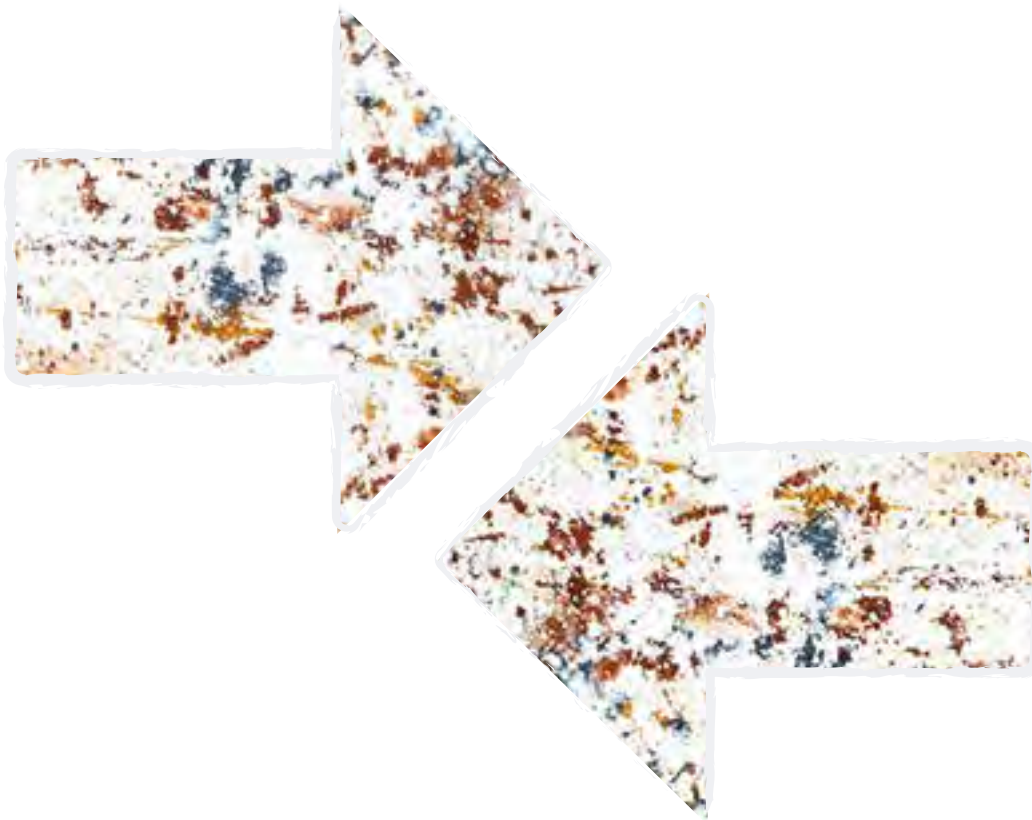
En segundo lugar, y en línea con lo anterior, insistir en la importancia clave de que toda comunidad escolar debe aprender y reaprender constantemente sus habilidades comunicativas, entre las cuáles saber escuchar se ha convertido en la más esencial de todas (cfr. David, Giner, “Un líder que escuche”. Rec. 5 de abril). Porque al fin y al cabo, y con esa orientación finalista que apuntábamos al comienzo, lo que más necesitan hoy los centros educativos es superar

el envejecido paradigma de autocontemplarse como organizaciones que enseñan y convertirse, sobre todo ellas, en auténticas organizaciones que aprenden; pues esta es la verdadera fuente de la calidad educativa que todos perseguimos.

DANIEL RIVADULLA BARRIENTOS

*Director Académico del Máster Universitario Oficial en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos Universidad Internacional de La Rioja*

dirección



## Poner el centro en el centro relativiza el papel del aula y el poder de las especialidades

Si la institución escolar no existiera y hubiera que inventarla, seguramente empezaríamos por definir un espacio, llevar allí a unos niños y elegir a un maestro. El alma del aula es eso, el lugar en el que un adulto guía a unos menores hacia la vida. Un espacio protegido en el que son tutelados en sus descubrimientos y conducidos sabiamente en el difícil proceso de humanizarse. Más o menos eso es lo que significa el verbo educar. Y seguramente por eso el aula sigue siendo un lugar arquetípico en nuestro imaginario educativo. El que identificamos con aquella escuela que aún no era graduada. La de aquel maestro republicano que cautivaba a los niños mostrándoles la lengua de las mariposas.

Si la institución escolar no existiera y el mundo ya fuera industrial y urbano, nuestro invento seguramente sería más complejo. Ya no habría sólo un aula, prima hermana de esa única plaza mayor que en cada pueblo hacía de ágora y de picota. En ese nuevo mundo cada escuela multiplicaría sus aulas y distribuiría a los menores según sus edades para que aprendieran más cosas durante más tiempo. También distribuiría por horas a unos docentes que ya no serían aquellos viejos maestros que sabían un poco de todo, sino modernos profesores que saben mucho más de una sola una cosa. Acabamos de inventar las asignaturas y los horarios, las especialidades y los gremios. Un dispositivo programado en el que impera la disciplina de las disciplinas y en

el que los objetos epistémicos priman sobre los sujetos psicológicos. Sin embargo, aunque las aulas se organicen en serie y en paralelo, y tengan más de espacios positivistas que de escenarios románticos, en estos tiempos modernos el imaginario educativo sigue evocando todavía aquel alma primigenia. Como la playa bajo los adoquines, a veces pensamos o queremos pensar que bajo la disciplina de las disciplinas sigue estando el alma del aula.

Pero si la institución escolar no existiera y el mundo fuera el de ahora seguramente tendríamos que inventarla de manera muy distinta. Libre por igual de esa organización tecnicista y de ese mito prístino del aula que acaba por mistificar la realidad de los centros. Porque es precisamente de eso de lo que ahora se trata. De poner en el centro a los centros. De entender que, más allá del mito del aula primigenia y de esa realidad alienante de una disciplina de las disciplinas anencefálica, la institución escolar a la que ya están llegando los niños que se asomarán al siglo XXII debería ser algo bien distinto. Como lo fue en su tiempo aquel aula primitiva, la escuela deberá seguir siendo el lugar que aporta una densidad cultural superior a la de las familias de los alumnos. Pero no porque la de cada uno de sus profesores sea superior a la de los padres (por fortuna, eso es cada vez más difícil en una sociedad que progresa), sino porque en el centro educativo el todo es mucho más que la suma de sus partes y el conjunto de la institución es un hábitat culturalmente denso y estimulante. En esta escuela imaginada no confiamos en que el enriquecimiento educativo se produzca por la mera exposición de los jóvenes a la yuxtaposición de saberes disciplinados. Al poner el centro en el centro estamos relativizando el papel del aula y también el poder de las especialidades.



Ello obliga a superar la rigidez de los espacios y los tiempos que caracterizan las inercias de las instituciones escolares. Y a promover una flexibilidad organizativa que hasta ahora ha estado proscrita en las normas y casi siempre negada en las prácticas.

Así que habrá que repensar lo que el centro puede ofrecer y esperar de cada alumno. Y también la forma en que desde él se facilita la apertura a la vida. Así el centro será el nodo privilegiado para sistematizar las experiencias de conocimiento y de relación con el entorno. Un entorno que es físico e inmediato (la propia ciudad) o mediato (el propio país), pero también virtual (todo el acervo cultural disponible) y universal (la humanidad en su conjunto). La condición de nodo de cada centro lo es también en relación con su propia red institucional. Una red que en algunas escuelas privadas ya está sirviendo para construir innovaciones que van más allá de las efímeras experiencias singulares y que en la red pública puede y debe constituirse como una oportunidad para entender que los alumnos no solo pueden transitar por distintas aulas de un mismo centro, sino también por distintos centros (y distintos entornos familiares y comunitarios) de la inmensa red educativa.

Visitas cotidianas para conocer (y enseñar) lo que hacen los niños de otras escuelas cercanas, estancias programadas en centros de diferentes ciudades, intercambios en los que las relaciones entre los centros sirvan de vehículo para conectar familias y vertebrar comunidades y países....

Todo esto no debe ser lo complementario y lo extraescolar sino lo prioritario y lo esencial. El mayor esfuerzo organizativo de las direcciones no debería ser el de encajar al comienzo de cada curso los horarios de alumnos, profesores, asignaturas y aulas. Organizar y facilitar esas otras experiencias de encuentro con la vida debería ser una de las principales razones de ser de un sistema educativo bien articulado y siempre aliado de la red de instituciones culturales y cívicas con las que debería tener las intensas relaciones propias de una sociedad avanzada.

Esto supone nuevos retos y nuevas competencias profesionales que son bien diferentes a las que caracterizan a esos especialistas cortados y curtidos según el patrón de la disciplina de las disciplinas o las de aquellos viejos maestros de las escuelas unitarias. Son desafíos estimulantes que no podemos esperar que se resuelvan por sí solos. El tránsito hacia esa nueva institución escolar, que pone el centro en el centro porque se sabe nodo de una red culturalmente enriquecedora, se hace entre todos y se hace cada día. Se hace con cada reforma normativa inteligente, con cada propuesta directiva comprometida y con cada iniciativa docente apasionada. Así se van desactivando las inercias disciplinares, se van flexibilizando los espacios y los tiempos escolares y se va comprendiendo que la verdadera recuperación del alma del aula consiste en trascender sus paredes.

MARIANO MARTÍN GORDILLO  
*Profesor de enseñanza secundaria en Avilés*

disciplina/disciplinas

## Compensar con disconformidad

La necesidad de que un sistema sea abierto para que no se degrade es extensible también a la educación. De una u otra forma se proclama que la educación debe estar abierta a la sociedad, a sus cambios y necesidades. Pero estar abierta significa que el entorno influye en ella y, a la vez, en sentido contrario, la educación interviene en la sociedad. Es la interacción de todo sistema abierto. Y esa tensión lo mantiene en el equilibrio frágil que es la vida.

Hoy constatamos, por las disfunciones que se manifiestan, que la educación está con un des-

ajuste agudo respecto a la sociedad acelerada. Y esto implica que o no está lo suficientemente abierta a lo que en el entorno sucede o que entra en ella un mundo que la anega y la revuelve y la deja sin capacidad de respuesta. Con el primer diagnóstico, la educación se enquistada en una sociedad que marcha a otro ritmo; y para el segundo, la educación se diluye en un mundo que la sobrepasa. En los dos casos pierde su función.

¿Y cuál es su función primordial? Si la educación está bien ajustada a la sociedad debe atender entonces a equilibrar y a remover. La estabilización de la sociedad a partir de suavizar los desequilibrios que genera la desigualdad es una tarea insustituible que tiene la educación. Esto supone que en el aula hay que encontrar aquello



que pueda faltar, por la mala distribución social, en aquellas personas que entran en ella. Este papel nivelador es básico, y sobre el que se pueden a partir de ahí asentar otras funciones. Así, la escuela alimenta cuando fuera se carece de lo necesario. En la escuela se encuentran libros cuando en el hogar no hay para uno o se habla de un mundo sobre el que ni se oye en entornos escasos de información. O bien, se accede a instrumentos que no se pueden alcanzar fuera, aunque sean —o porque son— de consumo. Y ahora, en las regiones privilegiadas del mundo, también la escuela debe cumplir su función niveladora básica ayudando a metabolizar la información cuando, paradójicamente, se vive en una sociedad sobreinformada, es decir, saturada de ruido. Esta abundancia desbordada es, curiosamente, generadora de otras formas de carencia, en las que la educación tiene que intervenir (aunque por el momento no sepa bien cómo hacerlo). En cualquier circunstancia, la escuela como niveladora; y es entonces cuando se podrá decir que se encuentra ajustada a su entorno social.

Pero este ajuste no debe entenderse como conformidad. Decimos con mucha frecuencia que la educación está obligada a preparar para el futuro, y más cuando cambia tan velozmente la sociedad, pero no se puede disponer a una gene-

ración para construir el futuro si no se introduce en la educación un punto de disconformidad con el presente. Es decir, enseñar y aprender a cómo salir del presente. Sin embargo, vemos el empeño de ahormar a la siguiente generación para que encaje, como pieza de relojería, en el mercado de trabajo, que es a lo que se ha reducido la sociedad. Y si eso se consigue nos damos por satisfechos. En ese afán de servir a la sociedad, la educación está sirviendo a un modelo socioeconómico que lo que pide son operarios. Así que la transformación del sistema educativo tendrá que evitar que, por la obsesión de abrirse a esta sociedad tan dinámica por efecto de la ciencia, la tecnología y el modelo económico, entienda que su función sea ajustarse a lo existente para servirlo, y no mantener una cierta disconformidad para removerlo. Es la manera de entender lo que significa un sistema abierto.

Hay, por tanto, otra necesidad de acción niveladora en la sociedad que estamos viviendo, y es la de compensar con disconformidad el intento de que la educación sea exclusivamente conformación para preparar operarios que sirvan al sistema económico.

ANTONIO RODRÍGUEZ DE LAS HERAS  
catedrático de Humanidades en la Universidad  
Carlos III de Madrid

disconformidad

## Cuando un estudiante decide la carrera docente lleva en la mochila su experiencia como alumno

Los docentes de hoy se están enfrentando a las expectativas de una sociedad que cambian constantemente y a gran velocidad. Esto requiere un conjunto de competencias amplio y las habilidades necesarias para adaptarse a distintas realidades de aprendizaje.

Por otro lado, el rol del docente está pasando de ser un transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje, lo que tiene como consecuencia un cambio en el diseño de las estrategias en el aula.

Esta situación debe impactar directamente en la formación del profesorado que debería enmarcarse dentro del modelo del aprendizaje permanente, lo que supone conectar todo el recorrido desde la formación inicial hasta la formación permanente y empezar a hablar de desarrollo profesional docente.

Es importante describir las distintas fases de este recorrido:

**1. Fase de formación inicial.** Es requerida para el acceso a los cuerpos docentes.

En el artículo de J.M Gutiérrez “*La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster*” se puede extraer que al futuro profesor de Edu-

cación Secundaria/Bachillerato, después de su titulación universitaria de Grado, necesita una formación adicional en principios didácticos y psicopedagógicos y la integración de las tecnologías. También se hace imprescindible en todos los modelos una fase práctica en un centro educativo.

En el caso de la Educación Infantil y Primaria la formación inicial está ligada a los estudios de Grado en Magisterio que se imparten en las Facultades de Educación.

**2. Fase de selección.** En el informe final del XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2012), “*El profesorado del siglo XXI*” se hace una reflexión sobre el sistema de selección en el que cabe destacar por un lado que “el sistema de regulación de las condiciones necesarias para el ejercicio de la profesión docente muy heterogéneo y diferente según se trate del sector privado o del sector público y, dentro de éste, cuando se refiere a profesores funcionarios o a profesores interinos.” y por otro “los mecanismos de selección que, independientemente de la calidad de los candidatos, en sí mismos no garantizan ni el dominio de la materia, ni los procesos didácticos para su enseñanza. Además, no aseguran los conocimientos sobre las características del alumnado, las competencias para la resolución de problemas de convivencia, el uso de idiomas extranjeros o el empleo de las TIC en el aula.”

**3. Fase de inducción.** Cuando el docente llega a un centro educativo sigue formándose: por una parte, accede a la formación permanente de profesorado y, por otra, adquiere un aprendizaje de supervivencia necesario en su día a día y de adaptación a su entorno laboral.

Las Administraciones Públicas ofrecen durante este periodo una formación, y su superación forma parte de los requisitos para acceder a la función docente, encaminada al conocimiento de su papel como empleado público.

**4. Fase de formación permanente.** Debería ser un proceso continuo de desarrollo y mejora profesional. De hecho, en el informe final del XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2012), “*El profesorado del siglo XXI*”, aparece en el primer párrafo dedicado a la formación permanente del profesorado la definición de la UNESCO: “el proceso encaminado a la revisión y actualización de los conocimientos, actitudes y habilidades, originado por la necesidad de renovarlos y con la finalidad de adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad”.

Sin embargo, durante muchos años esta formación se ha caracterizado por el carácter individualista donde cada docente en función de sus intereses y expectativas accedía a unos cursos donde un experto instruye a un conjunto de docentes que se unen por unos mismos intereses.

Esta fase debería cubrir también las necesidades de formación horizontal de los docentes relacionadas con las funciones que puede desempeñar en un centro: tutor, coordinador de ciclo, jefe de departamento, coordinador TIC,...

La falta de definición de un conjunto de competencias profesionales hacen que este itinerario formativo “institucional” sea un proceso de fases inconexas que mantienen en común un predominio de un enfoque técnico, teórico y práctico, caracterizado por ser puramente transmisivo y carente generalmente de la reflexión en la práctica docente.

Es importante también recalcar que, cuando un estudiante decide abordar la carrera docente y comienza la formación inicial, ya lleva en su mochila un conocimiento tácito de lo que es la profesión docente debido a su experiencia como alumno a lo largo de todas las etapas educativas que ha superado.

Se hace especialmente difícil favorecer el aprendizaje de competencias en los alumnos cuando los profesionales encargados de esta labor puede que no sean competentes, por la falta de definición de las competencias de la profesión docente y de la formación necesaria para alcanzarlas, y por una escasa vivencia de un aprendizaje basado en competencias.

JOSÉ MIGUEL SANCHO

*Profesor de Matemáticas, colaborando actualmente como Vicedirector en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” de la Comunidad de Madrid*

## Siendo la autonomía una condición necesaria, no es suficiente para la mejora

Un efectivo liderazgo escolar, una mayor autonomía y una dinámica de rendición de cuentas se perfilan como los tres puntos fundamentales sobre los que construir la actuación educativa de los centros. Los tres se implican mutuamente y de su equilibrada interacción se deriva, a su vez, un incremento de la flexibilidad, la adaptabilidad, la responsabilidad y la iniciativa.

El beneficio de la autonomía escolar va a depender de cómo la escuela está preparada para asumir efectivamente esa responsabilidad y cómo da cuenta de ella. Siendo la autonomía una condición necesaria, no es suficiente para la mejora en los resultados de los alumnos y en general para la mejora del centro educativo. Necesita ir asociada a efectivos sistemas de control (rendición de cuentas), cualificados profesores y fuerte liderazgo para diseñar internas evaluaciones y currículos.

El índice de autonomía escolar en España se sitúa en un 57,5%, figurando como uno de los países con menor autonomía del conjunto de la OCDE (71,3%). Por lo que se refiere a la rendición de cuentas, Pisa 2015 aporta una serie de datos pero la fiabilidad de los resultados, obtenida por las respuestas a cuestionarios, más bien manifiesta lo que sería deseable o se limita a reflejar lo que está normado y no refleja la realidad de la evaluación.

### ¿Qué es la rendición de cuentas?

La expresión rendición de cuentas tiene un origen anglosajón (Accountability) y se ha aplicado al control de las actuaciones públicas, aunque se ha extendido a otros campos, sobre todo a lo

que tiene más impacto social y se financian con fondos públicos.

En lo que se refiere a la educación y particularmente a los centros educativos tiene un sentido no solo de fiscalización y control sino de herramienta fundamental de mejora. Por ello, el término más común en educación desde ese planteamiento sería el de evaluación.

Quizá sea uno de los términos más utilizados y recurrentes al establecer políticas y programas educativos y tratar de implementarlas. Sin embargo, la evaluación o rendición de cuentas es un concepto bastante general e impreciso, que requiere una mayor especificación para saber con precisión a qué nos estamos refiriendo.

En general, se está de acuerdo con que hay que evaluar, pero en el qué y cómo es donde viene el desacuerdo, muchas veces como consecuencia de la falta de información de lo que aporta la evaluación y por qué se realiza.

### Evaluar para mejorar

En primer lugar, querría subrayar que la evaluación ha de entenderse siempre como un proceso necesario para la mejora de cualquier actividad educativa. Ese es el sentido que tiene y el que orienta su método y finalidad. No es una fiscalización o control por el control y menos un sistema de rankings ajeno a lo que es la tarea educativa.

La evaluación, en cuanto nos permite conocer qué aspectos debemos mejorar y el impacto y consecuencias de la tarea educativa, tiene que estar presente a todos los niveles de la misma: políticas, programas, proyectos, tanto de la educación formal como no formal. Si observamos hasta qué punto estas afirmaciones se dan en la realidad, debemos afirmar que su ausencia es manifiesta: apenas hay tradición de evaluación aunque poco



a poco va introduciéndose, muchas veces por requisito de proyectos europeos que exigen para su concesión el ir acompañados de una evaluación realizada por un organismo independiente.

Centrando el comentario en lo que se refiere a la evaluación de los centros educativos, área esencial de la evaluación pues es donde se realiza la educación, la realidad no es más positiva. Para analizarla adecuadamente tenemos que distinguir lo que es la evaluación del desempeño profesional de directores y profesores, de la de los alumnos y su nivel de conocimientos y competencias, y la del centro como tal, en cuanto a su nivel educativo, programas y en relación con el uso de los fondos públicos.

En la evaluación de directores y profesores se produce una disociación entre lo que la legislación establece (Título VI LOMCE) y la realidad educativa, debido a su falta de implementación. No hay más que preguntar a los directores de los centros públicos las posibilidades que tienen en su acción directiva de evaluar al profesorado y orientarlo en su desempeño y es prácticamente nula.

Por lo que se refiere a los alumnos, hay que contemplar una evaluación competencial que se adapte a las pedagogías y proyectos de aprendizaje y a las competencias requeridas además de los necesarios conocimientos. Pero lo que parece necesario subrayar en este apartado es la ausencia de pruebas estandarizadas que permitan hacer una comparación rigurosa entre comunidades autónomas. Téngase en cuenta que la muestra ampliada de PISA en 2015 es la que nos ha permitido realizar análisis comparativos entre regiones. Los investigadores piden ese tipo de datos para poder analizar el impacto de los programas y políticas, y poder hacer valoraciones basadas en evidencias. Hay que dejar a un lado los análisis sesgados y apriorísticos fundamentados en posiciones de partido y dar paso al rigor de la evaluación enfocada a procesos de mejora.

Finalmente, los centros educativos como tales y más en la medida en que gozan de mayor autonomía pedagógica y en muchas ocasiones implementan programas de innovación educativa tienen que ser objeto de evaluación. La medición de la eficiencia de los centros permite clarificar y relacionar cuáles son los recursos, actividades y resultados mediante los métodos de fronteras de producción. Por otra parte, hay que tratar de diseñar los diferentes programas o proyectos educativos que se quieran implementar en las aulas para que puedan ser objeto de evaluación y establecer en la medida de lo posible relaciones causales capaces de medir el impacto real de esos programas.

Como puede deducirse de esta somera descripción de la realidad de la rendición de cuentas o evaluación, es mucho el camino que tenemos que recorrer para que sea un instrumento eficaz de mejora educativa. Urge sentar las bases para introducirla en la práctica educativa habitual, evitando manipular su sentido y alejando el miedo y prevención a usos negativos.

MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO

*Presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación*

## Referencias

- Sancho Gargallo, M.A. (2015), *La autonomía de la escuela pública*, Madrid, Iustel, 359 pp.
- Hanushek, Link y Woessmann (2013), OCDE (2011) PISA 2015. VOL II.
- AA.VV. (2017) *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español-2017*. Madrid. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- Santín, D. y Sicilia, G. (2014). *Evaluar para mejorar: hacia el seguimiento y la evaluación sistemática de las políticas educativas*. Fundación Europea Sociedad y Educación – Fundación Ramón Areces, Madrid.

disociación

## Los primeros que fallamos somos nosotros, los adultos

El sentimiento de pertenencia al grupo nos brinda una seguridad que nos reconforta cuanto menos diferentes nos sentimos con respecto a los demás. Unidos por unas ideas políticas, un equipo de fútbol o unas canciones que nos hacen vibrar junto a otros miles de almas genera una conexión entre los individuos que les lleva, en muchos casos, a rechazar al que no piensa como nosotros. En las aulas, esa réplica en miniatura de ciertos aspectos de la sociedad también tiene lugar y el problema surge cuando el que no cumple estos estándares entra en escena.

Otro color de piel, distinto acento, otro tipo de inteligencia, habilidades sociales menos desarrolladas.... Cualquier diferencia supone una barrera entre el grupo y el individuo que no encaja en el estereotipo general al cien por cien. Esta situación, cotidiana en cada centro escolar, es el caldo de cultivo perfecto para ciertas actitudes que, si no se evitan o no se paran a tiempo, pueden generar un grave problema.

¿Cómo gestionar la diferencia? Y más difícil aún, ¿cómo enseñar a aceptar con naturalidad y tender la mano al que se siente o es diferente?

La inteligencia emocional debería convertirse en asignatura obligatoria en los primeros años de la etapa educativa. Unos buenos cimientos podrán sostener una sólida construcción. Los primeros que deben recibir una buena formación en inteligencia emocional, gestión de conflictos y bullying son los profesores. Un niño quizá no

sea capaz de gestionar de manera correcta algo que no entiende, una situación que le supera, pero si un adulto bien formado en estas lides logra neutralizar el peligro cuando aún es incipiente y reconducirlo e, incluso, involucrar a la clase entera, entonces no solo estará ayudando al menor que se siente o es diferente, sino a toda la sociedad.

Los primeros que fallamos en esto somos nosotros, los adultos. En casa, en la calle, no siempre estamos a la altura de lo que se debería esperar de nosotros. Muchos padres, con mayor o menor sutileza, inducen a sus hijos a jugar con niños 'parecidos' a ellos: sanos, de la misma raza y clase social.... Es en la familia donde comienza el trabajo que debe continuar en la escuela.

En muchos centros escolares ofrecen charlas periódicas en las que se abordan distintas cuestiones que pueden generar dudas a los padres: cómo quitar el pañal de la mejor manera posible, qué juegos son recomendables para cada edad, cómo gestionar una rabieta... He asistido a varias y en ninguna se ha abordado la integración y el aprendizaje a partir de la diversidad.

Cultivar los valores desde los primeros años de manera individual y colectiva ayudará a construir un mundo mejor y a promover el desarrollo de adultos generosos, tolerantes y solidarios que el día de mañana tendrán el mundo en sus manos.

¿Cómo se materializa todo esto? La formación continua del profesorado es una apuesta segura. Vivimos en un mundo globalizado en el que los cambios se suceden a una velocidad de vértigo y un reciclaje permanente se impone para enseñar a los menores a adaptarse a él.

Se difuminan las fronteras, los avances médicos permiten el acceso a las aulas a pacientes que hace unas décadas quedaban excluidos de ellas y se trabaja muy duro por la integración. Si estas medidas no se apoyan con una buena formación para manejar las situaciones difíciles que puedan surgir, no podrá el profesor guiar a sus alumnos y enseñarles a mirar con otros ojos

al diferente, a ese que tanto nos puede enseñar. Y si se complementa esta formación con una asignatura de inteligencia emocional, podremos, casi con seguridad, aspirar a un mundo mejor.

MARÍA CANO  
*Directora de Madridiario.es*

# diversidad



## Es necesario un nuevo modelo de competencias profesionales

Los informes internacionales coinciden en señalar que una de las claves para un mejor aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes es asegurar que el profesorado tenga las competencias profesionales necesarias para ser eficaces en el aula, además de fomentar su actualización continua mediante acciones que faciliten el trabajo colectivo y la observación entre pares de la práctica docente. El Consejo Europeo hizo en 2014 la recomendación<sup>[3]</sup> de promover marcos competenciales exhaustivos para la profesión docente, recordando que la necesidad de asegurar una docencia de alta calidad es uno de los objetivos prioritarios del “Marco estratégico europeo de Educación y Formación” (ET 2020)<sup>[2]</sup>. Coincide también con algunas de las propuestas de las iniciativas “Rethinking Education”<sup>[3]</sup> y “Opening up Education”<sup>[4]</sup> de la Comisión Europea, que animan a los estados miembros a tomar “medidas inmediatas” que puedan “garantizar que los jóvenes desarrollen las capacidades y competencias necesarias” en el nuevo entorno socioeconómico actual y futuro. Propuestas y reformas que deben recibir el apoyo de “profesores bien formados, motivados y emprendedores”, interesados en su desarrollo profesional como docentes, con la integración de la cultura digital en los procesos educativos como uno de los principales instrumentos para la transformación y mejora de la calidad educativa.

Una rigurosa selección del profesorado, consiguiendo atraer a la docencia a los estudiantes de más talento, y “la formación y el apoyo continuo

para que los docentes desarrollen prácticas cada vez más eficaces” son los rasgos comunes más importantes de los sistemas educativos que consiguen mejores resultados en las evaluaciones internacionales, y no parece que haya “error Mckinsey” en estas conclusiones de aquel informe de 2007<sup>[5]</sup>.

¿Se están incorporando los perfiles adecuados a escuelas de magisterio y másters de profesorado y después a la docencia? Lo cierto es que las notas de corte para estos estudios no suelen ser muy exigentes, mientras que el porcentaje de titulados es bastante alto. Los temarios de las pruebas selectivas hace tiempo que no se actualizan. El fondo y la forma del examen condiciona lo que se aprende y orienta sobre lo que se espera del docente. Por otra parte, parece que las expectativas de la sociedad hacia docentes y centros educativos han cambiado y ello hace necesario un nuevo modelo formativo y de competencias profesionales del docente que oriente tanto su formación inicial como los procesos selectivos y el desarrollo profesional. ¿Cuáles son esas competencias profesionales que deben identificar a un buen educador y ser el objetivo de la formación continua del docente de este siglo XXI en el que han nacido los escolares de hoy?

“El profesor del siglo XXI”<sup>[6]</sup> fue el título de la publicación resultado del Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado del año 2012, en el que se realizaba una aproximación a un posible marco de competencias profesionales en torno a tres ejes: trabajar y gestionar el conocimiento, trabajar con las personas, trabajar con y en la sociedad. Más recientemente, el nuevo informe Eurydice (2018) “Teaching Careers in Europe: Access, progression and support”<sup>[7]</sup> incluye en su capítulo 4 un apartado sobre los marcos competenciales docentes que hay en Europa. Casi todos los países tienen marcos competenciales establecidos por las autoridades educati-

vas, relacionados en el anexo 2, y solo 9 sistemas educativos no disponen de un marco ni tienen planes de desarrollarlo. Los marcos existentes consisten en un conjunto de enunciados sobre lo que un profesional de la docencia debería saber (conocimientos), entender (actitudes) y saber hacer (habilidades), aunque en algunos solo se enumeran las áreas de competencia. Las áreas más comunes son:

- la psico-pedagógica
- el conocimiento de la materia y su didáctica
- evaluación y estrategias metacognitivas para un mejor aprendizaje
- enfoques de enseñanza innovadores
- uso de nuevos recursos (competencia digital)
- comunicación con los alumnos y gestión de espacios de aprendizaje
- cooperación con otros docentes, trabajo en equipo
- relación con las familias y otros agentes sociales externos

El nivel de detalle que encontramos es muy variable en la especificación de descriptores que puedan tener una correspondencia de evidencias para la acreditación o criterios de evaluación y niveles de desempeño en relación a esos enunciados. Los marcos competenciales se utilizan con diversas finalidades, sobre todo para la identificación de necesidades formativas y mejora de habilidades profesionales. Así se menciona en el marco que se referencia en España, que es el creado en 2011 en Castilla y León y sobre el cual en Galicia se trabaja en un proyecto que lo actualice y desarrolle.

Los marcos competenciales pueden servir también para otros fines siempre que se utilicen de forma dinámica, como instrumento de diálogo, reflexión, colaboración y observación para la mejora, con adaptaciones según diferentes perfiles y

etapas (inicial, inducción, desarrollo, mentoría). También como herramienta de referencia para diversos agentes educativos tanto en la toma de decisiones como desarrollo de planes, promoción y guía de los procesos selectivos y de prácticas. Por muy buena que sea la calidad descriptiva de un marco, lo importante son las acciones y procesos que pueda poner en marcha para ayudar en la innovación y mejora de la práctica docente.

JOSÉ LUIS CABELLO

Asesor técnico docente en la Subdirección General de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid

## Notas

- [1] “Conclusions on effective teacher education”, Consejo de la Unión Europea (2014): [http://www.gr2014.eu/sites/default/files/142690\\_2.pdf](http://www.gr2014.eu/sites/default/files/142690_2.pdf)
- [2] “Marco estratégico europeo de Educación y Formación” ET2020: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores%E2%80%9090educativos/informe20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>
- [3] “Replantear la Educación” (CE, 2012): [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-1233\\_es.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_es.htm)
- [4] “Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources” (CE, 2013): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52013DC0654>
- [5] “How the world’s best-performing school systems come out on top” (McKinsey&Co, 2007): <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- [6] “El profesor del siglo XXI”, Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2012): <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/documentofinalxxiencuentroconsejos-escolaresoct2012.pdf?documentId=0901e72b81441c7f>
- [7] “Teaching Careers in Europe: Access, progression and support” (Eurydice, 2018): <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>



## *Educación, tan metafísica y atmosférica que la han hecho, y tan natural, real y cercana como es*

Soy una persona muy afortunada porque recuerdo la huella que van dejando tatuada tantas personas en mí. Tengo el cerebro y el alma totalmente tatuados y el caso es que mi cuerpo solo luce la firma de las cicatrices de juegos infantiles, eso sí que son tatuajes.

Mi abuelo Donato era pobre, aparcerero, republicano, anticlerical y militante de UGT. Al estallar la Guerra Civil, una pandilla de “valientes” falangistas quisieron fusilar a Donato y al otro militante de UGT del pueblo, pero entonces el Párroco del pueblo se puso delante y soltando sagradas blasfemias dijo a voces que tronaron hasta Olmedo: ¡En este pueblo no se fusila a nadie! El Párroco de La Fuente de Santa Cruz estaba educando.

Un día el Párroco fue a visitar a Donato y le dijo que su chico Antonio tenía talento y que si seguía en el pueblo no podría aprender más y aprove-

char sus capacidades, y que como no tenían recursos, lo mejor sería que, dadas las aptitudes del chico, intentara meterlo en el seminario para que siguiera aprendiendo y que si lo veía bien le recomendaría y ayudaría. El Párroco estaba educando.

Donato y mi abuela, él abjurando de su republicanismo y anticlericalismo para el caso y ella llorando en su permanente luto, accedieron a que el chico fuera interno al Seminario de Comillas, en la lejana Santander, donde no podrían ir a visitarlo (estaba tan lejos...). Donato y Josefa estaban educando.

Donato y la abuela trabajaron toda su vida y no pudieron estudiar para que el chico pudiera estudiar. Los abuelos estaban educando.

Y Antonio estudió lenguas clásicas, filosofía, teología, historia, y tantas humanidades como hoy no se imparten entre todos los grados y postgrados de una facultad de Humanidades.

Pero decidió salir del Seminario antes de ordenarse, sintió que su Misión estaba en otros espacios. A Antonio le habían educado los jesuitas.

Al salir no tenía más que un posible título de Maestro que tenía que convalidar previamente para ejercer, así que se puso a trabajar y a estudiar por las noches para poder dedicarse a la docencia, a educar más que a formar, y se licenció en Humanidades. Antonio seguía educando mientras se seguía educando.

E hizo la mili en Canarias. Y le seguían educando, porque de cada experiencia se obtiene un valor.

Y se colocó, y apareció mi madre, y formaron una pareja maravillosa, y somos cuatro herma-



nos que nos criamos en el mismo lugar bajo los mismos criterios.

Si enfadábamos a mi madre, se armaba con la zapatilla y restablecía el orden lo primero y los mensajes venían después, en su debido clima, y no quepa duda alguna de que los mensajes llegaban nítidos. Nos obligaba a comernos todo, a no dejar nada en el plato y a guardar las debidas maneras. En la adolescencia y juventud teníamos horarios y hora límite para llegar a casa, y si no cumplías nos castigaban y la penitencia era no salir. Es que nuestros padres se empeñaron en

educarnos para que fuéramos felices y personas de provecho y no cedían ante nuestra obstinación y rebeldía. Nos estaban educando, y muy bien.

A veces mi padre nos llamaba al despacho; acudíamos preocupados porque intuíamos que algo habíamos hecho mal, ese suave “temor de Dios” que es tan necesario para formarse de las verdaderas “autoridades” a las que seguir en la vida, y allí, en el templo del despacho, tan solemne y sentencioso, nos educaba con mensajes que calaban profundo y forjaban pilares para construir edificios sólidos.

# educación



Mi hermano mayor, Antonio, el primogénito, era el capitán de la tropa que consistía en mis dos hermanas y yo. El primogénito, aunque no se diera cuenta, nos estaba educando y a sí mismo.

Cuando mi padre llamaba, mi hermano decía: “Vamos, papá nos va a soltar una filípica”.

Mi hermano, además de físico es un gran melómano, importó a la casa discos de música clásica que enriquecieron la humilde discoteca familiar y nos hizo apreciar las maravillas de la música. Entonces, y ahora que afronta con ejemplar actitud una enfermedad degenerativa, nos está educando a la manera que le habían educado.

De aquellas filípicas tan cinceladoras quedaron grabados mensajes, impulsos parentales, un estado del yo de cuya esencia no me puedo desprender, gracias a Dios, pero que siempre me ayuda a adaptarme, a aprender aprehendiendo de cada nueva maravilla que me rodea.

Un día me dijo: “Para salir adelante con éxito en la vida solo es necesario saber escribir, hablar, y las cuatro reglas de cálculo, además de la regla de tres para los porcentajes”. Total nada, leer y pensar, leer y pensar, y leer más y seguir pensando. Que maravillosa educación recibí.

También me dijo, esta vez más solemne y sentencioso que lo habitual: “Pasa por la vida dejando huella, no llenes el camino de pisadas”. Sus lecturas de clásicos, San Agustín, Santo Tomás de Aquino y de tantos pensadores que le habían educado me educaban a mí.

Encargué una escultura de mi padre, un gran bronce de la escuela de Pablo Serrano, y el escultor, Pepe Noja, admirado por la personalidad

de mi padre, cuando me entregó la escultura en el taller de fundición procedió a romper el molde de escayola, salvo la cabeza que incapaz de destruirla me la regaló para que la conservara, entonces, sin salir del taller, encargué tres réplicas en bronce de la cabeza de mi padre que pertenecen a cada uno de mis hijos. Y en la pequeña base de mármol hay una plaquita que reza “Pasa por la vida dejando huella, no llenes el camino de pisadas”. Porque me gustaría estar educando a mis hijos tan bien como me educaron a mí.

Nuestros Maestros, nuestros profesores, unos con su poder y otros con su autoridad trabajaron para que aprendiéramos todos aquellos conocimientos que en aquel tiempo entendían íbamos a necesitar. Con ellos descubrimos cosas importantes, por ejemplo, a distinguir entre poder y autoridad, lo que hoy es un lujo. Recibíamos más educación que formación.

Pertenezco a la última cosecha del Plan del 57, el último PREU, la última promoción en pasar el examen de estado para ingresar en el bachillerato, la reválida de 4º de bachillerato, la de 6º de bachillerato, la selectividad para ingresar en la universidad, el primer curso de carrera selectivo, en el que o aprobabas todas o no podías matricularte en ninguna asignatura de 2º. Entonces no había créditos, pagábamos al contado nuestros avances. Era una formación basada en fuertes pilares educativos.

Nuestras familias nos exigían pasar cada año un curso, no tanto para que estudiáramos duro, sino porque el tiempo, cada año, es muy valioso, y estudiar en la universidad siempre ha sido un enorme esfuerzo económico para las familias. Nos educaron para valorar el tiempo y los recursos.

Mis hermanas, mi hermano y yo acabamos nuestros respectivos estudios y cada uno ha dedicado su vida profesional poniendo al servicio de la sociedad los conocimientos y habilidades adquiridos a los largo de toda una vida de permanente educación y aprendizaje.

Yo, como todo el mundo, me seguí educando, mi mujer, su familia, mis hijos, amigos y compañeros, enemigos que no conozco, pero haberlos los hay, he venido recibiendo miles de impactos educativos, con buenos y malos ejemplos, y soy consciente de que cada vez que hago algo, aunque nadie me observe, con mi acción y ejemplo emito impactos, unas veces buenos y otras malos para la educación de los demás.

Como padre he dejado mucho que desear a la hora de educar con mi mujer a mis hijos. Ahora que acabo de recibir el título de abuelo me he dado cuenta de ello, de cuánto más tenía que haberme entregado para transferir el tesoro educativo que yo recibí. Tal vez me confíé demasiado

en que con el ejemplo basta, tal vez no convoqué suficiente a filípicas, tal vez delegué demasiado en los colegios y las universidades. Algo de los abuelos les llegó, porque mis hijos acabaron sus estudios universitarios, trabajan en sus propios proyectos o en empresas con las que se identifican, tienen parejas con las que viven felizmente y vienen a casa a montar sus barbacoas con sus amigos y con nosotros.

Educación, tan metafísica y atmosférica que la han hecho, y tan natural, real y cercana como es.

Yo tuve mucha suerte, me educaron sin complejos, y creo que no albergo ninguno que me conduzca por caminos dudosos, contradictorios, ambiguos, de volátiles éticas, postverdades y tonterías de estas.

JESÚS JUAN CIRO MARTÍN SANZ  
*Presidente de AEDHE y del Clúster  
 "Plataforma del español"*

## El miedo al diferente parte de las propias inseguridades

En la calle me preguntan:  
¿Es usted Gloria Fuertes?  
– De vez en cuando.

Gloria Fuertes

En mis años de experiencia como orientadora en un instituto de educación secundaria de la zona norte de Madrid he podido constatar la gran diversidad que existe en las aulas: diversidad cultural, distintas capacidades, diferentes nacionalidades, diferentes situaciones socioeconómicas, distintos ritmos de aprendizaje, distintas formas de ser y de aprender.... Esto reproduce la diversidad que existe en la sociedad y supone retos y oportunidades para aprender y mejorar.

Para atender a tanta diversidad en los centros ha sido necesario ir adoptando metodologías que aseguren la cooperación entre el alumnado, fomentando tanto el aprendizaje propio como el de los demás, potenciando la participación de todos y la construcción de relaciones positivas.

Los conflictos que se derivan de dicha diversidad a menudo tienen su origen en prejuicios que muchas veces nacen del desconocimiento. El miedo al diferente parte de las propias inseguridades del niño o adolescente, del temor a no ser aceptado por los iguales e incluso ser rechazado por no observar las normas no escritas de su grupo “tribu” respecto a otros grupos “tribus”.

Pero el diferente no se refiere sólo al alumnado, los docentes pueden experimentar en cierto

modo un sentimiento similar: diferente es un compañero nuevo que se incorpora a mi departamento y que por su empuje innovador y trabajo pone en cuestión mi propio esfuerzo, mis ideas y valores; diferente es cada familia que viene a cada entrevista y que somete a crítica mi labor o la del centro; diferente puedo ser yo mismo respecto a mis compañeros que no comparten mis ideas políticas, religiosas, culturales, educativas...., diferentes son las nuevas metodologías que me ofrecen nuevas formas de trabajar con los alumnos, de organizar el aula....

El docente también puede llegar a experimentar ese miedo que produce el salir de la propia zona de confort, ese miedo que cuestiona las certezas pedagógicas. Lo puedo vivir como una amenaza porque me aleja de la comodidad de seguir haciendo lo que me había funcionado hasta ahora o porque me obliga a innovar o a conocer.

El miedo a lo diferente es un problema real que atenta al desarrollo de las sociedades (personas) abiertas, como mostró Karl Popper. En el ámbito educativo pueden aflorar esas reacciones instintivas de miedo al cuestionarse, ante la incertidumbre de los cambios y de lo diferente, las propias creencias que tiene cada profesor acerca de la enseñanza. Dichas creencias que ofrecen seguridad ante la incertidumbre o lo diferente se pueden tambalear provocándose el miedo.

Para poder superar estos miedos es preciso empezar a atreverme a conocer, a entender... al otro. Y así, llegaré a aceptarlo o al menos respetarlo.

Trabajar la empatía en el aula, desarrollar la inteligencia interpersonal, la capacidad de empatizar con los demás, la habilidad de detectar y

entender las circunstancias y problemas de los otros hará que los alumnos puedan dar lo mejor de sí mismos, que puedan ser ellos mismos sin miedo al rechazo.

Para que la diversidad pase de ser un problema a una oportunidad educativa de enriquecimiento cultural, tolerancia y paz social es preciso que los centros generen actividades y ámbitos donde las distintas culturas y sensibilidades puedan darse a conocer. “Desarrollar la afectividad, la ternura y la sensibilidad hacia quienes nos rodean, favoreciendo el encuentro universal con los otros y valorando los aspectos diferenciales más localistas y particulares (sexo, edad, raza, nacionalidad,...) como elementos enriquecedores de ese encuentro” es uno de los objetivos que *Manuel Méndez* y *Pilar Llanderas* señalaban que deberían incorporarse a los currículum para educar en la cultura de la paz.

Desmontar el miedo al diferente precisa de años de cultivar una cultura de centro que haga explícita la inclusión no como un bello horizonte inalcanzable, sino como un proceso de transformación del centro en el que se potencia la participación del mayor número de familias, del alumnado, del profesorado y, por supuesto, contando con el apoyo indispensable de la administración educativa. El miedo desaparece cuando se valora la diversidad como una riqueza. Y esto se consigue construyendo día a día experiencias de cooperación que pongan a los alumnos y docentes en situación de relacionarse, fomenten la corresponsabilidad y entrenen la empatía.

MARÍA SANZ GRACIANI  
*Jefa del Departamento de Orientación  
 del CRIF Las Acacias*

empatía



## La formación es un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida

La educación y el resto de los rasgos de cada sociedad, en particular su potencial económico, guardan estrecha relación. Nos recuerda José Antonio Marina, en su artículo sobre *Sociedad del Aprendizaje* que “nos encontramos inmersos en un cambio acelerado, lo que exige aprender continuamente, velozmente, a lo largo de toda la vida”.

En las sociedades preindustriales, la formación necesaria para el ejercicio de las actividades ligadas al sector primario se transmitían fácilmente de padres a hijos y solo accedían a la educación como medio para formarse profesionalmente en Jurisprudencia, Medicina, Teología, etc., los hijos de familias adineradas que no heredaban tierras. En cuanto a las manufacturas artesanales, eran los gremios quienes a través de los patronos instruían a los aprendices en lo necesario para el oficio, que podía incluir saber leer y escribir y conocer los números.

La industrialización supone un gran cambio, al requerir personal cualificado y no solo fuerza bruta. Las sociedades modernas, además, se preocupan por el acceso a la educación de la población no sólo por motivos prácticos sino también humanísticos, y se empieza a tener una idea dual (académica y profesional) de los conocimientos y enseñanzas que se han de transmitir. Ya antes se había escrito que “(...) Si por casualidad se aumenta la República, se podrá decir que crece en hombres, pero no en fuerzas. Ningún Estado, pues, será jamás ni sabio, ni rico, ni poderoso sin la educación”. Sucesivas normas educativas, instauran los primeros planes de estudios que van enfocados hacia la adquisición de destrezas que

se consideran necesarias para la realización de estudios superiores, dejando de lado la formación profesional o vocacional, que sigue estando en manos de los gremios, sindicatos, y algunas administraciones locales u órdenes religiosas en áreas de incipiente industrialización. Más tarde el Estado va asumiendo la regulación y la integración de las enseñanzas profesionales.

A partir de este momento las diferentes normas reguladoras de las enseñanzas oficiales muestran su preocupación por la integración en el sistema educativo de enseñanza vocacional y académica, si bien la forma que se implementa la imbricación es variable. Vemos un alto grado de integración en la Ley de Educación Primaria de 1945 y en la Ley de Bases de Enseñanza Media y Profesional de 1949.

A partir de la la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 se regula un Bachillerato Elemental (de los 10 a los 14 años), otro Bachillerato Superior (de los 14 a los 16 años), y admite pluralidad de planes. Así, se dicta el Decreto de 6 de julio de 1956 por el que se crea el Bachillerato Laboral Superior.

La Ley General de Educación de 1970 establece dos vías diferenciadas para enseñanzas académicas y profesionales o vocacionales. Cabe señalar, que en la práctica tal separación entre enseñanzas no es total si tenemos en cuenta que en los estudios profesionales se siguen incluyendo materias o asignaturas de contenido académico o humanístico.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), reforma profundamente los planes de estudio, introduce una formación profesional de base en el seno de la Educación Secundaria Obligatoria y ya supone un intento de adaptación a las nuevas circunstancias. Podemos leer en su preámbulo: “La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nue-



vas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente, trascenderán el período vital al que hasta ahora han estado circunscritas se extenderán a sectores con experiencia activa previa, se alternarán con la actividad laboral. La educación será permanente y así lo proclama la ley al determinar que ése será el principio básico del sistema educativo.”. Esta es la clave de la respuesta que a partir de ahora se debe dar desde el sistema educativo al nuevo entorno. Si bien los estados deben intentar planificar y dar respuesta a las necesidades de la sociedad, los cambios son tan rápidos que esta respuesta ya no sólo ha de consistir en transmitir conocimientos académicos o profesionales sino que pasa, entre otras cosas, por enseñar a aprender, toda vez que la formación necesaria no solo va a ser inicial sino continua y a lo largo de la vida del individuo. En esta idea se insiste en la Ley Orgánica 3 de 2006, de Educación (LOE): “En primer lugar, se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida [...] Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual”. Aparece por primera vez este concepto de competencias básicas en una norma educativa, que indica la necesaria fusión del saber con el saber hacer.

Ante la situación provocada por la reciente crisis económica y por los rápidos e importantes cambios derivados de la globalización y las nuevas tecnologías, fundamentalmente, y los cambios que todo ello supone en los procesos productivos y las relaciones laborales, la sociedad debe dar respuesta a la escasez tanto de profesionales cualificados en determinadas áreas, como de empleos en otros sectores.

En junio de 2010 el Consejo de Europa adopta “Europa 2020: Una estrategia para el crecimiento inteligente pretende que Europa salga fortaleci-

da de la crisis y convierta a la Unión Europea en una economía inteligente, sostenible e integrador, que disfrute de altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social”. Para ello se insiste en hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad, promover la ciudadanía activa e incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu emprendedor o empresarial en todos los niveles de la educación y la formación. Afortunadamente, las nuevas tecnologías, a la par que motor de cambio que obliga a la adaptación, también son fuente de oportunidades para poder llevarla a cabo (plataformas educativas online, dispositivos móviles, etc.).

Estas son las claves y los retos: independientemente del nivel o de la modalidad de educación o formación, el principio que debe guiar nuestra labor docente es el de formar en estas competencias que han de ser transversales y vertebradoras.

RODRIGO ABAD MUÑOZ

*Profesor de Economía en Enseñanza Secundaria*

## Referencias

Picornell y Gomila, Juan Bautista (1786). «Discurso teórico práctico sobre la educación de la infancia».

La Ley de Bases de 17/08/1857, que se desarrollará a través de la Ley Moyano.

Ley de Aprendizaje Industrial de 17 de julio de 1911 regula el contrato de aprendizaje en el entorno laboral. En el Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 se establecen las bases para la separación entre la enseñanza general y la profesional. El Estatuto de Formación Profesional de 1928 regula las enseñanzas y los centros. Dice el artículo 40.1 “La formación profesional tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar en su organización y rendimiento estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo”.

“Apuntes para una historia de la Formación Profesional en España”, S. Fernández de Pedro y J.A. González de la Fuente, *Revista de Educación*, 1975.

*La evolución de la formación profesional en España*, ANIE, 2014.

## Los centros educativos son comparables a una organización o empresa

Para analizar este punto vamos a simplificar la descripción de los intereses de los actores citados, considerando que el interés principal de industria informática, o mejor de las empresas tecnológicas, como el de cualquier otra industria, es vender sus productos. Asimismo, podemos decir que el interés principal de los alumnos es aprender y por extensión el interés de los centros poner los medios para que aprendan.

Los alumnos y sus centros son compradores, directa o indirectamente, de los productos de la industria y de ahí esta potencial confusión de intereses, reflejada en la frase que estamos analizando. Hasta qué punto lo “comprado” ayuda a este aprendizaje mostrará en qué medida se produce confusión de intereses.

Conviene recordar que no estamos hablando de algo nuevo. Antes de que las empresas tecnológicas fueran un actor importante en el sistema educativo, ya existían otras industrias que luchaban y siguen luchando por su trozo de pastel del “negocio” generado por la educación y no siempre velando exclusivamente por los intereses de los alumnos.

### Oportunidades de negocio para las empresas tecnológicas

Según un estudio de IDC al que no he tenido acceso directo, el gasto en ordenadores, programas informáticos y servicios de tecnologías en la

educación en España fue de 508 millones de dólares en 2014 y se elevará a 528 millones en 2019. España se presenta como un atractivo mercado para las grandes compañías tecnológicas. Todas ellas tienen un departamento específico dedicado al sector educativo que ofrece prometedoras soluciones para todos los ámbitos del sistema. Un paseo por sus páginas Web hace pensar en lo complicado que puede ser para un centro educativo elegir la solución más adecuada.

La tecnología está presente en todos los ámbitos de la educación y en todos ellos las empresas ofrecen sus servicios y sus productos. En este espectro de tecnologías podemos encontrar plataformas de gestión del sistema educativo y de los centros, entornos virtuales de aprendizaje, repositorios y contenidos digitales, apps, ordenadores o tabletas para los alumnos y profesores, infraestructura tecnológica y conectividad....Además de estos productos, las empresas ofrecen sus servicios para consultoría, desarrollo de aplicaciones, mantenimiento, servicio de atención a los usuarios....

Cada vez más, los centros educativos son comparables, en términos de sistemas de información, a una organización o empresa grande. En España, según las cifras del Ministerio de Educación Cultura y Deporte en su informe Datos y cifras para el curso escolar 2017/2018, hay 28.049 centros educativos no universitarios con un de 8.138.170 alumnos, lo que significa una media de más de 290 alumnos por centro que junto con los docentes y el resto del personal son usuarios potenciales de las tecnologías del centro. En el curso 2014-2105 el 79,3% de los centros públicos y el 94,3% de los privados contaba con conexión a Internet de más de 2 Mb. Además, el proyecto *Escuelas Conectadas* para la exten-

sión del acceso a la banda ancha ultrarrápida a los centros docentes españoles dotado con 330 millones de euros – una buen ejemplo de oportunidad de negocio para la industria – mejorará ostensiblemente la conectividad de los centros escolares. Así, los centros educativos están preparados para el despliegue de tecnologías con unos usuarios que irán creciendo en número y en intensidad de uso y que demandarán soporte semejante al de otras organizaciones con ese volumen.

### Implantación con éxito de tecnologías en centros educativos

Para conseguir que los intereses de los alumnos/centros prevalezcan sobre los intereses de la empresas, al abordar la implantación de tecnologías en los centros educativos deberíamos tener presentes los siguientes aspectos:



### Adecuación funcional

La experiencia nos dice que para el éxito del desarrollo y/o implantación de una solución tecnológica en cualquier organización, son claves la identificación clara de las necesidades a cubrir y la implicación de los usuarios en todas las fases de la definición, desarrollo y despliegue.

Trasladando el modelo al centro educativo, para conseguir que una solución tecnológica se adecue al proyecto docente, deberá ser el equipo docente el que, de acuerdo con su proyecto, identifique sus necesidades, haga la elección de la herramienta o plataforma más adecuada y participe en todo momento en su implantación. Para velar por los intereses del centro es necesario contar en el equipo del proyecto con personas que conozcan el proyecto de centro y el ámbito específico en el que se va a implantar la solución.

### Adecuación tecnológica

Además, es muy importante tener en cuenta el entorno tecnológico en el que se va a implantar una solución. Para garantizar su solidez tecnológica, su integración con las plataformas o aplicaciones ya existentes, su facilidad de mantenimiento y su máxima independencia de una empresa específica; el departamento responsable de los sistemas de información deberá estar implicado en el proyecto desde el principio.

Un proyecto de implantación de tecnologías educativas en un centro educativo puede consistir en la implantación de una herramienta para un ámbito específico, por ejemplo un entorno virtual de aprendizaje, o un proyecto integral que cubra

todos los elementos del ecosistema de tecnologías educativas. En el caso de los centros públicos, en general, estos proyectos abarcan a todos los centros de una administración educativa.

Así, una opción es optar por una solución integral de una empresa tecnológica, un proveedor único, que frente a la simplicidad de implantación y consistencia aparente, tiene como contrapartida la dependencia del proveedor. Las grandes empresas han apostado por ofrecer en su portfolio estas soluciones integrales para el mundo educativo que, en muchos casos son el resultado de la integración de herramientas de distintos proveedores que fueron adquiridos por la gran multinacional e integrados en una suerte de plataforma común.

Si un riesgo de las soluciones integrales es la dependencia de un único suministrador, la incorporación de herramientas de distintos proveedores, introduce la complejidad adicional de la integración entre las mismas.

Ante esta complejidad y abundancia de oferta es necesario contar con unas “reglas del juego” para las empresas y para el sistema educativo, que aseguren la independencia de tecnologías o empresas y la integración de las piezas. El establecimiento de estándares que garanticen la interoperabilidad entre los distintos sistemas de información que recoge la LOMCE y que desarrolla el proyecto de *Interoperabilidad Educativa* proporcionará este marco de referencia.

### Coste de la solución

En un escenario real de presupuesto limitado, minimizar la inversión realizada para la implan-

tación de una tecnología educativa, sin detrimento de los dos aspectos anteriores, es velar por los intereses de los centros educativos.

Las herramientas de software libre por su carácter gratuito, además de por otras consideraciones, debería ser una opción a tener en cuenta en cualquier implantación de tecnologías educativas. La oferta de herramientas y plataformas de software libre para educación es muy amplia y algunas tienen una gran penetración como es el caso de Moodle, LMS del que proliferan las adaptaciones para todos los niveles y todas las modalidades educativas. En todo caso, estas normalmente son implantadas, adaptadas y mantenidas por empresas especializadas y el coste que esto conlleva se deberá tener en cuenta en el proceso de elección de las herramientas.

La reutilización de soluciones ya desarrolladas para otros centros o administraciones educativas puede ser fuente de ahorros importantes. Esto afecta, sobre todo, al desarrollo de aplicaciones específicas o de adaptaciones de software libre. Así, antes de abordar un proyecto deberíamos averiguar qué soluciones semejantes se han implantado y, en su caso, si se pueden reutilizar. Es frecuente que las empresas sean las que realicen esta reutilización de los elementos para su propio beneficio, sin que el ahorro se vea reflejado en el coste final del proyecto.

## Conclusión

Los intereses de las empresas, como proveedores, deben estar alineados con los intereses de los alumnos y de los centros educativos, como clientes. Para ello es necesario que sean los centros educativos o, en su caso, las administraciones educativas que los representan, los que definan y lideren los proyectos de implantación de tecnologías, contando con el equipo docente y TIC necesario para garantizar la adecuación de la solución a las necesidades del centro y su interoperabilidad con el entorno tecnológico existente con el mínimo coste posible.

ANA ROMÁN RIECHMANN

*Directora Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado*



## Todas las personas aprendemos a ritmos diferentes, tenemos distintos intereses y vivimos en entornos muy diversos

*“Estaban dos amigos de Bilbao cogiendo setas en el bosque. De repente uno de ellos, ve brillar algo en el suelo, se acerca, se agacha y dice: - ¡Hostia Patxi! ¡Un Rolex!*

*A lo que Patxi le contesta: - ¡Andoni! ¡Tira eso! ¡¿A qué hemos venido?! ¡A por setas o a por rolex!”*

Este chiste, además de ser mi favorito, creo que refleja muy bien lo que habitualmente sucede en nuestros centros escolares en relación al punto 52 de #CalmarEdu sobre el que escribo en este artículo. (#52. Hay que enseñar menos cosas, pero más relevantes para los alumnos y con más profundidad.)

Como decía, en nuestro día a día como docentes, suele ocurrir algo parecido a lo que pasa en el chiste. Por un lado, hablamos de la necesidad de tratar en profundidad lo que el curriculum nos plantea; pero a la hora de la verdad, y basándonos fundamentalmente en la tan manida frase del “no llegamos”, nuestra práctica docente suele consistir en una carrera en la que terminar libros u otros materiales se convierte en nuestra máxima aspiración. Fichas y libros, que una vez completados hacen que parezca que todo va bien. Y digo “parezca” porque, es evidente que,

si nuestra labor docente se propone desde este planteamiento, habrá muchos alumnos/as para los que seguir con el ritmo marcado es imposible y otros/as a los que dicho ritmo se les queda corto; y por lo tanto, tendremos que admitir que no “todo va bien”.

Es una obviedad que todas las personas aprendemos a ritmos diferentes, tenemos distintos intereses y vivimos en entornos muy diversos. Sin embargo, tanto el planteamiento del currículum escolar, que nos marca lo que debe ser aprendido, como muchas de las prácticas que habitualmente se dan en nuestros centros escolares, son claramente homogeneizadoras de esta diversidad. Y volviendo nuevamente a la tesis anterior: si el planteamiento es homogéneo, hay niños/as que “se van quedando atrás” y otros/as que “se aburren” (en el mejor de los casos).

Es por ello, por lo que tendremos que abordar y, de una vez por todas, tomar decisiones contundentes en lo que se refiere a lo que nuestros alumnos/as deben aprender. Y cuando digo aprender, me refiero a hacerlo con calma y con profundidad; para que realmente esos aprendizajes sean significativos y no queden en un mero sucedáneo que ha de ser repetido y vomitado en un examen con el único fin de aprobar y dar la sensación de que “todo va bien”.

Escribía José Gimeno Sacristán, hace unos años, que “el currículum es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales...”. Teniendo en cuenta esto, es evidente que acordar lo que ha de ser relevante y lo que no lo es tanto, y lo que debe estar en el curriculum y lo que no, no va a ser tarea sencilla. Sin embargo, insisto, algo tendremos que hacer. Ya que los



aprendizajes en general son muy superficiales y nuestras prácticas docentes, por el modo en el que éstas habitualmente se plantean, no son inclusivas; por lo que demasiados alumnos/as se “van quedando por el camino”.

En este sentido, César Coll hacía un planteamiento, en mi opinión, muy interesante al respecto: planteaba establecer una distinción entre lo básico imprescindible y lo básico deseable. Para él lo básico imprescindible son aquellos aprendizajes que en caso de no haberse llevado a cabo al término de la educación básica condicionan o determinan negativamente el desarrollo personal y social del alumnado afectado, comprometen su proyecto de vida futuro y lo sitúan en un claro riesgo de exclusión social. Además de ser aprendizajes que son difíciles de realizar más allá del periodo de la educación obligatoria. Lo básico deseable se refiere a aprendizajes que, aún contribuyendo significativamente al desarrollo personal y social del alumnado, no lo condicionan o determinan negativamente en caso de no producirse, y pueden ser recuperados sin grandes dificultades más allá del término de la educación obligatoria.

Es claro que este planteamiento también generará controversia y falta de consenso; pero quizás, pueda ser un punto de partida por el que empezar. Lo que es un hecho es que nuestras escuelas deben ser espacios conectados con su entorno, auténticos laboratorios de experimentación donde el conocimiento fluya, tenga sentido y realmente sea adquirido desde la práctica. Donde nuestros niños y niñas deseen ir, porque lo que allí se les ofrece es “insuperable”. Donde cada niño/a va aprendiendo a su ritmo

y con calma, sin poner límites por arriba e incentivando y motivando cuando sea necesario, sin etiquetarlos y entendiendo que no todos/as aprendemos al mismo ritmo, ni todos/as tenemos los mismos condicionantes ambientales y familiares. Escuelas entendidas como puntos de encuentro de multitud de agentes y de gentes, donde aprenden los unos/as con los otros/as sin importar la diferencia de edad. Donde, en definitiva, se aprende a vivir en sociedad de manera cooperativa y solidaria.

Para ello, tal vez, un enfoque como el de César Coll, podría ser muy interesante: fijando los aspectos básicos imprescindibles que se han de adquirir a lo largo de toda la enseñanza obligatoria y proponiendo que el resto, lo deseable, pudiera plantearse de manera flexible e incluso optativa, teniendo en cuenta los intereses de cada persona, el contexto y otros aspectos. Porque como dice José Blas García, sobre el proceso de aprendizaje, cada persona lo construye, reconstruye y modifica según sus experiencias propias, las oportunidades de experiencias ricas que le ofrece su entorno, sus habilidades cognitivas y el nivel de sus diferentes competencias; y esto debiéramos tenerlo en cuenta.

En cualquier caso, siendo consciente de que mediante este artículo no abordo el asunto con la profundidad que necesita, sí que creo que tenemos que tener claro a qué vamos al bosque: a por setas o a por Rolex. Y obviamente, actuar en consecuencia.

IÑIGO BERISTAIN

*Director del Colegio Público Labastida*

## No existe el cuerpo promedio, ni el cerebro promedio, ni el proceso de aprendizaje promedio

Hace poco fui a correr tras varios años de orgulloso sedentarismo. La única razón por la que fui capaz de aguantar 10 km es porque un amigo mío se ajustó a mi ritmo y estuvo jaleándome todo el trayecto, diciéndome cuándo venían los tramos duros y dándome consejos para superarlos. Esta pequeña anécdota personal me servirá más tarde para hacer un punto importante.

Este curso hace siete que empecé a trabajar en educación secundaria (luego fue también primaria), siempre en entornos desfavorecidos. Hablo de entornos desfavorecidos porque quiero dar a entender que no han sido favorecidos en recursos y lo hago desde el máximo respeto y admiración por todos los que en ellos viven. En estos años he sido testigo de muchos casos que desafían las narrativas más deterministas y pesimistas con las que muchos ven la educación. Ya sabéis, esas que dicen que no se puede hacer nada (o no mucho) contra el fracaso escolar, que hay los que valen y los que no valen, que hay algunos que no quieren, o no tienen motivación, y que contra eso no se puede hacer nada. Supongo que estas narrativas, con su mentalidad subyacente, explica la inacción de nuestros políticos, y por qué no decirlo de nuestra sociedad en general, respecto al fracaso escolar.

Hace solo unas semanas coincidí con Fátima e Irene, que siete cursos atrás no tenían ninguna perspectiva de graduarse de la ESO y que nunca

habían pensado en hacer bachillerato. Ambas han superado sus propias barreras y, sobre todo, las muchas que les ha puesto la sociedad (léase: que les hemos puesto todos) y están ahora en la universidad. Como el de Fátima e Irene podría relatar cientos de casos que he conocido personalmente en estos siete años que desafían la estadística que dice que en España un estudiante tiene seis veces más posibilidades de fracasar escolarmente si su familia está en los últimos cuartiles de renta que si está en los primeros. Siete años trabajando en educación en entornos desfavorecidos me han convencido de que las capacidades están uniformemente distribuidas, mientras que los datos nos demuestran que, en España, las oportunidades de tener un buen rendimiento escolar coinciden con las rentas de las familias.

Ser testigo de casos como el de Fátima e Irene produce varios efectos, de los que destacaré dos. El primero, a nivel micro, es que ya nunca puedes dar por perdido a un alumno. *Todd Rose*, profesor de educación en Harvard y autor de *End of Average*, argumenta muy convincentemente en este libro que no existe el cuerpo promedio, ni el cerebro promedio, ni el proceso de aprendizaje promedio. Esto lógicamente choca con toda la articulación de nuestro sistema educativo actual, en el cual todo el alumnado debe seguir un temario (en el caso español absurdo en su extensión, pero ese es otro tema; para el que le interese el mismo, le recomiendo el libro *Focus: Elevating the Essentials to Radically Improve Student Learning*, de *Michael Schmoker*) e irlo superando en los mismos tiempos y en la misma secuencia. Esto, además, sin dar casi autonomía al alumnado ni flexibilidad en selección de las asignaturas –y luego pedimos que el alumnado tenga iniciativa, sentido crítico y sea creativo e innovador.

Y con mecanismos de evaluación normalmente centrados en la regurgitación del contenido. Pero estoy divagando. Haber sido testigo de casos como el de Fátima e Irene, decía, hace que esté convencido de que no se puede dar por perdido a ningún alumno. Porque cada uno tiene su proceso de aprendizaje. Porque cada alumno merece tener a alguien que crea en él (y que disponga de tiempo para conocerle y acompañarle como hizo mi amigo conmigo cuando fuimos a correr; cosa difícil cuando tus alumnos se cuentan por los cientos y no por las decenas) y que le ayude a experimentar el éxito merecido. Y que además de el cómo, le ayuden a desarrollar un porqué o un para qué –no lo podría decir nunca mejor que Antoine de Saint-Exupéry: “Si quieres construir un barco, no empieces por buscar madera, cortar tablas o distribuir el trabajo. Evoca primero en los hombres y mujeres el anhelo del mar libre y ancho”.

El segundo efecto, a nivel macro, es que no puedas dejar de ver que el sistema educativo que tenemos no está pensado para que Fátima e Irene salgan adelante –y que por tanto debemos cambiarlo. Si lo han hecho es por un esfuerzo heroico en primer lugar suyo personal y en segundo, pero igualmente importante, de una serie de profesores que han ido mucho más allá de lo que sería justo pedirles. Y no es justo, a su vez,

que el futuro de decenas de miles de alumnos, desproporcionadamente procedentes de entornos desfavorecidos, dependa de esfuerzos heroicos, cuando existen alternativas. No hace falta más que preguntar a los profesionales de nuestro sistema educativo para entender las múltiples demandas de su tiempo que no están centradas en los alumnos. Para darse cuenta que no existen recursos pensados para dar apoyo a los profesores ni a los equipos directivos –ni a su configuración, ni a su formación, ni a su desarrollo, ni al trabajo colaborativo... Para ver que en nuestro sistema educativo no se ponen desproporcionadamente más recursos allí donde más se necesitan ni donde más impacto pueden tener –léase, en ambientes desfavorecidos por un lado y en identificación temprana del bajo rendimiento y recursos de refuerzo por otro, por poner dos ejemplos.

Acabo deseando a todos los que lean estas líneas que sean testigos de casos como el de Fátima e Irene para convencerles, en lo micro y en lo macro, de que otra realidad es posible –y otro sistema, exigible.

JAVIER ROGLÁ

*Fundador de Empieza Por Educar y Director Adjunto de Santander Universidades. Es miembro de la Asociación Educación Abierta*

## El talento gana partidos pero el trabajo en equipo gana campeonatos

Para empezar a entender el porqué de esta afirmación revisemos primero algunas consideraciones como las que se pueden encontrar en el *Preámbulo de LOMCE* donde se habla del talento como una cualidad inherente a cada individuo y diferente en cada uno de ellos, debiendo la educación dar respuesta a ese talento individual para un desarrollo social. Efectivamente, nadie discute ya que cada alumno tiene una dimensión individual a la que hay que dar respuesta para que se desarrolle como ser social, y así la misma ley resalta el trabajo en equipo, la cooperación y la colaboración como elementos necesarios para el desarrollo de los pueblos. Por otra parte, *las empresas ya tienen muy claro*, que el talento individual resta capacidad a sí mismo si no es capaz de sumar en una red de trabajo cooperativo con diferentes perfiles profesionales y de ahí que se organicen dinámicas de grupo como estrategia de selección.

La *eficacia de los equipos de trabajo* y los modelos explicativos del mismo no parecen cuestionarse en un mundo globalizado, incierto y cambiante, donde las organizaciones mantienen los equipos de trabajo como eje fundamental. Saber trabajar en equipo se define ya como una competencia transversal que se impone sobre la individualidad, con algunas características identificadas como necesarias: capacidad de comunicación, adaptabilidad, flexibilidad, habilidades interpersonales, planificación y toma de decisiones, comportamiento en la evaluación del trabajo, resolución de problemas e innovación, *entre otras*.

Todas estas capacidades se ponen en juego cada día en el ámbito escolar por los docentes, por tanto, parece lógico pensar que si todas ellas superan el individualismo de cada maestro y confluyen en el equipo docente, el efecto es superior a la suma de sus partes. “El talento gana partidos pero el trabajo en equipo gana campeonatos”, decía Michael Jordan. Realizando un símil sencillo entre los jugadores de un equipo de baloncesto y un equipo docente, la imagen resulta clarificadora. Este efecto se multiplica exponencialmente a través de una organización escolar que permita ejercer realmente un trabajo cooperativo entre los docentes, donde cada fortaleza se comparta con el equipo y se ponga al servicio del resto, así son todos los alumnos los beneficiados, la institución escolar y toda la comunidad escolar, superando así la suma de sus partes.

El docente al trabajar en equipo pone sus fortalezas y debilidades al descubierto, pero crece en sus fortalezas y es capaz de superar debilidades, dando una respuesta en su labor docente más ajustada a las necesidades y retos que se plantean cada día en las aulas. Si queremos como docentes ofrecer lo mejor de uno mismo, debemos dejar atrás el egocentrismo y, a veces la falta de humildad, para reconocer que nuestro buen hacer se hace más y mejor, estando y siendo con los demás docentes. Así Echeverría et al. 2008, señala que no solo tienes que cooperar con los compañeros, sino que se tiene que saber hacer, saber estar y saber ser. Ideas ya presentes en el Informe de la UNESCO, J. Delors (1996), “La Educación encierra un tesoro”, donde se habla de los “cuatro pilares de la educación”: aprender a conocer, para poder a aprender a aprender; aprender a hacer, para capacitar al individuo a hacer frente a diferentes situaciones y trabajo



## No dejemos que la arquitectura sea un derecho sólo de aquellos que se la puedan permitir

En relación a la primera: “El espacio educa”, no puedo estar más que de acuerdo con esta afirmación que utilizo comúnmente en *mis coloquios*. Todos tenemos experiencias de lugares que nos han transmitido sensaciones y, con ellas, contribuyen a nuestra educación. Un espacio no nos enseña materias curriculares como Matemáticas o Literatura pero, como indicaré más adelante, puede ser un excelente material educativo. Afirmar que el espacio educa tiene más que ver con la diferencia entre habitar una estancia de hotel o una habitación compartida en un piso de estudiantes. En el primer caso, el espacio nos transmite distintos grados de humildad u opulencia, limpieza o nivel de detalles, que se repiten todas las jornadas que pasamos en dichas estancias y que se encargan de definir el personal de dichos establecimientos. En una habitación de estudiante, observamos algo íntimo de nuestra propia personalidad o de la que lo habita. En este segundo caso vemos su hogar, algo suyo sobre lo que decide su usuario. Si queremos que la escuela sea la extensión del hogar debería tener más relación con la habitación del piso de estudiantes, que con una de hotel.

Con respecto a la segunda: “El espacio calma”, también tengo que estar de acuerdo. La psicología ambiental ha estudiado este tema en profundidad y hace que esa afirmación pueda

analizarse académicamente con datos de muy diversos autores. No dejemos el análisis espacial a los arquitectos y pongamos en valor la aportación de ciencias sociales como la psicología, la sociología y la misma pedagogía, entre otras. Hablar de niveles de sonoridad, de reverberación, niveles de luminosidad o de calidad del aire, han sido analizados no sólo desde esos variados puntos de vista sino también recogidas desde hace muchas décadas por organismos internacionales independientes y por ello buscaré en ellos referencias sobre este asunto. Sobre calidad del aire y salud, el 2 de mayo de 2018, la *Organización Mundial de la Salud pública* y sobre la propia *salud ambiental* una interesante página llena de enlaces entre los que podemos encontrar el libro *Un entorno sano para niños sanos. Mensajes básicos para actuar*. En su página 55 nos indica “El RUIDO es un sonido indeseable. Según se desprende de estudios realizados en Europa, el ruido influye en la salud mental del niño, generando hiperactividad, y puede afectar sus reacciones de estrés y su sensación de bienestar”. No se asusten al leer estas recomendaciones del año 2010, pero es alarmante que no estén presentes en los debates actuales sobre educación. Con razón, como nos recuerda constantemente Francesco Tonucci, ya en 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño los Estados se comprometieron a “combatir las enfermedades y la malnutrición (...) teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente”.

Con las dos últimas entradas tengo algún matiz que hacer:

“El entorno, la arquitectura y el mobiliario determinan el proyecto educativo y los procesos de aprendizaje”: Cuidado con las expresiones que muchas veces dicen cosas que no queremos expresar. Yo creo



que ninguno de esos actores: entorno, arquitectura y mobiliario, determinan nada y mucho menos los procesos educativos. El ambiente, social y físico, es relevante tanto para un centro educativo como para una oficina, como hemos visto en el punto anterior. Podemos traer a nuestra retina las imágenes de modernas oficinas que acogen a las más innovadoras industrias internacionales, pero asociar esa imagen con sus procesos de trabajo no es una aplicación biyectiva. Yo diría que en caso de tener que generar una relación entre ambos, serían los procesos innovadores, los que reclamarían espacios adecuados para acomodarse con mayor confortabilidad. Pero el espacio no es un asunto de comodidad, tiene más que ver con los derechos de los trabajadores que habitan en dichos ambientes, con la prevención de riesgos laborales que exigimos en nuestros empleos y no reclamamos en los lugares de estancia de los jóvenes de nuestra sociedad. Los espacios tienen relación con los objetivos de las instituciones, como lo tienen en las cárceles o en los hospitales. ¿Qué nos transmite un centro penitenciario con sólo aproximarnos a él? ¿Se imaginan hospitales diseñados sin el concurso participativo del personal sanitario, de las empresas colaboradoras o de los propios pacientes? No dejemos que la arquitectura sea un derecho sólo de aquellos que se la puedan permitir, eso no es educación.

Los centros educativos deberían ser espacios físicamente abiertos. ¿Para qué? Ser abiertos por definición tiene el mismo sentido que no serlo y el sentido hay que buscarlo en la educación. No impongamos modelos abiertos o cerrados como quien impone modas. Los espacios deben ser lo

que deseen y precisen que sean los usuarios de dichos espacios y, si no saben por dónde empezar, sugeriría que sean analizados como un material manipulativo con el que trabajar para ayudar a crecer a toda la comunidad educativa. No pensemos en los espacios como el problema que se presenta a la hora de hacer reformas o definir los planos de un colegio. Los procesos deben de poder ser aprovechados por el alumnado de diferentes cursos. ¿Qué persigue la educación? Si es la instrucción del individuo, hacer del espacio un concepto impuesto no es relevante pedagógicamente. Si perseguimos la socialización del individuo, la concepción democrática de habitar un espacio público que es de todos y sobre el que tenemos deberes y responsabilidades, entonces podremos entender tanto el uso como el diseño de los espacios como instrumentos educativos con los que generar procesos participativos de toda la comunidad académica. Esos espacios, sean físicamente abiertos o cerrados, serán educativos. Si quieren ver más de 80 ejemplos de participación en la definición de los espacios procedentes de 18 países pueden encontrarlos en la I Bienal internacional de educación en arquitectura para la infancia y juventud celebrada en Pontevedra en mayo de 2018 y patrocinada por la Xunta de Galicia, la Diputación y el Ayuntamiento de Pontevedra.

SANTIAGO ATRIO CEREZO

*Profesor del Departamento de Didácticas Específicas (Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales) de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM. Director de la Escuela en Arquitectura Educativa de dicha Universidad*

## Es imposible llevar a cabo un proyecto en un centro sin el compromiso efectivo del profesorado

La mejora del sistema educativo solo se puede conseguir a través de la mejora de los centros educativos y para ello es necesario que las administraciones educativas otorguen autonomía suficiente a los centros escolares y capacidad de maniobra para llevar adelante sus proyectos educativos. No hay nada más motivador que la capacidad de hacer, de emprender, dando la respuesta ajustada a las necesidades del alumnado de cada centro. Todas las decisiones de política educativa deben regirse más por las necesidades de los centros escolares y del alumnado a quien prestan servicio y menos por las necesidades individuales o colectivas del personal docente o de la propia Administración.

Sólo se conseguirá esta mejora de los centros educativos a través de un proyecto educativo compartido por toda la Comunidad Escolar. Para conseguir el éxito educativo del alumnado no nos podemos centrar únicamente en la actividad de las aulas, hay que contemplar “todo el centro”: el currículo, la evaluación, un adecuado y efectivo sistema de participación, y una política adecuada que garantice el bienestar físico y emocional de todos los miembros de la Comunidad. Pero no se puede entender esta autonomía sin una razonable autonomía en la gestión del personal del centro por parte de la dirección del mismo. Una autonomía que posibilite la estabilidad de las plantillas, pieza clave para desarrollar proyectos que permitan asentar iniciativas en

una comunidad educativa, dando continuidad a los mismos y poniendo los pilares donde se asienten los aprendizajes de nuestros alumnos. Es imposible llevar a cabo un proyecto en un centro sin el compromiso efectivo del profesorado, que permita a los equipos directivos conformar los equipos de trabajo indispensables para la puesta en marcha del mismo. Este proyecto de centro, es un proyecto de trabajo a largo plazo, por lo que se requiere la necesaria estabilidad de los docentes que tiene que hacerlo posible. Para la estabilidad de estas plantillas deben actualizarse las plantillas de los centros adecuándolas a la realidad de los mismos y se debe dotar a las direcciones de los centros de la posibilidad de:

- Disponer cada curso académico del cupo de profesores necesario para el logro de los objetivos estratégicos marcados en la PGA.
- Proponer el nombramiento en comisión de servicio de miembros del equipo directivo y de responsables de proyectos que se desarrollen en el centro.
- Nombrar a los jefes de departamento, sin más limitaciones que la pertenencia al mismo, y asignar las horas de dedicación semanal al cargo.
- Designar a los coordinadores de proyectos y planes educativos con la dedicación horaria correspondiente.
- Intervenir en la definición de las características que deben tener determinados puestos de trabajo docentes, fijando los requisitos de titulación y capacitación profesional para cubrirlos, y participar en las comisiones de selección para su provisión.

- Poder organizar formación específica del personal docente y exigir requisitos de formativos para el desempeño de sus funciones.
- Participar en la concesión de comisiones de servicio, y proponer la prórroga de las existentes.

Estas medidas sin duda contribuirían en gran medida al desarrollo de los planes estratégicos de los centros, contribuyendo con ello a su mejora y en definitiva a la mejora del sistema educativo. La mejora sólo se puede conseguir en los centros, que son los verdaderos artífices de la educación de los alumnos.

Se puede observar fácilmente que es una de las medidas de menor coste, ya que no se trata de aumentar recursos, si no de distribuirlos y asignarlos adecuadamente y con la finalidad de alcanzar la mejora deseada.

La autonomía de los centros está contemplada en las recientes leyes educativas: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Jefatura del Estado «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de y Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Jefatura del Estado «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. En ambas, la idea de conceder más autonomía a los centros se postula como uno de los pilares para lograr mayor calidad en los mismos. Y por supuesto dentro de esta autonomía debe reconocerse la autonomía de gestión de los recursos humanos de los mismos.

PILAR DE LOS RÍOS MURILLO

*Directora del IES Palomeras Vallecas*

estabilidad

## Hay entre nosotros un mito negativo sobre la evaluación

Escribir sobre esta propuesta es para mí un verdadero reto, porque no soy especialista en este campo de la evaluación y, muy a menudo, en mi entorno me encuentro con compañeros que rechazan pensar en evaluaciones del ‘sistema’, ya sea de las escuelas, del profesorado o del aprendizaje de los estudiantes. Todas las críticas sobre cómo se plantean habitualmente estas evaluaciones tienen su fundamento, pero también es cierto que no se proponen alternativas. Y estoy de acuerdo con Paulo Freire cuando decía: “Creo que hay entre nosotros un mito negativo sobre la evaluación. Pienso que no hay ninguna práctica que no se tenga que evaluar. La planificación de la práctica se debe revisar constantemente y sólo se puede revisar en la medida que se va evaluando”. Pero es evidente que la forma en que se está ‘evaluando’ actualmente no conlleva revisar prácticas y tomar decisiones útiles y gratificantes.

Evaluar todo un sistema educativo es algo muy complejo y está fuera de lugar pensar que unas pruebas pasadas en diferentes etapas de la escolaridad nos darán suficiente información para tomar decisiones. Son muchos los posibles aspectos a considerar en un sistema y no es lo mismo evaluar los resultados académicos del sistema escolar de un país, que evaluar el funcionamiento de una escuela, o evaluar el ‘sistema político-organizativo’ cuya función sería la de consensuar socialmente unos objetivos educativos para toda la población y legislar sobre cómo alcanzarlos. Las tres evaluaciones están interre-

lacionadas y los datos pueden compartirse, pero la toma de decisiones, que es lo más importante en una evaluación, será muy distinta.

En la actualidad está sucediendo que se dedica mucho presupuesto y tiempo a la recogida de datos, principalmente a partir de pruebas estandarizadas, pero muy poco a su análisis para poder comprender el porqué de dichos resultados y, aún menos, a la toma de decisiones, por lo que el proceso es muy ineficiente. Diseñar y aplicar PISA, por ejemplo, es muy costoso, pero en cambio se dedica muy poco tiempo y dinero al análisis de los muchos datos que proporciona, y aún menos a poner en práctica lo que se pueda deducir de dicho análisis. Recoger muchos datos y no llegar a poder entender las posibles causas que los explican ni a tomar decisiones, es perder tiempo y dinero.

Un ejemplo: los resultados de las pruebas PISA en Cataluña pusieron de manifiesto que una de las correlaciones más altas se daba entre dichos resultados y el nivel de estudios de las madres (no de los padres). Ello permitía deducir que mandar deberes tradicionales para realizar en casa es un factor importante de inequidad social (las madres son las que habitualmente ayudan en la realización de estos deberes). Una decisión en el marco de las escuelas comportaría revisar esta práctica con los miembros de la comunidad educativa -docentes, familias e incluso los propios aprendices- y plantear alternativas. Y en el marco del sistema administrativo-político sería la de promover y legislar otras prácticas pedagógicas.

El gran problema es cambiar lo que se viene llamando “cultura de la evaluación”, es decir, para qué evaluar, con qué finalidad. En general,

siempre se cae en la calificación –clasificación, ordenación–, sea de alumnos, docentes, escuelas o países. Se trata de decir quién es el mejor y cuál el peor. Esta evaluación no sirve para nada (sólo para generar premios y castigos, titulares en los periódicos o fomentar la competitividad). Por eso genera tanto rechazo. Un cambio en la cultura evaluativa comportaría concebir la evaluación como la actividad que posibilita aprender (tanto a cada uno de los estudiantes como al sistema). Por eso toda evaluación debería pensarse desde la posibilidad de tomar decisiones que posibiliten avanzar (muy distintas de las de calificar) y ello requiere poder comprender las causas de las dificultades que se detectan.

### Evaluación de los resultados ‘académicos’ de un sistema educativo

Desde hace unos años, en todo el mundo se ha generado un interés por tener datos sobre los aprendizajes de los estudiantes y en función de ello se han generado muchos tipos de pruebas estandarizadas, ya sean comunes a muchos países, ya sean aplicadas sólo en el marco de cada país o comunidad.

En principio responden a la necesidad de poder comprobar si realmente las escuelas promueven aprendizajes relevantes y, al menos en teoría, poder tomar decisiones para mejorar el “sistema”. El primer problema reside en la ‘visión’ de lo que es importante que la escuela ayude a aprender en la escuela, ya que muchas veces responde a la ideología de los diseñadores de pruebas y de currículos. En el caso de las pruebas PISA, las personas que las diseñaron son todas muy reconocidas en el campo de la didáctica de las disciplinas que se evalúan y, por tanto, no sería

necesario inventarse otras. No son memorísticas y además de los ‘conocimientos’ que muestran los estudiantes, PISA recoge muchos más datos sobre sus intereses, hábitos..., y también de sus familias y escuela, por lo que se obtiene mucha información, que es abierta y se puede utilizar para establecer posibles correlaciones.

En general, este tipo de pruebas sólo informan acerca de conocimientos que hasta hace poco se han considerado básicos en el aprendizaje escolar: leer, escribir y resolver problemas de matemáticas y de ciencias. Pero desde una mirada más actualizada, no tiene demasiado sentido que sólo se tengan datos de estos tipos de aprendizajes. Es cierto que PISA ya ha empezado a evaluar, por ejemplo, la capacidad de resolver problemas colaborativamente (y nos podríamos preguntar por qué de estos resultados prácticamente no se haya hablado ni en los periódicos ni en las escuelas). Pero hay muchos más campos del saber de los que sería deseable tener información para poder tomar decisiones de mejora como, por ejemplo, la creatividad, la autonomía, la gestión de las emociones, el pensamiento crítico...

Por tanto, el problema no es si PISA o las pruebas de competencias actuales son buenos sistemas de evaluación. Sólo son sistemas de recogida de unos datos, que en muchos casos podrían ser útiles, pero que sólo se refieren a unos pocos campos del saber. Sin embargo, evaluar es mucho más, es comprender qué es lo que nos dicen estos datos y llegar a tomar buenas decisiones para avanzar en la superación de los retos que plantea su análisis.

Si algo han demostrado los distintos sistemas de evaluación aplicados basados en pruebas

estandarización

estandarizadas es que, en general, hasta ahora no han conllevado una mejora de los sistemas educativos de cada país. Por ejemplo, los resultados han variado muy poco a lo largo de los 18 años de PISA. Aun así, la previsión es que cada vez aumentarán más este tipo de pruebas y nos podemos preguntar por qué se continúan proponiendo (en estos momentos, una primera respuesta es que es una fuente de negocio para las empresas que las promueven y diseñan).

### Evaluación de las escuelas y en el marco de cada escuela

En nuestro país, la evaluación de las escuelas se relaciona básicamente con la que lleva a cabo la inspección y éste seguramente es uno de los problemas de partida, ya que la ‘imagen’ que se tiene de esta institución es la de control y no tanto la de ayuda en los procesos de mejora. Además, los procesos de evaluación están muy burocratizados – continuamente se han de proporcionar muchos datos a la administración y llenar muchos formularios-, cosa que conlleva mucho tiempo sin que se pueda reconocer su utilidad.

En general, se tienen pocos datos sobre el funcionamiento del sistema-escuela, cómo se organizan los equipos docentes, de qué hablan, el grado de acuerdo entre ellos, cómo se actualizan, cómo se utiliza el tiempo de las reuniones, cuáles son sus expectativas sobre el aprendizaje de sus alumnos, con qué finalidad, cómo y cuándo se evalúa, etc., etc. Sorprende que sobre ello tengamos tan pocas evidencias, cuando es sabido que son las variables sobre las que es importante incidir.

De todas formas, ha habido y seguramente hay buenas experiencias que muestran que se pueden evaluar las escuelas de una forma gratificante. Por ejemplo, en los años 80 se desarrolló un cuestionario que abordaba algunas de las variables descritas anteriormente (QUAFE-80) y se comprobó que, en aquel momento, en Cataluña sólo un 5% de las escuelas tenían equipos cohesionados y se podían considerar ‘innovadoras’. Estos datos se contrastaron con los de participación en actividades de formación permanente (escuelas de verano, seminarios, equipos de trabajo, cursos de todo tipo...), que era del 35% de los docentes (muy alta si se tiene en cuenta que por aquel entonces no había ningún incentivo para ello). Este análisis permitió concluir que la formación permanente tenía que ser ‘institucional’ y llegar a los maestros que no se formaban por iniciativa personal. En función de ello se organizó un plan de “Formación Institucional (FOPI)” –en el que participaban todas las escuelas de una zona- y en el que no sólo se promovía una formación de los maestros, sino también en problemas relacionados con la ‘organización del sistema’ detectados, como el de la sustitución de los docentes cuando faltaban unos pocos días, o la falta de materiales didácticos. Es decir, la toma de decisiones incidió en muchos aspectos del ‘sistema’, aunque la formación de los maestros y de los equipos directivos fuera clave. Y este plan también se evaluó en su fase piloto para poder mejorarlo.

También muchas escuelas utilizan datos recogidos a partir de las pruebas estandarizadas para tomar decisiones de mejora. Por ejemplo, un instituto decidió pasar a sus alumnos preguntas PISA liberadas para poder valorar cuáles eran sus puntos fuertes y qué priorizar para avanzar. Pudieron comprobar que los resultados de





# estandarización

sus alumnos eran mejores que las calificaciones que les daban los profesores y también permitió identificar que la escritura era un reto a plantearse. Estas valoraciones propiciaron un trabajo colectivo para mejorar la expresión escrita desde todas las áreas. En otro decidieron incidir, también desde todas las áreas, en el desarrollo de la competencia matemática, después de com-

probar que los resultados en las pruebas estandarizadas no eran los deseables. Cabe destacar que una evaluación del 'sistema escuela' (aunque sea sólo de los resultados de un campo del conocimiento) comporta tomar decisiones que afectan a todos y no sólo a unos pocos. Fue una sorpresa comprobar la gran cantidad de 'matemáticas' que se aprendían en todas las áreas.

Tal como podemos deducir del estudio recogido por Hattie (2017), si la autoevaluación y las altas expectativas son las intervenciones didácticas que generan mayor impacto en el aprendizaje de los alumnos, también en el marco del sistema-escuela es importante que se den estas dos condiciones. Por un lado, autoevaluación, a partir de datos: cuestionarios, observaciones, pruebas..., que pueden ser estandarizadas o no. Y por otro, estar convencidos de que si entre todo el equipo se consensuan decisiones para poner en práctica colectivamente, la escuela como tal puede avanzar.

### Evaluación del sistema político-organizativo de un país

Pero uno de los problemas más importantes y difíciles de resolver en el campo de la educación es la evaluación del sistema político-organizativo. Una de las causas (ni mucho menos la única) es el cambio en los gobiernos que marcan las

elecciones. Aplicar un proceso evaluativo del sistema con sentido requiere tiempo, primero, para consensuar el qué y el para qué, que en nuestro país está demostrado que es algo imposible. Y suponiendo que se llegara a un consenso, muchas veces la toma de decisiones la tendría que aplicar un nuevo gobierno y ya sabemos que siempre se vuelve a empezar. Por tanto, lo máximo que se evalúan son algunos programas.

En España tenemos el INEE (antes INCE) y en las distintas autonomías se han creado Institutos de Evaluación o instituciones similares, que generan muchos informes, pero sin que se lleguen a tomar decisiones que permitan avanzar colectivamente. Además, estos institutos recogen datos de estudiantes, maestros, escuelas o programas concretos, pero no conozco que evalúen al propio sistema. Por ejemplo, uno de los temas que me parecería más interesante de evaluar es el de si la organización de los ministerios y consejerías es 'eficaz' y 'eficiente', y si toda la burocracia que se pide a las escuelas sirve para algo.



## Reflexiones finales

Como señalaban Rodríguez Martínez, Gimeno Sacristán y Imbernón (2017), “Nadie debería oponerse a que se evaluara el sistema educativo como servicio público al que se demandan ambiciosas metas definidas socialmente y en el que se invierten muchos recursos. Las evaluaciones sirven para conocer el estado en el que se encuentra lo evaluado, recogiendo evidencias y para que sus conclusiones informen sobre procedimientos democráticos de decisión y mejora. Su principal objetivo sería vigilar que no se relajen los principios rectores de un sistema educativo democrático: la responsabilidad educativa, el aprendizaje del alumnado, la solidaridad, la igualdad, la libertad de pensamiento, así como la inclusión y el fomento de la convivencia, entre otros valores propios de una sociedad democrática y se mejoren progresivamente”.

Si estamos de acuerdo en esta premisa, necesitamos imaginar nuevas formas de evaluar el sistema que nos permitan mejorar sin reducir ni limitar el aprendizaje de los alumnos y, añadiría, de las escuelas y sus profesores, y en general, de todo el sistema. No es un reto fácil, y difícilmente vendrán propuestas interesantes desde ‘arriba’. Pero cada vez más las escuelas -y los miembros de la comunidad que las conforma-, saben que se avanza desde ‘abajo’, sin esperar consignas.

NEUS SANMARTÍ

*Catedrática y profesora emérita del Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona*

## Bibliografía

Darder, P., & López, J.A. (1984). El QUAFE 80. Su utilización y resultados de su aplicación en la escuela pública de Catalunya. Cuadernos de Pedagogía, 114, 36-40.

<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/16603>

Tomás, C., Gres, N., & Sanmartí, N. (2013). Un proceso de cambio que se extiende. Cuadernos de Pedagogía, 431, 60-63.

Hattie, J. (2017). “Aprendizaje visible” para profesores. Madrid: Ed. Paraninfo.

Gargallo López, B. (2003). Un modelo de evaluación del sistema educativo. Revista Española de Pedagogía, 224, 33-60.

[https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/La\\_utilidad\\_de\\_las\\_evaluaciones\\_de\\_sistemas\\_educativos\\_3960801.pdf](https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/La_utilidad_de_las_evaluaciones_de_sistemas_educativos_3960801.pdf)

<http://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/11/23/la-evaluacion-de-los-sistemas-educativos-un-discurso-amenazante-para-el-profesorado/>

estandarización

## Los objetivos del Desarrollo Sostenible son un aval desde el que redefinir el currículum

*Dejar la noción de competencias en manos de la empresa, es renunciar al enorme potencial que atesoran para repensar la educación*

(Perrenoud, 2008)

### 1. Introducción

Empezaremos por recordar la aportación de un conocido catedrático de la Educación en España, que allá por los años álgidos del debate competencial, exclamó alarmado:

“¿Quién es la Unión Europea para recomendar enfoques competenciales?”

Y terminó rematando:

“Yo no tengo por qué leer documentos internacionales sobre el tema. Ya sé de qué va esto.”

Al anónimo le faltó “que inventen ellos”, pero se acercó peligrosamente. Sus grandes frases vinieron acompañadas de las descalificaciones habituales al mercado, la OCDE y Proyecto DESECO, como motores contaminantes del discurso al que se plegaba la Unión Europea. Sobre el asunto debatimos abiertamente con variados profesionales de nuestro entorno, en aquellos años de la década pasada. Los que vivimos aquellos tiempos como una oportunidad más para reescribir las claves del aprendizaje, nos esforzamos

por encontrarle un sentido diferente. Nuestro trabajo se dirigió a aprovechar la oportunidad creada para aumentar las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados de todos y cada uno de los aprendices. De la mano de Perrenoud, P.; Salganik L. H., y de Bernstein B., entre otros, junto a más de 1000 centros innovadores, desglosamos las propuestas de los cinco niveles de integración curricular de las competencias, de la fuerza del trabajo por tareas, del énfasis en las metodologías activas, y la evaluación por desempeños prácticos. Tuvimos claros aciertos, y cometimos reconocidos errores que ayudan a mejorar nuestros nuevos planes.

### 2. La fuerza de la conceptualización social de las competencias, en oposición a la lógica económica

Quienes trabajamos la propuesta competencial y favorecimos el debate y la innovación abordamos el concepto y las teorías que permitían definir enfoques diversos, dialogamos con otros liderazgos críticos al discurso y centramos la discusión en las dos lógicas que sustentaban la polémica. La lógica económica y la lógica social. “No cabe duda, manifestábamos, que para aquellos que reconceptualizan la propuesta desde la lógica social el término aparezca vinculado a una perspectiva democrática del desarrollo social, mientras que los alineados con la lógica económica hacen que el término aparezca asociado a una nueva visión del capital humano” (Moya J, y Luengo F., 2011). Como manifestábamos entonces, para muchas personas el supuesto origen económico y laboral de las competencias, hacía sospechoso cualquier intento de reconceptualización ya que lo vinculaban -y siguen vinculando- a las políticas neoliberales que subordinan

la educación a las demandas del mercado y la gestión de los recursos humanos.

A partir de estos debates llegamos a descifrar diferentes modos de encarar la polémica entre compañeros que sí coincidieron en otras batallas, como José Gimeno y Ángel Pérez (2008), si bien ahora, al desarrollar el enfoque sobre competencias, se distanciaban en función de la reconceptualización en la que fijaban su posición. Por nuestra parte, hicimos un gran esfuerzo, primero por mostrar de la mano de Perrenoud (2002) que la confluencia entre las dos corrientes ideológicas (mundo laboral y currículo orientado a competencias) usaban el mismo término, pero con conceptualizaciones y perspectivas distintas. Por resumir (el debate fue extenso y puede consultarse en nuestras referencias bibliográficas), con Perrenoud propusimos que fueran los historiadores quienes dijieran, pasado el tiempo, qué lógica había impuesto su jerarquía. Y nos pusimos manos a la obra, en medio de una convulsa etapa a la que se asomaba la mayor crisis económica, después social y educativa, de nuestra democracia.

El trabajo realizado nos permite ahora analizar con los profesionales de la educación, una visión desarrollada de la lógica social enunciada. Esta apuesta nos llevó a orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que permitieran adaptar los conocimientos a entornos variables, a la solución de tareas relevantes para la vida. Un paseo en el que era posible integrar objetivos, contenidos y criterios de evaluación, acompañados de metodologías activas y reflexiones prácticas sobre sus desempeños. Desde aquel momento, apostamos por defender el concepto desde la lógica social y su desarrollo, a través de experiencias de reflexión e inves-

tigación junto a los centros. Primero de forma autónoma en lugares como Huelva y Zaragoza, acompañados de más de 300 centros, y después, tras la necesidad de la Administración central por dar una respuesta -ya tardía por hacerlo en 2010, a cuatro años de haber aprobado la LOE-, ubicados en los pasillos del propio MECD, exactamente en el centro de Innovación e Investigación, CNIIE, tras una selección avalada por los avances mostrados por Internet en las plataformas de las Delegaciones de Zaragoza y Huelva.

Al MECD llegamos invitados con la tarea muy desarrollada, y allí pudimos extender la experiencia COMBAS desde 2010 a 2014, dando a la luz una *Guía para la formación en competencias* que puede servir de referencia, logrando superar incluso cambios de gobierno, apoyados por redes internacionales como la de *keyconet*, profesionales integradores desde distintas opciones políticas, y el aval de las 15 CCAA integradas con sus centro pioneros. Sobre el desarrollo de la experiencia, sus logros y debilidades, ya nos hemos manifestado en publicaciones conocidas y nuestra habitual web ([www.proyectoatlantida.eu](http://www.proyectoatlantida.eu)). Los planes y proyectos desarrollados han permitido describir y sumar una nueva etapa al debate curricular en España, y en esta ocasión la lógica social llegó a las normativas al menos formales de nuestras administraciones. Las contradicciones generadas por las normativas, la LOE debido especialmente a su timorata puesta en escena, y especialmente la LOMCE con sus graves contradicciones y desajustes, han sumado confusión y desaliento al complejo momento educativo que vivimos. A nosotros nos cabe reconocer que hemos aprendido para la mejora, y estamos preparados para aportar experiencia en la actualización del debate, y las nuevas oportunidades, que volverán a presen-

tarse. Estamos convencidos de que una nueva Ley de Bases, rescatará el reto.

### 3. ¿Y ahora qué? Nueva apuesta del Parlamento Europeo

En su día enfatizamos la diversa y plural aportación realizada desde organismos internacionales, que superaban la relevancia de la OCDE y el Informe DESECO. Nos alineamos con apuestas sociales como las descritas y nos hicimos eco de las recomendaciones de la Unión Europea (2006). Pero todo indica que el reto continúa.

Hace escasos meses hemos conocido en directo, participando en debates y comisiones, representados por especialistas como Javier Valle, la actualización de la Recomendación del parlamento europeo y del Consejo sobre el discurso de las Competencias Clave para el aprendizaje permanente. Es preciso hacer extensible la información, realizar lecturas compartidas entre organizaciones cercanas en el discurso, y estar conectados a enlaces como este: [http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences\\_en](http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en)

La idea que desprende la información entregada es que se cierra el proceso de aprobación de las nuevas recomendaciones, que han sido estudiadas a través de las experiencias vividas, y en especial de la innovación recogida por la red keyconet que presentamos anteriormente. El Parlamento a través de la Comisión acaba de proponer para su aprobación, las nuevas recomendaciones, y avanza algunas ideas fuerza que ya estaban presentes en las Recomendaciones que se dieron a conocer en 2006 ([https://ec.europa.eu/education/consultations/lifelong-learning-key-competences-2017\\_en](https://ec.europa.eu/education/consultations/lifelong-learning-key-competences-2017_en))

A la espera de profundizar en estas nuevas orientaciones (preeminencia de desempeños tecnológicos, rescate de valores culturales e interculturales, alfabetización de diferentes modos de comunicación...), cabe concluir que el proceso continúa. Las competencias ya conocidas quedan matizadas y reforzadas, y los estados miembros deberán ir describiendo el grado de desarrollo que las recomendaciones han logrado conseguir en cada sistema educativo. Todo anuncia una nueva fase de profundización a la que habrá que responder con nuevas normativas y experiencias basadas en la innovación e investigación.

Para terminar, presentaremos el nuevo reto que la experiencia vivida en los últimos intentos ha dejado al descubierto. Definir un nuevo modelo del CÓMO puede favorecerse el cambio, ha sido posible gracias a la propuesta competencial, pero cómo al fin mejorar el QUÉ del currículum necesario, o sea, cómo adelgazar la interminable cantidad de elementos (objetivos, contenidos, criterios y ahora competencias como elemento integrador) nos obliga a encarar este nuevo reto. Pero, ¿quién se atreve a liderar y validar el trabajo de hacer más amable y asequible el currículum prescrito? ¿Qué sobra, qué se añade, y por qué? Como advierte el experto José Moya, puede que una nueva oportunidad se nos esté brindando y estemos demasiado ofuscados para atenderla. El enfoque del aprendizaje y las nuevas recomendaciones, como gran iniciativa de la ONU, se centra en la adaptación curricular de los países firmantes a los objetivos del Desarrollo Sostenible (lo que se denomina Agenda 30), la propuesta podría servir de aval epistemológico desde el que redefinir el amplio y excesivo currículum, que desde la LGE, 1970, hasta la LOMCE, 2013, no hizo sino sumar elementos curriculares,



sin tener en cuenta el nuevo tiempo educativo, social, y económico de esta sociedad en permanente cambio. Esta vez es la ONU, con la voz ampliada de la UNESCO, quien alerta y orienta la adaptación curricular de los países firmantes, España entre ellos. A ver si en esta ocasión, la lógica económica no cobra la fuerza del pasado, y es la lógica social, tan presente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, enfocados a la defensa de un planeta en seria crisis, quien impone su jerarquía, acompañados, no lo olvidamos, por la continuidad del enfoque competencial. Consultar: <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

Nosotros, como entonces, ya hemos empezado el trabajo de investigación. En esta ocasión deseamos coordinar la iniciativa con organizaciones que compartan variables cercanas del cambio, y de centros pioneros que ejemplifiquen los modelos alternativos. Una vez más MEFP, CCAA, grupos de innovación, y toda la comunidad educativa podrían estar más cercanos y coordinados en la búsqueda. No renunciamos al necesario Acuerdo Educativo, en punto muerto hace meses. Una nueva red de centros, y plataformas cívicas deberán hacerse eco de los avances conseguidos en otros contextos, y podría facilitar avances sobre las claves comunes del Acuerdo que necesitamos.

FLORENCIO LUENGO

Coordinador general del Proyecto Atlántida

## A modo de referencias bibliográficas

- Berstein, B (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid
- (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata. Madrid
- Bolívar A.; Luengo F.; Moya J. (eds) (2007): *Las competencias básicas, cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo Ciudadanía". Madrid. Proyecto Atlántida
- Coll, C.; Martín E. (2006): *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile. Segunda Reunión Intergubernamental de PRELAC.
- Comisión de las comunidades europeas (2006): *Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. <eurlex.europa.eu>
- Gimeno, J (2008): *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata
- Moya J.; Luengo F. (coords) (2011): *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Graó, Barcelona.
- Moya J.; Luengo F. (coords) (2017): *Mejoras educativas en España*. Anaya, Madrid
- Pérez Gómez A. (2006): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander. Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación.
- Perrenoud, P. (2008): *Construir competencias desde la escuela*. J. C. Sáez Editor. Santiago de Chile
- Rychen, D.S.; Salganik L.H. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México. FCE.
- Salganik L.H. (2006): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga. Ediciones Algibe

## La evaluación como un instrumento de acreditación o certificación resulta cada vez más insuficiente

La evaluación no es sino una forma específica de investigación educativa, que pretende fundamentalmente desarrollar y mejorar la realidad dentro de la que actúa. Es una práctica transformadora que, por tal de producir impactos en profundidad, requiere la activación de todos los agentes relevantes de carácter cultural, social y político que operan en el contexto en el que trabaja. Desde el punto de vista moderno, metodológicamente, la evaluación moderna incorpora nuevas lógicas que le facilitan la adaptación a las necesidades cambiantes del contexto social y educativo.

Tradicionalmente, la evaluación ha estado conceptualizada como un proceso de carácter lineal. Con unos objetivos predeterminados y una finalidad. Sin embargo en la actualidad ese tipo de pensamiento implica una mirada estática y predeterminada de los objetos educativos a evaluar. Esta perspectiva no está en absoluto alineada con los procesos evaluativos emergentes que tratan de capturar información respecto de los fenómenos educativos actuales incardinados en sociedades y contextos educativos de claro matiz dinámico y cambiante.

En este nuevo contexto educativo es donde aparece la denominada “evaluación de desarrollo” modelo que supone no sólo una clara exten-

sión, sino posiblemente superación del clásico binomio evaluación formativa/sumativa, que ponía el énfasis bien fuera en el proceso o en los resultados. Esta nueva formulación exige la aplicación de nuevas lógicas y es especialmente efectiva en el estudio de la práctica docente en situaciones de innovación y de cambio.

Patton (2011, p.28), describe la evaluación de desarrollo, como intencionalmente diseñada para evaluar los fenómenos educativos en el contexto de las sociedades modernas, caracterizadas por la incertidumbre y la complejidad y supone focalizar y usar la evaluación considerando simultáneamente tanto el camino como la destinación, ya que únicamente tenemos certezas sobre el origen del fenómeno. Analiza la situación a medida que se va desarrollando mediante procesos de análisis rigurosos, pero con la clara intención de usar los datos de manera comprensiva por tal de informar sobre las claves de la producción de la mejora de la calidad a evaluar y hacerlo en el contexto de su propio proceso.

Desde esta perspectiva, se concibe la evaluación como un proceso en sí mismo dinámico y flexible y específico para cada uno de los contextos en los que actúa y que involucra activamente a todos los agentes que operan en el sistema. La nueva naturaleza de la evaluación implica necesariamente que los procesos sobre los que se apoya, sean iterativos y cíclicos.

El concepto de evaluación de desarrollo va íntimamente asociado al de pensamiento evaluativo estratégico. Este concepto ha sido expresado de manera magistral en una publicación del International Development Research Center (Bennet i Jessani, 2011, p.24) cuando señala que “el pensamiento evaluativo estratégico es una

forma singular de pensamiento, de percibir el mundo dinámicamente y que implica el análisis de mucha información, explotarla intensiva y exhaustivamente, desde muchos puntos de vista (360°) y que supone plantearse de forma sistémica el cuestionar, reflexionar, aprender respecto de la realidad educativa y activar la vocación de transformarla.”.

La evaluación percibida básicamente como un instrumento de acreditación o certificación de la calidad de cualquier artefacto educativo y orientada en exclusiva a la petición de responsabilidades, resulta cada vez más insuficiente y ha dado lugar a una nueva mirada sobre la misma que centra fundamentalmente su actividad en la construcción de pensamiento estratégico, paso previo a la definición de las políticas educativas y a sus objetivos más preeminentes, nos permite anticipar la necesidad del cambio, conocer su naturaleza y orientar adecuadamente todos los esfuerzos del conjunto del sistema educativo.

## Referencias

- Bennet, G. i Jessani, N. (2011). *The Knowledge, Translation Toolkit, Bridging the Know-Do Gap: A Resource for Researchers*. International Development Research Center. Recuperado de <http://ajpponline.org/resources/downloads/04TheKnowledgeTransalationToolkit.pdf>
- Patton, M.Q. (2011). *Developmental Evaluation: Applying Complexity Concepts to Enhance Innovation and Use*. New York: The Guilford Press.

## La evaluación debe estar en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje

Si partimos del marco conceptual que hemos establecido en el apartado 78 respecto de la evaluación, es evidente que la evaluación no puede centrarse en exclusiva en los momentos finales del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que su presencia se sitúa a lo largo del mismo, aún es más, no debería establecerse diferenciación entre el proceso de aprendizaje y el de evaluación.

Consecuentemente, la evaluación forma parte intrínseca del propio proceso de aprendizaje, la separación entre ambos es puramente académica y artificial, su unión debería ser absolutamente simbiótica y la realidad es que toda actividad de aprendizaje debería incorporar en su diseño y desde el principio la acción evaluativa.

Tal como hemos señalado anteriormente, los nuevos modelos evaluativos denominados internacionalmente como de “desarrollo”, introducen nuevas lógicas evaluativas que buscan analizar simultáneamente el proceso y el resultado. Analizar la situación a medida que se va desarrollando, manteniendo la mirada sobre el resultado final deseado, es la única forma válida de capturar información relevante respecto del carácter dinámico del aprendizaje, que es donde se encuentran las claves más sustantivas del mismo y son las que en realidad nos informan de cómo debemos proceder para orientar los procesos de mejora de los aprendizajes de

# evaluación

cada uno de nuestros alumnos en particular y del conjunto en general.

Evaluar un proceso de aprendizaje implica, entre otras cosas, conocer toda la información posible de dicho proceso y situarla, para su explotación más comprensiva, en los contextos sustantivos en los que se produce, esta afirmación es la que fundamenta los cinco, a mi juicio, principios básicos de la evaluación moderna, que exponemos a continuación:

1. La simple observación de la realidad ya la modifica. Si evaluar es fundamentalmente un proceso de asignación de valor a un fenómeno, cuando nosotros decidimos evaluar un determinado aprendizaje y hacerlo de una manera determinada le acabamos de conceder un plus de valor al contenido seleccionado y a la metodología aplicada para desarrollarlo. Cuando la OCDE fija las competencias clave a evaluar, mueve automáticamente a todos los sistemas a fijar su atención en los contenidos definidos como básicos y las metodologías de enseñanza-aprendizaje aplicadas para desarrollarlos como competencias. Decidir lo que se evalúa y cómo se evalúa exige un plus de responsabilidad por parte de los evaluadores.
2. Hemos de recordar que lo que observamos no es el fenómeno (el aprendizaje) en sí mismo, sino al fenómeno expuesto a nuestro método de preguntar. Aquí enfatizamos la importancia que tiene el sistema de prueba (metodología) para la evaluación, el uso plural de los diferentes sistemas de recogida de información evaluativa y la temporalización estratégica de su aplicación (momentos evaluativos).
3. La evaluación se potencia enormemente analizando procesos simultáneos e interaccionándose de forma sistemática y sistémica. Este principio proviene de la mirada cuántica sobre la evaluación. Al igual que la inteligencia artificial ha iniciado un proceso de crecimiento exponencial desde el momento que ha aplicado los principios de la mecánica cuántica en la creación de los nuevos artefactos informáticos, contemplar la evaluación de los aprendizajes vinculada e interaccionada con otras evaluaciones (del centro, del sistema, etc.) enriquecerá notablemente nuestra comprensión del fenómeno y facilitará la toma de decisiones.
4. La evaluación es el único instrumento potente del que disponemos para superar los procesos de incertidumbre de los sistemas educativos, provocados por su desarrollo en los marcos sociales actuales que son, por propia naturaleza, de altísima complejidad. La evaluación, como el poema de Machado, supera el desconocimiento de no saber dónde vamos, señalando que el camino lo construimos con nuestro propio caminar.
5. Consecuentemente, la evaluación en general y la de los aprendizajes en particular deben superar la fase de utilización ligada exclusivamente a la certificación de la calidad, para constituirse en la clave de la construcción de la misma. La evaluación es el factor fundamental para la construcción del pensamiento estratégico, elemento imprescindible en la gestión de la mejora de la calidad de los sistemas.

Para finalizar mi aportación, me agradecería señalar, y en el contexto de la síntesis final, los

aspectos éticos de la evaluación. Evaluar siempre implica el acto de establecer socialmente el valor de algo y que, para conseguirlo, no bastará con una simple recogida de información, o de un análisis estadístico exhaustivo. Sino que será preciso interpretar la información, ejercer una acción crítica sobre ella, buscar referentes, contextualizarla, analizar alternativas interpretativas, ofrecer visiones no simplificadas de la realidad, etc. Implicará, por encima de todo, la creación de una cultura evaluativa, donde ubicar adecuadamente esta nueva forma de conocimiento.

Desde esta nueva consciencia de la dimensión cultural de la evaluación, hemos de saber que la evaluación legítima el valor de ciertos tipos de prácticas educativas frente a otras y discrimina consecuentemente aquello que tendrá reconocimiento social y educativo respecto de lo que no recibirá ninguna consideración.

Desde la evaluación se orientan los aprendizajes tanto en lo que se aprende como en cómo se aprende, pero si no se actúa con responsabilidad, es muy sencillo, desde la propia evaluación, pervertir su sentido fundamental y más que orientar puede ser que lo que hagamos sea condicionar el conjunto del sistema y sujetarlo a un conjunto de intereses alejados de la práctica educativa éticamente responsable.

En consecuencia, a la complejidad de la acción evaluadora tendremos que añadir la importante cuota de responsabilidad que lleva asociada su

ejercicio, y que tal como señala Kvale (1990), adquiere irremisiblemente connotaciones de acto de poder. Estableciendo un cierto paralelismo con Yuval Noah (2016), cuando en *Homo deus. Una breve historia del mañana*, habla del drama que se puede producir en el futuro, por el hecho de que inteligencia y consciencia puedan definitivamente desarrollarse por separado en el contexto de la eclosión de la inteligencia artificial. El conocimiento evaluador y el axiológico corren exactamente el mismo peligro, también, han sufrido períodos en los que se ha intentado separar su evolución. En un claro posicionamiento ético por parte de los profesionales de la evaluación, nunca deberíamos ignorar que la axiología ha de ser la consciencia de la acción evaluativa, ha de constituir el faro que ha de iluminarla y ha de ser siempre el factor legitimador del diseño global de cualquiera de sus procesos.

JOAN MATEO ANDRÉS

Secretario de Políticas Educativas y Presidente del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo del Departamento de Educación

## Referencias

Kvale, S. (1990). *Evaluation and decentralization of knowledge*. En M. Granheim et al., *Evaluation as policymaking*. Londres: Jessica Kingley Publishers.

Noah, Y. (2016). *Homo deus: Una breve historia del mañana*. Barcelona: Ediciones 62.

## Debemos diseñar y construir experiencias de aprendizaje que resulten memorables

Los retos de estos tiempos en constante y vertiginoso cambio obligan a una profunda transformación en la manera de entender la educación. Muchos afirman que la escuela entendida en su concepción tradicional ha caducado o está caducando. En distintos foros internacionales como la *Cumbre Mundial para la Innovación en Educación de 2015*, se ha destacado que los sistemas educativos de todo el mundo sufrirán grandes modificaciones de aquí al 2030. La irrupción de las tecnologías e internet están cambiando la manera de aprender y enseñar. Y la globalización ayuda a impulsar esa transformación, también en el ámbito de la educación formal.

Por todo ello, tanto centros educativos como docentes deben conocer y atender las nuevas demandas de la sociedad a la hora de diseñar experiencias de aprendizaje. Demandas como: los cambios introducidos por la sociedad de la información, la diversificación y profundización de los campos científicos y profesionales, las nuevas exigencias del mundo laboral y, por supuesto, las necesidades y motivaciones de niños y jóvenes de este tiempo.

¿Pero es posible atender a todas estas demandas “únicamente” con libros de texto? Los docentes, en este contexto, deben estar preparados para diseñar experiencias de aprendizaje que desarrollen dinámicas dirigidas a motivar al alumnado, para que este aprenda a generar sus propias creaciones al tiempo que descubre, conoce y desarrolla habilidades y destrezas.

Todo este proceso de diseño debe poner al alumno/a en el centro, otorgándole un papel protagonista, obligándole a pensar y a actuar para resolver problemas y enfrentar los desafíos que la propuesta de aprendizaje le plantea. La labor del profesorado debe ceñirse a guiar los procesos y a crear ambientes y escenarios que potencien el aprendizaje significativo.

El diseño de experiencias de aprendizaje, abordado desde la reflexión, debe conllevar una secuenciación de los tiempos de trabajo en el aula.

**Fase de preparación.** Implica la selección de contenidos curriculares a trabajar y que tanto alumnado como docentes reúnan información y materiales necesarios para la experiencia propuesta.

**Fase de realización.** Comienza con la presentación de la experiencia por parte del docente a su alumnado y la consiguiente motivación. Continúa con la organización del trabajo y asignación de tareas a realizar, siguiendo las dinámicas propuestas por los profesores/as (trabajo cooperativo, trabajo colaborativo, trabajo individual, propuestas mixtas, uso de las TIC etc.).

**Fase de exposición y puesta en común en la que el alumnado,** como protagonista del proceso, debe narrar el producto final obtenido y, si es posible, lograr su difusión fuera de las paredes del aula.

**Fase de evaluación del proceso.** En la que los docentes plantean a los alumnos una reflexión profunda y fundamentada sobre qué han hecho, cómo lo han hecho, qué problemas se han planteado en el proceso, qué creen que han aprendido haciéndolo y cuáles son sus propuestas de mejora.

Además de una correcta secuenciación de los tiempos, un/a docente diseñador de experiencias de



aprendizaje debe realizar una correcta secuenciación de los objetivos educativos, partiendo siempre de los aprendizajes más simples a los más complejos. En este sentido resulta muy útil el planteamiento desarrollado por la taxonomía de Bloom.

La taxonomía de Bloom es jerárquica, es decir, asume que el aprendizaje a niveles superiores depende de la adquisición del conocimiento y habilidades de ciertos niveles inferiores. Al mismo tiempo, muestra una visión global del proceso educativo, promoviendo una forma de educación con un horizonte holístico.

En definitiva el docente del S.XXI tiene ante sí un espacio de creación didáctica que debe asumir para diseñar y construir experiencias de aprendizaje, a partir del currículo, que resulten memorables para su alumnado.

Otra artículo o entrada en el blog daría para discutir sobre qué currículo.

*Un paseo interesante sobre el tema: Paisajes de Aprendizaje CRIF Las Acacias*

ESTRELLA LÓPEZ AGUILAR  
Docente de la Comunidad de Madrid

Objetivo cognitivo	Definición	Acciones
Recordar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se refiere a recordar información previamente aprendida.</li> <li>Reconocer informaciones, ideas, hechos, fechas, nombres, símbolos, definiciones, etc., de una manera aproximada a como se han aprendido.</li> </ul>	Escribir, describir, numerar, identificar, etiquetar, leer, reproducir, seleccionar, hacer listas, hacer carteles, nombrar, decir, definir...
Entender	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quiere decir entender lo que se ha aprendido. Se demuestra cuando se presenta la información de otra manera, se transforma, se buscan relaciones, se asocia a otro hecho, se interpreta o se saben decir las posibles causas y consecuencias de lo aprendido.</li> </ul>	Clasificar, citar, convertir, describir, discutir, estimar, explicar, generalizar, poner ejemplos, exponer, resumir, parafrasear...
Aplicar	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado utiliza lo que ha aprendido. Aplica las habilidades adquiridas a nuevas situaciones que se le presentan. Utiliza la información que ha recibido en situaciones nuevas y concretas para resolver problemas.</li> </ul>	Usar, recoger, calcular, construir, controlar, determinar, establecer, incluir, producir, aplicar, proporcionar, relacionar, solucionar, transferir, aplicar, resolver, utilizar, demostrar, informar...
Analizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumnado distingue, clasifica y relaciona evidencias o estructuras de un hecho o de una pregunta, se hace preguntas, elabora hipótesis.</li> </ul>	Analizar, discriminar, categorizar, distinguir, comparar, ilustrar, contrastar, precisar, separar, limitar, subdividir...
Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Emitir juicios respecto al valor de un producto según las propias opiniones personales a partir de unos objetivos determinados. componer, contrastar, expresar...</li> </ul>	Crear, adaptar, anticipar, planear, categorizar, elaborar hipótesis, inventar, combinar, desarrollar, comparar, comunicar, compilar,
Crear	<ul style="list-style-type: none"> <li>El alumno crea, integra, combina ideas, planea, propone nuevas maneras de hacer y todo ello aplicando lo aprendido.</li> </ul>	Valorar, comparar, contrastar, concluir, criticar, decidir, definir, interpretar, juzgar, justificar...

## Los deberes ocupan un tiempo cada vez mayor de la vida de niños y jóvenes

A través del proceso “ESCUCHAR + DEBATIR + RECOMENDAR”, en su etapa más reciente, el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (en adelante, CECM), ha debatido acerca de los “deberes escolares”, tras escuchar a prestigiosos profesionales del campo de la sociología, la neurociencia, la psicopedagogía y la evaluación; también al alumnado, al profesorado, a los equipos directivos, a los estudiosos del campo de la racionalización de los horarios, a los expertos en innovación y metodologías activas y a las instituciones educativas.

El cuestionamiento de su relación con el rendimiento escolar, las repercusiones en la conciliación de la vida familiar o la necesidad de reforzar o ampliar el aprendizaje del alumnado, entre otros aspectos, nos condujo a la necesidad de plantear una reflexión serena y participativa sobre el modelo de “deberes”, aspecto este que podría contribuir a reforzar la coherencia del proyecto educativo de los centros.

Partiendo de la opinión de 13 expertos y, bajo el epígrafe “las tareas escolares después de la escuela”, el propio CECM ha aprobado 24 recomendaciones agrupadas en cinco bloques: deberes y proceso de enseñanza-aprendizaje, deberes y currículo, deberes y centros educativos, deberes y familias, deberes y recursos y recogidas en el libro “Las tareas escolares después de la escuela” (pdf, diciembre 2017).

El proceso de ESCUCHAR nos enriqueció especialmente. Por la relevancia e interés, clasificaría la opinión de los expertos:

Desde el ámbito de la sociología, *Mariano Fernández Enguita (UCM)*, entiende que “Los deberes son una expresión del modelo tradicional de prácticas rutinarias en el que la actividad escolar se extiende fuera de la escuela”. Propone que sea la escuela la que se abra e incorpore lo que moviliza el interés de los alumnos fuera de la escuela; a la vez, considera que la escuela debe ser autosuficiente y que los recursos que un alumno necesita para aprender, también para realizar los deberes, deberían estar en ella. Entiende necesario que se señalen unos límites y que haya transparencia sobre los deberes, teniendo en cuenta la opinión de los padres.

Desde el punto de vista de la neurociencia cognitiva, *Tomás Ortiz (UCM)*, considera que el tiempo de dedicación de los padres a los deberes de los hijos, lejos de parecer eficaz en relación con el rendimiento escolar, puede resultar problemático. Existen otros deberes, no académicos, que los padres pueden llevar a cabo en el entorno familiar que pueden facilitar el aprendizaje escolar de sus hijos: mantener buenos hábitos e higiene del sueño; una dieta equilibrada, con un aporte hídrico distribuido a lo largo del día; así como llevar un estilo de vida saludable, llena de juegos, plena de ejercicio físico, con una gran variedad de estímulos culturales, sociales o artísticos y con un entorno emocional positivo.

Desde una perspectiva psicopedagógica, *Carlos Martínez López*, traductor del libro *El Mito de los Deberes (Alfie Kohn)*, constata que los deberes ocupan un tiempo cada vez mayor de la vida de niños y jóvenes y que empiezan cada vez

a edades más tempranas, afectando incluso a la Educación Infantil. Considera que una gran cantidad de deberes supone un síntoma de mal funcionamiento de los sistemas educativos y no da lugar a mejores resultados académicos.

A su vez, el orientador y psicólogo Agustín Alcocer, afirma que los deberes escolares pueden generar desigualdades y no contribuyen necesariamente a la mejora del rendimiento escolar, al tiempo que ejercen presión sobre el alumnado y en la relación familiar, donde en muchas ocasiones los padres se convierten en profesores de sus hijos.

A través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Francisco Javier García, Luis Sanz y Jaime Vaquero, han realizado un seguimiento de los deberes y las actividades extraescolares que realizan los alumnos de 15 años a través de diferentes ediciones del estudio PISA. España se encuentra en el grupo de países que dedican a los deberes entre 6.5 y 7 horas/semana, mientras que el promedio OCDE no llega a 5 horas/semana. Los alumnos de países como Finlandia, Corea del Sur, Japón, Eslovenia y Suiza, a pesar de dedicar menos horas semanales a los deberes, obtienen mejor rendimiento que los de otros países que dedican más tiempo, como Bulgaria o Rumanía.

Al analizar los niveles en Matemáticas, observan que en cada país los alumnos con niveles bajos hacen menos deberes que los de niveles medio y alto. En España hacer deberes supone 25 puntos de rendimiento adicional en la competencia lectora, tanto para las chicas como para los chicos. Todo parece indicar que es la calidad de los deberes, y no la cantidad de los mismos, lo que mejora el rendimiento.

El punto de vista del alumnado, expuesto por María Arribas y Concha Gil, profesoras del IES *Diego Velázquez* (Torrelodones), es el del “Consejo de Sabios”, una iniciativa de participación y reflexión sobre cuestiones relativas a la educación y a la vida en un centro educativo cuyos principales actores son los alumnos. Algunas de sus propuestas son: menos deberes, deberes voluntarios y creativos de calidad, una hora lectiva diaria para hacer los deberes en el IES o la mentorización de los alumnos mayores que voluntariamente puedan ayudar a los más jóvenes.

A su vez, Roberto Salmerón, decano del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, expone el punto de vista del profesorado y considera que ni se debe ni se puede sustraer del ámbito de responsabilidad del propio profesorado la gestión de la realización de deberes escolares de los alumnos; así, es competencia de los docentes adecuar el ritmo, intensidad y peculiaridades de los posibles deberes, desaconsejando legislar sobre esta materia. De esta forma, cada centro, en su proyecto educativo, podría contemplar el protocolo o los criterios de utilización, o no, de deberes, según su propio criterio.

De la conciliación, los horarios escolares y las tareas se encarga *José María Fernández-Crehuet*, delegado internacional de la Comisión de Racionalización de Horarios Españoles. Una clave importante para el éxito en la finalización de los deberes, sobre todo en tempranas edades, es el apoyo de los padres en la supervisión de los mismos, y este puede a veces no darse por sus obligaciones laborales que hagan incompatible dedicarles el tiempo necesario. La racionalización de los horarios puede facilitar que los padres y madres puedan compatibilizar su vida profesional, familiar y personal, comprometiénd-

dose para apoyar la realización de los deberes asignados por los docentes.

El profesor *Juan José Vergara*, especialista en innovación educativa y metodologías activas, considera que los deberes escolares no responden a las exigencias del aprendizaje, tal y como hoy lo entendemos en la moderna sociedad en red; más bien parecen una anomalía de la educación. Los deberes no se acercan a esta forma nueva, colaborativa, flexible y cambiante de entender la enseñanza. Desarrollar el pensamiento crítico, creativo, la capacidad de trabajo colaborativo, el pensamiento ejecutivo o la habilidad de enfrentar el aprendizaje como un proyecto son las nuevas habilidades blandas (soft skills), sobre las que deben incidir especialmente los diseños didácticos.

Desde el ámbito de la dirección escolar de centros públicos, Alicia de Andrés Ramos y M.<sup>a</sup> Carmen Cuadra Rodas, del CEIP “Ángel González” (*Leganés*), relatan la experiencia vivida en su centro en la mejora relacionada con las tareas escolares y que surge de la necesidad de dar respuesta a la preocupación y desconcierto de las familias ante situaciones de desigualdad, que se ponían de manifiesto en la falta de coordinación y de coherencia con el proyecto educativo. Con la participación de la comunidad educativa, han sido capaces de llegar a unos acuerdos mínimos en cuanto al tiempo que los niños deben dedicar a las escolares según su edad, los tipos de tareas y a la necesidad de coordinación entre los diferentes maestros.

*Antonio Solano*, director del IES *Bovalar* (Castellò), sostiene que el debate sobre los deberes ha polarizado a la comunidad escolar en dos posturas extremas irreconciliables. Pretende hallar el tér-

mino medio situando la cuestión de los deberes en el marco de la Escuela del siglo XXI, orientada al desarrollo de competencias y a la educación de jóvenes en una sociedad dominada por la inmediatez, por las tecnologías y por un entorno en permanente cambio. La propuesta de “centros sin deberes”, del autor, concreta los compromisos asumidos por los profesores de su centro en relación con su política de deberes: dejar tiempo suficiente en el aula para hacer las tareas de mi asignatura, no mandar deberes que supongan actividades de repetición o de respuestas basadas en la copia de datos de textos diversos o de elementos subrayados, no encargar resúmenes ni esquemas si no se han trabajado previamente en el aula, promover actividades que generen motivación para ampliar información de manera voluntaria, atender en el aula las dudas que se generen a partir de las actividades y ejercicios, y dar indicaciones a las familias en los casos en que se considere insuficiente el rendimiento del alumno en clase, con el fin de encontrar soluciones particulares.

En el mismo ámbito, y por lo que hace referencia a la dirección de centros privados, Cristóbal Calero, director del *Colegio Cardenal Spínola* y Miguel Salamanca, director del *Colegio Sagrada Familia de Urgel*, consideran que la cuestión de los deberes o tareas en horario extraescolar nos plantea la necesidad de hacer un análisis más profundo del modelo educativo de los centros. Aportan una guía para reflexionar sobre las tareas escolares en el centro a través de la revisión de nuestras creencias y expectativas, del modelo de escuela que queremos, de cómo se aprende, de las relaciones que establecemos en el proceso de aprendizaje y de la evaluación de nuestros alumnos. A partir de este análisis, se propone la elaboración de un documento sobre la política

de tareas en casa, conocida y respaldada por todos los docentes y la administración y accesible a toda la comunidad educativa.

Por último, desde una perspectiva institucional, Aitor Etxarte Berezibar, pedagogo y presidente del Consejo Escolar de Navarra, presenta las conclusiones de un informe del Consejo Escolar de Navarra, solicitado por el Defensor del Pueblo de Navarra, respecto a las tareas escolares del alumnado de Educación Primaria y Secundaria. En dicho informe se formulan los *“principios básicos sobre las finalidades y características que deben tener las tareas escolares, de modo que ayuden a enfocar bien y a racionalizar la referida asignación de trabajo al alumnado para ser realizado fuera del aula y de la jornada escolar”*.

Tras este proceso y los correspondientes DEBATES, el CECM aprobó un total de 24 RECOMENDACIONES. Con carácter general, gozaron de un mayor nivel de consenso las siguientes:

1. Transformar los deberes, evitando que sean tareas rutinarias o poco atractivas y procurando que faciliten experiencias positivas de aprendizaje y refuercen lo aprendido; pero también la motivación y la capacidad para aprender, la creatividad y el desarrollo de competencias como la autonomía personal o el trabajo en equipo.
2. Adaptar los deberes a la diversidad del alumnado, evitando que sean los mismos para todos y teniendo en cuenta sus edades, los ritmos de aprendizaje y el proceso de desarrollo personal.

3. Buscar vías para adecuar el tipo de tareas (para aplicar los conceptos y habilidades practicadas en clase, preparar clases futuras o explorar el aprendizaje en situaciones nuevas), la cantidad y la frecuencia a las necesidades de los alumnos.

4. Facilitar que los deberes sean compatibles con otras actividades no escolares.

5. Evitar que los deberes produzcan desigualdad y garantizar que los alumnos puedan realizarlos por sí solos, sin la ayuda de otra enseñanza adicional, ni de recursos ni tecnologías a las que el alumnado pudiera no tener acceso.

Por todo lo anteriormente expuesto, defiendo que son posibles otras “tareas” después de la escuela, sin necesidad de que las administraciones educativas las regulen. Si otros países con buenos resultados académicos (Canadá, Nueva Gales del Sur) han sido capaces de abrir procesos participativos y racionalizar los “deberes escolares”, confiemos en la autonomía pedagógica de los centros y facilitemos que el alumnado trabaje de forma autónoma y productiva.

RAFAEL CARBONELL PERIS

Presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

extraescolares



## La escuela del siglo XXI nos exige canales específicos de comunicación con las familias

Tal y como está formulada la propuesta #CalmarEdu 26 es imposible negarla o ir contra ella. ¿Quién se va a oponer a crear canales de comunicación? ¿Quién no va a querer que se creen buenas relaciones entre las familias y los centros educativos? ¿Quién no es partidario del diálogo? ¿Acaso hay alguien que desconozca los extraordinarios beneficios de la escucha activa?

El problema viene cuando algo, que es objetivamente bueno y deseable, hay que encarlo en la realidad de un centro escolar y hacer que tenga sentido educativo y sostenibilidad en el tiempo. Por más que nos empeñemos en ver lo contrario, la escuela está diseñada por el sistema educativo (no por los profesores) y, al menos en intenciones, está diseñada para que los alumnos aprendan. Dicho de otro modo, la escuela no está pensada para que los padres participen

en ella. ¿Cómo hacer entonces para que algo, la escuela, que no está diseñado para dar cabida a las familias les cree un espacio válido?

La observación cotidiana nos dice a todos que las familias solo llegan hasta una parte muy superficial del centro educativo: recepción, despachos, zonas comunes... pero no llegan a las aulas donde se realizan la mayor parte de las actividades de aprendizaje. Y alguien se podría preguntar, ¿es conveniente que las familias lleguen a ese espacio? La respuesta a esa cuestión es habitualmente negativa; pero tiene una opción metodológica (y filosófica) que aboga por incluir a las familias en las actividades curriculares ordinarias. Nos estamos refiriendo a todo el movimiento de las Comunidades de Aprendizaje y su desarrollo en las actividades educativas de éxito. En España esta opción educativa se han desarrollado, fundamentalmente, alrededor del movimiento impulsado por el profesor Ramón Flecha, a partir del cual un número nada despreciable de centros están tratando de adaptarlo a cada una de las realidades escolares. La razón de esta opción es porque creen, más bien porque están convencidos de que la irrupción de miembros de las familias en la actividad curricular del centro es un elemento de calidad y calidez educativa. Y es que la experiencia nos permite contrastar que iniciativas diversas encuadradas en estas “Comunidades” permiten abordar distintos frentes de forma simultánea. Estrategias o herramientas tales como los “padrinos de lectura”, los “grupos interactivos”, o tantos otros, nos acreditan que el aprendizaje aséptico se convierte en formación cálida, y que el cumplimiento de objetivos crece en nivel, pero sobre todo en calidad. Y es que los canales de comunicación adecuados general sinergias que benefician a todos, y muy especialmente a la propia escuela.



Más allá de este intento de las Comunidades de Aprendizaje, que parte de la necesidad de que la familia esté dentro de la escuela, hay pequeñas acciones encaminadas a dar a la familia un espacio en el medio escolar: en actividades especiales y en días puntuales, jornadas de puertas abiertas, acciones organizadas por el AMPA, reuniones sistemáticas y/o formativas de las familias, escuelas de padres... Y por supuesto, presencia y participación en órganos de gobierno y participación, como es el caso de los consejos escolares de centros.

Todas ellas, sin duda alguna, crean canales de comunicación de la escuela con la familia y son muy de valorar. Otra cosa es la opción de las Comunidades de Aprendizaje... ¡eso es un salto cualitativo en la apuesta pedagógica! Un salto de calidad y calidez que tiene mucho que ver con nuestra escuela del siglo XXI, que tanto nos exige la creación de canales específicos de comunicación, y algo más, entre las escuelas y sus familias.

EMILIO DÍAZ

*Responsable de Comunicación, Difusión social y Relaciones Institucionales de Escuelas Católicas de Madrid. Miembro de la Asociación Educación Abierta*

familia

## Las reformas educativas se limitan a parchear el sistema

En las últimas décadas se viene insistiendo en la necesaria renovación, de repensar se habla, de las estructuras que hasta ahora han sido, digamos, útiles para procurar el estado de bienestar tan aireado en la escena política. Buscar nuevos espacios y formas para la economía, la industria, el urbanismo, las finanzas, la familia, el ocio, las creencias, la sanidad, la alimentación, el comercio, las instituciones, las fuentes de energía, la política... es una tarea a la que se le dedica tiempo y reflexión para mejorar la vida ciudadana. Puede decirse, en términos globales, que se está produciendo una fatiga paulatina de las figuras sociales en su más amplio significado. Una fatiga análoga a la que experimentan los materiales al cabo de los años, debilitándose para desempeñar la función cimentadora a la que fueron destinados por sus cualidades físicas y químicas. En este sentido, el sistema educativo español está fatigado.

Las reformas educativas se limitan a parchear detalles del sistema – asignaturas, horarios, salarios, comedores, transporte, textos – que si bien requieren cambios no solucionan el agotamiento que afecta a la estructura en su conjunto. Si no se entra en los fundamentos que sustentan las acciones educativas en su conjunto, solo se promueven movimientos periféricos de alcance limitado. Es cierto que siempre, así es históricamente, se producen actuaciones aisladas de maestros y profesores, incluso de centros educativos, que avanzan en la búsqueda de adaptaciones a los sucesivos cambios sociales, inclu-

so en los momentos más represores ha habido quienes han sabido vadearlos exitosamente. En todos los oficios hay profesionales destacados y admirables, pero es insuficiente porque no son actitudes contagiosas ni fácilmente exportables a los demás. Y más ahora que hay una tarea esencial por definir. Determinar qué es la escuela, para qué sirve, y en consecuencia cómo prestar ese servicio social, por quiénes y cómo han de formarse y seleccionarse, es crucial.

Si hemos entrado en la cuarta revolución industrial, la digital y la inteligencia artificial inherente a ella, con las ineludibles repercusiones para la vida personal, laboral y colectiva que están empezando a notarse, no se puede seguir con la misma concepción del espacio escolar precedente. La responsabilidad educadora ya no puede recaer solo en la familia y la escuela, que sin duda tienen buena parte de ese cometido. La comunidad en torno a la escuela, el territorio donde se desenvuelve la población escolar, ha de asumir su parte en esa tarea. Las instituciones y organizaciones municipales y de barrio, así como las de carácter privado, han de implicarse en acciones educativas y formativas de la ciudadanía. Los ayuntamientos, a los que habrá que dotar de competencias escolares más allá de la mera conservación y mantenimiento de los edificios, habrán de promover formas de participación para la programación escolar del entorno. Casas de cultura, polideportivos, conservatorios de música, organizaciones religiosas, centros sanitarios, archivos municipales, bibliotecas públicas, asociaciones culturales, ONG, protección ciudadana, iniciativas medioambientales... pueden contribuir, desde sus respectivos cometidos, a la formación personal y cívica descargando programas escolares y facilitando tiempos flexibles a los docentes para aplicar me-

todologías más reflexivas y participativas, como requiere la competencia colaborativa con la que se presupone alcanzar una mejor adaptación a los requerimientos sociales de hoy y venideros. En definitiva, se trata de lo que podríamos considerar como la escolarización del municipio.

Además, en un mundo donde la escritura manual tiende a convertirse en una artesanía; las operaciones aritméticas son resolubles con una calculadora; los conocimientos, accesibles por múltiples cauces; la comprensión de otros idiomas se facilita por vías diversas; las emociones se reconocen como protagonistas necesarios para la motivación y el aprendizaje... la orientación académica de las enseñanzas regladas tienen que adaptarse a la irreversible contundencia de los hechos. De la misma manera que se ha acabado con la tiza y la pizarra como medios expositivos, hay que acabar con otras rutinas obsoletas.

La parcelación generalizada del conocimiento en asignaturas trivializa la propia realidad a la que pretende acercarse; la secciona y distorsiona. Las fronteras reales entre las áreas de conocimiento académicas son cada vez más difusas. De ahí que las nuevas titulaciones universitarias tiendan a ser cada vez más multidisciplinares. Es necesario revisar los currículos escolares, limitando su extensión, aumentando la integración de contenidos, reduciendo los exámenes para acabar con la perversión que el “éxito” lo miden las notas, fomentando el diálogo porque escuchar y hablar están en los cimientos del entendimiento, el respeto y la satisfacción. La educación infantil y primaria son etapas donde ha de prevalecer la formación personal sobre la académica, la creatividad y el ingenio sobre la acumulación de saberes que se aprenden y

olvidan tan común en las enseñanzas de “usar y tirar”, la adquisición de hábitos de respeto a sí mismo y a los demás, la aceptación de las diferencias para facilitar la convivencia, la valoración del trabajo como medio para alcanzar objetivos y recompensas.

Es por esto que una tarea crucial, decíamos al comienzo, pendiente de ser abordada con la honradez, conocimiento, generosidad y perspicacia que requiere, es responder a la pregunta clave en este momento: ¿Qué es la escuela? Y por extensión, la enseñanza obligatoria. No es una pregunta novedosa; es necesaria en determinadas circunstancias históricas. “¿Qué es la escuela? ¿Qué ha de ser la escuela si a la postre ha de crear lo que nosotros exigimos de esa escuela en nombre de la nueva España?”, se preguntaba *Fernando de los Ríos*, Ministro de Instrucción Pública, en la inauguración de la Semana Pedagógica Conquense el 16 de mayo de 1932. Y pasos dieron encabezados por *Rodolfo Llopis*, Director General de Primera Enseñanza, por transformar la escuela en el “alma de la revolución” que supuso la 2ª República. Aquella fue la iniciativa más renovadora e innovadora, aunque efímera, de la historia del sistema educativo español. Intentemos ahora, con la perspectiva del siglo XXI, buscar una exitosa respuesta.

ANTONIO MORENO

*Catedrático de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en la condición de profesor emérito*

## Quedarse en la zona de confort es prolongar una peligrosa parálisis

Si hay un debate social por antonomasia, ese es el debate educativo. Sociedad y educación se sustentan y retroalimentan. Tal y como se define y se proyecte una sociedad, así establecerá la instrucción de sus ciudadanos; y, a la inversa, tal y como forme una comunidad a sus generaciones, así devendrán las civilizaciones del futuro.

La conexión entre sociedad y educación (y, por ende, cultura, ciudadanía, progreso y felicidad) no es una entelequia sino una realidad que prueban distintos indicadores. Tampoco es una novedad. De hecho, estos vínculos vienen siendo objeto de reflexión (y de intervención por parte de los poderes públicos) desde el siglo XVIII, cuando nace la educación moderna. Entonces, con mucha clarividencia, se asumió que la perfectibilidad y el futuro de las sociedades que se quisieran construir dependían de la capacidad de instrucción pública para crear sujetos conscientes, competentes, libres y autónomos. Pero a su vez, se admitió que el contexto y el diseño que se hiciera de una sociedad condicionarían la capacidad de perfección que la educación brinda a los individuos.

Con la llegada del Nuevo Régimen, fue Rousseau, en su *Emilio*, quien teorizó inicialmente sobre cómo formar a un conjunto de buenos ciudadanos. Condorcet plasmó parte de estas ideas en el primer proyecto pedagógico moderno para nuevos tiempos. Un proyecto con el que perseguía implantar la ética de los derechos del hombre para una nueva organización política democrática, en la que la ciudadanía pudiera conocer, reflexionar y deliberar libremente para votar.

Instrucción, ética, democracia... y futuro quedaron así entrelazados. La misma interconexión subyace también en el informe Quintana, el primer reglamento general de instrucción pública que recogió las ideas liberales sobre educación en nuestro país. La educación no es solo un medio para la evolución y la cultura, sino el instrumento para la transformación social, el progreso humano y la felicidad individual. Como sostiene este informe:

“Al entrar en la vida ignoramos todo lo que podemos o debemos ser en adelante. La instrucción nos lo enseña; la instrucción desenvuelve nuestras facultades y talentos, y los engrandece y fortifica con todos los medios acumulados por la sucesión de los siglos en la generación y en la sociedad de que hacemos parte. Ella enseñándonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir: su objeto es que vivamos felices para nosotros, útiles a los demás”. (Quintana, p.76).

Mientras muchos países europeos instauran los sistemas nacionales de escolarización, la relación entre educación, comunidad y progreso es también abordada en el XIX por el pragmatismo americano, preocupado con los cambios producidos por la revolución industrial y la necesidad de crear cultura y espacios compartidos. Especialmente relevantes son, a finales de este siglo, las aportaciones de Dewey que en su “Credo pedagógico” deja claro que la transformación educativa es la única vía para la transformación social, para la construcción de la comunidad y para la evolución de las personas.

“Creo que, la educación es el método fundamental de progreso y reforma social [...]. Creo que la educación es la regulación del proceso de llegar a compartir en la consciencia social; y que la adaptación de la actividad individual, sobre la base de esta consciencia social es el único método seguro de reconstrucción social” (Dewey, p. 93).

Pero si la instrucción educativa conlleva la transformación social, también el cambio social exige de la adaptación de los sistemas de educativos. Hace más de ciento veinte años, también Dewey apunta que:

“Para saber lo que una capacidad es en realidad, debemos saber cuál es su fin, su uso o su función. Y esto no lo sabremos con seguridad, hasta tanto no podamos concebir al individuo como sujeto activo en las relaciones sociales. /.../ Con el advenimiento de la democracia y de las modernas condiciones industriales, es imposible predecir de forma definitiva, lo que será la civilización en unos 20 años. De aquí que, sea imposible preparar al niño para cualquier serie precisa de condiciones. (Dewey, p. 86).

Y es que, en efecto, la metamorfosis acelerada impuesta en todos los sectores en las últimas décadas por la economía global exige más que nunca modificaciones en la instrucción. En una era definida como “del conocimiento”, si hay un ámbito que precisa evolucionar es precisamente el educativo. Hoy, se requieren ya capacidades, competencias, instituciones y ciudadanos diferentes a los que requerían en épocas anteriores.

El cambio de paradigma es claro y algunos países como Singapur, Polonia o Portugal lo han entendido lúcidamente. Ante un entorno distinto, las metas y los retos deben ser diferentes y urge reaccionar con eficacia para adaptar las políticas educativas a los nuevos tiempos. No es fácil: la transformación deriva y requiere de un cambio cultural y actitudinal. Hace falta humildad, generosidad y esfuerzo y poner estas reformas como prioridad política, mediática y ciudadana. Entender que son inevitablemente una inversión: la mejor inversión.

Lamentablemente, otros países, como el nuestro, parecen no haber comprendido nada. Desde hace años, el debate educativo se ha ceñido peligrosamente al debate político y la formación de los ciudadanos se ha convertido en una herramienta electoral y en una moneda de cambio para la negociación. En este contexto, desde hace décadas, y al margen del afán por la polarización, los poderes públicos se mantienen obcecados en parchear políticas del pasado (que no responden a las necesidades de la realidad) regodeándose en la mediocridad. No basta con que algunos indicadores en nuestro país no empeoren demasiado. Cuando de educación se trata, quedarse en la zona de confort es prolongar una peligrosa parálisis. En un entorno tan dinámico, “mantenerse” es sinónimo de retroceder.

Urge dejar de hablar de reforma y empezar a hablar de “revolución” educativa. Urge disociar este proceso del debate partidista y asociarlo al debate social y a la transformación cultural. Porque si no lo hacemos, la educación -que es el futuro de la democracia, la ciudadanía, el progreso y la felicidad - dejará de ser de ser el mejor revulsivo para la evolución individual y colectiva y acabará convirtiéndose en el peor lastre para las nuevas generaciones.

## Bibliografía

- <sup>1</sup> Quintana, M.J. (1852), Obras completas de Manuel Quintana, M. Rivadeneira: Madrid
- <sup>2</sup> Dewey, J. (1897), My pedagogic creed. (The early works). Vol. V. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972

MARTA MARTÍN LLAGUNO

Portavoz de Educación de Ciudadanos en el Congreso de los Diputados

felicidad

## La escuela parece asfixiada por exigencias sociales, políticas, de la esfera empresarial, de las familias

La fabricación de una batería de un coche eléctrico moderno del S. XXI conlleva la revisión de más de 2000 puntos de control simplemente en esta pieza, con trabajos y ajustes manuales y automáticos. Disfrutar de una tecnología tan sofisticada y tan bien engranada debe asegurar que cada uno de los puntos de control sean positivos y minimizados los fallos para que la experiencia de uso del vehículo sea lo más satisfactoria posible al usuario. Parece que se pueden fabricar 120 coches en una hora. Algo que parece increíble.

Haciendo una metáfora, más retorcida que ingeniosa, sobre la fabricación de coches y sus puntos de control y sobre el aprendizaje, sobre la verificación de los estándares normativos de evaluación, sobre los nuevos contenidos de las últimas leyes educativas, sobre la educación de personas que están en un sistema obligatorio de aprendizaje durante años, sobre el sistema que ha de verificar la superación de objetivos en cada uno de los individuos que pasa por él, parece no ser, el sistema educativo, lo más efectivo que ha podido crear el ser humano.

Advirtió Alvin Toffler que somos los niños de una Tercera Ola, que tras la invención de la agricultura y la revolución industrial, está marcando el futuro de la sociedad occidental. Así términos como la estandarización, la especialización,

la sincronización, la concentración de masas, el crecimiento desmedido y la centralización acompañan a una visión apocalíptica propia de los mejores capítulos de Black Mirror. Y estamos surfeando ya la Cuarta Ola, la de las Fake News, la de la post verdad, la de los Millennials y otra serie de conceptos que tienen a todo el mundo preocupado por un futuro incierto, que por anticiparlo, no nos permite reflexionar sobre el presente. Cada vez están más vigentes los estéticos y su filosofía tan acorde a este siglo XXI.

Es por esto que quizá los delirios de una educación micro-competenciada con una visión industrial descritos en esta transición, de una segunda a una tercera ola, ha derivado en unas leyes con un currículum con una gran carga, fragmentación, especialización que otorga mayor peso a la cantidad de contenidos fijados en la memoria, que a la calidad para utilizar menos contenidos, pero darle un uso más eficaz, por ejemplo, en la resolución de problemas sencillos en la vida diaria.

Venimos de una tradición académica que otorga gran peso a la adquisición de contenidos, que parcela estos en fragmentos ordenados para su aprendizaje de forma separada a costa de la interrelación de los mismos. También la forma de enseñar dichos contenidos se apoya en unidades de trabajo de aproximadamente una hora de duración, donde la gran mayor parte es una exposición a través de recursos diversos pero en mucho de los casos apoyados especialmente en libros de texto. Por último, la evaluación de la adquisición de dichos contenidos, suele estar centrada en pruebas individuales que otorgan mayor peso a la memoria, que a la combinación de diferentes habilidades cognitivas. Por desgracia y también generalizando, se confunden los



términos de la evaluación, buscando únicamente una nota numérica que satisfaga las necesidades que administrativamente requiere el proceso de homologación calificador.

El panorama es complejo. La escuela cada vez más parece asfixiada por exigencias sociales, políticas, de la esfera empresarial, de las familias y se convierte en un contenedor donde volcar la demanda de soluciones para todo. Dice Frank McCourt que “La enseñanza es la fregona de las profesiones”. No ayuda, además de lo anterior, tener un currículum tan rígido, extendido y que plasmado en materiales como los libros de texto, resulta un montón de temario denso y desconectado del alumnado. El profesorado parece que no llega a una tonelada de criterios de evaluación desplegados en estándares complejos de verificar con la masificación de alumnado por docente.

Algunos *artículos de la OCDE* y este en concreto sobre el área de las Matemáticas, sugieren que es necesario centrarse en ideas clave con mayor profundidad, de tal forma que se permita conectar y relacionar los aprendizajes de forma más rica y duradera.

Parece que la idea de tener un currículum flexible permite que el conocimiento sea más elástico para poder abordar primero unas bases de mínimos, que permitan profundizar bien los ci-

mientos de otros aprendizajes posteriores con mayor éxito.

Algunas teorías sobre aprendizajes diferenciados dentro de un mismo aula, como los propuestos por Carol Ann Tomlinson, incluyen a todos los estudiantes y estos pueden tener éxito. Para hacer esto, el profesorado establece diferentes expectativas para la realización de tareas para los estudiantes, sobre la base de sus necesidades individuales. También es interesante ver alguna información de propuestas sobre la *profundidad y complejidad del aprendizaje*.

Así, un currículum flexible permite centrarse en las ideas centrales y profundizar en las mismas según los diferentes ritmos del alumnado, pero sobre todo tener como objetivo una competencia global para cada uno de los alumnos y alumnas que componen nuestros centros educativos. Esta Competencia Global definida por EdSteps como “El conocimiento, habilidades y disposiciones para entender y actuar creativa e innovadora en temas de trascendencia global.” será cada vez más importante para reflexionar en el presente mientras buscamos la manera de abordar un futuro cada vez más imprevisible.

JAVIER MONTEAGUDO

Responsable de Formación en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”

flexibilidad

## Nadie debería temer a la evaluación

En muchas ocasiones nos empeñamos en dividir cuestiones que se encuentran totalmente relacionadas. Es más, consideramos que hacemos más comprensibles determinados factores si somos capaces de parcelarlos, como si dividiendo el problema en diversas secciones fuera más sencillo llegar a comprenderlo. La realidad, sin embargo, no siempre se deja seccionar. A veces necesitamos apartarnos un poco del objetivo de estudio, para tener una visión global que nos permita comprender las profundas relaciones que se establecen entre las partes.

El caso de la formación y la evaluación es un ejemplo directo de lo que estoy comentando. ¿Puede una buena formación convertirse también en un buen sistema para facilitar un feedback sobre el progreso docente? Podría serlo, si esa formación tuviera la capacidad de darle a los docentes un seguimiento personal para la mejora constante.

El problema fundamental de la evaluación es que se sigue planteando como una rendición de cuentas, en lugar de hacerlo como un acompañamiento para la mejora. Si se continúa actuando de esta forma la evaluación nunca será aceptada como una herramienta poderosa para la transformación. Necesitamos darle un giro para conseguir que se convierta en una piedra angular del cambio. Nadie debería temer a la evaluación, porque la evaluación ha de ser una ayuda que te acompañe a lo largo del tiempo. No debe aparecer al final del curso para evaluar cómo has desempeñado tu cometido, debe facilitarte información de mejora a lo largo de todo el proceso de trabajo.

Si partimos de esta idea, para conseguir que la evaluación y la formación formen parte de la misma moneda, necesitaremos también un cambio en el planteamiento de la formación. Por suerte este cambio ya está empezando y cada vez son más los docentes y las entidades que ven el potencial de transformación que tiene la formación docente. Sin embargo, para que esa formación sea efectiva, ha de cumplir unos requisitos muy similares a los que estaba apuntando en la evaluación: debe acompañarnos, darnos feedback y facilitar la mejora constante. Es difícil que un curso de formación aislado provoque una transformación profunda, pero una formación centrada en un análisis de centro, entendida como un proceso de acompañamiento para la mejora, puede convertirse en una herramienta de transformación realmente efectiva.

Por otro lado, la innovación educativa debe ser entendida también en un sentido amplio, evidentemente es necesario que exista una formación eficaz y un seguimiento constante para que la innovación pueda implementarse en nuestras aulas, pero el hecho de que estos tres términos estén relacionados no es casual. Toda innovación ha de tener un planteamiento de mejora para nuestros estudiantes y, para ello, necesitamos los mismos requisitos a los que estaba apuntando antes: una formación adecuada y un seguimiento personalizado. La formación le dará seguridad, herramientas y estrategias a nuestros docentes; el seguimiento valorará los progresos y nos permitirá avanzar de la forma más segura y personalizada posible.

La formación y la evaluación son necesarias para la innovación educativa, pero tampoco debemos olvidarnos de la necesaria motivación para facilitar el cambio. Cualquier transforma-

ción profunda requiere una gran voluntad, una importante inversión en tiempo y, además, la necesidad de superar muchos miedos y costumbres adquiridas.

Por eso la innovación debe seguir cuidándose a través de diversas acciones como dar visibilidad a propuestas interesantes, ofertar formación de calidad y reunir a grupos de docentes para fomentar las propuestas de mejora. Estamos vi-

viendo un momento de transformación educativa impresionante, debemos aprovecharlo desde todos los foros posibles para hacer realidad el cambio.

ÓSCAR MARTÍN CENTENO  
 Director del Centro de Educación Infantil, Primaria  
 y Secundaria Santo Domingo de Algete

# formación



## El fracaso escolar es un proceso paulatino y continuado de “desenganche”

El fracaso escolar es un fenómeno que provoca una indudable preocupación social, y es lógico que así suceda. Constatar que tras una larga etapa de escolaridad básica y obligatoria hay un porcentaje notable de jóvenes que no alcanzan los objetivos formativos previamente establecidos puede y debe legítimamente considerarse un fracaso, no solo de ellos mismos, sino también de nuestro sistema educativo. De hecho, buena parte de las discusiones que tienen lugar en torno a este fenómeno se refieren a la medida en que debe considerarse un problema individual, social o del propio sistema educativo.

Quizás convenga señalar antes de seguir adelante que está lejos de existir un acuerdo general acerca de qué debe entenderse por fracaso escolar. La frecuente utilización mediática del término no hace sino agravar los malentendidos en torno al mismo. Con ánimo de clarificación, cabe distinguir tres fenómenos que suelen englobarse bajo esa denominación. El primero consiste en la ausencia de titulación al finalizar la educación básica, circunstancia que cierra muchos caminos posteriores a quienes la sufren, no solamente en el plano académico sino también en el profesional o en las posibilidades de inserción laboral. El segundo, normalmente denominado abandono escolar temprano, representa la salida del sistema educativo por parte de muchos jóvenes sin haber llegado a obtener una titulación postobligatoria, considerada cada vez más en

el ámbito internacional el nivel formativo mínimo que debiera tener cualquier ciudadano. El tercero consiste en la obtención de resultados insuficientes en las pruebas de evaluación del rendimiento llevadas a cabo por organismos nacionales o internacionales.

Como puede apreciarse, no solo son distintos estos tres modos de aproximarse al fracaso escolar, sino que también lo son los instrumentos que se utilizan para cuantificarlos y las cifras resultantes. No debe sorprender, en consecuencia, que el debate social y mediático se centre muchas veces en las distintas facetas del fenómeno y en sus cifras respectivas, lo que suele redundar en una mayor confusión y en la ausencia de un diagnóstico compartido capaz de permitir la búsqueda de soluciones realistas. Y es esa ambigüedad la que además impulsa a que las responsabilidades sean prioritariamente atribuidas al individuo, a la sociedad o al sistema educativo.

En mi opinión, la responsabilidad del fracaso puede atribuirse en proporciones variables a todos y cada uno de ellos. No cabe duda de que hay personas que son parcialmente responsables de su fracaso escolar, si bien hay que reconocer que en su mayor proporción la responsabilidad recae sobre todo en el entorno social y en el propio sistema educativo. Incluso puede atribuirse parte de la responsabilidad del fracaso, por ejemplo, en el caso del abandono escolar temprano, al sistema productivo, por mostrarse incapaz de demandar una mayor formación a los jóvenes e incitarles a abandonarla en etapas tempranas.

No obstante, conviene señalar que el debate en torno a quién tiene la responsabilidad (y cuánta) en la aparición del fracaso escolar es poco productivo y no suele ayudar a resolverlo. Al

contrario, muchas veces tiende a enconar las posiciones. Más provechoso resulta buscar vías de solución a los problemas planteados. Es lo que han hecho diversas personas e instituciones, cuyas aportaciones nos han ayudado a enfocar adecuadamente la cuestión. Y a este respecto no me resisto a recomendar la consulta del informe titulado *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*, elaborado por el Colectivo Lorenzo Luzuriaga y coordinado por Manuel de Puelles (Las Rozas, Wolters Kluwer, 2012), que aborda de manera precisa y rigurosa el fenómeno y propone vías para evitarlo.

Si hay algo que sobresale de la lectura de ese informe, es que tras el fenómeno del fracaso escolar en sus diversas acepciones subyacen factores tanto de carácter exógeno como endógeno al sistema educativo. Si los primeros requieren políticas de largo alcance para abordarlos, los segundos deben ser objeto de atención cercana por parte de los educadores y los responsables del sistema educativo. Es en ellos en los que tenemos que centrar nuestra actuación y nuestras políticas escolares.

A este respecto, hay que insistir en que el fracaso escolar no es una realidad que se produce de modo instantáneo, sino un proceso paulatino y continuado de “desenganche”. Los malos estudiantes suelen comenzar por plantear problemas de aprendizaje o de conducta, continúan repitiendo algún curso y terminan abandonando tras superar la edad de escolarización obligatoria, muchas veces sin haber obtenido la titulación correspondiente.

La práctica alternativa a ese proceso de fracaso anunciado e inevitable, que como muchos países han demostrado resulta mucho más eficaz, con-

siste en esforzarse por detectar los problemas de aprendizaje, de conducta o de cualquier otro tipo tan pronto como se manifiesten, para actuar de manera específica sobre ellos en cuanto haya ocasión. La detección y la recuperación resultan además tanto más eficaces cuanto más tempranas sean, sin esperar a que los problemas se hayan enquistado. Nuestro sistema educativo ha tenido algunas experiencias positivas de programas orientados en esa dirección, como puede ser el caso de los planes de refuerzo, orientación y apoyo que con el nombre de PROA se pusieron en marcha en 2005. La experiencia de éxito escolar que han vivido muchos de sus beneficiarios, puesta de manifiesto en evaluaciones rigurosas del programa, puede contribuir al cambio paulatino de nuestras prácticas de recuperación, todavía insuficientes, para hacerlas más semejantes a las que se llevan a cabo en otros países que experimentan un valioso progreso educativo. Aunque la solución del problema del fracaso también exigiría introducir cambios en algunos otros aspectos, como los relativos al modelo de titulación al final de la ESO, la extensión de la educación infantil en las edades más tempranas, la concepción menos enciclopedista del currículo o la renovación metodológica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no cabe duda de que hacer más hincapié en la detección temprana, la prevención, el refuerzo y la recuperación debería ayudarnos a minimizar un problema que atena a nuestro sistema educativo.

ALEJANDRO TIANA FERRER  
*Secretario de Estado de Educación*



## Todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de cambio

El liderazgo forma parte de la vida escolar cotidiana, pues todos y todo en un centro tiene relación con actividades de liderazgo.

El Proyecto Educativo de Centro debe ser un documento que facilite la identificación de la comunidad escolar y posibilite la proyección de una imagen clara y positiva hacia el exterior. Este documento precisa de un análisis sincero y un compromiso colectivo ya que sirve para modificar y orientar acciones de mejora que supongan el compromiso de toda la comunidad escolar de avanzar en la misma dirección. Todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de cambio y todos han de ejercer el liderazgo en esa transformación. Reconocer, valorar, desarrollar y potenciar ese liderazgo múltiple ha de ser la primera función de una dirección para el cambio.

Los equipos directivos acuerdan los principios básicos del Proyecto Educativo y los aspectos fundamentales sobre los que hay que decidir.

El desarrollo de estos principios y aspectos debe realizarse con la participación de toda la comunidad educativa, aunque el proceso de selección arranque de las deliberaciones de los equipos formados para tal fin. Solamente este planteamiento dará lugar al auténtico trabajo en equipo, que se basa en delegar, escuchar las propuestas, pensadas y trabajadas, y hacerlas llegar, por el cauce correspondiente, al órgano que decide, el Equipo Directivo. Sólo así, cada equipo las hará suyas, porque “las ha visto nacer”, las secundará y la organización, en este caso el centro educativo, mejorará, y con él, mejorarán las personas y su entorno.

Si queremos centrarnos en la asignación de tareas entonces estaremos hablando del liderazgo distribuido y participativo. En este tipo de liderazgo son tan importantes tanto las acciones que se llevan a cabo en la gestión del trabajo por tareas: distribución, diseño, trabajo cooperativo, fijación de estándares y control de los mismos; como las acciones centradas en las personas: aceptación de objetivos, motivación y autonomía de ejecución.

En el liderazgo educativo participativo, las interacciones entre los líderes tienen una relación de reciprocidad en las que la solidaridad y el trabajo en equipo tienen prioridad y pueden ofrecer una nueva perspectiva sobre las relaciones interpersonales en la escuela así como sobre las relaciones profesionales. Este modelo nos permite mejorar la participación de padres, estudiantes, docentes y directivos en los proyectos y procesos que surgen en la comunidad educativa.

Con este tipo de liderazgo favorecemos la visibilidad a las buenas prácticas que se dan en la dinámica escolar y ofrecen ventajas a la hora de



iniciar procesos de mejora en el funcionamiento de los Centros.

El director, en su papel de líder, deberá tener la capacidad de descubrir los posibles líderes dentro de su comunidad educativa. Esta acción implicará descubrir y aprovechar los conocimientos, las aptitudes y las destrezas y el esfuerzo de los miembros que forman la comunidad escolar.

En definitiva, con este tipo de liderazgo se pretende conseguir que todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa no sean

mero ejecutores de órdenes y de tareas, sino que asuman como propios los objetivos y proyectos del Centro y busquen sus propias vías para alcanzarlos y desarrollarlos.

Solo así será viable una transformación real del sistema educativo.

M<sup>a</sup> DEL PILAR CARRERO BLÁZQUEZ

*Directora del Colegio Leonardo da Vinci de Moralzarzal*

gestión





## El reto es el uso eficaz del tiempo dentro del aula

Cuando un profesor/a inicia su vida profesional, se encuentra preparado para afrontar los retos que exige la actividad docente. Programar la consecución de objetivos de las materias, organizar las sesiones de evaluación, preparar las tareas que permitan a los alumnos y alumnas llegar a buen puerto. Pero aparece una realidad un diferente a la esperada.

El día a día en el aula, aparte de las asignaturas que parecen en el horario de los alumnos y alumnas, forman parte también actividades como mantener la convivencia, organizar eventos, atender las situaciones personales de los alumnos y alumnas. Estos retos, que aparecen en la escuela actual son muy necesarios para la formación integral de los niños y niñas, y es necesario que tengan su tiempo. La forma de afrontar estas necesidades dependía de los valores personales de los docentes, ya que en la formación de los mismos no se tenía en cuenta las situaciones mencionadas.

El tiempo dedicado a estas tareas adyacentes a la formación, que llegan a superar el 30% de la actividad escolar, tienen que estar reflejadas en los Proyectos Educativos de los Centros, dentro de los apartados metodológicos.

### El tiempo eficaz

Para afrontar estas necesidades, es muy importante cambiar aspectos metodológicos clásicos. Cambios encaminados a conseguir un uso eficaz del tiempo dentro del aula.

Gracias a las nuevas tecnologías, la labor docente ha cambiado. El profesor/a no es el único referente del saber. Los alumnos y alumnas, conocen fuentes de conocimientos antes de llegar a la escuela, Internet, redes sociales, etc. Este cambio de rol, quita presión a los profesores y permite afrontar las otras tareas anexas a las materias de los que son responsables. Así se consigue, no aprovechar mejor el tiempo, sino que el uso del mismo sea eficaz (más acorde a los tiempos actuales)

¿Cómo conseguimos esa eficacia? Cambiando la metodología, este debe basarse en la clase invertida.

### La clase invertida

Hay una gran variedad de artículos y opiniones en las que se reflejan los aspectos positivos que adoptan el modelo de la clase invertida. De ellos destacamos:

- Entorno flexible. Salir de las cuatro paredes que forman el aula.

- Cultura del aprendizaje. Fomentar el aprendizaje mediante retos, tareas motivadoras que los alumnos y alumnas puedan afrontar y obtengan una satisfacción en los logros.
- Contenidos objetivos y directos. Seleccionar “el trigo de la paja” y hacer que las tareas sean alcanzables.
- El profesor como guía. Supervisar el trabajo de los alumnos y alumnas evaluando el modo en el que se lleva a cabo y orientando a quienes opten por trabajar con otros retos dentro de la dinámica propuesta (reflexión, comparación, síntesis...). Finalmente, el profesor/a traslada a sus alumnos y alumnas preguntas cortas, pero directas sobre el tema en el que se esté trabajando con el fin de asimilar y evaluar el proceso de aprendizaje.
- Socialización. Añadir componentes que permitan la integración de todos los alumnos y alumnas.

## Conclusión

Estos cambios posibilitan una formación más completa y más eficaz. Todas las tareas, vinculadas al curso, tanto académicas como organizativas; son compartidas por alumnos, alumnas y profesor/a. El aula se convierte en un pequeño mundo, donde tienen cabida los distintos aspectos de la formación. Todo momento es educativo, consiguiendo de una manera motivadora el aprovechamiento del tiempo.

FÉLIX RIVERO CÁMBARA

*Maestro de Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología en el Colegio JABY*

# horario



## El aprendizaje debe ser más práctico, más centrado en los problemas de la vida diaria

Los humanistas creen firmemente que a pesar de todas las crisis y problemas, la humanidad seguirá avanzando tanto en el ámbito cultural como en el de la inteligencia colectiva. Así, por extensión, se llama «humanista» a todo pensamiento que coloca en primer plano el desarrollo de las cualidades esenciales del ser humano.

### Artículo 1.

#### Declaración Universal de los Derechos Humanos

*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.*

Los humanistas son globales, aspiran a una nación humana universal, pero no a un mundo uniforme. Aspiran a un mundo múltiple en etnias, lenguas y costumbres, múltiple en pueblos, ciudades o regiones, múltiple en ideas y aspiraciones, múltiple en creencias y valores, múltiple en las diferentes actividades humanas y, por lo tanto, innovador y creativo.

Los humanistas creen en el potencial intelectual del ser humano, prácticamente ilimitado, y por lo tanto se considera que la búsqueda del saber y el conocimiento de diversas disciplinas es imprescindible para poder desarrollar nuestras facultades.

La Educación es imprescindible para el desarrollo del ser humano, y esta ha permitido el crecimiento exponencial en el potencial de transformación de la humanidad.

*“La ciencia y la filosofía modernas son hijas del humanismo”*

*(Augusto Messer)*

Según Jacques Delors para cumplir su misión, la educación debe estructurarse en torno a cuatro pilares que serán vitales para la vida de cada persona:

**Aprender a conocer:** Llevando a los alumnos a poseer una cultura general amplia, pero también ofreciéndoles la oportunidad de profundizar en los conocimientos en las materias que más les interesan para desarrollar sus capacidades.

Este es el pilar fundamental de la educación actual, casi el único pilar, basada en la adquisición de conocimientos básicos en todas las áreas, repitiendo, memorizando y finalmente demostrando los conocimientos adquiridos repitiendo lo aprendido en los exámenes, aunque no se comprenda realmente ni se conozca su utilidad.

Actualmente, con el acceso inmediato a cualquier información, los alumnos no entienden para qué tienen que memorizar si todo está disponible y a su alcance en la web a través de su móvil u ordenador. Sin embargo, aunque la información se encuentre en Internet, deben adquirirse los conocimientos necesarios que les permitan descubrir dónde está aquello que pueden necesitar. Necesitan tener una visión global del conocimiento humano que sirva como plano o guía mental para guiarles en el descubrimiento de los conocimientos especializados que van a necesitar en su vida diaria y en su actividad profesional.

También necesitan disponer de ese esquema general para adaptarlo a los cambios que se están produciendo a gran velocidad. Todavía no sabemos qué van a necesitar en su trabajo los niños de hoy el día de mañana, porque como dicen todos los “gurús”, la mayoría de las profesiones del futuro no se han inventado todavía.

Por ello es mucho más inteligente enseñar a los alumnos a aprender, o como ya decía Jacques Delors:

**Aprender a aprender:** Desarrollo de la capacidad de descubrir, construir y comprender el mundo y la sociedad de forma continuada, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento.

Otro de los pilares de la educación debería ser **aprender a hacer**. Lamentablemente, bastante olvidado en nuestros centros escolares. Cuando se evalúan en PISA los conocimientos prácticos de nuestros alumnos y su aplicación en la vida diaria, los resultados son decepcionantes. ¿Para qué me sirve aprender a calcular el área de una figura geométrica si ni tan siquiera sé calcular el papel que necesito comprar para forrar los libros de clase?

Nuestro aprendizaje debe ser más práctico, más centrado en los problemas de la vida diaria, esto permitirá a los alumnos ver su utilidad y, por lo tanto, mejorar su motivación para el aprendizaje. ¿Cuántos de nuestros antiguos alumnos han utilizado alguna vez las ecuaciones polinómicas de grado tres, los logaritmos, derivadas o integrales en su vida diaria? ¿Cuántos saben calcular correctamente los intereses para saber cómo utilizar mejor la tarjeta de crédito o si es más rentable alquilar o comprar un piso?

**Aprender a hacer:** Desarrollo de las competencias y habilidades para poner en práctica la tec-

nología en la vida moderna trabajando de forma colaborativa.

#### Artículo 26.

#### Declaración Universal de los Derechos Humanos

1. *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
3. *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

El tercer pilar de la educación debería ser **aprender a convivir**: Desarrollo de la persona en su entorno, respetando los valores de la diversidad, gestionando conflictos y valorando la opinión de los otros.

¿Cuánto tiempo del currículo escolar se dedica a aprender a gestionar conflictos, a aprender a negociar, a aprender a controlar la ira, a combatir la violencia, a combatir el desprecio a los demás por su raza, por su religión, por tener diferente género o diferente orientación sexual, por llevar gafas, por ser tonto, por ser demasiado listo, por estar gordito o por ser diferente? ¿Cuánto de ese tiempo se dedica a evitar el rechazo al diferente en los centros escolares, cuando, según nuestra experiencia directa en la consulta de *El Mundo*

del Superdotado, un 50% de los alumnos superdotados se sienten acosados por sus iguales?

¿Cuánto tiempo del currículo dedicamos a enseñarles a nuestros alumnos habilidades sociales, empatía y respeto hacia los demás? ¿Cómo podemos decir que les estamos educando cuando nuestros chicos se sienten amenazados en el colegio o a la salida del mismo o, muchas veces, despreciados y maltratados por los propios profesores que utilizan continuamente el castigo o la crítica en público, convirtiendo así a los malos estudiantes (bien por torpes, bien por desmotivados) a los rebeldes o a los que se aburren y molestan, en personas deprimidas, con ansiedad, y quizá, con el tiempo, en personas fracasadas y amargadas durante toda su vida por el trato que han recibido?

#### Artículo 2.

##### Declaración Universal de los Derechos Humanos

*Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.*

El cuarto pilar, el fundamental, y totalmente olvidado en el sistema educativo, es el de **Aprender a Ser**: Desarrollo integral de la persona, del pensamiento crítico y de la creatividad.

- Aprender a ser implica aprender a conocerse, aprender a valorarse y a apreciar las cualidades que todos tenemos para la vida, aprender a respetarse y a quererse a uno mismo.
- Aprender a ser una persona completa y única, con sus defectos y sus virtudes, pero ab-

solutamente valiosa para el desarrollo de la humanidad.

- Aprender a ser implica aprender a pensar, a desarrollar el propio pensamiento crítico, y a poder desarrollar la propia creatividad.
- Aprender a ser implica desarrollar la resiliencia, la resistencia a la frustración, las habilidades sociales, la perseverancia, a desarrollar la propia motivación fijándose los propios objetivos vitales.

Todo esto formaría parte de aprender a ser, pero no forma parte del currículum educativo.

Tampoco nos enseñan a expresarnos, a hablar en público, cuando la oratoria forma parte obligada de la vida diaria de todas las personas tanto si van a ser comunicadores profesionales como si van a ser médicos, arquitectos, o presidentes de la comunidad de vecinos. Pero nadie nos enseña algo tan básico como saber transmitir con orden nuestras ideas, creyendo en nosotros mismos y a hacerlo bien.

Y en cuanto a la creatividad, ¿cuántos de nuestros niños han abandonado el dibujo y la pintura por el camino porque nadie les ha animado a pintar o a dibujar, cuántos podrían haber sido grandes escritores pero nadie les enseñó a articular una historia? ¿Cuántos han dejado de ser bailarines, actores, músicos por falta de clases especiales? ¿Cuánto talento y cuánta creatividad se pierde en nuestras clases con los niños sentados, quietecitos, aprendiendo la lección del día y pintando de colores el dibujo que han pintado todos los demás niños durante todos los años anteriores?

¿Cuántos de nuestros chicos terminan expulsados del colegio, o en el psicólogo o en el psiquiatra medicados porque su comportamiento es disruptivo y molestan, sin que nadie se preocupe de por qué ese chico no encaja en una clase monótona y en la cual se están enseñando cosas que no le interesan para nada?



## Conclusiones

Trabajo a diario con chicos y adolescentes superdotados y con altas capacidades de toda España desde el ámbito de la psicología clínica, y en mi trabajo observo que estamos muy lejos todavía de dar a nuestros niños la educación humanista y cívica que necesitan, porque para ello tendría que cambiar completamente el currículum escolar.

Necesitamos formar seres humanos para el futuro, no contenedores ambulantes de información vacía porque eso ya lo tenemos disponible a golpe de clic. Tenemos que potenciar las bases fundamentales que hemos abandonado, por ello los pilares de la educación tendrían que dar un giro de 180 grados y buscar como metas del currículo:

1. Aprender a Ser: Porque como ser humano tengo que conocerme y valorarme a mí mismo para saber qué puedo y qué quiero aportar a la humanidad.
2. Aprender a Convivir: Porque solo desde el respeto a los demás y aprendiendo a relacionarme adecuadamente podré conseguir mis objetivos vitales. No solamente por los demás, a los que debo este respeto, sino por mí mismo, porque necesitaré a los demás continuamente para poder avanzar en mi vida.
3. Aprender a Hacer: Los conocimientos deben ser eminentemente prácticos, porque así serán motivadores y de utilidad para el futuro. Los conocimientos tienen que tener un objetivo claro, si no lo tienen sobran en el currículo. Los conocimientos teóricos, que no sirven para nada en la mayoría de las actividades futuras, solo ocupan espacio y hacen perder un tiempo precioso que podríamos dedicar a desarrollarnos como personas.

4. Aprender a Aprender: En lugar de aprender a memorizar, tenemos que aprender a descubrir trabajando en equipo, aprender a desarrollar proyectos conjuntos porque así funciona el mundo del trabajo hoy en día. Aprender a pensar y a descubrir la información que necesitamos para desarrollar un determinado proyecto. Debemos convertir a nuestros estudiantes en investigadores del conocimiento y, por tanto, en futuros científicos del conocimiento.

Comparto con Jacques Delors los pilares de la educación cívica y humanista que todos deseáramos tener en nuestras escuelas.

CARMEN SANZ CHACÓN

*Psicóloga Clínica experta en Superdotación y Altas Capacidades. Fundación El Mundo del Superdotado. Es miembro de la Asociación Educación Abierta.*

## Referencias

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos
2. <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
3. “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103. (Delors, J. (1996.) unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf
4. Augusto Messer. La Filosofía Moderna del Renacimiento a Kant. Madrid, 1927
5. Superdotados y Acoso escolar <http://www.elmundo-delsuperdotado.com/superdotados-acoso-escolar/>
6. La Maldición de la Inteligencia – Carmen Sanz Chacón – Plataforma Editorial 2014 – [www.lamaldiciondelainteligencia.com](http://www.lamaldiciondelainteligencia.com)
7. El elemento – Ken Robinson- Editorial De Bolsillo
8. Ken Robinson ¿Matan las escuelas la creatividad? <https://youtu.be/nPB-41q97zg>



## El alumnado no diferencia entre vida analógica y vida conectada, para ellos su realidad es una

Les enseñamos a mirar bien antes de cruzar, a no hablar con extraños, a ser educados en público, a comportarse, y a miles de detalles que nos parecen importantes para su seguridad, para que nos le pase nada malo, para que no sufran ningún accidente y para que, en definitiva, se incorporen a esta sociedad con garantías, con seguridad.

Esta generación de padres se preocupa de todos los detalles de la educación de sus hijos, visitan las tutorías hasta casi cuando son mayores de edad, los llevan a las revisiones médicas, cuidan su alimentación, las actividades extraescolares, los idiomas... y en medio de todos estos cuidados exquisitos les dan un móvil, les pagan una tarifa de datos y, aunque es verdad que algunos les restringen los horarios de uso, los dejan solos en la red. Los abandonan.

Por otro lado, los medios de comunicación, en su búsqueda constante de la noticia-sensación, nos pinta las redes como lugares perversos, oscuros, llenos de peligros en las que sólo puedes salir mal parado: grooming, bullying, sexting, violencia de todos los tipos, fakes y muchas otras amenazas de las que es complicado librarse.

Y estos niños y niñas cuando llegan al colegio, deben entrar en una especie de realidad paralela, en la que el móvil está prohibido y en las que el acceso a internet está limitado por filtros, proxys, demás medidas de “seguridad” y el profesorado está horripilado por lo que escucha en los medios de comunicación sobre la maldad de la red.

Y por supuesto, la red es un reflejo de la sociedad en la que vivimos. Las herramientas no son malvadas por sí mismas sino por el uso que hacemos de ellas. Y nos ofrecen tantas oportunidades de compartir, socializar, aprender y comunicar que nos tienen fascinados a adultos y pequeños.

Y mientras tanto, nuestro alumnado no diferencia entre vida analógica y vida conectada, para ellos su realidad es una, y todo tiene continuidad y es difícil entender esa frontera entre ambos mundos porque para ellos solo existe uno.

Pero son dos. El primero conocido bien por familia, escuela y sociedad, y para los que existen cientos de normas, ojos y personas que les educan día a día, y de manera constante y persistente. Otro, desconocido para las familias, demonizado por los medios e ignorado por la escuela en el que les dejamos “solos” y sin criterios, sin ningún manual de uso y ni de supervivencia básico.

Somos responsables. Todos. Debemos asumir con urgencia esa parte de la educación cada uno desde su ámbito. La sociedad cambia día a día y debemos adaptar, y si me apuran, anticiparnos a los cambios, para que nuestros niños y niñas caminen seguros por SU mundo, ya sea en su parte analógica o en su parte digital.

Debemos educar para que sean capaces de construirse de manera segura su propia identidad digital, para que se conviertan en buenos ciudadanos y sepan ser respetuosos, educados, cabales, responsables y capaces en todos los contextos, en todas las realidades, en las dos partes de SU mundo.

La importancia de la identidad digital en nuestra sociedad actual es cada vez mayor, y la gran novedad, es que es casi imposible deshacerse de ella. Su construcción se hace clic a clic, con cada mensaje, con cada réplica, con cada tweet, con cada imagen, con cada FAV, con cada Like...

La red, a diferencia de las personas, no olvida. Si gritas un día en una plaza, aquellos que presenciaron y escucharon tu rabia lo olvidaran con el tiempo. Pero si ese grito se publicó en la red permanecerá para siempre, te acompañará toda la vida, inmutable, idéntico, replicable.

En esta sociedad en la que nuestro yo digital, nos define, nos explica y nos acompaña de manera tan radical no podemos ni debemos mirar hacia otro lado. Las familias, la escuela y la sociedad debe asumir este nuevo reto y responsabilizarse de la educación de sus niños y niñas para que sean capaces de ser buenos y buenas ciudadanas digitales. Para que su educación sea completa. Para que su educación les prepare para el mundo en el que les ha tocado vivir y que construimos entre todos.

CHARO FERNÁNDEZ

*Profesora de bachillerato, impartiendo las asignaturas de Tecnologías de la Información I y II en el colegio Salesianos de Atocha de Madrid*

# identidad

## En educación no cabe una sola respuesta, una consecuencia unívoca

Entiendo la incertidumbre como una útil herramienta de formación cuando genera dudas y permite que el momento de la elección se extienda. Debemos proponer la necesidad del uso de los mecanismos electivos como sistema de aprendizaje personal. La incertidumbre es un vehículo para el conocimiento en la medida en que se gestione con habilidad para disponer de argumentos que permitan esclarecer certezas. La incertidumbre puede resultar patológica cuando no se convierte en un elemento estabilizador para sondear el futuro. La incertidumbre es un estado donde pivotar esperanzados.

Aparentemente, la ineficacia de la incertidumbre está consensuada en una sociedad acostumbrada a obtener respuestas y resultados inmediatos. Gestionamos estímulos informativos al instante; manejamos datos casi sin tiempo de valorar adecuadamente su veracidad, alcance o consecuencias. El empleo de la incertidumbre, en distintos aspectos vitales, mantiene un pulso con las actitudes resolutivas precipitadas, pero también con el valor de la seguridad de nuestra conducta. Emplear la incertidumbre como método de contacto implica habitar un espacio aplicado a la duda selectiva. Disponer de habilidades de elección autónoma agiliza los resortes personales de creatividad, de responsabilidad y también de esperanza.

¿La certeza finaliza con la incertidumbre?

¿Es la vehemencia opuesta a la incertidumbre?

¿Es la duda incertidumbre?

¿La incertidumbre cesa?

¿La incertidumbre es romántica?

El ámbito de la incertidumbre sistemática se convierte en un territorio frágil, incluso angustioso, por su capacidad de generar infinitas bifurcaciones. Aparece como un campo donde debatir posibilidades. Las alternativas resolutivas se multiplican en la medida en que la complejidad de la pregunta lo requiera, o resulte preciso debido a la demanda de certeza. Se puede disponer de respuestas y soluciones adecuadas hasta alcanzar el convencimiento. Una solución operativa consiste en disponer de un sistema cognitivo que coordine con eficacia la información; que regule el alcance de las verdades dadas, y que finalmente nos sirva para desarrollar las capacidades personales con rigor y criterio. El margen temporal y emocional de la incertidumbre resulta imprescindible.

Un gran logro para el futuro consiste en no desdiseñar el estado de incertidumbre. Permitirse habitarlo el tiempo necesario, sin apremiar su desvanecimiento. Para ello, creo que es esencial acostumbrarse al dominio del empleo cotidiano de un Método de la duda personal. Entiendo que será imprescindible estimular la creación de sistemas útiles que vinculen la incertidumbre con el debate, la argumentación, la comparación y el estímulo, más que con la toma de decisiones apremiantes que apacigüen la espera. Motivar la sensación latente de la llegada a la meta serena; valorar la reflexión en el recorrido, como una valiosa herramienta personal de relación con el mundo. Manejar el espacio para calcular el momento en que resulte preciso actuar en consecuencia.

Los procesos creativos de educación que inciden en las capacidades de plantear incertidum-

bres son grandes resortes para evocar, retener y constatar. Los procesos específicos de la creación artística se revelan como un método valioso; sirven para cuestionar y generar habilidad ante la novedad y la búsqueda de alternativas personales. El arte gestiona planteamientos complejos, enfoques difusos, y sirve para renovar nuestra mirada. No requiere la urgencia de una sola respuesta, puesto que la interpretación de la obra implica diversidad polisémica. Incluso llegamos a la reflexión de que cualquier respuesta puede ser adecuada, aunque nunca sería completamente satisfactoria; o podrían llegar a serlo todas, por muy contradictorias que resultasen.

Y definiendo con firmeza que este es un gran valor de la cultura, y específicamente de la incorporación de la incertidumbre polisémica como valor para el futuro. Tratar de asumir y barajar la incapacidad de alcanzar una sola respuesta, una consecuencia unívoca. En una sociedad de la información inmediata, tan compleja y cambiante como la nuestra, parece muy importante analizar respuestas y plantear dudas. Pensar en

la utilidad de la incertidumbre como medio de aprendizaje y dotar a la extrañeza de la posibilidad de convertirse en una duda motriz.

Una mirada atenta dispone de los mecanismos para sorprenderse con el cuestionamiento de preguntas sin respuesta. Planteamos, como método de aprendizaje, y específicamente con el empleo de la creación artística, conflictos/interrogantes que posiblemente no deban resolverse, o cuya solución resulte irrelevante. Incidimos en el valor del cuestionamiento de una pregunta salvaje. Un cuestionamiento positivo.

La incertidumbre temple la elección. Permite alcanzar una vía personal certera. Incertidumbre esperanzada. Una esperanza que nos hable de calma, de la satisfacción del resultado y del mismo placer al plantearnos el empleo de la incertidumbre. Incertidumbre constante, abundante y útil.

JOSÉ LUIS VICARIO  
*Doctor en Bellas Artes por la UPV*

incertidumbre

## La inclusión educativa es un derecho humano del estudiante

En un plano teórico no es posible poner en entredicho el derecho a la educación inclusiva.

Hay aún quienes consideran que el acceso a una educación de calidad para determinadas personas solo es posible en un entorno separado. Respetando plenamente el derecho de los padres a la elección de centro, es indiscutible el derecho de toda persona a recibir una educación plena y de calidad en un entorno normalizado. Si en un Estado social y democrático de derecho (artículo 1 de la Constitución española de 1978) no es discutible la exigibilidad de que todos puedan ejercer cualquiera de sus derechos en el mismo entorno, resulta difícil justificar una educación separada, ya sea por razón del origen, del género o de las capacidades del alumnado; si bien, es la diversidad funcional la que con más facilidad se invoca para pretender justificar la segregación educativa.

Sin embargo, fue necesario reconocer expresamente el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en el artículo 24 de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006.

La inclusión educativa es un derecho humano del estudiante, el principal medio de realización de otros derechos humanos, y ha de entenderse como el resultado de un compromiso proactivo y continuado para eliminar las barreras que impiden la efectividad de este derecho a la educación junto con cambios en la cultura, política y

práctica en las escuelas para incluir de manera efectiva a todos los estudiantes (Comentario General nº4 (2016) del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de la ONU al artículo 24 de la Convención).

¿Por qué entonces no están todos en nuestras aulas?

Todos somos todos no es una expresión retórica. Todos los ciudadanos participamos del proceso educativo integral de todos los niños, adolescentes y jóvenes que son parte relevante de la sociedad que queremos construir: en primer lugar, ellos mismos, con su personalidad única e irrepetible, sus valores y sus capacidades que han de ser desarrolladas en todo su potencial. Solo valorando su singularidad podrán creer en ellos mismo y aportar su mejor “yo”.

En el término todos está incluido todo el personal del centro educativo, partícipes de un mismo proyecto compartido que ha de girar en torno al convencimiento de que la diversidad no es un problema de algunos alumnos, sino que es un desafío y una oportunidad de avanzar juntos hacia una educación más enriquecedora y más equitativa, que conduzca a una sociedad más justa. Para ello es imprescindible un profesorado convencido del valor que todos y cada uno de sus alumnos, con sus especiales circunstancias, aportan al conjunto y de la necesidad de eliminar aquellas barreras que puedan limitar la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado.

Los padres son elemento esencial de la inclusión. Los padres de los alumnos con capacidades diferentes, que son los primeros que tienen que creer en ese proyecto compartido con la escuela,



y los padres de todos los demás alumnos, concedores de que cada hijo es único e inmensamente valioso, también los hijos de los demás lo son, cualesquiera que sean sus características, y todos juntos favorecen un desarrollo más completo de la personalidad individual en el aula y en los espacios de ocio compartido, donde también el papel de los hermanos ha de cuidarse.

Por supuesto en ese todos han de estar especialmente implicadas las diversas instancias políticas y administrativas, de forma destacada la administración educativa, pero convencidas de que en muchos casos las circunstancias específicas de cada alumno harán imprescindible una adecuada coordinación con las administraciones sanitarias y sociales.

No podemos olvidar que la educación ha de ser global y permanente y requiere y se orienta a la plena inclusión social y laboral. Por ello, todos son también quienes conforman el entorno social del centro educativo y del domicilio de los alumnos. Toda la sociedad debe implicarse en esa educación inclusiva.

Los procesos de cambio de mentalidad a veces duran varias generaciones. Estamos en el camino, pero junto a experiencias positivas e ilusionantes hay también derrotas en esa lucha que aún libran en solitario muchas familias: son necesarios muchos esfuerzos, políticos, administrativos, sociales y familiares para que, en ese proceso educativo, inclusivo, de calidad, personalizado, flexible y abierto, estemos realmente TODOS.

CLOTILDE DE LA HIGUERA

*Miembro de la Junta directiva de la Federación Española de Enfermedades Raras; y vocal en materia educativa*

## Referencias

- ALONSO PARREÑO, M<sup>a</sup> José y DE ARAOZ SÁNCHEZ-DOPICO, Inés. El impacto de la convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. CERMI, 2011 <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2018/02/Impacto-de-la-C.6.pdf>
- ECHETA, Gerardo (2017) . Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula abierta n° 46, 17-2. [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Echeita.%202017.%20EI%20Sonrisas%20y%20lagrimas%20.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Echeita.%202017.%20EI%20Sonrisas%20y%20lagrimas%20.pdf)

## El difícil equilibrio entre las emociones y la tecnología

“Los mercados son conversaciones” es el primero de los puntos del “Clue Train Manifesto” escrito en 1999 con objeto de explicar cómo Internet estaba cambiando algo tan básico y humano como son los mercados.

En ese mismo manifiesto también se decía que:

- Internet permite conversaciones entre seres humanos que simplemente no habían sido posibles en eras anteriores. En especial en la época de los medios de comunicación masivos.
- Los hipervínculos subvierten la jerarquía.

La educación también es una conversación, y como los mercados también se ve afectada por la tecnología.

Hemos vivido una época de “informatización” de la educación, en la que únicamente hemos tecnificado las conversaciones que antes tenían lugar en el aula o en la relación cara a cara. Esta “informatización” no ha producido el resultado deseado de mejora y enriquecimiento, sino que ha deshumanizado esas conversaciones. En el “Clue Train Manifesto” también se avisaba de que:

- Ya sea transmitiendo información, opiniones, perspectivas, argumentos en contra o notas humorísticas, la voz humana es abierta, natural, sincera.

Y la “informatización” de la educación se ha olvidado de la parte más humana de ese proceso.



Hemos enlatado profesores y contenidos dejando fuera las emociones.

Pero eso no significa que la tecnología no tenga que ser un elemento clave de la educación. Al contrario, la tecnología nos permite abordar la educación eliminando muchas barreras:

- Las físicas (hoy los alumnos de una clase pueden estar en 5 continentes).
- Las de cantidad (hoy podemos tener conversaciones entre miles de personas a la vez, como sucede en las redes sociales).
- De memoria, hoy tenemos nuestro cerebro conectado con el mayor repositorio de datos de la historia.
- De proceso, hoy hay procesos de colaboración que no eran posibles antes

El desafío es ser capaz de entender que el cambio profundo que la tecnología está teniendo en nuestra sociedad (empezando por los mercados), está ahora empujando el cambio en la educación. Nuestro desafío es que tenemos que encontrar un equilibrio entre las emociones y la tecnología.

Al fin y al cabo no hay aprendizaje sin emoción, y quizás haya que cambiar no solo cómo aprendemos si no también el qué.

Es muy difícil anticipar el futuro, pero lo que sí parece evidente es que no sabemos cuál será el formato de la conversación, pero la educación será siempre una conversación entre personas.

**AGUSTÍN CUENCA**

*Fundador y Director General de ASPgems y de NeuroK*

informatización

## Todos los profesores promovemos un patrón de interacciones entre nuestros alumnos

Hasta hace no mucho tiempo en educación se prestaba bastante atención a la forma en que interactuaban los alumnos con el material didáctico o a las relaciones entre el profesor y los alumnos, pero muy poca a las interacciones entre los propios alumnos. Afortunadamente, esto ha cambiado en los últimos años, en gran medida gracias al trabajo de David W. Johnson y Roger T. Johnson.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que todos los profesores, queramos o no, seamos conscientes o no, promovemos un determinado patrón de interacciones entre nuestros alum-

nos que puede ser: individualista, competitivo o cooperativo. Por diversos motivos, hasta ahora en las aulas predominaba el individualismo o la competición. Sin embargo, lo que las investigaciones han demostrado es que cuando los alumnos interactúan cooperativamente en el aula, esto tiene un impacto positivo en su aprendizaje, en su adaptación al entorno escolar, en sus relaciones con los demás compañeros y en su propia autoestima.

Ahora bien, el aprendizaje cooperativo es algo muy distinto de poner a los alumnos a trabajar en grupos. Muchos profesores argumentan que al utilizar esta metodología el aprendizaje no sólo no mejora, sino todo lo contrario: se pierde mucho tiempo, algunos alumnos prefieren trabajar individualmente porque piensan que los demás les estorban, otros quedan aislados o se aprovechan del trabajo de los demás, etc. Lo que está ocurriendo en muchos de estos casos es que los alumnos están sentados en grupos,



Fuente: D.W. Johnson y R. Johnson (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company. Reproducido con autorización.

Resultados de la interdependencia social

pero realmente están trabajando de forma individualista o compitiendo entre sí.

Para poder hablar realmente de aprendizaje cooperativo deben darse cinco elementos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, el desarrollo de habilidades sociales y el procesamiento o autoevaluación del equipo.

Una de las claves para entender el aprendizaje cooperativo reside en comprender que estos cinco elementos no surgen de manera espontánea. Muchos profesores ven sus ventajas y deciden iniciarse en el aprendizaje cooperativo aplicando algunas estrategias en su aula. Lamentablemente, ocurre con frecuencia que estos intentos fracasan porque el aprendizaje cooperativo no se aplica de manera consistente, sistemática y durante el tiempo suficiente, los profesores y los alumnos no son del todo conscientes del sentido que tiene lo que están haciendo, no cuentan con el apoyo necesario del centro educativo (la

dirección, otros compañeros, los padres...), o los alumnos aún no están aún preparados para trabajar de ese modo.

Conseguir que los alumnos aprendan a cooperar requiere de un esfuerzo sistemático del profesor (en realidad del compromiso de toda la comunidad educativa) por estructurar los cinco elementos fundamentales del aprendizaje cooperativo. Al principio, durante el primer año, esto requiere invertir un tiempo considerable en planificar cuidadosamente las clases y reflexionar después de la experiencia en el aula. Para ello el profesor debe aprender a observar con atención a sus alumnos y cómo interactúan, en lugar de centrarse en la metodología, que es importante pero solo un medio. Al cabo de aproximadamente dos años los profesores adquieren un hábito y consiguen estructurar el aprendizaje cooperativo en sus clases de manera natural.

En el Centro de Aprendizaje Cooperativo se desarrollan programas de acompañamiento a profesores que durante el primer año trabajan en planificar, implementar, documentar y reflexionar en equipo acerca de la implementación de una sola lección de cada uno de los tipos de aprendizaje cooperativo (formal, informal, grupos base y controversia). Parece poco, pero realmente es mucho lo que se puede aprender si los profesores conseguimos encontrar un tiempo, en el ritmo de trabajo vertiginoso que exige un colegio, para pararnos a reflexionar con otros compañeros sobre nuestro trabajo en el aula. El esfuerzo se verá recompensado por los frutos que observaremos en nuestros alumnos.

NICOLÁS MURACCIOLE BOLDT

Co-Director del Centro de Aprendizaje Cooperativo



Curva de desempeño de los grupos de aprendizaje

interacción

## Tenemos que enseñar y aprender a cuestionar la información de Internet

Internet es una ventana al conocimiento universal, a la opinión, al debate y a la diversidad. Hoy podemos decir que el acceso a Internet es un derecho universal y uno de los grandes avances de la humanidad. A lo largo de la historia muchos han sido los intentos de juntar en un espacio físico todo el conocimiento del hombre, pero a pesar de los esfuerzos ingentes llevados a cabo ninguno lo consiguió.

Lo que nunca nadie había, ni siquiera, imaginado era el poder reunir todo el conocimiento universal y ponerlo a disposición de todo el mundo de una forma sencilla, rápida y gratuita. En este sentido, podemos decir que hay un antes y un después en la historia del conocimiento.

La existencia de Internet ha cambiado nuestra forma de informarnos, de comunicarnos, de entender el mundo que nos rodea. Nos ha afectado en todas las áreas de nuestra vida tanto a nivel personal como profesional.

Pero, ¿qué supone para la educación?, o mejor dicho, ¿qué debería suponer para la educación?

Internet nos da acceso a una información y un conocimiento muy valiosos pero también supone la entrada a un “submundo” de falsas verdades, de comentarios e informaciones muy cuestionables en su forma y en su contenido. Lo primero que debemos hacer en educación es enseñar a utilizar de forma correcta todo el potencial de internet. Enseñar que en Internet se puede encontrar todo tipo de información, información buena pero también información cuestionable. Enseñar a discernir lo bueno de





lo malo, a valorar las fuentes de confianza y a entender que puede que incluso fuentes fiables tengan puntos de vista distintos y ambos válidos, al igual que en la vida real. Tenemos que enseñar y aprender a cuestionar la información de Internet, a contrastar dicha información y finalmente debatir diferentes informaciones o puntos de vista.

En definitiva, un proceso que nos ayude a desarrollar nuestro sentido crítico de la información,

nuestro pensamiento, nuestra facilidad para sintetizar, nuestra flexibilidad para entender que pueden existir diferentes opiniones, nuestras habilidades para ser personas más abiertas y entender mejor el mundo que nos rodea.

Si queremos educar en el pensamiento crítico-constructivo Internet es la piedra filosofal.

Internet nos pone en la palma de la mano toda la sabiduría del mundo y, por supuesto, también toda la estupidez, que no es poca. Pero de todo se puede aprender, de lo bueno y de lo malo, lo importante es desarrollar un sentido crítico, una mentalidad abierta a la existencia de diferentes opiniones, una sensibilidad especial para escuchar, habilidad para debatir, generosidad y criterio para compartir nuestras ideas; en definitiva, un espacio para el descubrimiento la reflexión el debate y de este modo poder seguir alimentado la sabiduría de Internet y la evolución de la sociedad.

En definitiva, dar a conocer todo el potencial de Internet y enseñar a su utilización correcta debería ser una de las prioridades más importantes y básicas del sistema educativo de cualquier país y un derecho universal

FRANCISCO HORTIGÜELA

*Director de Marketing de Samsung Electronics*

internet



## ¿Por qué están interesadas las grandes empresas tecnológicas en ofrecer sus servicios “gratis” a la escuela?

Si hemos tenido la oportunidad de leer la extraordinaria novela histórica *El nombre de la Rosa* que su autor, *Umberto Eco*, ubica en el siglo XIV, recordaremos que las abadías constituían por aquél entonces uno de los pocos lugares que guardaban el conocimiento de Occidente. Sin embargo también representaban el difícil y selecto acceso al mismo. Parte de la sabiduría de los siglos pasados se había conservado, aunque a costa de un alto precio: sólo unos pocos privilegiados tenían derecho a ella.

La aparición de la Sociedad de la Información a finales del siglo XX supuso un giro copernicano. El conocimiento se distribuyó en cientos, miles de sitios, y las posibilidades de acceder se hizo extensiva a cada individuo, que a golpe de un simple clic podía recibir en su dispositivo personal prácticamente toda la información que la humanidad había generado en su historia.

Internet fue el vehículo que propició y facilitó el rápido y profundo cambio social que se acercaba en los comienzos del siglo XXI. Nuevas formas comerciales, nuevos modelos de trabajo, nuevos paradigmas de comunicación e interacción social e, incluso, nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje en la escuela son el resultado evidente de la transformación en todos los órdenes que Internet ha provocado en

la sociedad actual. Ha contado para ello con un valioso compañero de viaje: el avance tecnológico en los dispositivos de acceso. La posibilidad de estar conectados en todo momento y hacerlo mediante tecnologías cada vez más antropomórficas (tamaño adaptado a nuestra mano de los dispositivos, interfaces de comunicación humana, etc.) han constituido el catalizador de una reacción prácticamente nuclear.

Otro elemento clave en este efecto expansivo ha sido la estrategia de monetización desarrollada por los llamados proveedores de servicios a usuarios. Inicialmente orientada hacia el binomio precio/servicio, que implicaba un coste económico para el usuario, es rápidamente abandonada y se produce otro giro radical: datos personales a cambio del servicio. Los proveedores ofrecen servicios “gratuitos” con una disimulada y en muchas ocasiones oculta política de recolección de información de la actividad para usos más allá de los confesados.

Surgen así infinidad de servicios “gratuitos” de compañías privadas: cuentas de correo en las que se guardan todos nuestros mensajes a amigos y familiares; almacenamiento para nuestras fotos, vídeos, documentos; redes sociales en las que verter nuestras opiniones, comentarios, ideas; aplicaciones de juegos y educativas, etc.

Nuestros datos personales (nombre, dirección, edad, lugar de residencia, etc.), nuestra actividad (dónde estamos en todo momento, qué lugares frecuentamos, con quién nos relacionamos, qué webs consultamos) y nuestras opiniones (qué decimos, qué nos interesa, qué leemos, qué vemos, etc.) se constituyen desde este momento en el petróleo de la economía de esta sociedad de la información (1).

¿Y cuál es entonces la manufactura que realiza la nueva industria sobre esta nueva materia prima? Muy sencillo: el tratamiento mediante tecnologías como el Big Data que, a través algoritmos que analizan los millones de datos generados con nuestra actividad, permiten crear perfiles de cada uno de nosotros (2,3).

Estos perfiles tienen una conocida y directa aplicación en la publicidad (tal vez el único objetivo reconocido explícitamente por la industria), pero se nos han ocultado otros usos que en los últimos tiempos comienzan a conocerse. Los perfiles de personalidad podrán ser utilizados para decidir sobre un puesto de trabajo (4), los perfiles sociales para decidir sobre un crédito bancario, una póliza de seguro o el acceso a un país (5), los perfiles ideológicos para decidir e incluso influir en nuestras convicciones políticas y electorales (6).

Calculemos ahora la ingente cantidad de datos y actividad que puede generar un alumno a lo largo de su vida escolar en la escuela de la sociedad de la información. Sus trabajos, sus producciones, las anotaciones y valoraciones de sus profesores, la actividad de comunicación que ha realizado, sus contactos, etc., etc. Es fácil deducir la explotación a que puede ser sometida esta inmensa cantidad de información con las tecnologías de Big Data y la Inteligencia Artificial, a lo que se añadiría la “riqueza” de una información personal en evolución desde los primeros momentos escolares de un alumno hasta su salida del sistema educativo.

Y seguidamente hagámonos la pregunta: ¿quién tiene esta información de cada alumno? ¿Es tal vez una compañía privada que ha facilitado el uso gratis y “desinteresado” de sus servicios?

Añadamos otra pregunta más: ¿por qué están interesadas las grandes empresas tecnológicas en ofrecer sus servicios “gratis” a la escuela? (7), ¿es un objetivo de compromiso social por su parte? Claramente consideramos que no, que el objetivo real es la monetización del tratamiento de la actividad y datos de los alumnos.

En estos días hemos conocido que Edmodo, el entorno de aprendizaje utilizado de forma “gratuita” por más de 90 de millones de alumnos en el planeta, ha sido adquirido por la empresa china NetDragon por 137 millones de dólares (8). ¿Cuál es su interés en esta compra? Desde nuestro punto de vista resulta evidente: los miles de millones de datos que los alumnos han generado.

Hace unos meses la EFF (*Electronic Frontier Foundation*), prestigiosa organización sin ánimo de lucro para la defensa de las libertades civiles en la sociedad digital (9), planteó a la Comisión Federal de Comercio (FTC) y el Departamento de Educación (DOE) de Estados Unidos su preocupación sobre el impacto que la utilización de las tecnologías podían tener en la privacidad de los alumnos (10). En un informe previo, con el sugerente título “Spying on Students: School-Issued Devices and Student Privacy” (11), la EFF analizó 152 servicios de tecnologías para la educación ofrecidos por compañías privadas que en su mayoría se prestaban gratuitamente. La principal conclusión de esta investigación de dos años fue que la generalidad de estos servicios tenían notables carencias en la protección, retención y políticas de cesión de datos a terceros. Unos años antes (2015) la EFF ya había llevado a la FTC una demanda contra Google por recoger, sin el consentimiento de los padres, datos de los alumnos y su actividad más allá de los necesarios para los objetivos educativos (12).

intimidad

Consideramos, pues, de vital importancia proteger la privacidad de toda persona, pero de forma prioritaria la de aquellos más indefensos como son los alumnos. Este principio adquiere mayor relevancia si tenemos en cuenta que la práctica de recogida de datos por los servicios “gratuitos” de compañías privadas se realiza sobre datos sensibles que se generan durante todo el proce-

so educativo/formativo del niño y que, además, quedan de por vida en manos de dichas compañías privadas que podrán explotarlos directamente o cederlos a terceros.

La mejor garantía de protección sería excluir dichos servicios privados, bien sean “gratuitos” o con precio, de los ámbitos educativos. Las ad-



ministraciones educativas o incluso los propios centros escolares habrían de ofrecer entornos en los que el almacenamiento y control directo de los datos se ejerciera por las propias instituciones.

FELIPE RETORTILLO FRANCO

*Doctor en Psicología del Aprendizaje*

## Referencias

- (1) ¿Es la acumulación de datos el petróleo del siglo XXI?... Piénsalo de nuevo. (<http://www.bbc.com/mundo/noticias-41600755>), octubre, 2017.
- (2) Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior by M. Kosinski, D. Stillwell, T. Graepel, Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS), 2013.
- (3) Computer-based personality judgments are more accurate than those made by humans by W. Youyou, M. Kosinski\*, D. Stillwell, Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS), 2015
- (4) Así te buscan las empresas en las redes sociales (<http://www.expansion.com/emprendedores-empleo/desarrollo-carrera/2016/02/17/56c4c-25646163f86148b4612.html>), 2016.
- (5) Trump administration approves tougher visa vetting, including social media checks (<https://www.reuters.com/article/us-usa-immigration-visa/trump-administration-approves-tougher-visa-vetting-including-social-media-checks-idUSKBN18R3F8>)
- (6) El Brexit no habría sucedido sin Cambridge Analytica ([https://elpais.com/internacional/2018/03/26/actualidad/1522058765\\_703094.html](https://elpais.com/internacional/2018/03/26/actualidad/1522058765_703094.html))
- (7) Ahora Facebook también quiere ser una plataforma de aprendizaje online (<https://www.genbeta.com/actualidad/ahora-facebook-tambien-quiere-ser-una-plataforma-de-aprendizaje-online>)
- (8) China's NetDragon to Acquire Edmodo for \$137.5 Million (<https://www.edsurge.com/news/2018-04-09-china-s-netdragon-to-acquire-edmodo-for-137-5-million>)
- (9) It's Time to Make Student Privacy a Priority (<https://www.eff.org/deeplinks/2018/01/its-time-make-student-privacy-priority>), 2018.
- (10) Student Privacy and Ed Tech and P175412 ([https://www.ftc.gov/system/files/documents/public\\_comments/2017/11/00034-141966.pdf](https://www.ftc.gov/system/files/documents/public_comments/2017/11/00034-141966.pdf)), Noviembre, 2017.
- (11) Spying on Students: School-Issued Devices and Student Privacy <https://www.eff.org/wp/school-issued-devices-and-student-privacy>
- (12) <https://www.eff.org/document/ftc-complaint-google-education>

intimidad



## El necesario desarrollo de habilidades metacognitivas

¿Puede haber educación sin aprendizaje?, probablemente no, probablemente sólo haya intención de educar, intención que no alcanza su fin. Y, ¿puede haber aprendizaje sin introspección?, tal vez sí, pero será más pobre, menos útil y desde luego nada transferible; y si la educación busca transferir aprendizajes y conocimientos no podrá haber educación sin un aprendizaje que conlleve un ejercicio de introspección por parte de quien recibe esa educación, un ejercicio en el que se demostrará lo aprendido ejercien-

dolo, aplicándolo, usándolo, en definitiva, una demostración que ha de obligar a un ejercicio de introspección.

La introspección se presenta como una consecuencia de la conciencia de nosotros mismos, y por lo tanto nos conduce no sólo a conocer nuestro aprendizaje, sino también a orientarlo, regularlo y conducirlo, de manera que esa introspección se convierte en motor del aprendizaje, y nos guiará a todos, a alumnos, pero también a profesores, en la búsqueda de aquellos entornos más enriquecedores. Sin embargo, y a pesar del valor que la introspección puede tener en una comunidad educativa, su desarrollo no siempre ocupa un lugar simétrico al del impacto que su óptimo uso podría tener. En la educación mo-





derna, el término que mejor recoge los procesos de introspección seguramente sea el de “metacognición”. El concepto comenzó a utilizarse en la década de los 70, a partir del estudio de *John Flavell* sobre los procesos de memoria (Flavell, 1971; Flavell, Friedrichs y Hoyt, 1970). *John Flavell* (1976, p.232) definió el término como “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje”, a lo que añadía “la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”. Ampliando aún más los límites del constructo, *Ann Brown* (1978), define la metacognición como “el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva”. Esta aproximación amplía al constructo no favoreció, por la dificultades para su medida, un gran desarrollo del mismo en los años siguientes a su planteamiento, pero hoy en día, y asumiendo básicamente dos dimensiones fundamentales: conocimientos metacognitivo y regulación metacognitiva (Coutinho & Neuman, 2008) sí que es fácil encontrar datos que muestran el valor que tiene en educación su desarrollo. Por conocimiento metacognitivo se entiende aquel que se tiene sobre las capacidades vinculadas a procesos como memoria, razonamiento, lenguaje, etc., y que el propio Flavell (1978) inicialmente clasificó en intraindividuales, interindividuales y universales. Por regulación metacognitiva se entiende el conocimiento que el individuo tiene sobre “el cómo” y no “el qué”, y que implican un conocimiento que permite anticipar y planificar sobre nuestro funcionamiento cognitivo, contro-

lar y monitorizar el mismo, y finalmente evaluar su funcionalidad. Parece obvio que cualquier proceso educativo vinculado a un desarrollo activo de estas capacidades tendrá un mejor resultado, y así parecen indicarlo distintas investigaciones (Ugatetxea, 2002; Zulma, 2006; Ribeiro & Neto, 2008; Flores, Campuzano & García, 2014; Pascualon, 2015).

En condiciones normales, en los distintos hitos y etapas del desarrollo cognitivo del niño se van alcanzando más y mejores estrategias metacognitivas, especialmente en la etapa educativa de primaria, sin embargo, la puesta en marcha y aplicación proactiva por parte del profesor de estrategias metacognitivas que se suman al material didáctico permite a los estudiantes entender cuándo, por qué y cómo hay que aplicar ciertas estrategias (Olena, 2009). A pesar de la importancia de ello, lo cierto es que no acaba de ser fácil encontrar la tarea que favorezca esa introspección, reflexión y autoevaluación del propio proceso de aprendizaje, aunque algunas propuestas ya mostraron sus positivos resultados (e.g. Doly, 1999; Neto, 1998).

Una educación abierta al futuro, al mundo, y al desarrollo personal no puede dejar en manos del azaroso desarrollo personal la consecución de elevadas capacidades y estrategias metacognitivas, y debería abordar el desafío de explicitar entre sus objetivos el desarrollo de habilidades metacognitivas y orienten y optimicen el aprendizaje del niño, y del adulto que tras él vendrá.

MIGUEL ÁNGEL PÉREZ NIETO

Decano de la Facultad de Educación de la UCJC

# introspección

## La tecnología no es barata, y mucho menos, gratis

El sistema educativo tiene que estar permanentemente abierto a la incorporación de quienes lo necesiten y lo deseen.

Desde hace no demasiados años, el concepto de “educación abierta” ha adquirido unas dimensiones mucho mayores a las de los inicios de los sistemas públicos con los que actualmente contamos, yendo un paso más allá de los mismos en lo relativo al alcance de esta modalidad. Aunque la base no deja de ser la misma: la educación siempre se ha concebido como un derecho universal que debe estar al alcance de todos. Entonces, ¿por qué se habla tanto de “educación abierta”, cuando se supone que el sistema es, ya de por sí, “abierto”? Es más, ¿está en tela de juicio su apertura?

No vendría mal comenzar poniendo las cartas sobre la mesa. En el blog del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado) nos dan la que probablemente sea la definición más precisa que existe sobre este sistema:

“Educación Abierta es, en su esencia, compartir de forma libre y con acceso abierto. Libre en el sentido de que se ofrecen materiales sin coste alguno, con libertad de uso, y abierto a la utilización de herramientas legales (licencias abiertas) que permiten a todos reutilizar y modificar recursos educativos. El intercambio libre y abierto aumenta el acceso a la educación y el conocimiento para todos, en todas partes,

todo el tiempo. Permite a las personas realizar cambios en los materiales o combinar recursos para construir algo nuevo. La Educación Abierta incluye también comunidades de aprendizaje libres y abiertas, redes educativas, todo tipo de materiales de enseñanza y aprendizaje, libros de texto libres y abiertos, open data, herramientas educativas de código abierto y mucho más. La Educación Abierta facilita a la gente el acceso al conocimiento, proporciona plataformas para el intercambio, impulsa la innovación, y conecta a comunidades de estudiantes y educadores de todo el mundo.”

En dicho blog, se razona que “el intercambio es probablemente la característica más básica de la educación”: de manera muy acertada, analizan la necesidad de compartir conocimientos como la base de cualquier sistema educacional. Al compartir, una persona da a otra algo que posee y con lo que poder disfrutar ambas partes. La educación es un constante intercambio de conocimientos: aprende tanto el que los recibe, como (de una forma u otra) el que los da. Es por ello por lo que el limitar este tipo de acciones iría en contra de la naturaleza de la educación abierta.

En esta mesa, la tecnología también juega sus cartas: ignorarla sería un error. Uno de los factores más ha impulsado la educación abierta es la interconectividad de los distintos actores que participan en ella: disponemos de redes que conectan en 24/7 a todo el mundo con todo el mundo, lo cual ha dado lugar la que probablemente sea la circulación de contenidos más significativa de toda la historia de la humanidad, siendo el acceso a éstos, a su vez, abierto. En un mundo globalizado, tenemos más medios que nunca para lograr que una idea de “educación

abierta” no se quede en una simple utopía. Es por ello por lo que limitar la participación de quienes quieran acceder a ella, iría en contra de la misma, y por ende, de la naturaleza del acto de compartir.

Sin embargo... La tecnología no es barata, y mucho menos, gratis. Para crear este colchón de un sistema educativo realmente abierto, se hace necesaria una inversión urgente en medios, así como la cooperación de todos los actores que quieran destinar una parte de su vida a contribuir al funcionamiento de este círculo. El problema real a analizar no es la viabilidad de la educación abierta per se, sino de la reflexión de si existen realmente los medios disponibles para llevarla a cabo. Y sobre todo, de que la mencionada inversión favorezca realmente a todo el mundo y no sólo a unos pocos privilegiados. En este sentido, la implantación del uso de software libre (incluso propio, en el caso de algunos circuitos educativos) para la generación de estos contenidos se antoja como fundamental, ya que su mecánica no es excluyente para nadie. Tan sólo existe la limitación de unos equipos capaces de hacer funcionar a todo este entramado, o el simple hecho de facilitar el acceso a dichos equipos.

En los datos recogidos por ElDiario.es sobre las cifras que ilustraban el inicio del curso pasado, “la inversión educativa sigue hoy por debajo de los que había en 2010 (un 6,68% menos, en concreto)”. Ha habido un aumento de la inversión respecto al curso pasado de un 3,93%, y

sin embargo, seguimos en cifras que se sitúan por debajo de las de hace 8 años. Desde UGT, se asegura que se han destinado 2.648 millones de euros menos, lo cual se traduce en esa caída del 6,68% para toda España. La recuperación es lenta y a marchas forzadas, lo que se refleja en una falta de medios realmente significativa en este acceso a los contenidos, sobre todo en lo relativo a aquellas infraestructuras más necesarias para hacer realidad este cometido.

Por ello, para que la filosofía de los sistemas abiertos se respete y no se cierre a nadie, debe haber un plan sólido de inversión en el mismo, por lo que cualquier política de recortes le haría un flaco favor a todos estos esfuerzos. Implantar un sistema de “educación abierta” parece algo utópico, y sin embargo, no dista de todo aquello por lo que más hay que luchar en el ámbito docente: la posibilidad de que todo el mundo pueda tener acceso a los conocimientos que brinda una educación digna.

JAVIER GARCÍA NAVARRO

*Licenciado en Comunicación Audiovisual y Profesor de Robótica*

### Fuentes consultadas

- Sobre la educación abierta: Blog del INTEF Enlace: <https://intef.es/Blog/que-es-educacion-abierta/>
- Datos sobre la inversión en educación de 2017 en El-Diario.es: Enlace: [https://www.eldiario.es/sociedad/inversion-Educacion\\_0\\_685581717.html](https://www.eldiario.es/sociedad/inversion-Educacion_0_685581717.html)



## Los profesionales de la construcción y decoración tienen que trabajar con el profesorado

¿Cuándo nos hemos preocupado el profesorado sobre cómo se deberían decorar los centros? ¿Alguna vez nos han dejado decidir al profesorado sobre el diseño de nuestros centros educativos o de nuestra aula? Muchas más preguntas se agolpan y todas las respuestas a este tema estarían más ligadas a que este aspecto es un tema ajeno a nuestra condición de docentes y siempre ha correspondido a los profesionales dedicados a ello como los arquitectos, ingenieros, electricistas, fontaneros, pintores, albañiles, etc.

Por tradición o como una idea sin posibilidad de discusión, el profesorado se tenía que dedicar sólo a enseñar. Los proyectos de centro no han dedicado mucho tiempo a diseñar espacios escolares y los que había correspondían, y todavía hoy día corresponden, a un estilo de enseñanza tradicional, favoreciendo la realización de tareas y actividades disciplinares, con metodologías que ponían el acento en un modelo transmisivo del conocimiento.

Hasta hace bien poco, no se nos hubiera ocurrido entrar a valorar el diseño de los edificios y de las aulas. Sin embargo, hemos descubierto la importancia de los espacios docentes y escolares empezando a valorar la necesidad de que los profesionales de la construcción y decoración de los centros, trabajen de manera conjunta con el profesorado.

El modelo de aula que hemos tenido, nos venía dado y correspondía a un estándar de mobiliario, su aspecto normalizado se correspondía con una mesa del profesor sobre una tarima elevada, la pizarra en una de las paredes, con mesas y sillas y quizás algún corcho en alguna de las paredes. Pero, ¿qué ocurriría si el alumnado no tuviera por qué tener una mesa individual con su silla? ¿Y si ponemos cojines en un rincón para sentarse?, o ¿en otro lugar ponemos unas gradas y las mesas están agrupadas en otro rincón?, o ¿hay grandes mesas redondas en las que el alumnado trabaja en grupo? Por qué no pensar en la función que tienen las paredes como elementos de fragmentación y permitimos una opción más flexible, con mamparas de manera que separen espacios más grandes según las actividades a realizar, o que se pongan paredes de cristal, lo cual dará otro aspecto más abierto y diáfano

En la escuela del siglo XXI los docentes queremos hacer valer una máxima: que el espacio educa. Y ese espacio escolar tiene que ser integrador, que favorezca el encuentro y la creatividad y permita trabajar de manera interdisciplinar. Así las aulas tienen que ser espacios más amplios, modulares y flexibles, con gran importancia para la luz y el color. Que favorezcan trabajar de manera colaborativa y así se puedan realizar tareas diferentes dentro del mismo aula. Los rincones del centro, los pasillos, el patio escolar, en definitiva, todo

el edificio debe estar en sintonía con el proyecto educativo de centro.

En esta escuela el profesorado trabaja en equipo, interviniendo varios al mismo tiempo en los espacios-aula, donde los horarios se acomodan a un trabajo más ligado al desarrollo de proyectos.

Empezamos a conocer centros que han modificado su arquitectura en función de sus proyectos educativos de centro, más centrados en el alumnado como sujetos activos del aprendizaje, en vez de en un modelo en el que el profesorado era el centro del aula.

Desde 2012 se ha puesto en marcha el proyecto *Future Classroom Lab*, el Aula del Futuro un proyecto de los Ministerios de Educación Europeos que como se indica en la web tiene "el objetivo de llamar la atención, entre otros, de responsables políticos, proveedores de tecnologías, docentes e investigadores educativos para:

- Reflexionar sobre la forma en la que las tecnologías pueden apoyar el proceso de reforma educativa tanto a nivel nacional como europeo.
- Desarrollar talleres de formación, seminarios y cursos sobre cómo las tecnologías emergentes y las ya existentes pueden ayudar a transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Favorecer que las actividades de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en el marco del Aula del Futuro tengan una adecuada difusión y se puedan integrar en las aulas."

Acerca de *Future Classroom Lab*: [http://fcl.educalab.es/?page\\_id=84](http://fcl.educalab.es/?page_id=84)

Este Aula del Futuro tiene cinco zonas más un espacio interactivo en las que se podrán pre-

sentar los trabajos realizados, investigar, intercambiar, crear, interactuar o desarrollar trabajos individuales.

Es un aula diseñada para ser un espacio que se pueda reconfigurar, con un equipamiento distribuido entre las diferentes zonas. La tecnología y el mobiliario está adaptado para poder realizar los diferentes tipos de tareas, facilitar la investigación y el trabajo STEAM.

Han surgido otros proyectos similares como el *Reinvent The Classroom* (RTC) impulsado por las empresas Microsoft, HP, Smart, Intel, Grupo ae. Tiene un planteamiento similar al *Future Classroom Lab*, en este caso proponen un espacio amplio con objetivos similares dividido en cuatro zonas: *Maker*, *Thinking*, *Design* y *Stage*.

Seguro que estas iniciativas van a necesitar de apoyos institucionales, con unas leyes que desarrollen estas propuestas educativas que vayan acompañadas de una memoria económica que permitan su implantación. Esperemos que se potencie una formación del profesorado que favorezcan los proyectos de innovación en los centros y el trabajo en red. Si no se ha empezado ya, podemos dar tiempo para empezar, no debemos tener prisa, tampoco es necesario esperar a tener grandes dotaciones. Hay posibilidades para trabajar con lo que ahora se tiene en cada centro porque el elemento más importante, el alumnado, no puede esperar y contamos con los mejores agentes para ponerlo en marcha, el profesorado. Pongamos en marcha otra máxima: con lo que tenemos podemos.

ISIDRO VIDAL

*Docente y presidente de AulaBlog*

laboratorio

## La Educación es demasiado importante para dejarla en manos de los políticos

Desde la Asociación Educación Abierta presentamos en su día lo que vinimos en titular “101 ideas para Calmar la Educación.” Se trata de un documento elaborado sin precipitación, a lo largo de un año, con más de dos centenares de participantes presenciales y más de 4.000 aportaciones online. Es, además, un documento abierto que pretende seguir evolucionando. Calmar la Educación se nos ofrece como una oportunidad para pensar juntos sobre la educación en España. Y aquí va mi modesta posición -no es solo propia, sino que, además, ha buscado ser participada con diversos miembros de la comunidad educativa- relativa a la idea número 90.

Se nos plantea: “La falta de impulso político y de un marco normativo adecuado no evitará la transformación de la educación, pero la retrasará, generando a su vez un incremento en la desigualdad”.

Es cierto que no habrá nada ni nadie que pueda impedir la necesaria transformación educativa. La realidad se impone. Miles y miles de maestros y profesores se afanan, día a día, en una labor callada pero fructífera, para que el servicio que ofrecen a sus estudiantes esté siempre a la altura de sus necesidades, del interés de las familias de los alumnos y del de nuestra sociedad.

A ello se dedican con tanta discreción como profesionalidad y ahínco... Y, como luego se-

ñalaré, en buena medida, “la educación pasa en la escuela”, en la comunidad educativa. Así se demuestra cuando, incluso ante un idéntico o muy similar marco normativo, se producen resultados bien diversos. El marco es, pues, importante, pero no definitivo.

Con carácter previo a comentar este punto 90 y, ya que hablamos de marco normativo, permíteme iniciar mi valoración con un:

### Preámbulo

#### 1. Sobre la importancia del impulso político

Creo en la política: y en el compromiso personal, desde el servicio público, para promover la consecución del bien común.

No es una frase hecha. A ello he dedicado buena parte de mi vida, jugándome, físicamente, el tipo. Eran los tiempos del terror de ETA, cuyos zarpazos también se hacían presentes en mi tierra, Navarra.

#### 2. Sobre la importancia del marco normativo

Creo, además, en el Derecho: para establecer garantías, de fondo y forma; reconocer derechos, imponer obligaciones; dotarnos de unas reglas de juego, en fin -las que nuestros legítimos representantes aprueban-, que, vinculándonos a todos, propicien avances en la convivencia y en la defensa de los intereses generales.

Tampoco se trata de una frase hecha. Me formé en la universidad como jurista y he ejercido la abogacía un buen número de años.



Es, por tanto, evidente que considero necesarias -y, además, relevantes- ambas 'herramientas' -política y Derecho-, para la transformación y mejora de nuestra realidad. También en este ámbito. Una renovación que merece nuestra comunidad educativa y que inapelablemente se irá produciendo, con o sin normas, e incluso a pesar de estas (que no es lo mismo que contra ellas).

Y aquí ya ves que voy entrando en materia...

Pero, como señalamos los letrados, Otrosí Digo:

Cuando uno conoce cómo funciona algo -y está bien al corriente desde dentro- alcanza a constatar, desde luego, las posibilidades de mejora de aquello a lo que se dedica (en este caso, política y Derecho).

Eso puede generar motivación, pero -por qué no confesarlo-, también alguna dosis de sano escepticismo.

Política es servicio al bien común. ¡Ojalá la viviéramos y la sintiéramos siempre con mayúscula! Pero, si la noble acción política, en el ámbito educativo o en otro, se pervierte o se trampea y piensa más en las próximas elecciones que en las próximas generaciones vamos, normalmente, mal dados.

Habrás escuchado eso que antes te he dicho acerca de que "la educación pasa en la escuela".

Los profesionales docentes tienen, pues, bien merecido su protagonismo. Y nuestra gratitud y reconocimiento, por cómo colaboran -a veces en circunstancias bien complejas- de manera impagable con la familia (primera educadora) y con la sociedad en su conjunto.

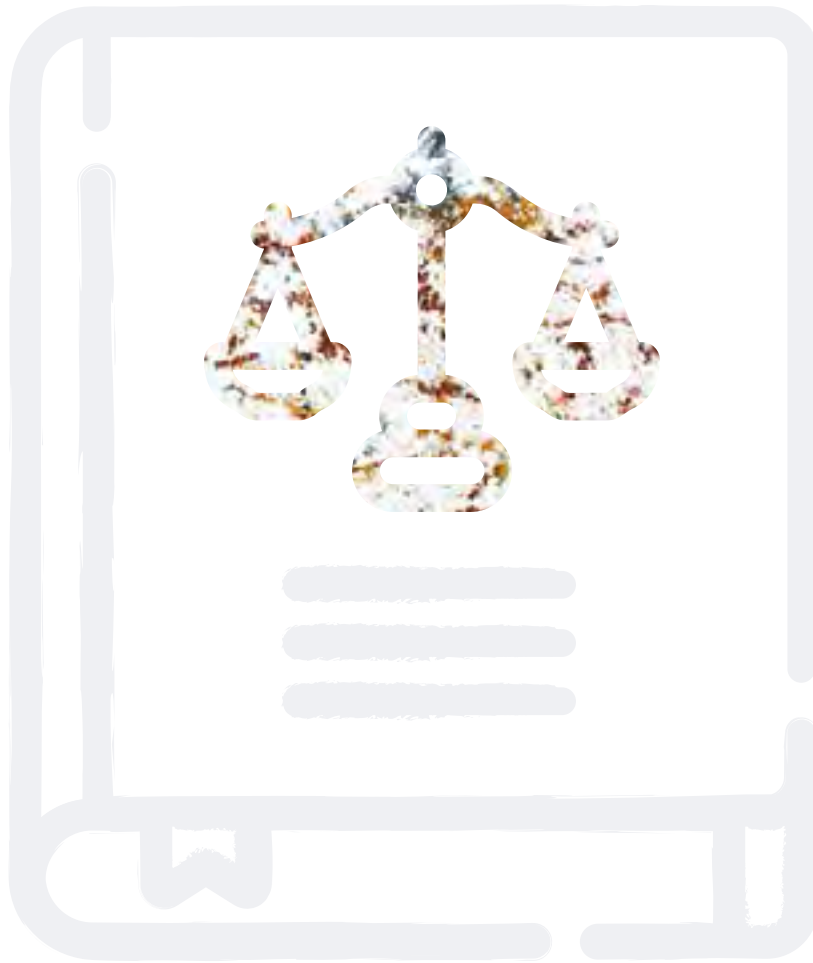
Puesto en valor lo anterior, es obvio que conviene, y mucho, que los políticos y legisladores ayuden con la Educación. Y específicamente con la que pasa en la escuela.

Aunque, a la vista de lo que en ocasiones sucede, algunos me apuntan (entiéndase la ironía) si no será mejor que no ayuden demasiado... Y añaden que la Educación (aquí sí le pongo una E mayúscula) es demasiado importante para dejarla (solo o incluso principalmente) en manos de los políticos.

Me recuerdan que, como ocurre con cualquier otra realidad social, la ley suele ir "a remolque". Y eso no es lo ideal. Pero -hablando de remolques-, manifiestan su temor al atropello. Y señalan: si lo que van a hacer algunos en el marco de sus diatribas partidarias es atropellarnos, mejor que no...

Intento reflejar y reproducir aquí su pensamiento: es verdad que todos los partidos políticos se presentan cargados de buenas intenciones; pero las cosas -en esta materia- suelen empezar así y más veces de las debidas acabar como hoy estamos. Con una subcomisión quebrada y abandonada y demasiados "¡yo no he sido!". O sea: sin acuerdos razonables, generosos (y mira que hay temas donde estos son bien posibles; donde, casi, lo imposible es no acordar) y con broncas en ocasiones maleducadas (y poco edificantes). Y en esto, me indican, se pueden repartir muchas culpas (a veces a unos, a veces a otros, depende de las legislaturas... a veces a todos).

Pero no se trata de buscar culpables; ni de quedarse en el lamento de los pactos que pudieron ser y no fueron. Sí de reivindicar a políticos y legisladores que piensen en las próximas generaciones; que -todos- estén a la altura de sus responsabilidades.



Les traslado a nuestros legítimos representantes los miedos a los cambios por los cambios; a que mareen demasiado; a que simplemente distraigan estérilmente a quienes trabajan en el “hecho educativo”. Los miedos a que les hagan perder el tiempo; o les tomen -seguro que involuntariamente- el pelo.

Estoy escribiendo crudamente. Pero, como he sido político y legislador, lo señalo hoy y lo aplico a cualquier tiempo.

Creo que hay un primer deseo importante y sensato, razonable: que se conserve lo que está acreditado objetivamente que funciona con buenos resultados. No vaya a ser que cambiemos por cambiar y... lo hagamos a peor.

Y más: que ni unos, ni otros, ni otros más, pretendan hacer experimentos, ni llevar a las familias a ‘su cielo’... a patadas en el trasero (con perdón). Que -así me lo plantean- los políticos hagan con sus hijos, cómo no, lo que buena y

libremente entiendan, pero que no impidan ni dificulten a los demás progenitores (adultos que buscan lo mejor para sus chavales) hacer con los suyos, en igualdad de oportunidades, lo que les plantee el sentido común, sus convicciones y, en fin, aquello que recoge el artículo 27 de la Constitución. Y concordantes.

Porque -señalan- es verdad que el impulso político y un marco normativo adecuado son valiosos de cara a la transformación de la educación. Es verdad que, de no llevarse a buen fin, la retrasarán. Pero no lo es menos, según qué impulso se quiera dar... que a lo mejor en vez de un impulso es un empujón. Y, como afirmaba el antropólogo -y muchas más cosas- navarro Julio Caro Baroja, oiga, “crea usted en lo que quiera, pero no empuje”.

Pensarán algunos (quizás con razón, pero permítaseme el desahogo) que he sido un poco crudo. Quizás por eso se diga que... donde hay confianza, da asco.

Quisiera encontrar una actitud sincera de diálogo y entendimiento entre distintos. España la necesita y la merece. El diagnóstico de las necesidades de nuestro Sistema Educativo es en

buena parte compartido. Y lo que está en juego es algo muy relevante: la calidad, equidad y excelencia de la educación. Empecemos por nuestras coincidencias. Demos un ejemplo -muy pedagógico- en positivo.

Si ese encuentro entre diferentes se produce, ganaremos todos y propiciaremos (y a ello se refería también el punto 90) que se reduzcan o eliminen las desigualdades. Lo cual no es cuestión menor. Para todos: también para los políticos y su búsqueda del bien común, que debe evitar que, por acción u omisión, persistan o crezcan desequilibrios que afectan a nuestro presente y a nuestro futuro.

Para ello, hay que anteponer los intereses generales, evitar las tentaciones exclusivamente partidarias, no reavivar viejas diatribas y... calmar la educación.

En eso estamos. ¿O no?

JOSÉ IRIBAS

*Director de Expansión Académica de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Miembro de la Asociación Educación Abierta*

## «Señor profesor, su perro no habla»

Una vez escuché que un profesor americano de Pedagogía sorprendió el primer día de clase a sus alumnos (futuros docentes) diciéndoles que había enseñado a hablar a su perro. Ante la incredulidad de los estudiantes, les espetó: «Está ahí fuera. ¿Quieren que pase a darles una demostración?». Todos asintieron sorprendidos ante lo que iban a presenciar, y el profesor introdujo al perro en el aula. Tras unos minutos en los que el perro no emitió ningún sonido, uno de los alumnos dijo: «Señor profesor, su perro no habla». Ante lo que el profesor le contestó: «Señores, espero que esto les sirva en el futuro. Yo he dicho que había enseñado a hablar a mi perro, no que mi perro hubiese aprendido».

Valga esta anécdota para recordar que, aunque es cierto que nos encontramos ante un nuevo paradigma educativo, el objetivo del docente siempre ha sido el mismo: que los estudiantes aprendan. En este nuevo paradigma, el papel del profesor seguirá siendo igual de importante, pero para desarrollar con éxito su labor deberá transformar el rol que ha desempeñado tradicionalmente no sólo en el aula, sino en su relación con el alumno y el resto del profesorado, que pasará a tener un marcado espíritu colaborativo. Es necesario que sustituya su papel de profesor-instructor para convertirse en un mentor, un mediador y un facilitador del acceso al conocimiento. O dicho de otra manera, el profesor tradicionalmente se esforzaba en acercar el contenido de su asignatura a los alumnos, ahora es más importante que su esfuerzo se centre en acercar a sus alumnos al contenido.

Las nuevas generaciones, al estar expuestas a una sobreinformación y vivir en un entorno tecnológico, aprenden de otra manera y tienen acceso a gran cantidad de información de una forma sencilla y familiar para ellos: con un clic. No es que nuestros jóvenes no quieran aprender, todo lo contrario, cuando hablas con ellos notas su avidez por conocer y saber, pero a la vez te manifiestan que sienten que existe una gran distancia entre lo que aprenden en sus aulas y lo que luego les es útil fuera de ellas. Para intentar cambiar esta sensación, el primer paso que debe dar el docente es involucrarles en todo el proceso de aprendizaje, haciéndoles pasar de entes receptores de algo que él ha diseñado unilateralmente a entes activos a los que se les explica qué van a aprender, cómo lo van a aprender, con quién lo van a aprender, por qué van a aprender así y qué van a poder hacer con lo que aprendan. Deberán seguir ejercitando la memoria, por supuesto, y afianzando su autodisciplina de trabajo, pero lo lograrán de una manera distinta, desarrollando simultáneamente otras competencias.

Pero para poder desempeñar este nuevo rol, el docente debe reinventarse y ser capaz de dominar herramientas distintas a las tradicionales: las nuevas metodologías educativas, la Neuroeducación, el Aprendizaje Emocional y la tecnología.

Si hablamos de las nuevas metodologías educativas, lo prudente es comenzar aclarando que sería un error demonizar todas las metodologías tradicionales, ya que está demostrado que para la adquisición de ciertos conocimientos siguen siendo útiles. De lo que se trata es de combinarlas con estas nuevas propuestas educativas que ayudan al profesor a transmitir a los estudian-

tes cómo llevar el conocimiento adquirido en el aula a contextos distintos de su vida cotidiana, académica y, en un futuro, profesional. Llevamos unos años escuchando que los alumnos de hoy en día desempeñarán profesiones que aún no existen, por lo que no les podemos aportar los conocimientos concretos que precisarán en su ejercicio profesional futuro, pero de lo que sí les podemos dotar es de las competencias que necesitarán para desempeñar esos nuevos oficios: saber trabajar en equipo, saber tomar decisiones, dominar la oratoria, ser empáticos, resilientes, hábiles negociadores, proactivos y plurilingües. Para adquirir estas competencias, las nuevas metodologías (Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos, Gamificación, Visual Thinking, Design Thinking y Flipped Classroom) resultan muy efectivas porque fomentan el trabajo en equipo, el autoaprendizaje y la creatividad. Bien utilizadas -y aplicadas con sentido- resultan extremadamente eficaces porque aportan a los estudiantes conocimientos y habilidades simultáneamente: consiguen transformar el proceso educativo tradicional de “aprender de uno a otro” a “aprender con otros”.

También resultarán muy útiles en el desempeño del nuevo rol del docente la Neuroeducación y la Educación Emocional, porque está demostrado que los alumnos aprenden tanto por estímulos cognitivos como socioemocionales. Si el docente sabe cómo aprende el cerebro de niños y jóvenes (Neuroeducación) y tiene habilidades para crear un buen ambiente emocional en el aula (Educación Emocional), el proceso de aprendizaje y su relación con los estudiantes mejorará exponencialmente. Además, logrará transformar los

tradicionales “grupos de trabajo” en “equipos de trabajo” eficientes y solidarios compuestos por alumnos que saben gestionar sus emociones y dotados de recursos para desenvolverse en la vida real de una manera honesta y respetuosa.

Y el tercer aspecto sería la tecnología. El profesor debe dominar los aspectos básicos del funcionamiento de los dispositivos electrónicos que se están instalando en las escuelas (y que han venido para quedarse), pero donde su labor adquiere verdadero valor es en su capacidad para identificar de qué manera pueden mejorar el proceso de aprendizaje, es decir, subordinando esta tecnología a lo pedagógico, metodológico y, sobre todo, al factor humano, es decir, a los alumnos y profesores. De hecho, uno de los mayores beneficios que la llegada de la tecnología a las aulas ha generado ha sido poner a un golpe de clic la interacción entre docentes y alumnos de todo el planeta.

En este proceso de cambio de rol, en este apasionante viaje hacia el profesor del futuro, no sólo los Equipos Directivos de los centros educativos deben acompañar, animar y cuidar a los profesores, toda la sociedad debe valorar su esfuerzo en este cambio conceptual y de adquisición de conocimientos y habilidades, y devolver el prestigio a este importante oficio. Sólo así lograremos que nuestros docentes nunca dejen de sentir que tienen la profesión más bonita del mundo.

FERNANDO PLAZA

*Director Pedagógico de ESO y Bachillerato del Colegio Patrocinio de San José*

## La educación formal necesita aprender de la educación no formal e informal

*“¿Qué tienen que ver el do it yourself o hazlo tú mismo, el remix o remezcla, lo beta o imperfecto y el p2p o intercambio entre pares con la Educación?”*

*Podríamos decir que son los nuevos mantras que la cultura digital ha legitimado como formas de aprendizaje informal que no sólo son válidas sino especialmente valiosas.*

*Pero sucede que estas maneras de aprender no son nuevas en sí mismas. Al contrario, son propias del ser humano, pero hasta ahora se escondían en los márgenes, en la periferia del sistema educativo, ya fuera porque lo que se aprendía no tenía cabida en lo formal o porque lo formal no tenía cabida para esos aprendices.*

*Gracias a la gran plaza pública que es Internet, aquello que durante mucho tiempo fue propio de lo marginal (la copia, la comunidad, el prototipo y el amateur) se hace visible con la dignidad que confiere lo auténtico.”*

*Madrid, 19 de mayo de 2011*

Así comenzaba mi intervención en el TEDxUIMP el 19 de mayo de 2011. Fuera del auditorio, a escasos metros del Museo Reina Sofía donde tenía lugar, cientos de personas acampaban en la Puerta del Sol de Madrid en pleno espíritu 15M. Han pasado siete años de aquello y pocos avances vemos si nos asomamos a un centro educativo de enseñanza obligatoria en lo que parecía un

cambio social global irreversible. Probablemente muchos pecamos de optimismo invadidos por cierta emoción colectiva, pero por otro lado siete años son apenas segundos en una institución que se justifica en sí misma con siglos de historia bajo las mismas estructuras de organización del espacio y tiempo escolar.

Quizás no haya llegado el cambio radical prometido, pero la sociedad no se ha parado, la tecnología ha seguido sofisticándose para desafiar la elasticidad de los muros del aula. El mobile learning desapareció del discurso tan pronto como los dispositivos móviles poblaron los bolsillos. Los contenidos en abierto se convirtieron en una *commodity* mientras que los usuarios inundaron las redes sociales. Una conjunción que condujo inevitablemente a la popularización de los MOOC y con ellos el acceso de millones de usuarios a un aprendizaje online masivo. ¿Y a qué tipo de aprendizaje sirven los MOOC? ¿Hablamos de aprendizaje no formal o informal? Sin duda, son formatos híbridos que vienen a evidenciar la delicada línea que existe para definir una experiencia de aprendizaje en uno u otro sentido. Podríamos decir que lo que no sucede en un aula formal es aprendizaje informal, pero también vemos cómo incluso lo informal adopta matices de lo formal simulando en lo posible estar frente a un curso con objetivos, con profesores, con evaluaciones, con informes de progreso, etc.

Pero no nos detengamos en disquisiciones terminológicas. Lo que parece claro es que la educación formal necesita de forma inteligente “aprender” y “aprehender” ella misma a partir de aquellos ingredientes de la educación no formal e informal que colaboran en el éxito de la experiencia para lograr el objetivo soñado: la mejora



del aprendizaje. ¿Cuáles son estos elementos? Si algo hemos aprendido en los últimos años con la penetración afectiva de Internet en la vida cotidiana es que mucho tienen que ver con partir de aspectos motivacionales con narrativa propia, con la colaboración como vía de crecimiento, con la inclusión de lo lúdico como disparador del interés, con la permeabilidad de terceros agentes de proximidad más allá de la tríada docentes/familias/niños (desde un proyecto municipal a un panadero del barrio), con la participación del cuerpo en el espacio, con el reto como método de evaluación y no exclusivamente de nota, etc.

No cambiaremos el mundo ni iniciaremos una revolución, pero probablemente sí que ayudaremos a nuestros alumnos a construir mejor su lugar en el mundo, un mundo donde lo formal y lo informal se desdibuja. ¿Qué tal si nos sentamos a programar haciendo el esfuerzo de valorar hasta qué punto podemos incluir algunos de estos elementos en nuestra próxima práctica de aula?

TÍSCAR LARA

*Directora de Comunicación de la Escuela de Organización Industrial*

# límites



## Un menor está condicionado para utilizar aplicaciones de la marca que le son familiares

Hablar de software libre en la educación y de su importancia en la formación del alumnado es concretar la esencia propia de la filosofía del software libre, vertebrada en torno al concepto de igualdad entendida como “igual libertad” para todos y todas.

Una administración educativa que implanta soluciones Linux en sus aulas consigue tener un criterio sensato en cuanto a costes, mantenimiento remoto e implantación de una política sostenible de dispositivos que permiten al alumnado hacer uso en igualdad de condiciones e interconexión entre puestos de un sistema operativo de calidad.

Estos usos para los estudiantes son extensibles fuera del aula, al tratarse de sistemas operativos y aplicaciones que se adaptan a una versatilidad de hardware acorde con las diferentes necesidades, realidades y niveles económicos de las familias y entorno del alumnado. Se reducen así las obsolescencias impuestas por las soluciones comerciales, que imponen la adquisición de equipos cada vez más potentes y costosos en cada actualización o cambio de versión del sistema operativo. Es, por tanto, esa adaptación a la realidad socioeconómica del alumnado un elemento fundamental del concepto de Igualdad.

Entendemos de igual forma que la expresión “igual libertad para todos y todas” no hace referencia al concepto reduccionista de libertad de elección del sistema operativo por parte del alumnado, sino, muy al contrario, al fin último y más elevado que persigue la educación: la formación integral de un alumnado crítico y libre, ciudadano de una sociedad democrática.

El alumnado que tenga la gran oportunidad de hacer uso en el aula de sistemas operativos y herramientas de aprendizaje basadas en software libre conocerá de primera mano que existen opciones diferentes a las comerciales (soluciones de máxima calidad, estabilidad y adaptadas a sus necesidades) y aprenderá a usarlas y sacarles el máximo partido.

Hay que insistir en este concepto, ya que un alumno o alumna que en el aula use software libre será un ciudadano con más competencia tecnológica, puesto que es probable que en su entorno familiar predomine la solución comercial. Por tanto, los estudiantes que en sus aulas aprendan con soluciones Linux obtendrán la formación, conocimiento y acercamiento a ambas formas y opciones (software libre y software comercial).

Así, plenamente conscientes y concededores de ambas posibilidades, estos estudiantes podrán hacer uso de su libertad de elección para decidir cuál o cuáles son las soluciones que adoptan de una manera responsable en su vida cotidiana. Será este equilibrio entre la igualdad y la libertad el que fundamente la filosofía del uso de software libre en la educación.

Debemos tener presentes, además, la enorme cantidad de soluciones que acompañan a los

sistemas operativos Linux, pensadas, creadas y desarrolladas específicamente para la educación y su uso en el aula, sin condicionantes comerciales, que solo buscan la figura del usuario cautivo. Es este concepto, el del usuario cautivo, que posteriormente pase al mercado laboral el objetivo oculto y no necesariamente ilícito, de las ofertas de diferentes compañías y empresas que se acercan a la administración. Es un hecho que un menor que se forme en un entorno determinado y con unas aplicaciones determinadas, estará condicionado para seguir utilizando en el futuro aplicaciones de marca que le son familiares. Este objetivo es respaldado por determinados docentes que, haciendo uso de un mal entendido concepto de libertad, son cómplices, involuntariamente, al exigir el uso de determinada aplicación comercial, cerrando el círculo perverso entre compañía privada, docente, alumno, mercado y educación.

Así, el alumnado que tenga la posibilidad de usar software libre tendrá acceso a multitud de herramientas desarrolladas específicamente para su nivel, pensadas para ser adecuadas a su competencia digital y que, de manera categorizada por áreas de conocimiento, le servirán de ayuda en su quehacer cotidiano, mediante calculadoras de diversos tipos, simuladores, juegos, robótica, herramientas de dibujo, tratamiento de imagen y un largo etcétera.

Estas aportaciones del software libre a la formación de los estudiantes se completan y amplían con los contenidos curriculares. Como evolución del software libre y teniendo como base su filosofía, es de destacar el movimiento

de los Recursos Educativos Abiertos, contenidos realizados y publicados en plataformas libres, preparados para que puedan ser compartidos, modificados, reutilizados, mezclados y publicados por los docentes de manera colaborativa, y para que los puedan enriquecer y dotar de una mayor calidad técnica y metodológica, que es lo más importante. Son ejemplos de este movimiento el Proyecto EDIA del Centro Nacional de Desarrollo Curricular (CeDeC) y el Proyecto CREA de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura.

Los contenidos educativos se convierten en elementos flexibles y adaptables, que los docentes modifican atendiendo a la realidad y diversidad de su aula, y que son germen de nuevos contenidos y propuestas; con ellos pueden incentivar, mediante metodologías activas, basadas en la autonomía, creatividad y cooperación de los alumnos y alumnas, la creación e innovación del alumnado.

En definitiva, el software libre educativo aporta todo un ecosistema de valores fundamentales además de herramientas de gran calidad para el alumnado y su formación académica. Estudiantes que aprendan con el apoyo de este software tendrán acceso a una formación de más calidad, más flexible y que les permitirá convertirse en ciudadanos y ciudadanas inteligentes, responsables y libres. En definitiva, miembros y constructores de una sociedad democrática.

ANTONIO MONJE  
*Jefe de Servicio TIC en Consejería Educación y Empleo,  
 Junta Extremadura*

linux

## Los centros educativos son puntos de encuentro vertebradores del ecosistema local

Con el reciente centenario del nacimiento de Nelson Mandela, recordamos alguna de las reflexiones que nos dejó como legado: “La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”, Nelson Mandela.

Este pequeño tributo a la impronta de su figura en nuestra sociedad, es una verbalización muy explícita de reflexiones que quizás con mayor carga técnica y sin duda menos inspiradora nos deja la Macroeconomía. Disciplina que pone la educación de una sociedad como uno de los activos fundamentales que determina la capacidad de generación de riqueza y bienestar de la sociedad.

Como sociedad hemos alcanzado niveles de conocimiento y habilidades individuales sin precedentes, con ello ganado consciencia de nuestras carencias y limitaciones, así como de la relevancia del enriquecimiento mutuo y del valor del aprendizaje social. De la misma manera, hemos alcanzado un acceso democrático a medios técnicos extraordinariamente habilitantes, y con éstas a fuentes de información y recursos ubicuos, y la capacidad de comunicarnos y compartir información de forma extraordinariamente ágil.

Resulta paradójico, que ante esta realidad, renunciamos a participar de forma activa del desarrollo personal propio, de nuestro entorno y especialmente de las futuras generaciones productivas.

Revisitemos el apasionante punto en el que nos encontramos.

### Introducción

De forma previa, y a riesgo de frivolarizar y trivializar los modelos educativos, podríamos simplificar tres niveles de transmisión de conocimiento según la intensidad y participación de éste, en tres niveles:

- Instrucción: Transmisión de información.
- Formación: Transmisión y adopción de conocimiento.
- Educación: Interiorización de conocimiento, a menudo caracterizado por adopción de conocimiento no explícito, adquirido por la participación, experimentación, interacción social e imitación de comportamiento y modelos que vemos en nuestro entorno (aprendizaje social).

El hecho de que como sociedad, consideremos el estadio más enriquecedor del aprendizaje como proceso cognitivo con gran componente de contexto social y de aprendizaje conductual, reafirma la paradoja de la liviana involucración de la sociedad en los procesos de educación social en torno a los centros educativos.

### Momento social

Vivimos unos momentos entusiasmantes en los que se ha alcanzado una situación singular de madurez social y tecnológica extraordinaria.

Momentos en los que los ciudadanos hemos alcanzado (de forma no uniforme) niveles de

conocimiento y experiencias personales y profesionales extraordinariamente ricos.

Momentos en los que la evolución y madurez tecnológica, así como la democratización de su acceso (e.g. acceso ubicuo a soluciones online) y la socialización de su uso (e.g. redes sociales, plataformas online, video comunicación ...) nos brindan nuevos conceptos y límites de relación.

Momentos en los que en parte gracias a la movilidad de las personas en parte al acceso que nos brindan las redes sociales, volvemos a ganar consciencia de la relevancia de actuar como miembros de una/s comunidad/es con intereses afines y de la que nos sentimos parte.

### Concentración de talento

A nivel global estamos presenciando cómo de forma natural se establecen hubs de concentración de talento en temáticas específicas y cómo a partir de esta natural concentración se produce una espiral constructiva de desarrollo de esa temática de actividad (notables ejemplos suceden en áreas como Silicon Valley, Boston, Oulu, Tel Aviv, Shenzhen, ...).

Esta concentración de talento genera anomalías y singularidades habilitando que estos hubs se conviertan en referencia de peso internacional, y a la par retroalimentando el desarrollo de talento, de conocimiento y liderazgo mundial en esas disciplinas.

Este fenómeno de no deja de ser un ejemplo aplicado del efecto constructivo y enriquecedor de la concentración de talento (en un entorno propicio por la concentración adicional de re-

ursos de capital, mercado receptivo al talento e innovación, acceso a recursos tecnológicos, ...).

En cualquier caso, un ejemplo explícito del potencial transformador y de enriquecimiento del colectivo frente a la individualidad.

Esta realidad que nos resulta de ardiente actualidad, se ha vivido desde los albores de la sociedad en diferentes ámbitos de la vida, en diferente grado de participación de estratos sociales, nivel de intensidad e impacto (desde las boulés griegas, sanedrines hebreos, o más recientemente la concentración de talento artístico e intelectual en la Italia renacentista, grupos de catequesis religiosos, los actuales congresos científicos, los habituales grupos alumni de escuelas de negocio, ...). Una relación de evidencias empíricas del desarrollo de conocimiento y habilidades humanas y profesionales fruto del compartir y crecer en base a experiencias y puntos de vista ajenos.

### Centros educativos como hubs de talento y conocimiento de la sociedad

Ante este escenario es oportuno considerar los centros educativos como potenciales hubs de conocimiento y habilidades vertebradores del desarrollo de competencias a través de la participación de los miembros de su ecosistema.

Una participación activa, promovida, dinamizada y coordinada por el propio centro en la que participen los alumnos, profesores, trabajadores del centro, proveedores, padres y exalumnos. Dirigida y canalizada por profesores como profesionales de la pedagogía y aprendizaje.

LOCAL

Un contexto en el que estos miembros del ecosistema puedan compartir su conocimiento formal y experiencial, su conocimiento estructurado y sus habilidades.

Un contexto donde podamos compartir experiencias vitales, que no solo ayuden a las futuras generaciones laborales a un mayor desarrollo integral como personas, sino que el resto de los miembros del ecosistema, puedan seguir creciendo a nivel personal.

Un enriquecimiento al que los miembros del ecosistema llegarán, a través del proceso de introspección para extraer las lecciones profesionales y vitales a compartir, y a partir de conocer de primera mano, las de sus pares.

Un enriquecimiento basado en compartir de forma directa y personal una serie de vivencias que facilite la comunicación y compartición de éstas. A través de breves ponencias, debates, grupos de trabajo, material documental, ... fomentando la





participación presencial, pero sin renunciar al poder que ofrecen las tecnologías, para retransmitirlo de forma extendida, y poder guardarlo a modo de repositorio documental.

En definitiva, contemplar los centros educativos como plataforma, como ecosistema de desarrollo personal que realce su papel como verdaderos centros educativos, no centros instructivos o formativos.

Una herramienta para que los ciudadanos participemos de un enriquecimiento recíproco, pero especialmente que participemos de forma activa del desarrollo educativo y personal de los futuros integrantes de la sociedad productiva. Una herramienta para que puedan aprender de las experiencias de los miembros de su comunidad, de sus vivencias, de su actitud del compromiso y participación activa en el desarrollo responsable de la sociedad a la que pertenecen.

Una herramienta para potenciar este aprendizaje contextual y social en favor de las nuevas generaciones, a partir de compartir nuestro conocimiento, habilidades, experiencias, vivencias y forma de entender retos personales y profesionales desde la madurez a la que nos ha expuesto la vida.

### Red de centros educativos como red de desarrollo sistémico

Este modelo de agregación de valor en torno a centros educativos gana un valor y una relevancia singular cuando estos se conectan y comparten repositorio de experiencias y valor.

Recordemos que el valor de una red es proporcional al cuadrado de los integrantes de dicha red (de acuerdo con los planteamientos de Robert Metcalf).

Este modelo de conexión e integración en red los diferentes centros educativos, potencial el valor de cada uno de ellos, convirtiendo su valor en un aspecto de valor sistémico que trasciende el entorno de influencia directa de un centro educativo, haciéndolo extensivo a toda la sociedad.

### Conclusión

El cuerpo de profesores tiene un papel clave y fundamental en el desarrollo de competencias y habilidades de las futuras generaciones, pero la participación activa de los miembros de la sociedad en la educación de los futuros integrantes de la sociedad productiva, abre una puerta a su desarrollo personal desde una perspectiva rica e integral.

Potenciar el papel de los centros educativos como puntos de encuentro vertebradores del ecosistema local, puede y debe convertirse en una herramienta para maximizar el desarrollo personal de los miembros de la sociedad, especialmente de los sus futuros miembros activos, nuestros chavales.

FERNANDO SAN MARTÍN

*Experiencia en consultoría estratégica, de innovación tecnológica y de negocio, transformación digital, creación de nuevos negocios, crecimiento internacional y creación de ecosistemas de innovación*

LOCAL



## *El maestro es más de lo que él mismo era antes de llegar a serlo*

Educación procede de “educere”, guiar, conducir. Ateniéndose a esa etimología María Zambrano sostenía que educar consiste en guiar al que empieza a vivir en una marcha responsable a través del tiempo, siguiendo una cierta dirección porque esa marcha tiene una finalidad. Esa labor de guía consiste fundamentalmente en orientar en la búsqueda del conocimiento de la realidad, dado que la vida humana es un viaje hacia la realidad. Quien eduque ha de ayudar, por tanto, al educando, “a que se despierte a la realidad en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él”.

Ese guía es pues el elemento clave en la conducción responsable en la vida del alumno, -que significa “el que es alimentado”-, en cualquier momento vital en el que se encuentre, sea la infancia, la adolescencia o la madurez, etapas vitales asociadas a las tres grandes fases del sistema educativo: la primaria, la secundaria y la universitaria o técnico-profesional.

El mencionado educador guía es el maestro, palabra que viene de “magister”, y esta de “magis”, un adverbio comparativo, por lo que viene a significar un grado supremo: es lo más. Expone entonces María Zambrano que “el maestro es pues más de lo que él mismo era antes de llegar a serlo.. Se trata del grado supremo del hacer... del saber de aquello que hay que enseñar y de saber enseñarlo”.

Esa tarea implica no sólo una labor de transmisión de conocimientos, valores y virtudes, en la que su actuación está sometida a un perpetuo examen, sino también de mediación ante los estudiantes de manera que, según lo define esa filósofa malagueña quien hizo el grueso de sus reflexiones pedagógicas en su exilio, “el maestro es mediador sin duda alguna entre el saber y la ignorancia, entre la luz de la razón y la confusión en que inicialmente suele estar todo hombre”.

Como el docente es la clave de bóveda del sistema educativo los pedagogos han reflexionado continuamente sobre las características que ha de tener un buen maestro.

Conviene destacar al respecto las consideraciones llevadas a cabo por Manuel Bartolomé Cossío. Para el organizador y director del Museo Pedagógico, entre 1882 y 1929, resultaba relativamente secundario lo que el alumno ha de aprender respecto de la manera en cómo debe aprenderlo. Las lecciones de cosas había que extraerlas de la realidad misma, que constituía el primer material de enseñanza, “el que está siempre vivo, el que no se agota jamás”. Pero ese material había que saber buscarlo y aprender a verlo e interpretarlo, tarea de la que era responsable el maestro quien tenía que estar en condiciones de vivificar el material para lo

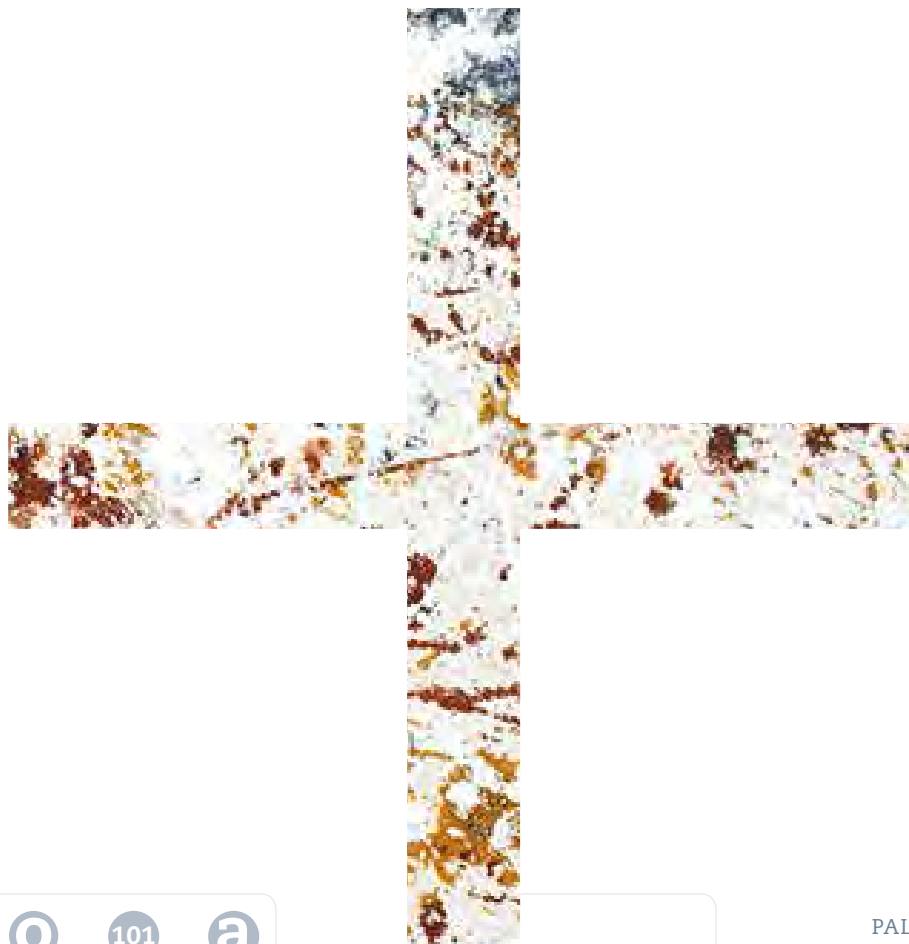
que había que invertir recursos adecuados en su formación. El maestro tenía que conseguir que el niño investigase y descubriese lo ya descubierto para que más tarde, investigando por sí mismo, pudiese encontrar con verdadera originalidad lo que aún no se sabía.

Firme partidario de una educación activa y viva, en la que los materiales educativos usados en la escuela primaria se fabricasen en ella, como obra del trabajo común de maestro y alumnos sostenía Cossío que “el hombre educado no es el que sabe, sino el que sabe hacer, y transporta, mediante la acción, a la vida las ideas. Y a hacer, sólo se aprende haciendo, y a indagar y pensar, que es un hacer fundamental, pensando, no

pasivamente leyendo, ni contemplativamente escuchando”.

Estos pedagogos, que forman parte de una tradición democrática-liberal hispana, impulsaron una enseñanza dialógica, en la que tan importante es la labor del que enseña como la del que aprende ya que el primer educador es el propio educando. Sus planteamientos han tenido una gran resonancia en la labor de muchas empresas educativas que se han desarrollado y se siguen desarrollando en la sociedad española contemporánea, y han influido en el quehacer cotidiano de muchos docentes que supieron y saben transmitir con eficacia y entusiasmo las claves de determinadas materias, fundamentales para

# maestro



entender la materia, la vida y las sociedades del mundo que nos rodea.

Una institución educativa que supo encontrar un equilibrio entre la oferta y la demanda de conocimientos necesarios para el desarrollo armónico de la personalidad, buscando una formación integral de su alumnado, fue el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza que desarrolló su existencia entre 1918 y 1939, bajo la dirección de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y cuyo centenario estamos conmemorando este año como se informa en un podcast, elaborado en mi institución hace unas semanas (se puede escuchar

aquí). Parte de los estudiantes de aquellos institutos-escuela anhelaban el tránsito rápido del fin de semana para volver los lunes a sus aulas donde aprendían de una manera “sui generis”, lúdica y esforzada, gracias al compromiso con la labor docente de sus profesores a los que la JAE, en la que tanto influyó Cossío, imbuyó de un “savoir faire” que conviene recuperar.

Uno de ellos, el matemático Pedro Puig Adam con larga trayectoria en el Instituto San Isidro de Madrid, escribió una especie de decálogo en el que expresó las claves de su ideario y práctica pedagógica. No está de más para finalizar estas reflexiones reproducirlo por su interés didáctico,



extrapolable a la labor de cualquier docente de cualquiera materia en cualquier aula y en cualquier tiempo, pues como historiador estoy convencido de que escudriñar el pasado y extraer lecciones de él permite impulsarnos al futuro.

He aquí pues tal decálogo:

- “1. No adoptar una didáctica rígida, sino adaptada en cada caso al alumno, observándole constantemente.
2. No olvidar el origen concreto de la Matemática ni los procesos históricos de su evolución.
3. Presentar la Matemática como una unidad en relación con la vida natural y social.
4. Graduar cuidadosamente los planos de abstracción.
5. Enseñar guiando la actividad creadora y descubridora del alumno.
6. Estimular esta actividad despertando interés directo y funcional hacia el objetivo de conocimiento.
7. Promover en todo lo posible la autocorrección.

8. Conseguir una cierta maestría en las soluciones antes de automatizarlas.
9. Cuidar que la expresión del alumno sea traducción fiel de su pensamiento.
10. Procurar a todos los alumnos éxitos que eviten su desmoralización”.

LEONCIO LÓPEZ-OCÓN CABRERA

*Investigador Instituto de Historia del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. CSIC*

### Referencias bibliográficas

Manuel Bartolomé COSSÍO, *El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos*, edición de Eugenio Otero Urtaza, Madrid, Biblioteca Nueva-Ministerio de Educación y Ciencia, 2007.

María ZAMBRANO, *Filosofía y Educación*. Manuscritos, edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, Málaga, Editorial Ágora, 2007.

Víctor GUIJARRO, “Pedro Puig Adam (1900-1960)”, en *Aulas abiertas. Profesores viajeros y renovación de la enseñanza secundaria en los países ibéricos (1900-1936)*, editores Leoncio López-Ocón, Víctor Guijarro y Mario Pedrazuela, Madrid, Dykinson editorial-Universidad Carlos III, 2018.

maestro

## Se usa la bandera de los grandes principios para defender los que son intereses corporativos

Víctor Pérez Díaz y Juan Carlos Rodríguez publicaron hace unos años un acertado análisis de la educación española bajo el título *La educación general en España* (Ed. Santillana) en el que introducían la sugerente tesis de los insiders y los outsiders de la Educación. Según los autores, buena parte de los males que aquejan a nuestro sistema educativo se deben a que se encuentra secuestrado por intereses particulares, procedentes tanto de la esfera pública como de la privada: los insiders.

Me estoy refiriendo a las administraciones públicas, a los sindicatos de profesores, a las patronales de enseñanza, a las federaciones de padres y madres de alumnos, a las facultades de Educación, a las asociaciones de profesores y directores de centro... y así hasta un centenar de entidades cuya característica común es que, de algún modo, “viven” de la Educación, más en concreto de la macroeducación. Excluyo, por tanto, de este grupo a los docentes que también viven de la educación pero entendida como microeducación. Parte de la actividad profesional de los insiders es ejercer como lobbies educativos, a pesar de que se presenten casi siempre como defensores del interés general.

Frecuentemente se envuelven en la bandera de los grandes principios para defender los que simple y llanamente son intereses corporativos, legítimos, pero corporativos. Le pasa a la Privada y a la Con-

certada cuando levantan la bandera de la libertad para defender la desgravación o los conciertos; a los sindicatos cuando enarbolan la calidad de la enseñanza para defender ratios, incrementos salariales... e, incluso, la jornada continua. Le pasa a los partidos políticos cuando enarbolan la bandera de la equidad educativa para impulsar por puro electoralismo programas de gratuidad de libros de texto; les pasa a las Administraciones cuando apuestan por el diálogo y el consenso, no tanto como ejercicio de inteligencia colectiva, sino simplemente para evitar un conflicto social... que por otra parte no podrán evitar.

Otras veces, los insiders no persiguen intereses particulares sino que su actividad profesional necesariamente condiciona su forma parcial de entrar en el debate educativo. Somos lo que hacemos. Entonces se levantan esos inevitables muros de incomprensión.

Por este motivo y para evitar el pim pam pum de intereses contrapuestos que bloquean la posibilidad de acuerdos y que impiden la mejora, he recomendado la irrupción en el debate de los outsiders de la Educación. Aquellos que no viven de ella pero les concierne como simples ciudadanos: personalidades de prestigio, representantes del mundo de la cultura y de las artes, deportistas, empresarios ejemplares, fundaciones comprometidas, emprendedores, activistas sociales. etc. Se trata de abrir ventanas para que entre el aire fresco de quien corporativamente no tiene nada que perder ni que ganar en todo esto. Se trata, no sólo de proponer un pacto social que supere el acuerdo político, sino de que el pacto sea realmente social e incorpore a toda la sociedad a través de instituciones que no se dedican profesionalmente a la Educación pero que les concierne y mucho.



Este ejercicio de transparencia, de aperturismo, de ventilación (glasnost) logrará derribar muros de incompreensión, unas veces, y de intereses creados, la mayoría, que una y otra vez bloquean el diálogo educativo y, sobre todo, que impiden el progreso.

JOSÉ MARÍA DE MOYA

*Director de Magisterio, Escuela Infantil y Anuario de la Educación, Director de Padres y Colegios y Director General de Grupo SIENA*



# manipulación

## El proceso de aprendizaje requiere estudio y reflexión

El tema aquí abordado requiere un planteamiento previo en el que se defina lo que se entiende por recursos didácticos, la función y finalidad de los mismos, para seguidamente centrarse en los materiales que conforman los así denominados recursos tecnológicos, el entorno ideal para aplicarlos así como las ventajas y desventajas de los mismos.

Un recurso didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar al docente su función y a su vez la del alumno. Son, por tanto, recursos didácticos aquellos materiales o herramientas que tienen utilidad en un proceso educativo.

Consiguientemente, los recursos didácticos ayudan al docente en su función educativa. Conviene hacer hincapié que además de facilitar la labor del docente, tornan más accesible el proceso de aprendizaje para el alumno, pues mediante estos recursos el docente tiene la posibilidad de presentar los conocimientos de un modo más cercano y concreto a los alumnos.

Las principales funciones de los recursos educativos pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Facilitan el aprendizaje del alumno proporcionándoles información.
- Son una guía para los aprendizajes, ya que ayudan al docente en la organización de la información que éste desea transmitir.
- Ayudan a ejercitar y desarrollar las habilida-

des, ya que proporcionan un entorno para la expresión del alumno, ya sea cumplimentando una ficha mediante una conversación en la que alumno y docente interactúan, ya sea a través de juegos de rol...

- Despiertan la motivación, la impulsan y crean un interés hacia el contenido del mismo.
- Permiten evaluar los conocimientos de los alumnos en cada momento, ya que normalmente suelen contener una serie de cuestiones con el fin de que el alumno reflexione.

A lo anterior hay que añadir que con la aparición de las nuevas tecnologías han irrumpido numerosos recursos educativos en el aula que facilitan la labor del docente.

Los así denominados recursos educativos de entornos tecnológicos los integran pizarras digitales, diferentes apps, libros digitales, tabletas, ya sea Ipad o de otra marca, teléfonos móviles e internet. Para poder utilizar estas herramientas se requiere un entorno ideal. Éste podría ser bien un aula dotada de un puesto de ordenador por alumno, bien un aula con un ordenador y un proyector, ya sea un aula con pizarra digital, bien un aula que disponga de una tableta o un teléfono móvil por alumno. Y no podemos olvidar que un aspecto fundamental para poder utilizar bien estos recursos lo constituye una buena conexión de internet junto con una red wifi potente.

Lo novedoso y atractivo de estos recursos lo constituye el acceso a material auténtico y real, fundamental por ejemplo para el aprendizaje de una lengua extranjera. También permite la adaptación de los contenidos a los diferentes niveles y necesidades de los alumnos, diferenciándolos tanto por grado de dificultad como por intereses. Al utilizar unos medios muy cercanos al alum-

nado, la enseñanza se torna más entretenida y fácil de asimilar, ya que le permiten sentirse identificado con el tema o los personajes involucrados. Asimismo, permiten al alumno expresarse de una forma más espontánea y libre, algo que no le resulta posible en otras ocasiones en las que debe sumirse a una estructura estricta en la que sus respuestas sólo pueden ser “correctas” o “incorrectas”, sin espacio para la opinión.

Sin embargo, previo a su aplicación, el docente ha de estudiar bien qué recursos tecnológicos tiene a su disposición, el entorno en el que trabaja y si éstos se adaptan realmente a sus objetivos de aprendizaje. No se ha de olvidar que para encontrar los recursos didácticos adecuados es necesario tener bien claro qué se desea enseñar y, a continuación, organizar la información de manera clara y directa. Los materiales deben ser atractivos, ya que la clave del éxito se encuentra en el primer contacto con el alumno. Además, es importante recordar la importancia que tiene la cercanía del recurso; en otras palabras, el recurso ha de ser a conocido y accesible para el alumno. Por una parte, el recurso ha de presentar una apariencia agradable para el alumno, que, a su vez, le permita ver rápidamente el tema del que trata y así crear un estímulo atractivo para éste. Por otra parte, es muy importante que el alumno conozca el recurso y sepa cómo manejarlo.

Con la entrada de los recursos tecnológicos en el aula la enseñanza ha dado un paso de gigante dotando a los docentes de medios que hace unos años ni soñaba, pero que, sin embargo, plantea a los docentes desde diversos ámbitos una serie de retos que ha de afrontar.

Los propios recursos tecnológicos evolucionan a tal ritmo que el docente se halla en un proceso

de constante formación para, por un lado mantenerse al tanto de las novedades educativas y, por otro, valorar y desarrollar con estos recursos didácticos aplicables a su labor docente, sin olvidar que es imprescindible que se sienta cómodo en el uso de los recursos tecnológicos, habida cuenta que hoy en día los alumnos se manejan muy bien en el ámbito digital. Aunque no se ha de confundir uso de herramientas digitales con ruido informativo.

En resumen, el docente ha de ser capaz de identificar los recursos educativos con los que se sienta más cómodo en su labor docente, pues ha de ser consciente que su objetivo, ante todo y en primer lugar, es didáctico. Si bien es cierto que este propósito es más fácil de alcanzar mediante recursos didácticos atractivos, sin embargo, el proceso de aprendizaje requiere estudio y reflexión. Con otras palabras, los recursos educativos son un medio, no un fin. Por consiguiente, el docente ha de utilizar estos [recursos didácticos tecnológicos] con mesura, de modo que en primer lugar le faciliten la comprensión de los contenidos y promuevan el desarrollo de habilidades tendentes al estudio autónomo y en segundo lugar sirvan para despertar el interés, la motivación y del deseo del alumno por aprender y saber más.

MARÍA SAGRARIO GARCÍA FERNÁNDEZ  
*Directora del IES Cardenal Cisneros (Madrid)*

## Referencias

- <https://definicion.de/recursos-didacticos/>
- <https://es.slideshare.net/troentle/definicion-y-clasificacin-de-recursos-didacticos>
- [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_16/FRANCISCO%20JAVIER\\_ESCOBAR\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/FRANCISCO%20JAVIER_ESCOBAR_1.pdf)

## Soy un irresponsable

Acudo a esta convocatoria de Educación Abierta obligado por el respeto y admiración que me merece la compañera que me ha transmitido “el encargo” y con el convencimiento de que estoy abocado a la ruina. En mi papel de maestro, a pie de obra, me encuentro en una situación de fracaso, de antemano. Ante voces que claman contra el enfoque que, de forma global, denominan “constructivista” y denostan los “experimentalismos” de mucha gente como yo, simples profesoras y profesores, que, lejos de la Academia, abrazamos, al parecer, enfoques educativos y metodologías que *no son científicos*. Soy un irresponsable.

Con esta angustia me acerqué, a través de declaraciones que tuvieron gran repercusión en los

medios de comunicación de mi entorno, a las ponencias de la 2ª *Jornada sobre Las pruebas de la Educación* convocadas por la *Cátedra de Cultura Científica* de la Universidad de País Vasco el día 2 de febrero de 2018.

Creo que sigo las instrucciones de esta propuesta de Educación Abierta si declaro que deseo en verdad no enrocarme en mis posiciones y prejuicios (que los tenemos todos y que siempre producen sesgos en las materias sobre las que hablamos e investigamos) y me he propuesto escuchar con atención ideas que en principio pueden resultarme incómodas y (según con qué lenguaje se reproduzcan) acaben incluso produciéndome cierto dolor.

He escuchado y leído con detenimiento la ponencia y referencias del profesor *Joaquín Moris* sobre la memoria. En primer lugar me he dado



cuenta de que la interpretación inicial que hice de la defensa del modelo de la instrucción dirigida no podría entenderse como una vuelta a los automatismos de la repetición de contenidos, a “aprender de memoria”.

En su exposición de esa jornada el profesor Moris incidió en el concepto de memoria y la pugna tradicional existente entre el objetivo del alumnado (que pretende el éxito a través de la memoria a corto plazo) y la del profesorado (que pretende la pervivencia del aprendizaje más allá de la prueba de examen).

Me ha parecido muy interesante su análisis de los tipos de tareas que determinan el recuerdo (paralelo a la complejidad de los procesos propuestos al alumnado) (*Hyde y Jenkins*) y la necesidad de valorar la carga cognitiva que tenemos como punto de partida (que, como nos marca la realidad, según el nivel de cada alumno o alumna, es muy diverso) (*Craik y Tulving*).

Son interesantes también los consejos que ofrece a la hora de plantear tareas realistas en el aula, apoyadas en estrategias que se basen en la evidencia (ejemplos desarrollados, ejemplos progresivos, andamiaje... automatización) (*Pass, Renkell y Sweller*) y la idea de las “dificultades deseables” que, de alguna manera, van a favorecer la permanencia de la memoria a largo plazo (*Bjork y Bjork*), etc. (*Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan y Willingham*).

Ponencias como esta que acabamos de resumir nos llama la atención al profesorado para que intentemos que el aprendizaje de nuestro alumnado sea significativo y para que utilicemos de modo eficiente aquellos recursos en los que los profesionales que trabajamos en el aula

podemos incidir, dentro del tiempo limitado de nuestra actividad en el aula.

No voy a caer en la tentación de declarar que “todo eso ya lo hacemos también” y que me recuerdan a muchos recursos e instrumentos que habitualmente muchos de mis colegas utilizan en su labor diaria. Otros como yo hacemos, tristemente, lo que nos dejan o lo que podemos....

Sin embargo, la crítica más grave que viene de los académicos que propugnan una varianza de las metodologías hacia la instrucción directa, se centra últimamente en la supuesta inequidad de los modelos que otra gente proponemos. Los puntos de partida diversos de cada alumno y alumna, supuestamente, pesan como una losa que agravará la distancia entre los “novatos” en el conocimiento y los que no lo son. “El aprendizaje por descubrimiento” en vez de integrar social y culturalmente *aísla aún más a los sectores sociales más desfavorecidos*.

Habrà que aceptar de buen grado esa crítica y estar atentos para que de forma involuntaria no fomentemos esa desigualdad. Sin embargo podríamos describir también multitud de experiencias en que los profesionales, en el día a día, integran y resuelven esas situaciones de desequilibrio inicial. Y, seguramente, esos profesionales lo harán embarcados en múltiples proyectos educativos, con visiones diferentes de lo que el enseñante debe hacer, intentando conformar equipos y claustros lo más coherentes y homogéneos posibles. Desde la aceptación del diferente y diverso, incluso en la forma de pensar.

ASIER ASTIGARRAGA  
*Irakaslea Gasteizko UBI Ramiro Maeztun*



## Hacer abundantes recursos hoy escasos

Las crecientes expectativas de negocio sobre el mercado educativo, fundamentalmente desde el sector digital, son un factor determinante del futuro educativo.

Soy profesor en serio desde 2002 y considero la enseñanza mi vocación, mi “calling”: creo que después de educar a nuestros hijos no hay reto/obligación más grande para un ser humano que compartir sus conocimientos, sus best-practices, sus éxitos y fracasos; no hay nada más complejo y gratificante a la vez.

He co-fundado/participado en varios proyectos (todos no-profit) para impulsar el emprendimiento y la transformación digital sobre todo entre los niños como ThinkkidsProject, TEDxCibelesKids, Fundación Créate, Cloqq, ... y seguiré haciéndolo. No hay nada con mayor impacto en la sociedad que preparar a nuestros niños para un futuro donde la incertidumbre será la única certeza, donde los “skills” más importantes serán “buscarse la vida”, “emprender”, “adaptarse”.

En 2010 participé en un seminario sobre “technology and education” que impartimos en las aulas de la Universidad de Harvard (con Drclass): desde entonces la transformación digital ha crecido exponencialmente, incluso más de prisa que la misma Ley de Moore, impulsando nuevos modelos de negocios educativos y un sector entero (edutech).

En 2017 había 15,000 startups en más de 50 países y 26 clusters de edinnovation: desde 1997 se han invertido unos 50,000M US\$.

CB Insights proyecta globalmente más de 500 emprendimientos edutech nuevos solo en 2017, por un valor de 3,000 MUS\$. En la misma línea van los datos de EdSurge y HackEducation en EEUU.

¿El motivo? En una palabra: empleabilidad.

El sistema tradicional es una fábrica de “no-emplead@s” mientras sólo en España, donde el Gobierno se gasta cada año 2,500 M euros en educación, se prevé que en los próximos 3 años más de un millón de empleos no podrán cubrirse, debido a la falta de personal capacitado, sobre todo en los sectores “científicos”.

El Banco Mundial tiene un blog que se llama “edutech” donde un post publicado en junio de 2017 hablaba de los 20 proyectos de innovación educativa más importantes para África que ponía de relieve la importancia de la tecnología para “hacer abundantes recursos hoy escasos” (como decía Peter Diamandis en su charla en TED), como por ejemplo el acceso a la transformación.

Somos los editores de MIT Technology Review en Castellano y hace poco se publicaron las 10 tecnologías emergentes que están cambiando el mundo.

Todas ellas van a impulsar la proliferación de empresas “edutech”, al romper las barreras tradicionales que por decenios han restringido la educación a la aulas de los sistemas educativos tradicionales, que “matan la creatividad” como decía Ken Robinson en su famosa charla en TED, probablemente el “conocimiento” más apreciado de los futuros empleados/emprendedores.

Entre las tecnologías que más van a impactar en estos nuevos modelos, destacaría lo que llama-



mos “Interface zero”, es decir la omnipresencia de los smartphones, “todo en la nube” y la ubicuidad de las personas, “la sensorización” progresiva de personas y lugares (IOT), la “hibridación” progresiva de máquinas, personas y software, la Inteligencia Artificial y reconocimiento de voz al alcance de todo@s, la “socialización” del mundo, con los “Millennials” pronto al mando, la “virtualización” de la realidad que permite experiencias personalizadas y una enseñanza omnicanal de calidad y finalmente una mentalidad que Chris Anderson ha llamado “Makers” que nos devuelve a la experimentación “ágil” de los garajes de los años 60 en Silicon Valley, pero para tod@s.

Los efectos sobre la educación del futuro de esta transformación “singular”, es decir exponencial y barata, ya son visibles a la luz del sol y plataformas internacionales como *Udemy* (2009) *Udacity* (2011) o *Coursera* (2012) ya están en nuestras vidas.

Para citar sólo dos de las Instituciones más prestigiosas de USA relacionadas con la tecnología, la plataforma de MOOC gratuitos en la *Universidad de Stanford* registra 172 cursos y la de MIT otros tantos: se ha creado incluso una plataforma integrada por MIT, Harvard, Berkeley, etc. que se llama *edX*.

En España tenemos desde escuelas dedicadas a la formación de los nuevos empleados “digitales” como el ISDI a una gran proliferación de curso específicos, como en *Instituto de Empresa Business School* y *Escuela de Organización Industrial*

Por otro lado, empresas como *Opinno*, impulsada por la necesidad imperiosa de expertos digitales, ha lanzado su propia *Academy*, para transformar a los líderes del futuro, bien en las Corporaciones bien para Fundaciones como Tomillo, Pascual Maragall, Médicos sin Fronteras, ... y ONCE con la *Digital School*.

Todo esto va a disminuir la brecha digital existente a todos los niveles y el miedo a la tecnología como destructora de empleo. Amazon crea 3 puestos de trabajo nuevos por cada robot que introduce en su cadena de valor. Sólo en el área de San Francisco, Uber da trabajo directo a más de 20,000 conductores, 10 veces más que el número de taxistas registrados (1875).

De hecho, lo que no se pueda automatizar en el futuro tendrá un valor incalculable, como la creatividad, imaginación, intuición, emoción, sensibilidad, la ética. Habrá clientes digitales, activos digitales, talentos digitales.

Tendremos que fomentar pensamientos laterales y re-diseñar el papel que jugamos las personas en empresas que serán humanamente tecnológicas, donde aprenderemos a colaborar con las máquinas, nuestros nuevos compañeros.

Tendremos que fomentar un pensamiento socializado para que nos movamos como los estorninos en sus danzas majestuosas que llamamos “murmuraciones”.

Tendremos que aprender de las secuoyas, estos gigantes de 100 metros que tienen raíces de sólo metro y medio de profundidad, pero enlazadas entre sí en una red “social” que mantiene su verticalidad colectiva.

Un amigo mío en Palo Alto me dijo hace poco: “Antonio, acabo de hacerme una prueba de DNA por menos de 100 dólares y resulta que soy originario de al menos 15 países: he decidido viajar a cada uno de ellos y me siento un ciudadano del mundo”.

En el fondo, la humanidad no es muy distinta del bosque de secuoyas.

ANTONIO FONTANINI

CEO y Chief Optimistic Officer en Informalia (Family Office)

## El derecho a aprender de todos supone el diseño de estrategias de enseñanza para todos

A veces parece que quienes trabajamos para mejorar la educación nos enfrentáramos a un cúmulo de obviedades. ¿Quién podría dudar que un el sistema educativo debería estar diseñado para responder al interés de los niños y jóvenes? Sin embargo, en los hechos asistimos a una tremenda sobrecarga de demandas que traccionan para que el sistema responda a las demandas sociales y termine dejando en último lugar lo que es realmente importante.

Uno de los ejes más paradigmáticos es el hecho de pensar el sistema alrededor de las demandas del mundo del trabajo. ¿Es ese acaso el sentido central de la educación? No se trata de hacer de la escuela una burbuja alejada de la sociedad, pero definir sus metas en relación a lo que exige el mercado marca un abismo de diferencias.

Junto a los tremendos cambios sociales y tecnológicos de las últimas décadas, la escuela pasó a ser el “blanco de las demandas” por excelencia, en algunos casos como los países latinoamericanos se sumó la necesidad de ampliar el acceso de los estudiantes de manera masiva para garantizar los derechos de todos. La escuela del siglo XXI, las computadoras, las redes, el peso de los cambios tecnológicos, ha desviado el eje de la necesidad de replantear la propuesta de los sistemas desde los nuevos perfiles de los estudiantes. ¿Para quiénes los cambios?

La frase “El interés superior de los niños y jóvenes es la razón de ser de cualquier actuación del sistema educativo”, rescata el propósito educativo, pone en evidencia la superioridad de los “supuestos” que estos, sin lugar a duda deben reconsiderarse en función de los cambios en las generaciones presentes.

¿Cuáles son entonces los intereses superiores de los niños y jóvenes de la actualidad?

En algún momento parece haberse perdido de vista a los destinatarios y ahora, frente a los evidentes cambios tecnosociales hay un comportamiento y voces que declaran que todo cambió.

Antes, en los orígenes de los sistemas educativos, cuando el saber estaba focalizado en los estudiosos, en los maestros, parecía ser coherente la estrategia: principalmente había que traspasar conocimiento de uno a muchos. Ahora frente a un conocimiento disperso, accesible y distribuido y una participación desde la opinión basada en el saber, el perfil de los destinatarios se presenta diferente y motoriza la necesidad del cambio de estrategia y concepciones del mundo educativo.

Los niños y adolescentes opinan, relacionan, participan, transfieren, interactúan, a través de sus indagaciones y disponibilidad de conocimiento. Llegan a las escuelas cargados de ideas y pensamientos que muchas veces no encuentran espacio dentro de ellas. Es como convivir en mundos paralelos a donde la motivación aparece reflejada solamente en uno de ellos.

¿Tenemos que hablar entonces de una escuela basada en el aprendizaje solamente? ¿Cuál es hoy el lugar de la enseñanza? ¿Puede el autoaprendizaje que se produce por la misma

ubicuidad ser el eje de la vida escolar? Resulta necesario volver a plantear los objetivos y sentidos de la enseñanza teniendo en cuenta sus características, sus contextos, sus trayectorias.

Pareciera que lo pendiente hoy nos retrotrae a las grandes preguntas de la Didáctica: cómo enseñar y qué enseñar. ¿La influencia de la tecnología que hoy diluye las barreras de la escuela puede poner al interés de los niños y jóvenes en el centro de la actividad escolar? ¿Qué lugar ocuparía el currículum frente a esto como selección social de contenidos válido para un momento histórico determinado? ¿Cómo aparecen las características de las nuevas generaciones reflejadas en el currículum? Mucho se ha planteado acerca de la diversidad, el trabajo colaborativo, el derecho de aprender. ¿Tenemos currículos que recogen y plasman estas ideas?

El derecho a aprender de todos supone el diseño de estrategias de enseñanza para todos. Pero, como sabemos, no existe un modelo o un genérico para enseñar y esa es en definitiva, la gran innovación que se necesita cuando pensamos la finalidad y el sentido de las acciones educativas. Tal vez la vorágine en que están inmersas las instituciones no permita ver hoy lo esencial. Sin embargo, en la medida en que posterguemos la solución a este problema seguiremos haciendo un “como si” en las escuelas y estaremos eludiendo dar respuesta a lo más elemental y necesario: que los niños y jóvenes recuperen el deseo de aprender dentro de las escuelas, porque fuera de ellas lo tienen y con creces.

Dice Nicholas Burbules (2014):

*“La escuela, en este modelo, es como una especie de centro concentrador: un espacio que acerca, coordina y sintetiza recursos de aprendizaje diversos. De este centro salen líneas que lo conectan con otras actividades y entornos de aprendizaje; muchos de ellos fuera del control y de la influencia de los educadores. Pero donde los educadores continúan teniendo influencia es en la formación de los jóvenes para que puedan evaluar e integrar las diferentes experiencias de aprendizaje que suceden en estos otros entornos menos planificados.”*

Esas barreras “desdibujadas” que hoy nos muestra la ubicuidad del aprendizaje son en realidad la oportunidad que se nos presenta para hacer de las escuelas el lugar a donde generar, crear y compartir nuevos conocimientos que no puedan ser producidos en otros contextos. La enseñanza se resignifica en este nuevo paradigma pero no pierde valor. Por cierto, solamente podremos lograrlo si nos detenemos un poco a pensar sobre lo importante en vez de responder solamente a lo urgente. Algo que sin dudas hoy nos está proponiendo #CalmaEdu.

DÉBORA KOZAK

*Vicepresidenta de la Asociación Educación Abierta Latam, profesora y rectora de la Escuela Normal Superior Nro. 1 de la Ciudad de Buenos Aires*

MIRIAM GOLDSZIER

*Asociación Educación Abierta Latam*

# niños y jóvenes SOÑAN

## La magnitud de los retos que tenemos frente a nosotros y nosotras nos obligan a colaborar en red

Si realizáramos un pequeño ejercicio que nos ayudara a tener una mirada panorámica de lo que es nuestra realidad nos encontraríamos con que nuestras sociedades se han hecho cada vez más complejas, pero también que las problemáticas sociales se han profundizado a tal grado que, como dice Armando Bartra, estamos en una crisis civilizatoria (1). No podemos negar los grandes avances en la ciencia y en la tecnología. Sin embargo, tampoco podemos soslayar las trágicas realidades que experimentan grandes porciones de la población mundial. Hoy en día, la vida resulta menos complicada: toda la información está disponible en una gran enciclopedia virtual, muchas soluciones se encuentran a un clic de distancia, las ciencias de la salud han desarrollado innumerables avances en su misión de controlar las enfermedades, las comunicaciones nos permiten estar conectados con personas y realidades de forma sencilla y podríamos continuar con un largo etcétera. Empero, las realidades de pobreza, exclusión, contaminación, injusticia, inequidad, violencia y marginación cada vez son más evidentes y dramáticas.

La educación, en tanto medio social capaz de construir sociedades, tiene ante sí un reto mayúsculo. Las comunidades educativas han de apostar por encarar de manera profunda y creativa las grandes cuestiones de nuestro mundo; mismas

que podemos observar en dos sentidos: el primero, hacia las soluciones que como educadores y educadoras estamos invitados a brindar ante las problemáticas sociales que nos aquejan y, el segundo, en relación a la búsqueda de sentido ante las nuevas perspectivas y formas de vida. Esto, entendiendo que la educación, en tanto proceso distintivo del hombre, no puede permanecer indiferente a las realidades y planteamientos existenciales de la humanidad. Ya reza el lema de Terencio: “Nada humano me es ajeno”.

Los dos compromisos de la educación contienen en sí mismos una profundidad compleja que no es fácil de resolver de manera aislada. Sólo colaborando de forma colectiva tendremos la posibilidad de crear estrategias y acciones reales. La magnitud de los retos que tenemos frente a nosotros y nosotras nos obligan a colaborar en red, que no es lo mismo a dar una respuesta homogénea. No se trata de homologar acciones y pensamientos, sino de coordinar prácticas y reflexiones. La generación de redes es condición necesaria para las personas o grupos de personas que busquen transformar la realidad. Sólo por medio de un trabajo en red tendremos la posibilidad de crear una sociedad reconciliada, justa, fraterna y verdaderamente humana (valga la redundancia). La diversidad en sí misma es una riqueza, pero la diversidad puede ser un potencial que nos permita construir soluciones y propuestas. Las diferencias en cada una de nuestras comunidades educativas cuando se ponen a disposición de un proyecto amplio generan un abanico de posibilidades y recursos. “La problemática que experimentamos supera toda distinción de sexo, nacionalidad, posición, cultura, etc. La crisis atañe a toda la humanidad y requiere la integración y participación de la misma sin importar ninguna diferencia religiosa, ideológica, política, económica y social. En

tanto que la crisis civilizatoria que enfrentamos afecta a todas y todos, debemos procurar resolver el problema de fondo de manera conjunta”.

La generación de un proyecto común para coordinar esfuerzos, recursos y energías resulta imprescindible, pero ¿qué es aquello común, capaz de generar un proyecto colectivo? Lo único común de la humanidad es la humanidad en sí misma, entonces, la dignidad de la humanidad es aquella referencia común por la que todos podríamos apostar. La innovación, en este sentido, se convierte en la capacidad humana para generar nuevos paradigmas y estructuras capaces de resguardar lo más valioso que tenemos: la dignidad de todo ser humano.

Colaborar en red no sólo nos permite resolver de forma novedosa las grandes problemáticas que como comunidad humana tenemos, sino que en sí ya es un mecanismo novedoso de propuesta de una nueva humanidad. Si las diferentes comunidades educativas aprendiéramos a compartir un proyecto común más allá de nuestras diferencias, entonces seríamos signo y evidencia de que una humanidad capaz de cooperar y de ser solidaria ante los grandes retos solidarios es posible.

La propuesta de enfrentar al caos de esta manera ya es en sí una solución contundente ante

la crisis civilizatoria que vivimos, independientemente del sinnúmero de acciones concretas que se deben de emprender como sociedad para revertir los efectos de las crisis: el hecho de asumirnos como parte de una comunidad rompe con el discurso individualista moderno. Si asumiéramos que no somos dueños y señores de la creación sino parte de un todo interconectado, la cultura del descarte sería superada por una lógica del cuidado del otro y lo otro.

Todos y todas desde la educación tenemos mucho que aportar a esta sociedad tan lastimada. Sólo cultivando una cultura de diálogo profundo que nos permita consolidar un proyecto común para atender las diversas y complejas situaciones de nuestra sociedad; sólo fortaleciendo las redes y la colaboración podremos asegurar que otros mundos son posibles.

MARIO LUGO

*Vicepresidente de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares en México*

## Referencias

- (1) Bartra, Armando (2013) “Crisis Civilizatoria”, Raúl Ornelas (Coordinador), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, pp. 25-71

## La ignorancia tiene culpables

¿Cómo aprenden a caminar mejor los niños: si se les obliga a permanecer sentados hasta los 5 o 6 años o si se les anima y enseña a caminar desde que son capaces de sujetarse de pie? Esta pregunta, aburrida de puro obvia, podría sin embargo valer para ser formulada a la enseñanza de la lectura y de la matemática que, desde los años 80, estuvo “mal considerada” cuando no prácticamente vetada para la etapa de Educación Infantil.

De aquellos años hasta hoy han corrido ríos de tinta y de saliva justificando lo perjudicial de aprender a leer y a resolver sencillas operaciones matemáticas a edades tempranas. Y este criterio, inexplicablemente interesado en extender la ignorancia utilizando el propio sistema de enseñanza, se impuso hasta el punto de que la gran mayoría de maestros especialistas en Educación Infantil, se negaba a impartir dicha enseñanza por considerarla desestructuradora para el delicado cerebro del menor.

Los maestros que adoptaron esa actitud, además de desconocer las recomendaciones que la neurología hacía acerca de la bondad del aprendizaje temprano para la creación de sinapsis neuronales, obviaron que estaban obligados por la ley a enseñar lectura y cálculo. El Decreto 17/2008, de 6 de marzo, de Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil, ya incluía como objetivos el aprendizaje de

la lectura, la escritura y la numeración (leer y escribir oraciones sencillas, construcción de la serie numérica, sumas y restas, etc.)

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid creó un equipo de profesionales experimentados con el encargo de visitar centros de muy bajo rendimiento académico y proponerles fórmulas muy simples, depuradas, prácticas y eficaces para trabajar la Lengua y las Matemáticas. Aplicados estos planes de mejora del rendimiento académico, la mejora de los resultados de estos centros fue inmediata.

En una de las visitas del equipo de profesionales de los planes de mejora a un colegio público que, por sus malos resultados, era un posible candidato a poner en marcha alguno de los planes de mejora, las cinco maestras de educación infantil se mostraban inflexibles y absolutamente contrarias a enseñar a los niños algo que no fuesen los colores y las cancioncillas de rigor. ¡No digamos las letras y los números!

Preguntadas si llevaban mucho tiempo siendo maestras en la enseñanza pública una de ellas manifestó que ese era su primer curso.

- ¿Y dónde has trabajado antes?
- En el infantil de un colegio concertado.
- ¿Y allí no enseñabais a leer en Infantil?
- ¡Claro que enseñábamos! ¡Y con cuatro años ya leían todos porque si no nos despedían!

MERCEDES RUIZ PAZ

*Profesora y jefe de estudios en colegios públicos de la Comunidad de Madrid*



## norma

$5 \times 1 = 5$

$5 \times 2 = 10$

$5 \times 3 = 15$

$5 \times 4 = 20$

$5 \times 5 = 25$

$5 \times 6 = 30$

$5 \times 7 = 35$

$5 \times 8 = 40$

$5 \times 9 = 45$

$5 \times 10 = 50$



## Donde hay educación, no hay distinción de clases

Partamos de la definición de “Educación” en el Diccionario de la R.A.E., y completémoslo con la del término “Oportunidad” y “Alumno”.

### Educación:

1. Acción y efecto de educar.
2. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.
3. Instrucción por medio de la acción docente.
4. Cortesía, Urbanidad.

### Oportunidad:

Momento o Circunstancia oportunos o convenientes para algo.

### Alumno:

1. Persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad donde estudia.
2. Persona criada o educada desde su niñez por alguien, con quien mantiene una cierta vinculación.

Sintetizando y desarrollando los términos citados, intentaremos acuñar el amplio contenido que el enunciado del apartado 61, contiene.

### Educación enfoque docente

RAE. “Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes.”

La educación, en el sentido más amplio, parte desde el momento del nacimiento; fijémonos en los animales, que educan a sus crías con instinto maternal o paternal en las primigenias necesidades de subsistencia, partiendo de un instinto de supervivencia innato, pero con matices educativos en base al medio hostil o benefactor en que va a desarrollarse su vida, en solitario o en comunidad participativa. Este concepto educativo es el más elemental, que alcanza a los seres humanos. (RAE.-“Crianza”)

Los pasos siguientes destacan de forma importantísima la enseñanza familiar, núcleo fuerte de la educación que se transmite a los niños desde su más tierna infancia, alumno (RAE.-“ Persona criada o educada desde su niñez por alguien”), influyendo de forma sistemática en su manera de concebir la vida y de prepararle para su futuro personal y social, primeras manifestaciones docentes que parten del núcleo familiar y que empiezan a derivar en la necesidad doctrinal de la docencia fuera de la familia, a través de instituciones y personas con vocación y preparación para recibir y moldear la voluntad del alumno. (RAE.-“Persona que recibe enseñanza, respecto de un profesor o de la escuela, colegio o universidad”).

Se empieza a completar la EDUCACIÓN (RAE.- “Instrucción por medio de la acción docente”) iniciada en la acción de la familia, dando paso a maestros y profesores, que nada podrían realizar sin una actitud compartida permanente con el núcleo familiar.

Este fundamental binomio, familia y docencia, constituyen la OPORTUNIDAD (RAE.- “Circunstancia conveniente”) cuyos beneficios se manifiestan en el alumno, de forma ÚNICA.

“Los hombres aprenden mientras enseñan”

*Séneca (2 AC-65 DC)*

### Educación enfoque social

Los seres humanos que vivimos en países con un mínimo de posibilidad de desarrollar una sociedad consensuada, tenemos una oportunidad invaluable en la experiencia de nuestros mayores y en el aprendizaje, que convive con nosotros desde las primeras necesidades docentes y participativas.

Toda esa enseñanza que absorbemos desde nuestra más tierna infancia, será como una esponja que irá aumentando nuestros conocimientos y nuestra forma de comportamiento y no olvidemos que constituirá, la transmisión que podamos proyectar a nuestros semejantes en el día a día y a nuestros continuadores, el enriquecimiento de las experiencias personales de convivencia social, formando la voluntad colectiva de transmisión de actitudes e ideas, que en su conjunto constituyen la EDUCACIÓN, a la que nadie es ajeno como sociedad comprometida.

¿Qué supone la transmisión a la que nos referimos en el párrafo anterior?

Sin duda, la GRAN OPORTUNIDAD, que se nos brinda desde la más tierna infancia de poder percibir y asumir unos conocimientos y aptitudes sociales, que van a formar nuestra EDUCACIÓN, y que constituirá la esencia de nuestra integración social y nuestra proyección futura.

Asimismo, esa realidad, nos obliga y compromete a agrandar con nuestra aportación a los integrantes de nuestra sociedad las experiencias personales, que irán incrementando el acervo que se transmitirá enriquecido a las nuevas generaciones, de ahí el gran compromiso que asumimos de ser cada uno pieza clave en la transmisión de las actitudes para el enriquecimiento de la OPORTUNIDAD ÚNICA para nuevos educandos.

No somos conscientes de la responsabilidad que asumimos respecto a la sociedad, transmitir la importancia de ese hecho debe ser prioridad en el contexto social en que desarrollamos nuestra actividad diaria.

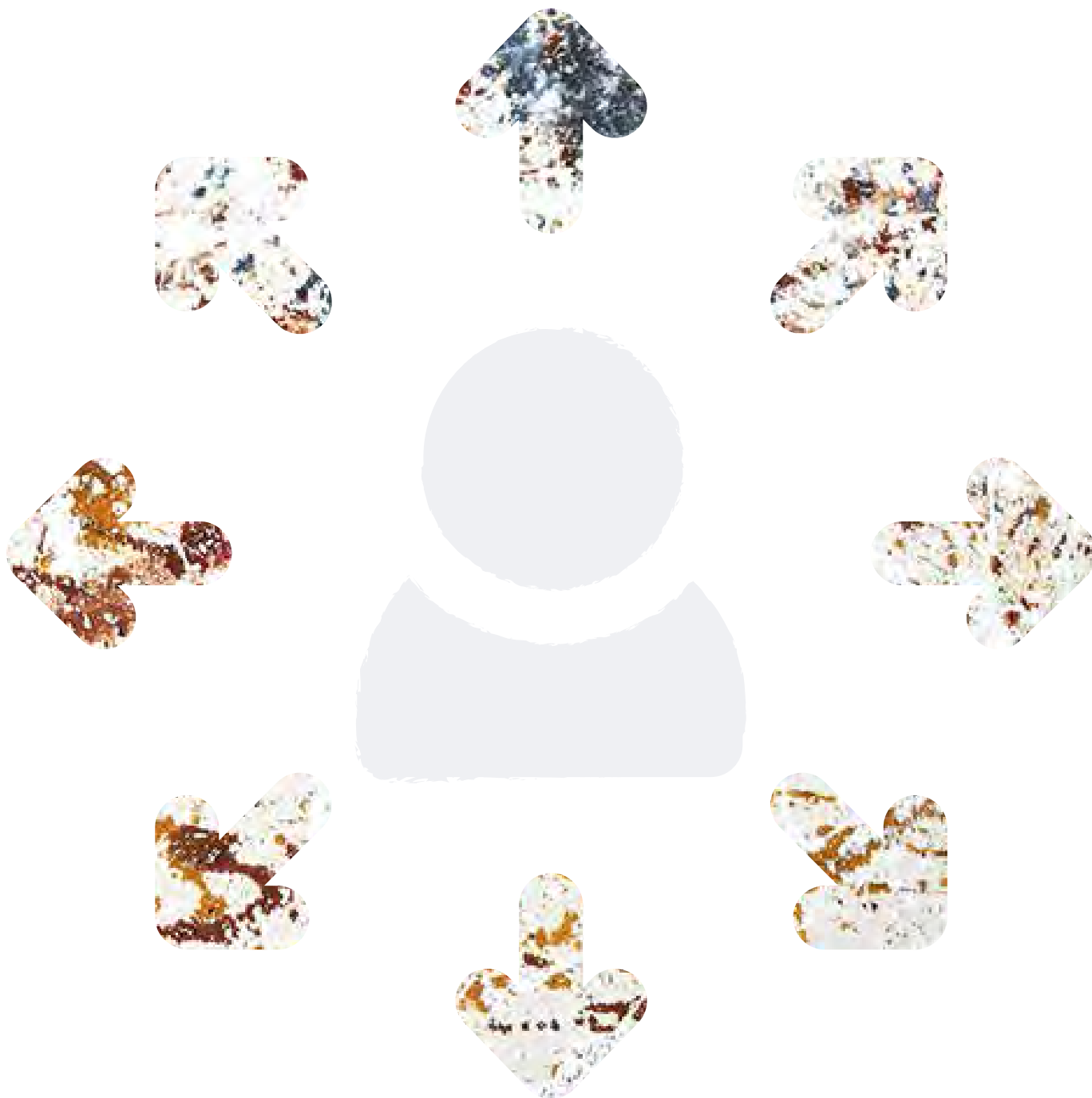
“Donde hay educación, no hay distinción de clases”

*Confucio (551 AC-478 AC)*

¿Cómo valorar esa ÚNICA OPORTUNIDAD?

Pensemos en un momento, en la complejidad de la sociedad en que vivimos, seamos conscientes de la existencia de otras sociedades, que no gozan de los medios de acceso a elementos, que nosotros no valoramos suficientemente, porque forman parte de nuestra vida cotidiana y que conforman nuestro hábitat más elemental.

oportunidad



Anotemos esas diferencias y reflexionemos sobre los abismos que se abren entre nuestras realidades y las necesidades y CARENCIAS de esas sociedades.

Esas sociedades de grandes deficiencias comparativas, pese a sus escasos medios, transmiten las oportunidades educativas en la dimensión posible para ellas, y nosotros debemos sentirnos cada vez más comprometidos con disminuir el *gap* existente, siendo responsabilidad de todos acercar nuestras oportunidades a los demás.

En un mundo que presume de globalización no se puede aceptar la diferencia cualitativa y cuantitativa que existe de posibilidades de enriquecimiento educativo social entre sociedades.

Ser conscientes de ello, repercutirá de forma directa en ensalzar la conciencia colectiva de la OPORTUNIDAD ÚNICA, que la educación familiar, docente y social acompaña desde nuestros primeros pasos y que como tal, debemos valorar y ser responsables del legado que estamos obligados a facilitar a las nuevas generaciones de forma digna.

*“La verdadera educación consiste en obtener lo mejor de uno mismo. ¿Qué otro libro se puede estudiar mejor que el de la Humanidad?”*

*Mahatma Gandhi (1869-1948)*

Humildemente, me voy a permitir cerrar estas opiniones con una reflexión personal.

Después de una larga vida llena de experiencias positivas y negativas, todas ellas enriquecedoras.

¿He sido siempre consciente de sentir el privilegio de la OPORTUNIDAD ÚNICA de la Educación en mi vida?

¿He sabido transmitirla?

JOSÉ MANUEL DELGADO DE LUQUE

*Secretario y Fundador del Patronato de la Fundación de Amigos de la Biblioteca Nacional de España*

oportunidad

## La autonomía es la ventana por donde entran nuevos aires y nuevas experiencias

A partir de la Constitución de 1978 la sociedad española ha asistido a un cambio excesivo de leyes de educación pretendiendo dar respuesta a dos cuestiones básicas de su art. 27: la declaración de que todos tienen derecho a la educación, y la de que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita. Y este cambio continuo en las leyes educativas a la fuerza ha tenido que influir en la organización de los centros.

En la literatura referente a Organización Escolar, se cita con frecuencia a *Marqués (2004)*, que clasifica los elementos estructurales de los centros en:

- **Materiales:** Edificio, instalaciones, mobiliario, aulas, metros cuadrados por alumno, material didáctico, recursos informáticos, otras dependencias y otros recursos.
- **Personales:** Equipo directivo, profesorado, personal de administración y servicios, alumnos, familias, servicios de apoyo al centro (del Ayto., de la Admón, de organizaciones públicas o privadas,..).
- **Funcionales:** Presupuesto, jornada escolar, horarios, normas de convivencia, etc.

Los tres en conjunto van a definir la idea clásica de centro docente como una organización humana que desarrolla su actividad en un espacio

físico, con una estructura y con un fin primordial como es la educación de los alumnos y la consecución de los fines de la educación mostrados en las distintas leyes educativas.

Aunque todas las escuelas, todos los colegios, tengan los mismos elementos estructurales, será su organización la que les va a distinguir, especialmente por la actitud de sus recursos humanos. En los centros públicos la normativa distingue entre órganos unipersonales y colegiados, órganos de gobierno y órganos de coordinación docente. Los centros concertados tienen mayor libertad de organización, aunque sujetos a condicionantes determinados por las leyes educativas LODE y LOE.

En lo referente al organigrama se conserva la estructura piramidal, siendo prácticamente idénticos CEIPs, IES o centros que imparten en enseñanzas de régimen especial: Un Director del que dependen Jefe de Estudios y Secretario; y dependiendo del Jefe de Estudios los Jefes de Estudios Adjuntos, o el equivalente Coordinador de Equipo docente; y a su vez, de ellos dependen los Profesores del Departamento o los Maestros del Equipo docente respectivamente.

Siendo importante dicha organización, no lo es menos la referente a los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente:

- El Consejo Escolar, máximo órgano de participación de todos los estamentos de la comunidad educativa.
- Claustro de Profesores, como órgano colegiado propio de participación de los profesores, con responsabilidades pedagógicas.



- Órganos de coordinación docente, donde existe una gran pieza básica (trabajo en equipo), y diferencias propias de cada nivel, así los departamentos se diferencian por la materia que imparten, siendo los profesores especialistas en ella, con dedicación en todos los cursos; por contraste, los equipos de ciclo se agrupan por curso o ciclo, con maestros generalistas (y tres especialidades) y atención al grupo concreto.
- La Comisión de Coordinación Pedagógica, que integra al director, jefe de estudios, jefes de departamento y coordinador TIC, facilita la coordinación intercurricular y favorece la adopción de acuerdos de carácter pedagógico y de funcionamiento del centro.

Con independencia de otros modelos organizativos o de innovaciones pedagógicas a nivel general del sistema, la autonomía de los centros educativos parece ser la ventana por donde entren nuevos aires y nuevas experiencias que redunden en la mejora de la enseñanza. Aunque con la LODE se inicia la etapa actual de la autonomía, será la LOE la que le dedique mayor extensión normativa. Así, establece que los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente, y contrapone que los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos. La actual LOMCE pretende ir más allá incorporando a la LOE un nuevo artículo con acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros entre las que destaca el binomio autonomía y calidad educativa.

Nuevos tiempos para:

### 1. Los centros: autonomía

La autonomía se considera un elemento que los centros pueden solicitar con el fin de mejorar resultados, aumentar la calidad de los procesos, y prestar un mejor servicio de educación. Es por lo tanto un medio, no un fin en sí mismo.

El proyecto educativo del centro se va a manifestar como el documento programático fundamental del centro, pues en él se recogerán los valores, los objetivos y las prioridades de actuación compartidos por toda la comunidad educativa. Un documento vivo que considere de forma integral al centro, con atención al entorno sociocultural, que contemple la diversidad del alumnado, y respete el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

La autonomía en los conceptos actuales no tiene sentido sin contemplar dos elementos básicos, no sólo porque los establece la ley, sino porque los pide la sociedad, son los de participación y transparencia. Participación entendida como la intervención activa y responsable de todos los sectores implicados e interesados en la educación del alumnado del centro; y con un concepto extensivo donde se dé cabida en los centros al entorno donde se desarrolla su actividad, así estará abierto a la cooperación y colaboración con Ayuntamiento, ONG, organizaciones civiles, participación de padres, etc.; y transparencia, pues proyectos, acciones y decisiones deben ser conocidos por todos, profesores, padres y alumnos.

organización

La evaluación es el término que amalgama al trinomio: autonomía, rendición de cuentas y calidad en la mejora del servicio educativo que se presta. Con la evaluación se va a potenciar la transparencia de la institución, la información a las familias y el rendimiento de los alumnos.

## 2. Los profesores: especialización y formación

En la selección del personal, su motivación y su gestión, los centros privados y concertados tienen una de sus fortalezas. Variables que no están en manos de los centros públicos, lo que limita sus posibilidades de llevar adelante sus proyectos propios.

La autonomía se vincula al “liderazgo pedagógico” del director, sin olvidar que ningún proyecto es viable si no se cuenta con la participación del profesorado. Autores como Fullan (2016) consideran que una de las tareas de los directores debe ser la de asegurar que todos los profesores están incurso en formación continua y que programan sus clases de forma colaborativa.

La especialización es algo consustancial con el profesorado, pero no es suficiente con su formación inicial, pues el sistema educativo es complejo y dinámico, lo que junto con el avance de las distintas ramas de las ciencias y los avances tecnológicos hacen necesaria su formación continua, en su propia materia, y en métodos didácticos y pedagógicos actualizados.

El compromiso y motivación del personal del centro educativo son aspectos claves para con-

seguir los objetivos planteados. El profesor actual no puede olvidar que su profesión es combinación de ciencia y motivación, de trabajo y actitud.

## 3. Los alumnos: atención a su diversidad

Podemos preguntarnos ahora cómo el sistema educativo responde a la diversidad de los alumnos. Para todos los alumnos en general, se educa en una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad y sus capacidades.

La atención a la diversidad es responsabilidad de todo el profesorado, y aunque se atienda a los alumnos de forma grupal en las tutorías, la respuesta personalizada a las necesidades de cada uno de los alumnos es un rasgo especial de la tutoría y la orientación en todos los centros educativos.

Junto a la atención a cada alumno, están también las medidas de inclusivas organizativas, derivadas de un enfoque global que proporciona a cada alumno la respuesta a sus necesidades educativas. Así, los centros están preparados para atender a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo, flexibilización de grupos, desdobles, apoyos, programas de mejora del aprendizaje y de rendimiento, aulas de enlace,... sin olvidar a los alumnos con altas capacidades intelectuales.

Para finalizar hemos de considerar algunas de las dificultades o retos a las que han de enfrentarse los centros como organizaciones materiales y humanas:

- Mayor amplitud de tareas para el profesorado, que además de impartir sus clases, ha de atender a su tutoría, relaciones con las familias, administración educativa, etc, etc, que distorsiona su papel clásico,
- Autonomía limitada, en currículo, en selección y retención del profesorado, en apoyos, en financiación,...
- Estudio de la eficiencia de las horas de permanencia en el centro (20 lectivas, 30 de obligada permanencia),
- Fomento del trabajo colaborativo entre docentes,
- Formación de los directores para ejercer el liderazgo (pedagógico, de gestión,..)
- Formación continua del profesorado para atender a los retos continuos de la profesión, hiperaulas, neuroeducación, ...
- Crear sinergias entre los “agentes educativos” (profesores, padres, alumnos, grupos de edad, medios de comunicación, y administraciones creadoras de leyes y normas educativas),
- Decisión y apoyo para trasladar los proyectos, innovaciones, al aula,
- Creación de una red de cooperación entre centros que fomente la difusión de buenas prácticas.

FERNANDO TÉBAR CUESTA

Inspector de Educación de la Comunidad de Madrid.

Miembro de la Asociación Educación Abierta

## Referencias Bibliográficas

- Bautista Martínez, A. (2015). *Organización, funcionamiento y supervisión de centros educativos innovadores: investigación de carácter educativo*. Alicante: Editorial Universal.
- Consejo Escolar del Estado (2014a). Escuelas de éxito. Características y experiencias. Participación Educativa, segunda época, vol.3, nº4.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. ISBN: 9788471128195. Recuperado de <https://michaelfullan.ca/books/the-principal/>
- Marqués Graelles, P. (2004). *La organización de los recursos tecnológicos de un centro. Las aulas de recursos*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://peremarques.net/orgrecursos.htm>
- Valle Aparicio, J.E. (2013). *Materiales y recursos didácticos en organización y dirección de centros*. Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones.



## La mejora en la educación no pasa por aplicar los valores de control y supervisión con mayor eficacia

La tecnología está esterilizando la innovación pedagógica. La tecnología sustituye el cambio verdadero y que importa por el placebo de las pantallas. La educación necesita un cambio de paradigma y la tecnología apenas propicia cambios cosméticos.

La sociedad decimonónica se construyó sobre el aparato productivo de la fábrica y la máquina de vapor. El diseño de la fábrica era fijo, rígido. El ingeniero diseñaba la fábrica y el propietario del capital necesitaba trabajadores obedientes, puntuales, esforzados, capaces de cumplir órdenes. El niño pasaba de obedecer en la escuela a obedecer en el puesto de trabajo. En la escuela, el maestro. En la empresa, el capataz. El individuo obedecía.

El currículo oculto de la escuela coincidía con los valores de la sociedad.

Ahora la sociedad ha cambiado. Pero la escuela no.

Ahora los medios productivos son flexibles y están dispersos. Primero fueron los motores

eléctricos, más flexibles que la fábrica construida alrededor del eje de una máquina de vapor. Luego vino el ordenador. E Internet. Y vendrán las impresoras 3-D. El acceso a la información se ha vuelto ubicuo y descentralizado. El trabajador obediente deja de tener sentido. Para aprovechar las oportunidades se necesita gente despierta, con iniciativa, autónoma.

Mientras tanto, la escuela sigue haciendo que los niños obedezcan al profesor. Bueno, al profesor o, si es un colegio moderno, a alguna Aplicación.

Aunque metas tablets en el aula, los niños pueden ser muy pasivos, dependientes de una autoridad central que tiene las respuestas. Puede llamarse profesor. Pero también APP, CD-ROM o Web. Es lo mismo.

Por supuesto, la tecnología aporta mejoras. Un programa puede adaptarse a las necesidades individuales de un niño. Es como si tuvieras un profesor por cada alumno. Permite adaptar la enseñanza a su ritmo personal. Si hace falta, el niño repetirá las tareas una y otra vez, hasta dominarlas. La retroalimentación es inmediata. Hay informes del avance. Y, por si fuera poco, a los niños les encanta trabajar con pantallas.

Es una mejora. Es como si cada niño tuviera un profesor particular.

Claro que para el taylorismo también sería una mejora que cada empleado tuviera un jefe controlándolo individualmente. Y si lo hiciera con la precisión de una máquina, mejor.

Pero mejorar algo no es cambiarlo.

La mejora en la educación no pasa por aplicar los valores de control y supervisión con mayor eficacia. Necesitamos un cambio de paradigma.

El problema es que, mientras los colegios estén satisfechos porque están haciendo "algo" metien-

do pantallas en las aulas no se fijará en lo que de verdad importa, que es el método pedagógico. Estamos sustituyendo la verdadera reflexión pedagógica por tecnologías que “molan” y quedan bien en los folletos que entregamos a los padres.

En realidad, para hacer este cambio no se necesita tecnología. De hecho, estamos rodeados de ejemplos de educación maravillosa. Eso es lo que sucede cuando aprendes a jugar a las cartas. O cuando aprendes un idioma. O cuando te incorporas a un puesto de trabajo. O en los proyectos de muchos de los profesores que optan al global teacher prize y que están creando una *nueva educación*. Pero también sucede en las aulas de los colegios menos mediáticos cuando un profesor transforma un aula en un mercado para que los niños aprendan matemáticas interactuando entre ellos o lleva a los niños de la ESO a dar clases a los más pequeños. O con el método Montessori. O cuando un profesor da *clases con la boca cerrada*. En realidad, estamos rodeado de ejemplos de una educación maravillosa.

Pero la nueva pedagogía es difícil de poner en marcha a base de kamikazes individuales haciendo la guerra por su cuenta. Dar clases según la nueva pedagogía da trabajo. Mucho trabajo. El profesor innovador tiene que crear sus propios materiales, sus evaluaciones, investigar, buscar ideas... Es como un hombre orquesta haciendo el trabajo que antes hacían los equipos de las editoriales formados por decenas de expertos. Y así cada profesor individual. Todos reinventando las mismas ruedas en una suerte de mito de Sísifo colectivo.

La tecnología debería ser el facilitador de la innovación pedagógica, reducir la fricción para que la nueva pedagogía sea más fácil y amigable para los profesores. Pero hasta en eso está fallando la tecnología.

La tecnología educativa en vez de ayudar, da miedo.

Muchos profesores viven con ilusión la expectativa de meter tecnología en sus clases. Pero

otros muchos tiemblan. Es curioso, porque seguramente todos ellos usan la tecnología con avidez en su vida privada.

Para algunos profesores, bastantes, la tecnología educativa lejos de ser una liberación es un problema. Más trabajo. Dudas. Inseguridad. El objetivo de la tecnología en educación es que los profesores lleguen a pensar que *“sólo es necesario saber usar internet y una Tablet para dar una clase que sea una ventana al futuro”*.

Pero para conseguir ese objetivo la tecnología debe desaparecer. O, al menos, hacerse invisible. Y, de momento, la tecnología educativa ha seguido el camino contrario.

Casi todas las tecnologías educativas que nos ofrece el mercado son vistosas, luchan por llamar la atención del alumno. Vídeos. Gráficos. Multimedia. Ritmo. Son como ese profesor que lucha por llamar la atención del alumno con todos los recursos a su alcance. Una vez más, el centro de todo es el profesor o la aplicación y el alumno algo secundario. No. La tecnología no cambiará nada en la educación hasta que aprendamos que el protagonista es la persona, no las máquinas. La revolución llegará el día en el que la tecnología educativa se haga transparente y para que las personas puedan verse entre sí. Las personas deben comunicarse con otras personas, no con una máquina.

La tecnología debe pasar a un discreto segundo plano y ceder el protagonismo a los propios alumnos. Además, debe hacerlo haciendo la vida del profesor más fácil. Ese día la educación vivirá una primavera maravillosa. Predigo que ese día está más cerca de lo que puede parecer. Y ese día no sería posible sin la ayuda de la tecnología bien entendida.

ANTOLÍN GARCÍA

Fundador de [conmasfuturo.com](http://conmasfuturo.com) y miembro de la Asociación Educación Abierta

## ¿Qué significa “saber”?

Es un hecho que la evaluación -su existencia, su modo de planteamiento y el uso de los resultados de la misma- influye en la motivación y en el modo de trabajo de los alumnos -en las estrategias que utilizan-, a menudo con consecuencias negativas, este hecho es el que nos lleva a plantearnos la pregunta: “¿qué podemos hacer para ayudar al profesorado a mejorar el modo de evaluar de los alumnos de forma que contribuya a mejorar el interés y esfuerzo con que estudian, las estrategias que emplean al hacerlo, el modo en que regulan su aprendizaje y la capacidad de transferir lo que aprenden a situaciones nuevas?”

Para responder a esta pregunta necesitamos prestar atención a las discrepancias entre cómo, cuándo y para qué se evalúa, y cómo, cuándo y para qué se debería evaluar, y a las fuentes de dificultad que hacen que a menudo los profesores no evalúen del modo adecuado.

Para evaluar el conocimiento adecuadamente es necesario que el profesorado tenga claro para poder diseñar adecuadamente la evaluación:

1. Qué es lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer con lo que saben y qué es lo que puede considerarse como criterio válido de que lo saben.
2. Qué condiciones de la evaluación y del modo y contexto en que se plantea influyen en la motivación y el aprendizaje positivamente y cuáles lo hacen negativamente.

¿Qué deben saber los alumnos?

Decidir qué deben saber los alumnos implica definir los objetivos de aprendizaje, algo que puede hacerse con distinto grado de generalidad y de modos cualitativamente diferentes, y que depende de los supuestos sobre lo que significa “saber”. Por ejemplo, en un tema de Ciencias Naturales de 1º de ESO como “El aire y el agua” los objetivos pueden definirse de modo general mediante afirmaciones del tipo: “El alumno debe conocer conceptos como atmósfera, temperatura, presión, humedad, evaporación, latitud, etc.” Pero definir los objetivos de modo tan general dificulta la posibilidad de averiguar si los alumnos saben lo que deben saber pues, ¿qué significa “saber” en este caso?

Los objetivos pueden, sin embargo, definirse de una forma más específica, en función del tipo de respuesta o comportamiento observable que el alumno debe realizar, ya que lo observable es lo único a lo que tenemos acceso directo. Así, una forma más específica de definir el objetivo anterior es decir que debe recordar la definición de los conceptos señalados, o que debe demostrar la comprensión de textos en los que estos conceptos aparezcan señalando la alternativa que recoja su significado preciso, o que debe resolver problemas que requieran conocer cómo proceder, además de entender el significado de los conceptos mencionados. Aunque ser capaz de realizar todas estas tareas pueda ser un ejemplo de lo que se sabe sobre el tema “El aire y el agua”, cada tarea requiere poner en práctica modos de conocimiento que implican un diferente grado de elaboración. Por ejemplo, no es lo mismo recordar una definición que decidir, dadas diferentes medidas de temperatura, presión atmosférica, humedad, etc., en cuál de varias situaciones es más probable que llueva. Por ello, es conveniente determinar del modo



más concreto posible qué es lo que va a considerarse como objetivo de aprendizaje, tarea que nos lleva a las siguientes consideraciones.

Actualmente decimos que los alumnos deben adquirir competencias, que los objetivos deben definirse en términos de competencias. Pero, ¿qué es una competencia? Poseer una competencia implica saber qué hacer, por qué hacerlo, para qué hacerlo, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. Además, las competencias pueden definirse a distinto nivel de complejidad: una persona puede ser competente para realizar actividades sencillas y otra serlo para actividades complejas. A su vez, evaluar una competencia implica partir de un modelo de la misma que diga qué tareas pueden proporcionar información que constituya un criterio inequívoco de que se posee o no, teniendo presente que poseerla no es cuestión de todo o nada, que su adquisición requiere una enseñanza por pasos, y que puede ser necesario disponer de tareas criterio del grado en que se está progresando en su dominio.

Ahora bien, ¿qué es lo que se considera en la práctica como objetivo de aprendizaje? ¿Qué dicen las tareas de evaluación que habitualmente se ponen que debe saber el alumno y para qué debe saberlo? ¿Qué competencia le dicen que debe poseer? Villa y Alonso Tapia, (1996) investigaron la proporción en que las tareas puestas en los por profesores de Secundaria-Bachillerato evaluaban distintos objetivos de aprendizaje. Los resultados pusieron de manifiesto que, en general, predominan las tareas que implican recuerdo o aplicaciones generalmente entendidas como realización de ejercicios escasamente contextualizados, más que problemas en sentido estricto. ¿Qué efecto tiene el hecho de que se planteen a los alumnos este tipo de tareas?

Hay que tener en cuenta que el influjo positivo o negativo de la evaluación en la motivación, en el modo en que se afronta y autorregula el aprendizaje, y en lo que finalmente se aprende, se debe a que las tareas de evaluación dicen al alumno qué debe saber, qué es importante, qué significa saber, y qué uso debe saber hacer de aquello que sabe, y que el conocimiento es una herramienta para enfrentarse a la solución de problemas, en este caso los problemas que plantea la evaluación. Por eso, si la evaluación pide, por ejemplo, recordar, esto es lo que el alumno va a valorar y lo que va a dirigir su estudio. Pero además, para determinar qué saben los alumnos no basta con definir objetivos y/o competencias. Las tareas de evaluación conllevan diferentes demandas cognitivas, lo que hace que no sean equivalentes como criterio de aprendizaje. Por ejemplo, evaluar los conocimientos relativos a los tipos de polinización pueden plantearse tareas diferentes tales como categorizar adecuadamente la información nueva que encuentre sobre la polinización, leer, comprender e interpretar correctamente la información contenida en distintas fuentes sobre la polinización realizar inferencias y predicciones sencillas en base al modelo que se les ha enseñado sobre los factores que influyen, condicionan y posibilitan la polinización, etc.

Sobre la base de lo que acabamos de exponer, la primera dificultad que influye en que a menudo los modos de evaluar no sean adecuados radica justamente en que o bien no se posee una idea adecuada de lo que significa saber y por tanto se debe evaluar o, si se posee, no se hace bien porque diseñar tareas de evaluación diferentes a las habituales puede resultar complejo o porque, aunque pueda hacerse, exigiría cambiar los modos de enseñar, algo que nos hemos encontrado

# personalización

en algunos de nuestros estudios de formación (Alonso-Tapia, Asensio, López y Carriedo, 2004). Ante esta dificultad, para ayudar al profesorado a conocer si las tareas que está utilizando realmente constituyen un criterio válido de comprensión y aprendizaje se requiere formación específica sobre evaluación. No obstante, esta formación, pese a ser necesaria, puede no ser suficiente debido al costo que puede suponer llevar a la práctica lo aprendido. Por esta razón, probablemente será necesario tanto proporcionar apoyos externos en forma de tareas y procedimientos ya desarrollados y fácilmente accesibles, como algún tipo de incentivo al profesorado. No obstante, puede que ni la formación

ni los apoyos ni los incentivos sean suficientes para producir cambios en la evaluación y para que, si se producen, tengan los efectos deseados en el alumnado, posibilidad que nos lleva al siguiente punto.

¿Qué condiciones de la evaluación y su contexto influyen en la motivación y el aprendizaje?

El hecho de que la evaluación influya positiva o negativamente en la motivación y el aprendizaje depende no sólo de la naturaleza de las tareas de evaluación, sino de cómo se integra en el proceso de aprendizaje y de las condiciones en que lo hace.



Figura 3. Componentes mínimos del Clima Motivacional de clase

La Figura 3 (Alonso-Tapia, 2012, Vol. 2, cap. 5) recoge los principales factores que hacen que el clima motivacional del aula oriente a los alumnos hacia el aprendizaje, y no hacia la calificación o a liberarse de las tareas cuanto antes. Se ha comprobado que cuanto más se ajustan las pautas de actuación de los profesores a los factores que definen este clima, mayor es su motivación, su satisfacción con el profesor y su aprendizaje.

Esta figura sugiere al menos dos preguntas. a) ¿Por qué actuar de acuerdo con estos factores tiene los efectos positivos señalados?; y b) ¿De qué modo debe integrarse la evaluación con el resto de factores para contribuir a tales efectos?

La respuesta a la primera pregunta tiene que ver con el hecho de que el clima a que hace referencia la figura está orientado a 1) la adquisición de conocimientos que permiten resolver problemas percibidos como reales y relevantes en vez de al aprendizaje de conceptos y reglas más o menos mecánicas y cuyo valor no se percibe (componentes 1 a 5); 2) a la integración de conocimientos en vez de a aprendizajes atomizados (Componente 3); 3) a la toma de conciencia del proceso que está permitiendo lograr el aprendizaje (componentes 5 a 12); 4) a facilitar la autorregulación durante el aprendizaje (componentes 8 a 13); 5) a facilitar la transferencia de lo aprendido, dependiendo del tipo de tareas. Pero además, el alumno lo hace en el marco de una metodología en que se hacen explícitos objetivos y procesos y se apoya al alumno a lo largo de los mismos mediante diferentes estrategias.

En este contexto, la actividad evaluadora –que fundamentalmente no es la calificación, sino la comparación de la actividad y resultados del alumno con un patrón- tiene varias caracterís-

ticas que afectan positivamente a la motivación y al aprendizaje.

En primer lugar, en la medida en que en el planteamiento de las clases se ha ayudado a percibir el significado, utilidad o aplicabilidad de los conocimientos trabajados, si las tareas demandan el uso del conocimiento en relación con el significado aludido –especialmente si en el planteamiento de las mismas se recuerda la posible utilidad-, el alumno ve como algo natural y relevante conocer o saber hacer aquello por lo que le preguntan, por lo que su interés no decrecerá. Además, el modo de estudiar le llevará a hacer tareas semejantes a aquellas que esperará tener que realizar.

En segundo lugar, aunque a los alumnos no les gusta mucho “tener que pensar” por la dificultad y el costo que supone aprender y por la posibilidad de suspender, se ha comprobado que cuanto mayor es la motivación por aprender, mayor es la preferencia a la hora de la evaluación por tareas que exigen pensar y aplicar lo aprendido por lo que poner tareas que exigen el uso mecánico de conocimientos tiende a ser desmotivador (Alonso-Tapia y Pardo, 2006).

En tercer lugar, si la evaluación no es sólo ni primariamente para calificar, sino para dar al alumno retroalimentación de forma regular y frecuente, el alumnado la percibe como una ocasión de aprendizaje. Esto ocurre especialmente: 1) Cuando la evaluación se integra de modo regular en el proceso de realización de las tareas de aprendizaje, única posibilidad de proporcionar retroalimentación frecuente. 2) Cuando la retroalimentación informa no sólo de los aciertos y fallos sino, en el caso de estos últimos, de las razones de los mismos y de cómo superarlos.

3) Cuando se facilita la autoevaluación –no la autocalificación- mediante el uso de guiones de autoevaluación u otros procedimientos, herramientas que son fundamentales si se quiere potenciar la autorregulación adecuada del alumno mientras trabaja. 4) Cuando en las ocasiones en que se va a calificar –algo que los alumnos no olvidan aunque el clima motivacional de clase se oriente al aprendizaje-, cuando la evaluación es congruente con el modo de trabajo realizado, los criterios de calificación claros y conocidos de antemano, y cuando la calificación se centra



en el progreso, no en el promedio de pruebas discretas (Alonso-Tapia, 2012, Vol. 2, cap. 6)

A la luz de todo lo expuesto, la respuesta a la segunda cuestión que planteábamos es clara: la evaluación debe integrarse con el resto de factores para contribuir a los efectos buscados, realizándose de modo regular, constituyendo la base de una retroalimentación frecuente como la que hemos señalado y, en la medida de lo posible, en forma de herramientas para la autoevaluación.

Los cambios señalados, sin embargo, no son fáciles. En consecuencia, ayudar al profesorado a reflexionar sobre su actividad para ver si está creando un clima motivacional orientado al aprendizaje y sobre cómo integrar la evaluación en el mismo mediante estrategias como portafolios, guiones de autoevaluación, etc., requiere que los responsables de los cambios educativos proporcionen la formación adecuada, siendo conscientes de que los cambios requieren un esfuerzo sostenido en el tiempo no sólo por parte del profesorado, sino por parte de los propios promotores de los cambios. La razón es que el trabajo del profesorado no se realiza en el vacío, sino en un contexto que puede motivar o desmotivar su esfuerzo. Sin un entorno adecuado, es difícil promover cambios profundos y sostenidos en el tiempo.

JESÚS ALONSO TAPIA

*Es profesor emérito de Psicología de Universidad Autónoma de Madrid*

## Referencias

- Alonso Tapia, J. (2012). Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa. Vol. 2, cap. 5, Evaluación e intervención centradas en los entornos de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (2012). Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa. Vol. 2, cap. 6, Valoración de la evaluación del conocimiento y la competencia curricular. Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J., Asensio, F., López, I. y Carriedo, N. (2004). Evaluación del conocimiento y formación del profesorado: Diseño, evaluación y valoración inicial de un programa de Formación del Profesorado de Secundaria en evaluación de conocimientos y capacidades cognitivas. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.) Premios Nacionales de Investigación Educativa 2002. (pp. 157-204). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Alonso-Tapia, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 295-309.
- Villa, J.L. y Alonso Tapia, J. (1996). ¿Cómo se evalúa el aprendizaje en Enseñanzas Medias? *Revista de Ciencias de la Educación*, 168, 473-503.

personalización

## La diferencia de resultados entre las CCAA está relacionada con sus recursos económicos

Efectivamente, no hay una única receta mágica para entender nuestro complejo mundo educativo. Pero sí hay fórmulas que nos arrojan un poco de luz. Y PISA puede ser una de ellas. Cada tres años esperamos con impaciencia los resultados de estas pruebas a ver si se produce el tan ansiado milagro, pero cada vez nos quedamos con las ganas. España continúa en la mitad de la tabla, y con un panorama a largo plazo poco alentador. Y llevamos 15 años en la misma línea. Aunque hemos superado la media de la OCDE, esta media ha bajado. Pero adentrémonos un poco en el análisis para ver que estos datos pueden tener otras posibles lecturas porque las constantes referencias de los medios de comunicación a este programa crean un clima de opinión que es preciso contrastar con la investigación.

Considero que PISA nos ayuda a orientar las políticas educativas, al enlazar los resultados de los alumnos en las pruebas cognitivas con su contexto socio-económico y cultural, a profundizar en el concepto de “competencia”; a relacionar los resultados de los alumnos con sus capacidades para el auto-aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo su motivación e interés, su auto-percepción y sus estrategias de aprendi-

zaje; y a elaborar tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional. Sin embargo, números descontextualizados, enmarcados en escalas comparativas y en rankings de puntuación pueden potenciar desconfianza en los educadores, aunque todavía podemos y debemos aprender mucho de estas evaluaciones internacionales estandarizadas.

En el contexto español, PISA nos sirve de referencia para evaluar la eficacia, la calidad y la equidad de nuestro sistema educativo, y así servir de guía o GPS que nos señala un posible camino hacia dónde deberíamos encaminar nuestros esfuerzos a la hora de potenciar en nuestros alumnos la adquisición de la competencia lectora, matemática y científica. De este modo, más que centrarnos en el análisis de los resultados obtenidos por nuestros alumnos de 15 años, esta prueba nos resulta interesante para organizar medidas y planes en los centros educativos para trabajar los procesos de enseñanza-aprendizaje de dichas competencias. Son, por tanto, importantes para la organización de proyectos, planes y actividades pedagógicas.

Pero necesitamos reflexionar, tomar conciencia y poner en práctica medidas para actuar sobre las causas y no sólo sobre los síntomas de los resultados, poniendo en relieve la necesidad de ser proactivos dando respuestas preventivas. Sabemos que los factores que más influyen son el proyecto educativo, metodologías utilizadas, tipo de relación profesor-alumno, contexto socioeconómico, medios personales y económicos del centro educativo, etc.

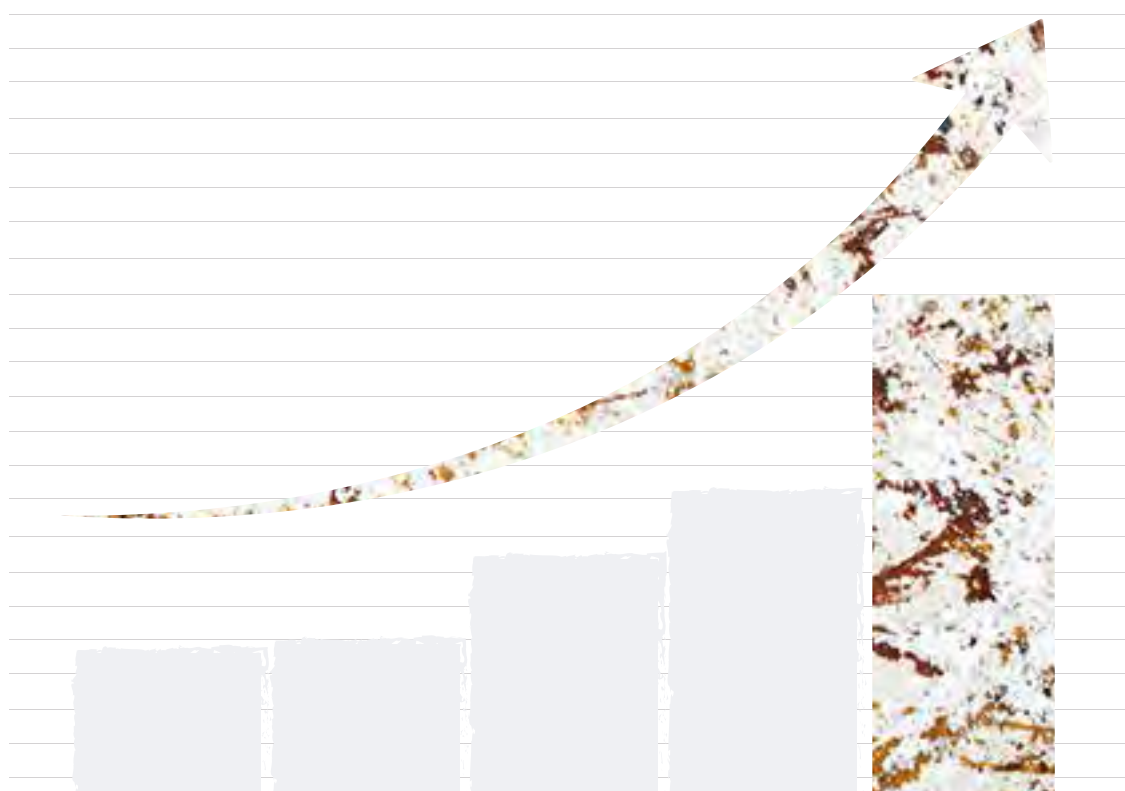


## ¿Qué podemos aprender de PISA?

- Lo primero es que el enfoque competencial es fundamental. Un alumno competente es el que es capaz de reflexionar, razonar, relacionar, formular y comunicar con precisión y claridad sus ideas, está dispuesto a afrontar situaciones complejas de aprendizaje, domina estrategias para la resolución de problemas y conflictos, y sabe representar en distintas modalidades sus hipótesis y sus conclusiones. No es solo cuestión de lo que saben los alumnos, sino de lo que saben hacer con lo que saben. La clave está en enseñarles a trabajar en equipo, a investigar,

a aprender por sí mismos, sin poner demasiado acento en la reproducción de contenidos y dando más relieve a las destrezas creativas.

- A medida que cambia la metodología hacia modelos más activos por parte del alumno, los alumnos aprueban en mayor medida y ya no se producen tantas repeticiones. El fracaso escolar disminuye enormemente sobre todo en secundaria. La repetición es ineficaz, pero no la podemos eliminar solo con legislación, hacen falta apoyos individuales y recursos personales para que los alumnos que se esfuerzan puedan hacerlo.



- El cuestionario PISA trata de recopilar información sobre los propios alumnos, sus hogares, y sus centros escolares y experiencias de aprendizaje. Los directores de centro deben responder a un cuestionario sobre el sistema de organización del centro escolar y el entorno de aprendizaje. Para recopilar más información, algunos países, como España, también realizan el cuestionario de profesor, así como los cuestionarios de padres, en los que se pregunta sobre su percepción del PISA 2015, entorno de aprendizaje de sus hijos, su apoyo para el aprendizaje en casa y sus expectativas sobre la futura carrera profesional de sus hijos, particularmente en ciencias. Por último, otros cuestionarios específicos, dentro del cuestionario del alumno, también se han cumplimentado en España, uno centrado en la familiaridad de los alumnos con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), otro sobre la trayectoria escolar del alumno y, por último, el de competencia financiera.
- Invertir más no significa mejores resultados, sino que se ha de invertir mejor, en partidas que tengan realmente impacto en el aprendizaje de los alumnos y además bien gestionadas, para aprovecharlas a 100%. Invertir en formación y acompañamiento del profesorado siempre es una buena idea. Dirigir los recursos donde se puede marcar mayor la diferencia, como dice *Andreas Schleicher*. Crear carreras docentes más atractivas, con seguimiento sobre su desarrollo, aprendiendo unos profesores de otros y compartiendo buenas prácticas. A los profesores les tenemos que formar, acompañar, dotar de recursos y de entornos más propicios para que sus enseñanzas den fruto. Porque la clave más importante está en el profesorado.
- Enfocar el esfuerzo de los alumnos de manera más productiva. No se trata de discutir si hay que poner dos o tres horas de deberes para cada día. PISA ha demostrado que no hay correlación entre mejores resultados y mayor número de horas de trabajo en casa. La memoria es importante pero también otros procesos de pensamiento más complejos que nos permitan analizar, sintetizar, comparar y crear conocimiento para luego poder resolver problemas. Los deberes son importantes para crear hábitos de estudio, responsabilidad y autonomía en el alumno, y para que los padres se impliquen en el aprendizaje de sus hijos, y para poner en práctica la competencia de aprender a aprender, tan necesaria en el futuro que ya estamos creando.
- Hacer la educación más real, más significativa y más relevante para las personas.
- Se constata de los datos generales obtenidos en todos los países participantes que existe una correlación directa entre la autonomía de los centros y la mejora en los resultados del sistema educativo, y en España se observa menor grado de autonomía de los centros educativos en la organización y desarrollo curricular frente a otros países. Por tanto, es necesario que la Administración educativa posibilite afianzar una mayor autonomía organizativa y curricular, que permita la puesta en práctica de proyectos educativos de centro adaptados a las necesidades de los alumnos, con espacios, tiempos y agrupamientos más flexibles, y ratios que permitan atender la heterogeneidad y mejorar las oportunidades educativas y sociales de los alumnos. Un mayor grado de autonomía también requiere de un acompañamiento docente más exhaustivo y procesos

más generalizados de evaluación objetiva de los centros educativos, que se están llevando a cabo en menor medida en nuestro país frente a otros países con mejores resultados en PISA.

- Otro dato que se constata es que el número de alumnos rezagados difiere mínimamente de la media de la OCDE, a favor de España, pero el número de alumnos excelentes difiere significativamente, siendo menor en España, lo que nos lleva a reflexionar si nuestro sistema educativo necesita revisar la personalización de aprendizaje para promover la mejora de todos los alumnos según sus potencialidades.

A la vista de los resultados se puede también analizar algunos aspectos internos de nuestro sistema educativo en el que se reflejan fortalezas o carencias en las que no es relevante la comparación con otros países. Por un lado, están empeorando los indicadores de equidad de nuestro sistema educativo, lo que supone un dato preocupante porque una de nuestras fortalezas ha sido la apuesta por una enseñanza comprensiva que se ha abordado con distintos nombres en las diversas leyes educativas y que dotase de las mismas oportunidades a toda población escolar independientemente de sus recursos económicos. Hoy, el reto es seguir siendo un sistema equitativo que mejore el resultado de todos los alumnos. Además, la diferencia de resultados entre las CCAA está también relacionada con sus recursos económicos, lo que es también preocupante en la línea de garantizar la equidad en todo el territorio. En este sentido, la inversión en educación es fundamental para la puesta en marcha de propuestas de mejora de los datos, y las restricciones en este aparta-

do generarán en el futuro problemas sociales y personales que necesitarán aportar importantes recursos públicos para paliar la situación originada, superiores a los que ahora se restrinjan. Por ello, es necesario un compromiso inversor sostenido a lo largo de los años que permita dotar a los centros de los recursos personales y financieros suficientes para la puesta en marcha de sus proyectos educativos.

Estas propuestas han sido elaboradas desde la perspectiva de partir desde las más altas expectativas para todos los alumnos, educadores y centros, y con un mensaje social positivo, pero siendo necesaria la puesta en marcha de procesos relacionados con la organización escolar y los proyectos de enseñanza-aprendizaje de los centros, y también con la formación y el acompañamiento del profesorado, la inversión en recursos humanos y financieros necesarios, la implicación de toda la comunidad educativa, y la medición de procesos y resultados para la mejora continua.

Se pueden consultar los informes completos, el análisis de resultados, y las preguntas liberadas en la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>

Si queréis conocer propuestas pedagógicas para la mejora de la educación, os invitamos a leer el blog “Por la innovación educativa” de Escuelas Católicas [www.porlainnovacioneducativa.es](http://www.porlainnovacioneducativa.es)

IRENE ARRIMADAS GÓMEZ

*Directora del Departamento de Innovación Pedagógica de Escuelas Católicas*

## El plurilingüismo puede ayudar a que se desborden los límites que nos impone nuestra cultura

El aprendizaje de lenguas fomenta al mismo tiempo la autonomía del alumno (a través de la introspección) y la vertiente más social del aprendizaje (a través de la interacción). Una educación plurilingüe debe apelar a la realidad del estudiante, a sus intereses y motivaciones. Y debe, además, responder a las necesidades de un entorno globalizado e intercultural, que exige la asunción de valores democráticos, éticos y humanistas con el objetivo de formar ciudadanos “capaces no sólo de convivir con la diversidad en todos sus aspectos (social, cultural, económica, étnica, lingüística, de género...), sino capaces también de participar en ella de manera activa, equitativa y justa con el fin de incidir y transformar la sociedad en la que viven” (Magro, 2017, p.43). El dominio de una o más lenguas nos convierte en ciudadanos más libres, más autónomos y más precavidos ante la manipulación, la falacia o la amenaza.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) diferencia entre “multilingüismo” y “plurilingüismo”: el primer término se refiere al “conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada”, mientras el segundo, al desarrollo de “una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan

entre sí e interactúan”. Es decir, fomentar el plurilingüismo en el aula no consiste solamente en facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera o más, sino, en generar espacios donde se produzca la convivencia de diferentes lenguas y donde podamos profundizar en las interacciones, en el contraste y en la comparación entre ellas.

No cabe duda de que vivimos ya en una sociedad multilingüe, y tenemos, por tanto, una escuela multilingüe. Según el informe de Eurodyce 2017 (“Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa”), España es uno de los países de Europa que más horas lectivas dedica al estudio de lenguas extranjeras en la escuela. Además, es también uno de los que registran mayor porcentaje de alumnos “escolarizados en una lengua distinta a la materna”. Lógicamente, esto se debe a la convivencia de lenguas cooficiales en ciertas comunidades autónomas, pero también, de manera significativa, a la amplia presencia de alumnado de origen extranjero que llega a la escuela sin dominar la lengua vehicular; alumnado al que hay que dar respuestas específicas, flexibles y ajustadas al contexto para facilitar su rápida integración en la comunidad, tanto desde el punto de vista social como académico. Según el mismo informe, “solamente en Dinamarca y Austria la formación inicial del profesorado prepara a todos los futuros profesores para su trabajo como facilitadores de la integración de los alumnos de origen inmigrante”. Además de preparar a los profesores para la integración de estos alumnos, es necesario poner en valor la riqueza que supone un aula multilingüe y pluricultural, especialmente en las asignaturas lingüísticas, que pueden aprovechar las posibilidades que ofrecen las perspectivas de contraste y comparación entre las lenguas para

el estudio de los diferentes fenómenos lingüísticos y culturales.

El plurilingüismo puede ayudar a que se desbor-den los límites que nos impone nuestra cultura. Para ello, la enseñanza de lenguas tiene que afinar sus posibilidades de impacto sobre los alumnos, y convertir las clases de lengua en un laboratorio del mundo: “el plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales.”(MCER, p.5). Hace tiempo que la didáctica de lenguas extranjeras pone el foco en el proceso de comunicación y en el uso en un contexto social, en todas las situaciones y actividades humanas posibles. Pero además, tenemos que vincular el desarrollo de la competencia plurilingüe al descubrimiento del mundo, de la(s) cultura(s) y de uno mismo.

Experiencias como *eTwinning* y otras, nos demuestran que, en todas las disciplinas, pero especialmente en la enseñanza de lenguas podemos crear situaciones, entornos y condiciones reales en los que la necesidad (de comunicación, de acceso a la información...) sirva como activador del aprendizaje. Es conveniente seguir avanzando en la extensión de viajes de estudios, intercambios, etc., para el aprendizaje de lenguas, tanto para el alumnado como para el profesorado. Es decir, debemos generar experiencias lingüísticas que sean a su vez experiencias de vida. Tenemos los medios para generar contextos donde conjugar el aprendizaje de las lenguas con otros aprendizajes, en entornos digitales, o no, con metodologías eminentemente sociales y prácticas, que demuestren a los alumnos que el plurilingüismo es una competencia inherente e imprescindible para la ciudadanía del s.XXI.

Además, en el contexto de la escuela, estas propuestas deben, necesariamente, complementarse con el desarrollo de la conciencia lingüística de los alumnos, definida como «el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla» (*Diccionario de términos clave de ELE, CVC*). No defendemos, como es natural, clases centradas en el aspecto formal de la lengua, pero sí “la conveniencia de una cierta dosis y un cierto tipo de reflexión sobre la lengua y la comunicación, combinados de una cantidad suficiente de oportunidades comunicativas” (Cots, J.M., 2007). La reflexión sobre la lengua y sobre el discurso, poniendo el foco también en la forma en que expresamos nuestros pensamientos y opiniones, puede ayudar a que el alumno reflexione sobre sí mismo, iniciando un proceso de autodescubrimiento a través de la reflexión sobre la voz propia.

El trabajo sobre la conciencia lingüística, además, “redunda en una mayor tolerancia y respeto por otras lenguas y otras variedades, en una mejora de las relaciones entre grupos étnicos y en el incremento del plurilingüismo y la pluriculturalidad” (*Diccionario de términos clave de ELE, CVC*). Si queremos que nuestros alumnos desarrollen la competencia plurilingüe hemos de guiarlos no solo para que aprendan que en un contexto se suele decir algo de determinada manera, sino que se cuestionen “por qué se dice así y no de otra forma” y reflexionen sobre las implicaciones sociales y culturales de un uso determinado de la lengua.

Esta perspectiva nos exige también, qué duda cabe, introducir en el aula metodologías activas que pongan en funcionamiento la creatividad, la interacción y la colaboración entre los alum-

# pluriculturalidad

nos, a partir de la resolución de retos, generación de proyectos interdisciplinares, aprendizaje y servicio, etc. Estas metodologías facilitan la producción habitual de textos (orales y escritos, individuales o colectivos) vinculados entre sí y generados a partir de necesidades concretas. Decía Valle-Inclán que la literatura le había servido para “buscarme en mí mismo y no en los otros”; de la misma manera, los profesores de

lenguas debemos insistir en la producción de textos (literarios o no, orales o escritos, etc.) y el análisis de los mismos, desde una perspectiva unas veces lúdica y otras, rigurosa, ayudando, además, al desarrollo personal del alumno y su proceso de autoconocimiento.

En conclusión, el aprendizaje de lenguas en la escuela no puede tener como objetivo único en-





grosar el currículum de los trabajadores del futuro. Aprender una lengua, y por tanto, asomarnos a otra cultura, a una concepción del mundo distinta a la nuestra, debe servir para ampliar los límites de lo comprensible y de lo decible, desde el momento mismo en que se produce el aprendizaje. Además, “la competencia plurilingüe se adquiere a lo largo de la experiencia vital, participando en prácticas comunicativas” (Nussbaum, M., cit. en Bronckart, 2007) por lo que nuestro objetivo final es generar en nuestros alumnos, activando su curiosidad y capacidad de asombro, un hábito que continúe tras los años escolares.

PABLO MATO CANO

*Profesor de Lengua y Literatura e Inglés en Secundaria y Bachillerato. Coordinador de la Asociación Educación Abierta*

## Bibliografía

- Bronckart, J.P. (2007), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cots, J.M; Armengol, L. et al. (2007), *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Grao.
- Diccionario de términos para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Centro Virtual Cervantes [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm)
- Magro, C. (2017), *21 habilidades 21*. Madrid: Santillana.
- “Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación”. Consejo de Europa, 2001. (Trad. Instituto Cervantes, 2002). [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

pluriculturalidad



índice



palabras



propuestas



autores

anterior siguiente

## En un mundo plurilingüe es absolutamente necesario cultivar las habilidades lingüísticas

En el contexto actual resulta innecesario explicar por qué el plurilingüismo y la capacidad de comunicarse en varias lenguas son tan necesarios. Muy brevemente, en primer lugar, conviene distinguir dos términos que a menudo se confunden: plurilingüismo y multilingüismo.

- Plurilingüismo es el uso de dos o más lenguas por parte de un individuo. La interrelación que se establece entre ellas, en sistemas que interactúan, contribuye a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.
- Multilingüismo es la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El multilingüismo puede lograrse, por ejemplo, diversificando la oferta de lenguas en un centro escolar o en un sistema educativo concreto.

En la actualidad, en este mundo en el que se produce un movimiento continuo de profesionales, trabajadores y turistas entre los distintos países, en los que hay cada vez un mayor interés por el intercambio cultural y de conocimientos, es natural que exista una fuerte demanda social exigiendo que nuestros estudiantes tengan la oportunidad de adquirir una buena competencia comunicativa en lenguas extranjeras, en el marco de la Enseñanza obligatoria.

España, un país multilingüe, con varias lenguas cooficiales, y en el que conviven, además, las

múltiples lenguas de los distintos grupos de inmigrantes que se han incorporado a nuestra vida cotidiana, debe ser particularmente sensible a esta necesidad de aprender lenguas extranjeras y al hecho de que todas y cada una de las lenguas, que forman parte de nuestra cultura, sean respetadas y mantengan su identidad.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, el plurilingüismo en el aula representa un valor imprescindible tanto para el éxito escolar de cada alumno y alumna, como para el desarrollo colectivo.

El plurilingüismo cumple la doble función de facilitar la comunicación entre personas de diferentes culturas y contribuir al mantenimiento de las diversas lenguas, dos componentes -destaca UNESCO- que facilitan la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Es sabido que las Tecnologías de la Información y la Comunicación facilitan el intercambio con personas e instituciones de todo el mundo, fomentando la comunicación intercultural como herramienta imprescindible para la construcción de una ciudadanía mundial.

A la vez que aportamos al alumnado las estrategias adecuadas para convivir en un mundo global, apoyamos la construcción de una identidad segura, en el que la lengua materna ocupa un papel fundamental, contribuyendo al desarrollo tanto del pensamiento, como de las emociones o la construcción de identidades de pertenencia a una comunidad.

En los últimos años, en España, las políticas educativas en materia lingüística han abordado el difícil equilibrio entre el desarrollo de la

convivencia de las distintas lenguas existentes en las aulas. Las propuestas pedagógicas en materia lingüística que han tenido en cuenta, tanto la realidad de las autonomías como de la presencia de alumnado extranjero en las aulas, han impulsado distintas acciones tanto en el plano académico como en la práctica educativa. Estas experiencias en el marco lingüístico han ayudado a plantearse tanto el modelo de gestión educativa desde la perspectiva de la interculturalidad como la importancia del uso de las lenguas para que los centros educativos respondan a la diversidad del alumnado.

El plurilingüismo es el camino que la educación inclusiva debe desarrollar en un mundo cada vez más interconectado.

La lengua es un elemento esencial para el desarrollo cultural de los pueblos. Es el vehículo que nos permite habitar el mundo, compaginando la pertenencia a una comunidad, a la vez que nos comunicamos con personas de muy distintas procedencias. La presencia de las distintas lenguas en el centro educativo, constituye el mejor ejemplo de igualdad, respeto a la diversidad, calidad y equidad. Las políticas educativas deben seguir apostando por el plurilingüismo en las aulas, como elemento de cohesión social y equidad.

En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, este no debe pretender alcanzar una sociedad lingüística y culturalmente plana, en la que todos acabemos hablando una única lengua común. Por el contrario, la preservación de la diversidad cultural y lingüística debe constituir una prioridad de la política lingüística nacional: ciudadanos que sean capaces de comunicarse en distintas lenguas y, a través de ellas, aprender a valorar y respetar la diferencia.

Es vital que los sistemas educativos se muevan con gran agilidad y sean capaces de dar respuesta a las nuevas necesidades que van surgiendo. Y, desde luego, una de estas necesidades está, sin duda, relacionada con la competencia comunicativa de sus ciudadanos. Dentro de los objetivos principales de la política educativa española está el de “apoyar el multilingüismo y ayudar a los alumnos a hablar, al menos, un idioma extranjero con fluidez”.

Las investigaciones demuestran que la utilización de más de una lengua extranjera aumenta la conciencia lingüística de los alumnos, y su aprendizaje de las lenguas.

En España, el inglés es el idioma extranjero que se enseña en los sistemas educativos de la mayoría de las comunidades autónomas, seguido muy de cerca por programas de francés, alemán, italiano, portugués y chino, irrumpiendo este último fuertemente.

Dentro de este marco normativo y teórico, los programas bilingües en inglés han sufrido un crecimiento exponencial en la oferta educativa en España. Precisamente, la extensión de estos programas ha hecho posible que dejen de ser enseñanzas para un sector privilegiado y se hayan “democratizado”. Hoy en día, el sector público de la enseñanza garantiza el acceso, casi general, a estudios de todos los niveles en programas bilingües, si bien es cierto que con resultados irregulares pero que, sin duda, van mejorando en su conjunto.

Para llevar a cabo las propuestas que desde el ámbito político y lingüístico se han ido pautando, el profesorado ha trabajado constante y eficazmente en dos frentes: en mejorar su com-

plurilingüismo

petencia técnica y lingüística y en conocer e implementar nuevas metodologías que requieren una reformulación profunda del enfoque docente tradicional.

La enseñanza de idiomas, de ser tradicionalmente muy académica y desproporcionadamente dedicada a la regulación gramatical, cobra una naturaleza práctica y requiere que el aprendizaje proporcione una competencia comunicativa efectiva: que incorpore la capacidad comunicativa interpersonal y la conceptualización académica de carácter formal.

Desde hace años se trabaja la enseñanza de idiomas con el enfoque AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas). Numerosos estudios demuestran la eficacia de este enfoque metodológico. Uno de los beneficios más importantes en los alumnos, principales protagonistas en educación, es la adquisición de un mejor nivel de competencias: los alumnos que estudian en programas con metodología AICLE tras un tiempo demuestran tener mayor manejo de la lengua extranjera que aquellos bajo el sistema estándar, sin tener impacto negativo en el contenido de las materias impartidas.

Es muy importante destacar que uno de los mayores beneficios de AICLE es el aumento de la motivación de los estudiantes, que consiguen tras mayor número de horas de exposición al idioma, lo que les ayuda a familiarizarse con él y conseguir esa mayor motivación. Brinda, además, la oportunidad de reforzar las habilidades lingüísticas en una lengua extranjera, que permitirá al alumnado establecer relaciones y comunicarse de manera efectiva con personas de distintas culturas.

En cuanto a los otros protagonistas, los profesores, dicho enfoque AICLE favorece la cooperación entre los mismos, puesto que los profesores de idiomas cumplen un papel fundamental en AICLE como guías de los profesores de materias y como asistentes de sus dudas, resaltando que no deben cargar con el peso de organizar sus tareas. Es necesario, por otro lado, reforzar la formación del profesorado en esta metodología y contar con instructores muy especializados y que ayuden a recopilar en muchos casos recursos necesarios para la enseñanza en AICLE y ayudar además a establecer métodos que agilicen y simplifiquen la enseñanza de una materia en una lengua extranjera, como el desarrollo de un vocabulario bilingüe apoyado por medios audiovisuales.

Además, esto no supone incrementar las horas de esa lengua extranjera en un currículo tan denso como el de la educación española, sino que gracias al uso de ese idioma como instrumento, el alumnado puede disfrutar de un aprendizaje más real y productivo. Además, a medida que los alumnos y las alumnas aprenden el contenido de las áreas no lingüísticas a través de la lengua extranjera, no solo están poniendo en práctica dichas capacidades relacionadas con la lengua, sino que también avanzan en otras materias.

Los programas bilingües existentes en los distintos idiomas que trabajan este enfoque, fomentan, además, las habilidades relacionadas con el pensamiento creativo y crítico, que son estrictamente necesarias para construir conocimiento, resolver problemas, ser capaz de aprender a través de la intuición e incluso de transformar la información y también facilitan la interacción entre los contenidos de las distintas áreas del currículo.

Esto coincide con uno de los objetivos principales de la educación para el siglo XXI, que defiende que el aprendizaje no está en los contenidos sino en las interacciones que se producen alrededor de ellos. El aprendizaje en red a través de interacciones debe consistir en agregar, re-mezclar y poner en práctica los conocimientos. Todo ello consigue un aprendizaje más efectivo. En este sentido, el enfoque AICLE no solo conecta contenidos lingüísticos y no lingüísticos, sino que introduce temas transversales para “desarrollar un aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida en la sociedad global interconectada”.

Finalmente, entre los objetivos principales del enfoque AICLE, también encontramos el interés por lograr la adquisición de una conciencia intercultural. El enfoque AICLE fomenta el conocimiento y la comprensión intercultural, y también desarrolla habilidades comunicativas interculturales. Esto es decisivo para sobrevivir en un mundo cada vez más interconectado y globalizado. Asimismo, tiene un potencial específico para desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes.

Todo esto, además, está en consonancia con otro de los ejes educativos que se pretende reforzar y que tiene que ver con el diseño e implantación de políticas públicas a distintos niveles (inter-

nacionales, nacionales y regionales) para el desarrollo sostenible en el que se cuente con la inclusión social como uno de los pilares centrales.

En definitiva, es absolutamente necesario cultivar las habilidades lingüísticas en nuestro mundo plurilingüe por varias razones: en primer lugar, porque las lenguas son el vehículo fundamental para la transmisión de la cultura; en segundo lugar, porque el conocimiento de una lengua extranjera pone en contacto a las personas con realidades distintas y, por tanto, ayudan a valorar y respetar otras culturas, aceptando las diferencias más fácilmente; en tercer lugar, porque sólo conociendo las lenguas que se hablan en nuestros países europeos plurilingües es posible participar activamente en la vida social y política y convertirse en ciudadanos conscientes que cumplen con sus obligaciones y, a su vez, reclaman sus derechos; y, por último, porque gracias al conocimiento de las distintas lenguas, las personas pueden beneficiarse de oportunidades de empleo y movilidad que, de otra manera, quedarían por completo fuera de su alcance.

TRINIDAD DE HARO

*Subdirección General de Programas de Innovación, en la  
Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad  
de Madrid*

plurilingüismo

## Hace falta correr todo cuanto se pueda para permanecer en el mismo sitio

En la novela Alicia a través del Espejo de Lewis Carroll, la Reina Roja (no confundir con la Reina de Corazones) coge de la mano a la protagonista y empiezan a correr juntas. Alicia observa con sorpresa que, aunque corre lo más rápido que puede, todo a su alrededor parece que no cambia. Asombrándose de la situación se lo recrimina a la Reina.

— ¡Pues claro que sí! -convino la Reina-. Y, ¿cómo si no?

— Bueno, lo que es en mi país -aclaró Alicia, jadeando aún bastante- cuando se corre tan rápido como lo hemos estado haciendo y durante algún tiempo, se suele llegar a alguna otra parte...

— ¡Un país bastante lento! -replicó la Reina-. Lo que es aquí, como ves, hace falta correr todo cuanto una pueda para permanecer en el mismo sitio. Si se quiere llegar a otra parte hay que correr por lo menos dos veces más rápido”

Este pasaje ha sido la inspiración de lo que en la hipótesis evolutiva se conoce como el efecto o la carrera de la Reina Roja, que describe la necesaria adaptación continua de las especies sólo para mantener el statu quo con su entorno. Cambiar no es suficiente. La evolución no es una opción. Hay que ir más rápido. En el contexto actual de la sociedad este efecto, tal y como nos

pone de manifiesto Zygmunt Bauman en su obra la *Modernidad Líquida*, es especialmente dramático: “Estamos acostumbrados a un tiempo veloz, seguros de que las cosas no van a durar mucho, de que van a aparecer nuevas oportunidades que van a devaluar las existentes. Y sucede en todos los aspectos de la vida”.

Esto que acabamos de enunciar es especialmente cierto para la política educativa. Vivir en Bruselas como Consejero de Educación de España en el Consejo de la Unión Europea ha sido un balcón privilegiado para ser testigo de la velocidad a la que se está desarrollando la historia en todos sus apartados. Pero ha sido especialmente revelador en su reflejo en la tarea educativa. ¿Cómo plantear una política educativa adecuada para nuestro presente? ¿cómo responder al mismo tiempo a las necesidades en constante cambio de nuestra sociedad y nuestra economía para el futuro sin perder lo esencial de la transmisión de lo aprendido del pasado, tarea inherente de la educación?, ¿es posible una política educativa al nivel de los tiempos “líquidos”?

Esta pregunta no sólo se ha convertido en una demanda para el sector educativo, de una manera inesperada se ha convertido también en una prioridad para los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión. Hacía ya dieciséis años que el Consejo Europeo de Jefes de Estado y de Gobierno no se sentaban a reflexionar sobre el papel de la educación y la cultura en la construcción del ideal europeo. Ocurrió durante la presidencia española de 2002, y la Cumbre tuvo lugar en Barcelona. La peseta todavía era moneda de curso legal y el euro comenzaba a dar sus primeros pasos. En aquel entonces sólo participaban quince estados, y el Reino Unido era uno de ellos. La Unión Europea acababa de salir de una crisis.



Justo como ahora.

En estos dieciséis años, la economía, el mercado, el empleo, la moneda pasaron a ser los protagonistas de los encuentros políticos. La educación sólo era una política secundaria destinada a la mejora del capital humano para mejorar la competitividad y la productividad del espacio europeo. En 2007 saltó la gran crisis económica de la

que hoy, después de diez años, parece vislumbramos la salida. Una década perdida. Millones de empleos destruidos. Una enorme bajada en las inversiones y un incremento de la pobreza y de la desigualdad social. El proyecto europeo se resiente. Empiezan a aparecer como las olas crisis consecutivas: la financiera de Grecia, la de la inmigración en el Mediterráneo, la del radicalismo terrorista en los barrios de las periferias de

política



las grandes ciudades. Algunas voces denuncian que Europa está perdiendo el tren de la revolución tecnológica. El surgimiento del llamado Dataísmo (auge del *big data*, la *inteligencia artificial* y el *internet de las cosas*) parece que van a hacer saltar por los aires a la mayoría de los trabajos tal y como los conocemos. Casi nadie parece estar a salvo. La traca final explota con la celebración del referéndum británico para la salida del Reino Unido de la Unión. Europa se despierta de un mal sueño en un tren a toda velocidad del que desconoce su destino. El nacionalismo divisivo, el populismo y el euroescepticismo empieza a crecer en las urnas. Crece el miedo.

Y comienza un proceso para recuperar algo que habíamos olvidado. Los porqués y los para qué. Primero fue la publicación por parte de la Comisión del Libro Blanco sobre el Futuro de Europa en enero de 2017. Una nueva Europa debía salir del desastre del Brexit. Luego, en marzo se celebró el quincuagésimo aniversario del Tratado de Roma. Los Jefes de Estado recuperan el discurso de los derechos de los ciudadanos y la necesidad de transmitir a las nuevas generaciones el sueño de los padres de Europa. Después del verano, y a iniciativa del gobierno sueco, se convoca la Cumbre Social de Gotemburgo para noviembre. En ella se proclama el Pilar Europeo de los Derechos Sociales. El primero de ellos es a una educación de calidad. No puede haber una Europa que no sea social, que no ayude al ciudadano concreto, a cada uno, a resolver sus dificultades reales. No existe la economía o la sociedad en abstracto. Existen las personas que la forman. Y la educación y la cultura son los instrumentos privilegiados para hacerlas protagonistas. “Habíamos construido Europa, pero faltaba construir a los europeos”, como afirmaba certeramente *The Economist*.

Justo antes de la Cumbre, los Jefes de Estado y de Gobierno, tienen una comida informal para hablar de la educación y la cultura. Desde esa comida todo se precipita. En las Conclusiones del Consejo Europeo de Diciembre se afirmaba que es necesario dar más pasos hacia una nueva y más ambiciosa cooperación en materia de educación.

Meses antes, *Emmanuel Macron* (el reciente Presidente de la República Francesa, que ganó las elecciones con la educación como prioridad política nacional) presentó su denominada “Iniciativa para Europa” fundamentada en la necesidad de crear una Europa soberana, más unida y democrática que refuerce el sentimiento positivo de pertenencia a la Unión. En este discurso pide que cada joven europeo pase al menos seis meses en otro país europeo y cada estudiante hable dos idiomas europeos de aquí a 2024. Movilidad, multiculturalidad, inclusión, valores europeos son las notas de la nueva partitura. Unirse con otros diferentes de uno mismo genera más conocimiento, más innovación, más creatividad y más cohesión social.

En enero de 2018 se celebra la primera Cumbre Europea de Educación en Bruselas. Nunca antes habían asistido tantos ministros de educación a una cumbre informal. Todos los discursos coinciden. Europa no puede construirse sin la educación. La educación es la primera política si se quiere construir un futuro en común. Todos los europeos de manera individual y colectiva tienen el derecho de conocer, apreciar y defender su patrimonio cultural y educativo. Hace falta ponerse en marcha. Ojalá no sea demasiado tarde.

En este último semestre las iniciativas han sido muchas. En el Consejo de Ministros de Educación

de Mayo se aprueba una Recomendación sobre los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. Pocos creían que esta iniciativa saldría adelante. Hace años hubiera sido impensable. España ha sido el principal de sus valedores. Surge un debate a fondo en el seno del Consejo. La Unión Europea no es sólo un mercado único, una moneda única, unas fronteras exteriores, o una seguridad o defensa común. Todas ellas son buenas y necesarias. Nuestra Unión es una unión basada en los valores. No valores abstractos, valores en acción, como el *Programa Erasmus* o el *Cuerpo Europeo de Solidaridad*. Una política educativa en marcha que responde a las necesidades del futuro sin olvidar lo esencial del pasado.

Como el escenario que nos describía la Carrera de la Reina Roja. La rapidez de los cambios nos obliga a correr de prisa todavía. La inacción no es una opción. No hay verdadero progreso sin progreso educativo. La lucha vertiginosa por el progreso económico, la productividad y la competitividad nos había hecho pasar por alto la finalidad por la que merecía la pena luchar por ellas. De nuevo, la educación. Dieciséis años después. No dejemos pasar otros tantos para volvernos a recordar que es necesaria más Europa en la educación y más educación en Europa. La política educativa importa; la falta de política, más.

ANDRÉS CONTRERAS

*Consejero de Educación en la Representación Permanente de España ante la Unión Europea en Bruselas*

política

## Si no hay cambio en evaluación, no hay cambio real en educación

Dos ideas fundamentales me gustaría que animaran nuestra reflexión sobre la estrecha relación que tiene la evaluación, la lógica educativa que subyace en ella y los procedimientos que utilizamos, con los fines mismos de la educación:

- Una, es la toma de conciencia sobre la capacidad de la evaluación como motor orientador del resultado final que alcanza el estudiante en su aprendizaje,
- y otra, es el valor intrínsecamente pedagógico de las prácticas evaluativas como generadoras de cultura y valores en los estudiantes, relacionados directamente con nuestros fines educativos.

No debería sorprender la afirmación: “Si no hay cambio en evaluación, no hay cambio real en educación”. Los que vivimos el mundo educativo observamos cómo las metodologías de enseñanza-aprendizaje han ido cambiando de forma notable en nuestras aulas, son más activas y significativas para el estudiante. Igualmente observamos unas relaciones entre profesorado y estudiante más horizontales y de confianza que las de antaño y unos recursos pedagógicos mucho más atractivos, actualizados y adaptados a la sociedad digital. Sin embargo, cuando nos fijamos en las prácticas evaluativas nos encontramos con actividades tradicionales y, aunque se vislumbra interés por el uso de nuevos procedimientos, aún sigue siendo la evaluación la

“pariente pobre” de la innovación y el cambio educativo.

Esta situación resulta triste cuando es un hecho reconocido que la evaluación es el motor del aprendizaje, es la que orienta los esfuerzos del estudiante, la que determina qué aprende y cómo lo aprende y, en definitiva, cuál será el resultado final de la intervención educativa.

A la hora de la verdad, los objetivos educativos que el alumnado adquiere al final de su aprendizaje son aquellos que están representados en las actividades evaluativas, que pueden coincidir o no con los descritos en las programaciones didácticas.

Las finalidades educativas se centran en aprendizajes de competencias y el reto, por consiguiente, es plantear procesos evaluativos que valoren competencias, sobre todo aquellas de naturaleza transversal como son las competencias para trabajar en la complejidad, para tratar la ambigüedad y la incertidumbre, para actuar con sensibilidad y respeto del contexto, para ser cooperativo, para gestionar la motivación, la emoción y el deseo o la tan importante competencia para gestionar el propio aprendizaje. Para estos fines educativos, las tradicionales estrategias evaluativas centradas en técnicas de “código cerrado”, con énfasis en el pensamiento convergente, en la evocación y reconocimiento, individualista y fragmentada por asignatura, resultan totalmente insuficientes y de escasa utilidad.

Son necesarios procesos evaluativos auténticos (con significado y utilidad para el estudiante), plurales (con múltiples evidencias, no meramente cognitivas) y personalizados (ajustados

a las distintas formas de aprender) y ofrecer al estudiante formas y escenarios evaluativos ajustados a su actual manera de aprender (fundamentalmente colaborativa), procesar la información (de manera divergente) y crear conocimiento (poniendo en juego su creatividad).

Podemos mejorar e innovar en nuestro medio educativo, pero si nuestra evaluación sigue planteándose de manera tradicional poco es lo que avanzaremos. El resultado final de los esfuerzos dependerá de qué tipo de evaluación realicemos.



práctica

Es precisamente en las prácticas evaluativas donde podemos observar la mayor distancia entre las actividades que hacemos en el aula y los avances teóricos ocurridos en estas últimas décadas en evaluación que ofrece la literatura especializada, tanto por lo que respecta a su sentido en la relación educativa como a los procedimientos a utilizar.

En el portal de *Educación Chile* podemos consultar prácticas evaluativas sugerentes en una línea de evaluación para los aprendizajes (y no de los aprendizajes) desde el enfoque de la “Evaluación auténtica”.

¿Alguna vez nos hemos preguntado sobre el valor pedagógico intrínseco que tienen nuestras prácticas evaluativas? Nos cuestionamos qué tipo de estudiante desarrollamos según creamos con la evaluación un espacio educativo de control y de subordinación o un espacio de diálogo, consensos y de responsabilidad compartida.

La forma de evaluar y la cultura que enmarca nuestras actividades evaluativas generan en el estudiante unos valores y no otros, unas formas de ser y de comportarse y no otras. ¿Deseamos unos estudiantes pasivos, sumisos, reproducitivos sin control sobre su aprendizaje o, por el contrario, nuestro interés es contribuir al desarrollo de unos estudiantes activos, críticos, creativos y con control sobre su aprendizaje?, lo que entronca directamente con nuestros fines educativos.

Podemos transformar la evaluación en un espacio donde el alumnado tenga un papel activo, en un espacio de diálogo donde se ponga en práctica los elementos que caracterizan la deliberación y el juicio crítico, la capacidad para

argumentar, para llegar a consenso y ser responsable ante los compromisos asumidos.

El proceso de diálogo y la participación real del alumnado en la toma de decisiones sobre los componentes del proceso evaluativo (criterios, estándares, estrategias, etc.) constituyen los fundamentos básicos de las propuestas innovadoras de hoy en el campo de la evaluación. Y en este proceso de participación, de cambio y mejora, la autoevaluación del alumnado y la coevaluación juegan un papel esencial y cada vez más reconocido. En ambos sistemas de evaluación el alumnado pone en juego habilidades para la negociación, discusión, argumentación, reconocimiento del valor del otro, respeto y responsabilidad con los compromisos adquiridos, a la vez que estimula la autonomía y capacidad del estudiante para gestionar su aprendizaje.

Algunas sugerencias de actividades en esta línea podemos consultar en el artículo de F. Javier Murillo y Nina Hidalgo: *Editorial Evaluación Democrática y para la Democracia – Dialnet*

Reconocer el valor educativo y formador que tienen para el alumnado las situaciones de evaluación nos debería animar a superar aquellos agotados planteamientos tradicionales e intentar con ilusión y valentía probar nuevas rutas que generen cambio y dinamismo vivo en la evaluación que exigen:

- nuestros objetivos educativos en términos de competencias, sobre todo las tan importantes transversales.
- las nuevas formas de aprender y hacer de las actuales generaciones de estudiantes y



- el desarrollo de una ciudadanía democrática para una sociedad que cada vez más necesita de ciudadanos con capacidad crítica y responsabilidad.

¡Si no cambiamos nuestra lógica evaluativa poco cambiaremos en Educación!

De nuestras lógicas y procedimientos de evaluación dependerá que nuestros fines y objetivos educativos queden o no en mera retórica, muy loable pero que no llegamos a alcanzar.

**FLOR CABRERA RODRÍGUEZ**

*Catedrática de Medición y Evaluación educativa en la Universidad de Barcelona*

## Bibliografía

- F. A. Cabrera (2000) *Evaluación de la formación*. Madrid: Ed. Síntesis
- F. A. Cabrera (2001) “Evaluación de los aprendizaje centrada en el proceso”, en *Revista Española de pedagogía*, 218-, (pp.25-48)
- F.A. Cabrera: (2011) “Evaluación y ciudadanía. Atendiendo a la diversidad: Evaluación participativa autogestionada”, en A. Pantoja, M. Zwierewicz, R. Moraes (coords), *Diversidad y adversidad en Educación*. Jaén: JOXMAN Eds.
- F. Cabrera (2007). “Evaluación de programas de Ciudadanía intercultural”. En *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59, n° 2 y 3. (pp375.400)

práctica

## *Cada vez que se ha introducido una nueva herramienta de aprendizaje se ha hablado de la desaparición del docente*

El debate no es nuevo. Cada vez que en el ámbito educativo se ha introducido una nueva herramienta de aprendizaje se ha hablado de la desaparición del docente en favor de los nuevos instrumentos.

La educación ha evolucionado mucho pero el docente ha permanecido como figura central de la educación y del aprendizaje. El maestro que solo utilizaba la pizarra negra y la tiza no desapareció cuando llegaron los libros de texto. Tampoco fue sustituido, ni sus condiciones se vieron precarizadas cuando aparecieron la televisión, el video o el CD. Ni los ordenadores han podido con el profesor aunque muchos pensaban que con las computadoras ya no sería necesaria su presencia en el aula. Los maestros no han sido reemplazados, pero sí han tenido que cambiar su forma de trabajar, de educar, de enseñar, de interactuar con el alumno y con el conocimiento.

La tecnología y la “red” protagonizan desde hace años una auténtica revolución en la educación, en los procesos de acceso, transmisión y adquisición de conocimientos, en la forma de trabajar en la escuela y en los roles del profesor y del alumno. Están transformando en muchos aspectos

los centros educativos. Pero no podemos perder de vista que, siendo una fuente de recursos ingente que facilitan el acceso a la información y globalizan la comunicación y el aprendizaje, no dejan de ser herramientas que nunca deberían sustituir al profesor ni a la escuela.

Simplificando mucho, aprender y adquirir conocimientos puede hacerse a través de la tecnología. Socializar, desarrollar las capacidades, actitudes, aptitudes, formar valores y criterios morales y éticos de las personas, discriminar con criterio la información, formar el pensamiento crítico y mucho más, es educar y no se aprende ni se consigue accediendo a la red ni solo con tecnología.

Educar una persona es una tarea única e irrepetible, distinta en cada caso. No se educa buscando resultados estándar. El conocimiento individualizado de cada alumno, la elaboración de distintas estrategias en función de las necesidades de cada alumno, el seguimiento y evaluación de lo aplicado, la comunicación verbal, la interacción personal docente-dicente, la empatía y conexión personal que influye en los sentimientos y emociones, etc... son actitudes y responsabilidades que solo puede asumir y llevar a cabo el docente trabajando día a día con sus alumnos. Ninguna tecnología puede suplirlo.

Los alumnos necesitan un modelo, un referente que no puede ser la inteligencia artificial, una máquina o un sistema de comunicación. La tecnología, por sí sola, no educa ni desarrolla la honestidad, el esfuerzo, la coherencia o la resiliencia, no nos hace más sociables ni forma en la convivencia y el respeto. La tecnología y la comunicación global en red han sido creadas para servirse de ellas no para sustituirnos ni

para hacer desaparecer la riqueza y singularidad del ser humano.

El potencial positivo que tienen estas herramientas para el aprendizaje, la formación y la educación, siempre que sean utilizadas adecuadamente, es imposible de cuantificar ni limitar. Han de ser consideradas como “instrumentos al servicio de”, por lo que nunca podrán sustituir a los docentes.

No obstante, es necesario señalar que habrá educadores que no las usen de forma eficaz y eficiente en su trabajo diario, por lo que seguirán necesitando actualizar constantemente su formación y capacitación sobre las mismas.

Los docentes están realizando un gran esfuerzo. La evolución tecnológica es vertiginosa y exige una imprescindible y bien planificada formación inicial y continua. La velocidad en los cambios tecnológicos nada tiene que ver con la velocidad de los cambios de los planes de estudios universitarios para adaptarse a la nueva realidad. El reto es formar y educar a las nuevas generaciones para un mundo incierto y cambiante, en el que la tecnología y la comunicación en red están siendo elementos fundamentales en su desarrollo.

Plantear como incompatibles al profesor y la tecnología es un error. Decidir que el profesor sea suplantado por la inteligencia artificial y la tecnología o relegado a un papel secundario en la educación está en nuestra mano. Una sociedad civil que considere sustituir o precarizar la figura del maestro/docente en el proceso formativo y educativo de las personas tendrá, en mi modesta opinión, un serio problema. La tecnología puede y debe ayudar mucho y los docentes deben utilizarla para conseguir los objetivos propuestos en relación a la educación y formación de sus alumnos. Lo que hay que hacer, es mejorar sustancialmente la formación, preparación y reconocimiento de quienes ejercen una de las profesiones más importantes y determinantes en favor del beneficio de las futuras generaciones y del correcto desarrollo y progreso del conjunto de la sociedad. El ejercicio de la docencia es una profesión insustituible y debe ser una de las más prestigiosas y reconocidas en todos los aspectos.

Queda mucho por hacer desde los poderes públicos porque, hasta ahora, las mejoras son fruto del esfuerzo, la vocación y profesionalidad de los docentes.

JESÚS PUEYO

*Miembro Permanente Consejo Escolar del Estado*

# precarización

## *Evaluar no es hacer exámenes y estudiar o memorizar no es aprender*

Mucho se habla sobre evaluación y, en apariencia, todos los docentes sabemos “en teoría”, como debemos llevarla cabo: nos basamos en unos determinados criterios de evaluación, que se consideran los indicadores válidos para la adquisición de la competencia y también para la consecución de los objetivos propuestos.

Pero realmente, ¿hacemos lo que se dice en nuestro currículo? ¿hacemos lo que decimos, lo que exponemos? Autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación.

La evaluación que llevamos a cabo ¿Es justa? o bien, caemos en el tópico de ¿evaluación es

igual a calificación? ¿Decimos una cosa y hacemos otra?

¿Qué se oculta en esta cuestión?

La percepción de nuestro alumnado sobre la evaluación que hacemos de su aprendizaje es que el peso de la justicia, de la objetividad de su trabajo, lo ponemos en la calificación, seguramente de un examen, de una prueba memorística de contenidos, de la medición de su actitud y tareas en el aula o en casa. Pero evaluar no es hacer exámenes y estudiar o memorizar no es aprender (José Blas García). En el alumnado se inserta la cultura o la preocupación del ¿qué he sacado? Y no del ¿qué he aprendido?

“Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas”. (Neus Sanmartí, 2007)

Paremos, reflexionemos, y lleguemos a un debate conjunto en los centros, en los claustros,



en las administraciones, partiendo de ¿qué es evaluar? ¿Para qué utilizamos la evaluación?

Tenemos claro que la evaluación es el motor del aprendizaje (Neus Sanmartí, 2007) ya que de ella depende tanto, el qué y cómo se enseña, como el qué y cómo se aprende. Se parte de la premisa de que, “si se ha enseñado, se ha aprendido” y por ello, “es digno de ser evaluado”.

¿Partimos de una premisa real? ¿Todo lo que se enseña se aprende?

Evaluar es un proceso necesario e imprescindible, entonces busquemos la relación adecuada entre, evaluar para (es) aprender y aprender (es) para evaluar y desembocará en una relación cuya finalidad sea la de MEJORAR, el punto de partida, el desarrollo del aprendizaje y dónde hemos llegado, es decir, la meta del aprendizaje.

Si la evaluación está al servicio de la mejora, ¿para qué utilizamos la evaluación?

Si la utilizamos como valor de cambio lo único que importa es aprobar (calificar) pero si realmente la utilizamos como valor de uso lo que importa es el aprendizaje (Santos Guerra).

Conceptos también bautizados como evaluación sumativa de carácter social que tiene la función de selección y orientación del alumnado y la evaluación formativa, de carácter pedagógico, reguladora, orientada a identificar los cambios para regular el proceso de enseñanza y ayudar al alumnado en su propio proceso de construcción del conocimiento (Neus Sanmartí).

En esta construcción y recorrido del proceso tenemos elementos claves a considerar como:

el valor educativo del error, la motivación, la diversidad de instrumentos para registrar ese proceso evaluativo, el currículo, la organización escolar..., porque la evaluación hay que considerarla como parte del proceso no como el fin de ese proceso.

Seamos fieles a nuestro discurso: ¿Qué hacemos realmente? ¿Cuál es la realidad evaluativa de nuestro centro?

Si hablamos de los protagonistas en este proceso, ésta es una realidad diversa y con esta realidad debemos caminar hacia un compromiso de implicación de todos, en el que el cambio en la práctica de los docentes implique un cambio en la acción del alumnado dentro del aula y, por tanto, desemboque en un cambio de la evaluación, de todos para todos y entre todos, creando la llamada CULTURA EVALUATIVA, que tenga en cuenta la inclusión, la diversidad del alumnado, los distintos ritmos de aprendizaje, las diferentes capacidades de aprendizaje...

Sólo se producirá el cambio deseable cuando todos los miembros de la realidad de esa organización generen el conocimiento común, creado a partir de la acción compartida y el diálogo, sólo así será eficaz (Fernando Trujillo).

Y para ello, la formación, la reflexión, la investigación y la acción compartida podrán cambiar la realidad de la evaluación y transformarla en la mejora continua del aprendizaje para que ésta SEA UN HECHO y no sólo un dicho, sea un MEDIO y no un fin.

SOFÍA DEZA

*Directora del Centro CEIP Clara Campoamor (Huércal, Almería)*

## Un nuevo rol: el profesor investigador como líder innovador

La investigación educativa es un proceso riguroso que pretende conocer, y mejorar la práctica de un aspecto de la realidad educativa: docente, organizativa, curricular, inclusión, convivencia, relación con otros centros, organismos, asociaciones o instituciones, etc. Por tanto, es imprescindible para identificar y diagnosticar las necesidades y promover cambios eficaces en las prácticas educativas.

Este proceso, indispensable para renovar y transformar los ambientes educativos de modo que respondan a las necesidades reales de los alumnos y docentes y sus contextos, ha sido llevado a cabo, en muchas ocasiones, por profesionales y organizaciones no vinculados directamente con los centros escolares, en la que podríamos llamar una investigación “a distancia”, donde el aula o el centro se utilizan, puntualmente, como un laboratorio de investigación. El principal inconveniente de este modelo de investigación “a distancia” es que no se relaciona con los contextos y necesidades reales de los docentes, el alumnado y sus familias y, con frecuencia, sus resultados se guardan en publicaciones que no llegan ni a los centros docentes ni al profesorado que, circunstancialmente, colaboró en la investigación.

Actualmente, es más frecuente que la investigación educativa en los centros la realicen sus protagonistas: profesorado y alumnado. Si los profesores van a ser los responsables de poner en práctica las mejoras e innovaciones que sur-

jan tras una investigación educativa, por qué no ser también los protagonistas de esa investigación. Aparece así un nuevo rol: el profesor investigador como líder innovador.

Son muchas las ventajas de este modelo de investigación educativa “in situ”. Por ejemplo, evita la distancia entre práctica docente e investigación, ya que el profesor es el intermediario entre ambas, es decir, un ente activo del proceso de investigación y de sus resultados que puede aplicar de forma inmediata en su contexto. De este modo, cuando un profesor o equipo de profesores, tras un proceso de investigación educativa, diseña un proyecto de innovación, se compromete con este proyecto y lo pone en marcha. No hay innovación sin el convencimiento de la comunidad educativa y sin que las propuestas innovadoras sean interiorizadas por esta.

Por otro lado, si el objetivo principal del desarrollo profesional del profesorado es facilitar el aprendizaje y mejorar el rendimiento del alumnado, esta forma de investigación educativa orientada a la práctica, debería servir para el desarrollo profesional docente (DPD) entendido, no como un conjunto de eventos independientes superpuestos en un historial de formación, sino como un proceso relacionado directamente con el contexto educativo en el que desempeña su profesión. El sistema educativo debe potenciar y reconocer el rol del profesor investigador en el aula y, para ello, es imprescindible crear entornos educativos y oportunidades que favorezcan y contribuyan a la realización de esta forma de DPD.

Para empezar, es fundamental que la formación inicial del profesorado incluya conocimientos acerca de cómo llevar a cabo una investigación educativa rigurosa y extrapolable y, para conti-



nuar, es necesario que la investigación e innovación educativa estén valoradas profesionalmente mediante créditos de formación docente.

Conectar la formación inicial del docente con la formación permanente del profesorado a través de la investigación educativa y reconocer esta como parte del DPD la convertiría en una práctica habitual en los centros educativos en vez de ser considerada como algo extraordinario y propio de profesores entregados, casi de héroes.

Es fundamental la organización de convocatorias de proyectos de innovación y de jornadas de divulgación de los mismos. Asimismo, el profesorado debe contar con la posibilidad de publicar los resultados de sus investigaciones y se le debe facilitar las comunicaciones con otros grupos de investigación de diferentes centros.

Por otro lado, la investigación educativa (planificación, desarrollo y evaluación) necesita un trabajo en equipo en el que se integren proyectos comunes. Los profesores investigan junto con otros profesores. La autonomía pedagógica y organizativa de los centros debe estimular el trabajo en equipo del profesorado, para lo cual es necesario asegurar la permanencia en los centros de los equipos de profesores investigadores e innovadores. Un proyecto de investigación, cuyos resultados darán lugar a un plan de mejora, tiene una duración superior a un curso escolar, lo que es incompatible con la movilidad anual de parte del profesorado.

Este tipo de proyectos de investigación suele comenzar por afectar sólo a un aspecto concreto del funcionamiento de un centro pero, poco a poco, implicará a todo el centro o a gran parte de él. Esto supone un cambio global en la organización temporal y espacial de los centros que los equipos

directivos deben afrontar. Horarios de determinados profesores que permitan la coordinación entre ellos y su coincidencia en grupos de alumnos concretos, o al revés, su distribución en diferentes grupos concretos de alumnos de un mismo o diferente nivel. Posibilidad de agrupar el alumnado de formas diferentes, más o menos flexibles, en función de las necesidades de la investigación y estructuración flexible de los espacios.

El modelo de la investigación educativa orientada a la práctica y realizada por el profesorado de los centros, contribuye al paso de un profesor que trabaja en su aula de forma independiente y en una transmisión del conocimiento dividido en áreas independientes y estancas, a un profesorado que trabaja en equipo en una transmisión del conocimiento de forma integradora. Asimismo, contribuye al paso del trabajo individual del alumno con instrumentos y materiales cerrados, al trabajo colectivo con materiales abiertos y cambiantes, y al paso de una escuela como entorno cerrado y única fuente de conocimiento, a escuelas abiertas al entorno y permeables al conocimiento actualizado.

Estilos de aprendizaje, tipos de agrupamientos del alumnado, estrategias de inclusión, resolución de conflictos, utilización del entorno como recurso educativo, formas de uso de las nuevas tecnologías en el aula, etc., que hoy son habituales en los centros educativos, surgieron, en su día, como planes de mejora y proyectos de innovación, fruto de las investigaciones educativas de grupos de profesores que sintieron la necesidad de mejorar la realidad educativa en la que trabajaban.

MARÍA ISABEL PIÑAR GALLARDO  
Directora del IES San Isidro (Madrid)

profesionalidad  
profesores  
fora

## La educación tiene mucho más que ver con el compartir que con el consensuar

La primera pregunta que me suscita esta frase es ¿qué se entiende por un proyecto educativo consensuado?

Para mí, es más fácil entender la idea de proyecto educativo compartido que consensuado. Y no porque no crea que los consensos son importantes. Todo lo contrario. Pero en educación me parece que la clave está en el compartir.

Que es difícil... lo sé, pero no por ello debemos dejar de afrontar el desafío.

¿Queremos un proyecto educativo en el que, con el objetivo de que estemos todos de acuerdo, se tenga que renunciar a aspectos clave? ¿Las propuestas o consideraciones de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa deben tener la misma influencia en el diseño del proyecto educativo?

¿No será más propio que sea el Centro Educativo el que proponga el proyecto al que se puedan adherir si lo ven oportuno y, sobre todo, si lo comparten, las familias y los estudiantes, y que, por supuesto, puedan ayudar a mejorarlo?

¿Por qué no dejar que cada miembro de la Comunidad Educativa desarrolle su papel?

Con esto no estoy diciendo que un proyecto educativo no tenga que considerar en su diseño a to-

dos los que conforman la comunidad educativa. Al revés. Pero en este proyecto no debe ser prioritario en su elaboración la necesidad de llegar al consenso. Debe tener en cuenta a todos y ser capaz de integrar visiones, no, necesariamente, de llegar a acuerdos.

Creo que la educación tiene mucho más que ver con el compartir que con el consensuar. Compartir, a mi modo de ver, supone asumir como propio un proyecto educativo en el que no tiene porque ser necesario que se haya participado en su diseño.

El consenso nace de entender lo importante de la visión del otro y que ésta es tan valiosa como la mía, sin necesidad de que ambas visiones sean compatibles en la conformación de un proyecto.

Y por eso, se puede estar de acuerdo sin que por ello alcancemos un consenso. Porque no es necesario renunciar a elementos clave. Porque hay muchos modos de entender la educación que queremos.

Porque, quizás, lo fundamental, sea compartir una visión básica y sencilla, y desde ahí entender que puede haber muchos modos de educar, muchos proyectos educativos válidos y valiosos, muchas propuestas que no tienen por qué coincidir.

En una Comunidad Educativa, la clave es que todos entiendan y compartan el modo en el que se debe producir el hecho educativo: el encuentro entre el estudiante y el docente.

Los proyectos educativos, por tanto, deben favorecer ese encuentro, porque lo que cambia la vida de cada uno de nosotros, y así lo hemos

vivido muchos, es el encuentro con un maestro o maestra que nos hizo entender, que nos enseñó a preguntarnos, que no consensuó conmigo lo que necesitaba o lo que merecía, si no que arriesgó y me mostró un modo de vivir su vida.

En cuanto a los valores no es tan importante que sean compartidos como que sean vividos. Que cada docente los haga suyos. Porque los valores no se comparten se contagian.

Y es verdad, que cuando éstos se entienden así, forman parte esencial de toda la actividad educativa.

Qué eficaz es la tarea educativa cuando en un Centro, se comparten los valores, y sobre todo, se viven en cada uno de sus miembros. De manera

natural, formarán parte de todos los proyectos que se pongan en marcha y serán generadores de una propuesta bien definida a la que se podrán unir nuevos estudiantes o familias.

Y es así, como creo que la propuesta educativa se debe conformar. Porque hay muchos modos de entender la educación que cada uno queremos. Y, si la clave realmente es la educación, el consenso nace en el punto de partida, porque todos coincidimos en lo mismo: un modo de educar capaz de facilitar el encuentro educativo. Lo apasionante es que se puede alcanzar desde muchos modos diferentes.

JAVIER GARCÍA CAÑETE

*director del área de educación y del observatorio de tendencias de la Fundación Botín*



## La experiencia profesional de quienes están logrando mejoras es imprescindible en la innovación

En un encuentro en el Parlamento Europeo en el 2009 se mostró una unánime preocupación. Se dijo que el derecho a la salud en todos los Estados miembros ya incluía su doble dimensión; por un lado, la asistencia a un centro cuando se necesita y, por otro lado, la seguridad de que diagnósticos y tratamientos son acordes con las evidencias científicas internacionales. Sin embargo, el derecho a la educación todavía sólo contempla la primera dimensión, hay derecho de asistencia a un centro educativo pero lo más habitual es que no te encuentres allí con las actuaciones que las evidencias científicas internacionales han demostrado hasta ahora que dan los mejores resultados en aprendizajes instrumentales en todas las materias, valores, emociones y sentimientos. Desde entonces, resoluciones y comunicaciones del Parlamento Europeo, Comisión Europea y Consejo de Europa han aconsejado que las diferentes actuaciones educativas de éxito estén disponibles para todo el alumnado. Los Estados miembros también lo han hecho publicando las actuaciones de éxito de las escuelas europeas, como hizo, por ejemplo, el Ministerio de Educación en España.

La mejora resultante de esa difusión ya ha comenzado también en nuestro sistema educativo pero va a ser mucho más rápida en los próximos años. Uno de los cambios va a ser clarificar la

diferencia entre innovación educativa e “innovación”. La innovación educativa busca cambiar las actuaciones que tradicionalmente se habían venido haciendo cuando hay otras nuevas que dan mejores resultados. La “innovación” educativa pretende sustituir las actuaciones tradicionales por otras que se presentan como nuevas con independencia de si mejoran o empeoran los resultados. La innovación introduce aquellas nuevas actuaciones que están evaluadas científicamente a nivel internacional y publicadas en las mejores revistas científicas de educación como las de Cambridge o Harvard; es así como se cumple también el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos sobre el derecho a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. La “innovación” necesita ocultar esas evidencias científicas para que no se descubra que las actuaciones que propone dan malos resultados y en la mayoría de los casos ni siquiera son nuevas; así es frecuente que salgan personas con grados, másteres e incluso doctorados en educación que ni siquiera sepan que existe la revista Cambridge Journal of Education, porque se les ha ocultado.

La experiencia profesional de quienes han logrado y están logrando las mayores mejoras de resultados es imprescindible en la innovación educativa y en cualquier campo profesional. Profesionales que no han logrado esas mejoras aprenden así de quienes sí lo han hecho, descubren qué actuaciones y qué formas de implementarlas pueden acercar su alumnado al éxito que merecen. Esas actuaciones de éxito requieren la colaboración entre docentes, especialmente de quienes forman parte de un mismo claustro, pero también de quienes están implementando o quieren implementar las mismas innovaciones. Las “innovaciones” dan con fre-

cuencia el mismo valor a las experiencias profesionales que están mejorando los resultados que a las que los están empeorando, todas las consideran interesantes e “innovadoras”. De esa forma, los malos resultados que generan provocan que las familias y la sociedad se pongan en contra de la “innovación” y se agarren a lo tradicional. Uno de los mayores errores “innovadores” consiste en creer que la colaboración entre docentes exige una uniformidad ideológica sin saber que, cuando el criterio de la colaboración es tener una ideología particular, se empeoran los resultados.

Tanto la idea del sistema educativo universal como las Ciencias Sociales son hijas de la democracia, la cual es a su vez hija y parte inseparable de la pluralidad de opciones. El consenso educa-

tivo exitoso en todo equipo docente solo se logra si se toma como base del mismo las evidencias científicas internacionales. En ese caso, su pluralismo es una riqueza que coincide con el propio pluralismo de la sociedad y el de los colectivos laborales o de ocio en los que el alumnado va a vivir y trabajar. El mejor recurso que tiene la sociedad para mejorar es la educación, pero no cualquier educación, solo aquella con los valores, emociones y sentimientos que defienden todas las sociedades democráticas y que no sólo no ocultan sino que difunden e implementan las actuaciones que dan los mejores resultados según las evidencias científicas internacionales.

RAMÓN FLECHA

*Catedrático de Sociología de la Universidad de Barcelona*

pruebas







## Los docentes pueden y deben ser protagonistas de la creación, uso y adaptación de recursos educativos abiertos

Partimos en nuestro análisis del concepto de recursos educativos abiertos tal y como fue definido por la UNESCO en la declaración de París sobre REA del año 2012: “materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier soporte, digital o de otro tipo, que sean de dominio público o que hayan sido publicados con una licencia abierta que permita el acceso gratuito a esos materiales, así como su uso, adaptación y redistribución por otros sin ninguna restricción o con restricciones limitadas.”

Esta definición nos pone sobre la pista de las enormes posibilidades que los recursos educativos abiertos ofrecen a docentes, alumnos y centros educativos. Pensemos que, siguiendo esa definición, nos encontramos ante contenidos educativos que tienen, entre otras, las siguientes virtudes:

- Son gratuitos: por tanto, reducen el coste de la educación y permiten dedicar los recursos existentes a otros fines.
- Son flexibles: cualquier docente (o equipo de docentes) pueden adaptar los contenidos y recursos educativos abiertos a las necesidades de su aula o a su visión metodológica. Esta característica permite tener contenidos en permanente evolución y diseñados a la medida de cada centro, cada grupo clase e incluso cada alumno.
- Son accesibles: Este proceso de creación y adaptación de recursos genera bancos de materiales abiertos y en continua evolución que pueden ser utilizados, aplicados y adaptados por cualquier equipo docente o docente individual en cualquier parte del mundo.

Estas características de los REA (recursos educativos abiertos) hacen de ellos el modelo de contenidos educativos que mejor puede responder a la realidad educativa actual y sobre todo servir de apoyo a procesos de innovación metodológica y tecnológica en el aula.

En un contexto educativo actual que se caracteriza, entre otros aspectos, por la convivencia de diversas metodologías innovadoras (ABP, Flipped Classroom, Gamificación...) la presencia cada vez mayor de la tecnología en los espacios educativos y la necesidad de los docentes de colaborar en red solo contenidos educativos abiertos, flexibles y disponibles pueden dar un correcto soporte a los procesos de enseñanza aprendizaje y generar modelos replicables de cambio educativo.

Los docentes (y los centros educativos) tienen a su disposición, de manera creciente, recursos



educativos abiertos que pueden servirles para ser aplicados directamente en el aula o como modelos para el diseño de sus propios recursos educativos abiertos.

Podemos citar como ejemplos de estos modelos de recursos los generados por el proyecto EDIA, ya anteriormente citado (<http://cedec.educalab.es/recursos/>) o los del proyecto CREA de la Conseje-

ría de Educación de Extremadura (<https://emtic.educarex.es/proyectocrea>)

A estos modelos y propuestas (con un apoyo institucional y un modelo global) podemos añadir las surgidas de las aportaciones de docentes que comparten sus experiencias y propuestas didácticas para el aula en forma de recursos educativos abiertos en espacios como Procomún

rea



y otro tipo de repositorios de recursos educativos abiertos.

Los docentes pueden y deben ser los verdaderos protagonistas de la creación, uso y adaptación de recursos educativos abiertos ya que, estos materiales no son recetas iguales en cualquier situación, sino contenidos que parten de las necesidades reales de aula y que permiten dar apoyo a procesos de experimentación real en el

aula. Las experiencias ligadas al proyecto EDIA (Educativo, digital, interactivo y abierto) de Cedec, nos ofrecen un ejemplo de esta afirmación: <http://cedec.educalab.es/proyecto-edia/>

En este contexto, la capacitación en el uso de recursos (o contenidos) educativos abiertos será en el futuro un elemento esencial en la formación de los docentes ya que les permitirá: acceder a recursos y modelos de recursos innovadores y



adaptables y al mismo tiempo convertirse en contribuidores de recursos para ponerlos a disposición de toda la comunidad educativa.

Uno de los elementos más interesantes de esta capacitación en el uso de los recursos educativos abiertos es la relativa sencillez de los conocimientos requeridos. Si tuviéramos que sintetizar cuáles son los aspectos básicos en los que un docente debe formarse para ser un usuario (y creador) de REA, estos podrían ser:

- El conocimiento de las licencias abiertas y del uso de contenidos creados por otros.
- El acceso y consulta de repositorios de recursos educativos abiertos (como el espacio Procomún).
- El uso de herramientas de autor para crear, adaptar y publicar recursos educativos abiertos, como exelearning.

El conocimiento de estos tres aspectos (que es parte ya de los planes de formación del profesorado de muchas administraciones educativas) capacita a cualquier docente no solo para sacar todo el partido a las posibilidades de los recursos educativos abiertos, sino que además enriquece su bagaje como docente con una nueva visión (y nuevos conocimientos) que puede aplicar a sus propuestas de aula.

Este aspecto práctico se complementa con un elemento “ético” que, debe formar parte de la educación. La idea del conocimiento abierto,

de la necesidad de colaborar, compartir y crear redes de docentes y alumnos y alumnas que aprenden juntos implica una visión de la educación que la convierte en un proceso compartido y que sirve para que los estudiantes asimilen el conocimiento como fruto del “procomún” al que todos podemos contribuir.

El uso, adaptación, creación y publicación de recursos educativos abiertos es, aún, un modelo de uso de contenidos educativos abiertos minoritario. No obstante, cada vez son más los docentes (que de manera integral) o asumiendo propuestas concretas se asoma a este nuevo modelo de contenidos ligado no solo a la innovación técnica o metodológica sino a un cambio más global en la visión de la educación. Capacitar a nuestros docentes para formar parte de este proceso debe suponer una prioridad si aspiramos a una verdadera educación abierta para una sociedad realmente abierta.

MIGUEL ÁNGEL PEREIRA

*Jefe de Servicio del Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CeDeC)*

## Referencias

Declaración de París sobre recursos educativos abiertos: recursos educativos abiertos. UNESCO <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>

Infografía de Proyecto EDIA para explicar qué son los REA: <http://cedec.educalab.es/una-infografia-en-muchos-idiomas-para-explicar-que-son-los-rea/>

## Las calificaciones escolares no pueden importar más que el progreso personal de los alumnos

“¿Dónde me encuentro y hacia dónde me encamino? ¿Por qué no fui consultado para nada? ¿Por qué no se me dieron a conocer de antemano los usos y las reglas establecidas, en lugar de enrolarme de pronto en el montón como una simple pieza?”

El filósofo danés *Soren Kierkegaard* se plantea estas graves cuestiones en su famoso ensayo “*La repetición*”. Después explica que cualquier prueba es un reto individual y cada ser humano necesita afrontarlas con esperanza, es decir con la certeza de que las podrá superar. Y entonces la repetición es, sencillamente, la posibilidad de recobrase a uno mismo.

“¿No es esto acaso una repetición? ¿No he vuelto a ser yo mismo de tal suerte que hoy puedo conocer doblemente el significado y el valor inmensos de mi propia personalidad?”

Estas ideas podrían fundamentar la filosofía de la repetición de curso, una de las más graves decisiones que el docente ha de afrontar durante su trayectoria profesional, por las enormes consecuencias que desencadena en la vida de un alumno. Y es que, al resolver que un niño o una niña repitan curso, los profesores y las familias estamos obligados a acertar. Siempre desde la incertidumbre porque, como

también afirma *Kierkegaard*, la esperanza puede frustrarse.

En los últimos años, la repetición de curso se ha convertido en un recurso común. Bajo su bandera, se han enrolado desde el mal comportamiento hasta las ratios escolares. A día de hoy, nuestro índice de alumnos repetidores es incomprensible y alarmante. Numerosos estudios -como el realizado por el Instituto de Economía de Barcelona- han analizado ya su falta de efectividad. Por eso importa entender en profundidad qué significa y para qué sirve la repetición de curso.

Imbuidos de fe en la psicología evolutiva, un tótem incuestionable, padres y docentes estamos convencidos de que una persona se desarrolla en etapas cerradas, de manera que solo alcanzando los objetivos de una se puede llegar a la siguiente, como si la plasticidad y la complejidad de cada ser humano pudiera representarse en un tablero del juego de la oca. Por eso hemos impuesto el retrato de una infancia que parte de cero y va alcanzando progresos como quien sube escalones, con pautas que deben superarse para alcanzar la etapa siguiente. Así, hemos llegado a considerar patológico todo desarrollo más rápido o más lento que el establecido y hemos empezado a diagnosticar síndromes y disfunciones cuando el comportamiento de los niños no se adapta al estándar escrito. Al convertir la construcción personal en una escalera, damos por hecho también que llega a una cima. Y terminamos creyendo que la perfección se alcanza, cuando es un permanente intento. Por supuesto, en las programaciones escolares, los contenidos, criterios de evaluación e indicadores de aprendizaje respetan escrupulosamente esos estándares.

Los educadores, sin embargo, estamos obligados a saber que cada alumno es una persona plena en su individualidad, única en su visión, viva en su actualidad: un presente. El “ahora” es donde actuamos quienes estamos en contacto con ellos aunque nuestra influencia incida sobre su futuro. ¿Cuál sería el lugar de la repetición de curso en este contexto? Pues una decisión a tomar desde la certeza de que el alumno requiere un periodo de maduración previo a la adquisición de determinadas competencias académicas.

La segunda hipertrofia que nos agrede es la de las constantes evaluaciones. Está asociada a la primera, desde luego, pero ha llegado a convertir un instrumento de reflexión, encaminado a buscar soluciones de mejora, en un objetivo en sí mismo. Y si la evaluación es un fin y no un medio, el profesor pierde el control sobre el sentido de su trabajo y el alumno se cosifica, es decir, se convierte en una cifra o un elemento estadístico.

Las calificaciones escolares no pueden importar más que los procesos o que los efectos de la educación sobre el progreso personal de los alumnos. Los docentes somos profesionales capaces de amplificar no el “capital humano” sino el capital del humano: el conocimiento y la cultura. En este contexto, la repetición de curso no puede ser algo parecido a un hangar: “espera aquí hasta que alcances el aprobado”. El progreso de cada alumno se cimenta en la atención

a sus capacidades específicas, y sólo desde ese punto, con la presencia de todo el apoyo que sea necesario, puede lograrse plenamente.

La repetición de curso debería ser un tratamiento a medida de cada persona concreta, encaminado a conceder la oportunidad kierkegaardiana de recobrar a sí mismo y desarrollar sus posibilidades. Debemos tener presente que en nuestras aulas hay quienes, tal vez durante el periodo de un año lectivo, afrontan dificultades personales tan grandes que a cualquier adulto lo dejarían fuera de combate. Esos niños no necesitan volver a comenzar un curso – con la sensación de fracaso que conlleva – sino dilatar el tiempo de los aprendizajes con apoyo, tutoría personal, mano tendida y acompañamiento.

Ahora bien, para que esta certeza no se diluya en el océano del buenismo, deben ponerse en juego muchos recursos humanos. La innovación metodológica, la atención individualizada, la entrada de distintos profesionales en el aula, el desdoble de grupos, la presencia de profesores de educación compensatoria y de apoyo son esenciales para que la repetición deje de ser el único medio de afrontar una necesidad educativa.

Ese es el reto.

CARMEN GUAITA  
*Maestra, licenciada en Filosofía, escritora*

## En la escuela aparecen referentes, lenguajes y saberes que permiten ampliar la condición social de origen

El vínculo entre las familias y las escuelas es tan viejo como las escuelas mismas. Cuando se crea una institución que toma a su cargo la educación de la infancia, aquellos que hasta ese momento han cuidado de ella delegan parte de su trabajo y establecen una relación de confianza con otros agentes educativos que estarán a cargo de enseñar y responsabilizarse a sus hijas e hijos. La escuela construye un espacio-tiempo distinto al del hogar, donde aparecen referentes, lenguajes y saberes que permiten ampliar la condición social de origen. El valor de esas nuevas afiliaciones intelectuales y afectivas es notorio; la literatura y el cine, pero también la biografía individual, proveen numerosos ejemplos de maestras y maestros que abrieron posibilidades insospechadas de desarrollo personal. Por citar sólo uno, vale la pena releer *El primer hombre*, de Albert Camus, donde el Nobel de Literatura francés ofrece un homenaje a su maestro de escuela por animarlo al mundo de las letras.

En las últimas décadas, la relación entre escuelas y familias se complejizó al punto que algunos hablan de una fractura de la alianza entre ambas. Los reproches y denuncias son múltiples, y van en los dos sentidos. Desde los años '70 se acusa a la escuela de ser un agente de reproducción de las desigualdades y no de cambio social: para unos, los herederos, propone el camino abierto al talento; para los otros, los más, el estigma del

fracaso y la medianía. También se la culpa, todavía más con el cambio tecnológico, de alejarse de las necesidades del mundo contemporáneo, sosteniendo relaciones jerárquicas y saberes descontextualizados e irrelevantes para el futuro. Pero las familias también reciben lo suyo: son percibidas por las escuelas como complacientes con sus hijos, escasamente interesadas en el esfuerzo y el estudio como valores, y poco solidarias con la tarea de la escolarización.

Más allá de la justicia de algunos de estos reproches, lo preocupante es que el cruce de denuncias contribuye a socavar la posibilidad de que la escuela sea escuela, es decir, que aporte algo distinto a lo que el origen social y cultural ofrece. La demanda de que se parezca cada vez más a la familia deslegitima que la escuela se centre en saberes y normas que ligan a un espacio público, que tienen una temporalidad distinta a la de la coyuntura y el interés inmediato e individual; la horizontalidad pretendida es muchas veces una excusa para desresponsabilizarse de la tarea de educar y cuidar a las nuevas generaciones.

Esta posición no implica defender una restauración de la escuela tradicional, tan imposible como indeseable. Al contrario: quiere invitar a pensar, en estas nuevas condiciones y contextos, cómo reinventar la escuela para que ofrezca saberes y experiencias valiosas para todos, que rompan con la inercia de la reproducción y abran futuros impensados para la infancia. En esa reinvención, la participación de las familias es fundamental, porque sin su apoyo y acción conjunta, la escuela no puede ser escuela.

INÉS DUSSEL

Investigadora Titular, Ph.D., Department of Curriculum & Instruction, Universidad de Wisconsin-Madison (USA)



# reproducción



## Hay iniciativas, pero no hay una mentalidad de cambio generalizada

La escuela ya no puede seguir siendo lo que era, el aprendizaje tampoco. Y es lógico que así sea, pues la sociedad y el mundo del trabajo también son diferentes a los de hace tan solo unas pocas décadas. Las necesidades de la sociedad y el trabajo cambian, pero ¿lo hace la escuela de manera que mantenga su funcionalidad? Cualquiera lector interesado en observar los cambios sociales, en particular en lo que afectan a la educación, habrá ojeado -al menos- los informes

sobre la digitalización de la sociedad española (1) (2), o los Horizon Report (3), tanto para la enseñanza universitaria como no universitaria.

Se están dando pasos decididos, no cabe duda, pero insuficientes, considerado el sistema educativo en su conjunto. Hay iniciativas, pero no hay una mentalidad de cambio generalizada. No es mi intención en este momento el analizar las causas de esta resistencia al cambio. Solo señalo que si no redefinimos el aprendizaje, o mejor aún, si no determinamos seriamente cuáles han de ser los resultados del aprendizaje de los alumnos en cada materia y edad, lo que denominamos técnicamente estándares de rendimiento (4), el sistema educativo estará un tanto a



la deriva. Dicho en términos sencillos, debemos determinar “qué deben saber y saber hacer los alumnos” (what they should know and should be able to do). Esta es una definición instructiva de lo que es un resultado de aprendizaje, lo podemos llamar objetivo específico y no excluye, naturalmente, la dimensión del ser que es integral con el saber y el hacer, pero que no es del caso ahora. Por otra parte, cuando decimos saber no me estoy refiriendo solo al conocimiento, sino a cualquier habilidad cognitiva de orden superior, por usar la terminología más al uso alrededor de la taxonomía de Bloom, por ejemplo.

Y, ¿por qué es importante definir los resultados? Porque solo definiendo los resultados estaremos en condiciones de establecer los procesos que nos lleven idealmente a ellos. Porque exigirán una redefinición de lo que se considera un aprendizaje adecuado para los tiempos actuales, sobre lo que existen numerosos catálogos accesibles a cualquiera en la red. Y en esa redefinición nos encontraremos con que el aprendizaje por exposición a un mensaje oral, exclusiva o principalmente, ya no es sostenible, porque los alumnos, los estudiantes, tienen ahora que adquirir un aprendizaje llamado profundo (*deeper learning*), que no supone perder nada de lo logrado (el saber), pero sí supone añadir nuevas habilidades y competencias. Lo importante ya no es el saber

sino lo sabido. Ya no basta con saber, es preciso saber hacer, comunicar, colaborar, producir...

Para que esto sea posible, el papel del profesor ha de cambiar de expositor a orientador y, el del alumno, de sujeto paciente a sujeto agente. A todo ello se debe unir una concepción del aprendizaje poliédrica en la que el alumno cobra pleno protagonismo.

JAVIER TOURÓN

Vicerrector de Innovación y Desarrollo Educativo en la Universidad Internacional de la Rioja-UNIR

## Referencias

[http://www.fundaciontelefonica.com/artes\\_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/483/](http://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/483/)

<https://www.youtube.com/watch?v=UYtbFu8q-ts>

Los Horizon Report están traducidos al castellano por la Universidad Internacional de la Rioja y en su panel de expertos mundiales participa el prof. Daniel Burgos. Puede descargarse el de 2016 desde <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-HE-ES.pdf>

Puede verse un tratamiento de este asunto en Tourón, J. (2009). El establecimiento de estándares de rendimiento en los sistemas educativos. *Estudios Sobre Educación*, 16, 127-146.

## Vivir atropellados es una costumbre sobre la que debemos meditar

Villanueva de la Sierra (Cáceres). 1966. Empecé la escuela en enero, al cumplir los cuatro años, sin esperar a septiembre, solo porque aprender y jugar con los niños de mi edad era lo que más deseaba. Y a la maestra le pareció bien. Era una escuelita pequeña, de pueblo, en la que la vida era la cartilla y los maestros amigos y vecinos. Mis mejores recuerdos me muestran la libertad con que la que me movía y los ciclos de la naturaleza en estado puro: caminar hacia mis clases en primavera mientras recogía mariquitas, comer con mis padres todos los días, jugar y merendar por la tarde en la plaza y volver a casa cuando se encendían las luces de las calles. No eran necesarias las extraescolares. Al llegar a cuarto curso, cuando todo iba sobre ruedas, llegó la repetición por la “edad” y por la “Ley”. Nunca entendí que decidieran sobre mí personas que no me conocían.

Ya estamos en el siglo XXI y comprendemos que cada cual aprende a su ritmo. Sabemos cómo llega la información al cerebro y cómo la procesa para transformarla en conocimiento y estamos convencidos de que cada alumno, en su singularidad, debe desarrollar al máximo el pensamiento crítico, la creatividad y la toma de decisiones. Sí, pero en el siglo XXI, paradójicamente, mantenemos situaciones escolares del XIX, que defendían que todo el mundo debe aprender lo mismo y al mismo tiempo. Si tanto hemos evolucionado, ¿cómo no perseguimos el verdadero sentido de aprender, de aprender de verdad, y nos hemos quedado con la anécdota?

La reflexión sobre el tiempo escolar está detenida ante un horario cuadrículado que parece ser el símbolo del orden en la escuela y a la vez estamos en la obligación de adecuarnos a los diferentes ritmos y abrazar los desiguales procesos de aprendizaje. Tal vez la ceremonia de enseñar y aprender deba perder ese tiempo aprendido y recobrar el tiempo sentido para entender que vivir atropellados es una costumbre sobre la que debemos meditar. Entendamos, pues, el compromiso educativo más allá de horarios y conocimientos y pongamos en valor la naturaleza del ser humano. Miremos a lo lejos y tomemos conciencia de que educamos para construir un mundo mejor.

Dejemos que las hojas del árbol crezcan en libertad, permitamos que el niño se vaya por las ramas y observemos desde la docencia las diversas formas que trazan al crecer, para llegar conocer los dones de nuestros alumnos y sus debilidades, ofreciendo oportunidades a todos por igual, pero de forma diferente.

Inspirar y espirar, entrar y salir, conectar con nosotros mismos y por lo tanto con los demás y mantener la cadencia porque cuando nos alejamos de esta prosa poética del corazón caemos en el desinterés, la irritabilidad y el ruido interno. Necesitamos recobrar el equilibrio.

Desde la educación podemos comenzar por escuchar al niño, respetar lo que desea aprender y su manera de adecuarse al mundo adulto, consentirle la intuición, no invadir su observación espontánea y provocar en él experiencias que le ayuden a avanzar y a sentir que el descubrimiento de que la vida le pertenece. Permitirle que cambie el ritmo del mañana.

El secreto de educar está en vislumbrar el instante exacto, en intuir el tiempo justo y tararear en nuestro interior la melodía adecuada o, lo que es igual, vivir el momento que nos ha tocado vivir, sin atarnos al pasado ni desear llegar los primeros al futuro, compartiendo la ilusión de construir un mundo equilibrado, sereno, sensible, diverso,...

Ser maestro no es una ocupación monótona ni simple, es el oficio del que aprende del otro y para el otro, la ocupación del que escucha y recoge del alumno para caminar con él, al compás, hacia aquello que a ambos interesa. Recobremos la sencillez de un oficio tan antiguo como la comunicación. Escuchemos y hagamos oír nuestra voz sin juzgar ni evaluar. Al salir de casa, cada día, caminemos despacio, miremos a nuestro alrededor y seamos conscientes de que nuestra tarea debe estar bien organizada para que el alumno la dirija y la concluya a su manera, con su talento y sus destrezas, recorriendo su propio camino, en armonía con él mismo y sus iguales.

Que el recuerdo escolar sea amable y deje abierta la puerta que nos muestra la vida y nos impulsa a saber más y ser mejores.

Vuelvo a Villanueva de la Sierra cada vez que salgo del aula, con mis alumnos de Madrid, a pintar del natural un madroño, a buscar insectos o indicios de primavera, cada vez que camino con ellos hasta la Silla de Felipe II para mirar desde lo alto, a lo lejos, un robledal en invierno. Sigue mi corazón en mi pueblito extremeño, con Doña Juana, en la escuela que me acogió, me respetó y me permitió aprender a mi manera.

MARIBEL HIDALGO

Directora de Educación Primaria del Colegio Estudio  
(Madrid)



## Las estrategias y los instrumentos de evaluación condicionan qué y cómo aprenden los alumnos

Creo que aprender a aprobar es una de las competencias informales que gozan de mayor prestigio entre el alumnado. De hecho, creo que averiguar qué debe hacer para tener éxito con cada docente es una de las primeras habilidades que desarrolla un estudiante. Por eso, si descubren que nuestra evaluación se basa en la realización de pruebas que exigen la repetición de ejercicios para aprobar, el alumnado se dedicará a repetirlos; si exige la memorización de una serie de textos y datos, se dedicará a memorizarlos, si exige investigación se ocupará en investigar.... Las estrategias y los instrumentos de evaluación que utilicemos van a condicionar completamente qué y cómo aprende el alumnado.

Cuando diseñamos una situación de aprendizaje, por ejemplo un proyecto ABP, una de las primeras decisiones que debemos tomar es qué queremos que aprenda el alumnado con ella, es decir, qué objetivos ha de cubrir. Y dichos objetivos de aprendizaje deberán formularse como criterios de evaluación, que posteriormente serán concretados en términos de los estándares de aprendizaje evaluables que contempla el RD 1105/2014. A pesar de que la mejor forma de mejorar los resultados escolares es personalizar el aprendizaje y acercarlo a la realidad del alumno, en lugar de estandarizarlo.

En función de los objetivos que pretendamos alcanzar y las dinámicas de aula que vayamos a desarrollar, elegiremos los instrumentos de evaluación más apropiados. Por ejemplo, si vamos a utilizar metodologías activas en las que el alumnado es protagonista de su aprendizaje y pasa una parte importante del tiempo de clase trabajando, tendrá mucho sentido utilizar la observación en el aula como instrumento para evaluar. Si nos vamos a dedicar a dar clases magistrales mientras el alumnado nos oye, no habrá mucho que observar en clase. Si queremos combinar criterios más competenciales con criterios más orientados al contenido, las rúbricas de evaluación pueden ser una excelente solución. Si queremos fomentar la comunicación en público, las exposiciones orales serán el instrumento perfecto.

La observación de la actividad en clase es una fuente muy importante de información para saber cómo aprende el alumnado. Y para poder observar al alumnado trabajando tenemos que dedicar una parte de nuestras clases a la realización de tareas, no podemos dedicarnos exclusivamente a explicar. Las rúbricas de evaluación en las que se pueden incluir criterios muy diversos, tanto relacionados con los estándares de aprendizaje evaluables como con las competencias clave, nos servirán para orientar la observación, para determinar la intención pedagógica concreta con la que queremos mirar la actividad del alumnado. Y cuando nos interese comprobar si han adquirido los conceptos, los contenidos, uno de los muchos aspectos de ese fenómeno tan complejo que es el aprendizaje, el examen será probablemente el instrumento perfecto.

Es muy importante que el alumnado conozca desde el principio cómo se va a evaluar su trabajo. De hecho, debemos plantearnos la evaluación desde



el principio, a la vez que diseñamos la situación de aprendizaje que queremos desarrollar, por ejemplo, un proyecto A.B.P. Porque los criterios de evaluación no son más que objetivos de aprendizaje que nos planteamos conseguir y las tareas y el escenario que vayamos a plantear en el aula han de tenerlos presentes desde el principio. Y en cada proyecto tenemos que establecer qué queremos que aprenda nuestro alumnado con él. Que dispongan de la rúbrica con la que se va a evaluar su trabajo desde el principio les proporciona una guía, una brújula para su trabajo, que resulta de gran ayuda. Y es muy útil explicar la rúbrica en clase para tener la seguridad de que todos la entienden; a su vez es una excelente oportunidad para plantear una reflexión sobre el sentido del proyecto que van a emprender. La falta de interés por lo que hacen suele ser un obstáculo grave; merece la pena hacer el esfuerzo de conectar los proyectos y las tareas que realizan con el mundo real, para dotarlos de sentido y así incrementar su motivación.

Es muy recomendable utilizar estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, con comentarios específicos sobre cómo hacer bien su trabajo. Ayudan al alumnado a comprender las causas de los errores que cometen, a identificar sus dificultades y, en última instancia, a mejorar sus resultados, el objetivo fundamental de la evaluación. Es necesario ayudarles a identificar qué estrategias le sirven para aprender y cuáles no, desarrollando una capacidad cada vez mayor para autorregular su aprendizaje y no depender permanentemente de que otra persona le señale los errores que comete. La autoevaluación y la coevaluación también son fuentes de información útiles cuando tenemos ratios elevadas en el aula que complican la obtención de información sobre el aprendizaje del alumnado. Algo tan simple como pedirles que apliquen la rúbrica de

evaluación de un producto a su propio trabajo, en solitario o en equipo, puede ser muy útil.

Otro aspecto que exige una revisión de nuestra actitud como docentes es la reacción ante los resultados escolares negativos; respuestas como “debe estudiar más” o “no hace las tareas” son francamente pobres y difícilmente nos llevarán a aplicar una estrategia útil para mejorar. Es importante tratar de averiguar y comprender las estrategias que utiliza el alumnado al realizar las tareas para llegar a un resultado determinado. Haciendo este análisis podemos descubrir dificultades que están obstaculizando el aprendizaje y que quizás no estamos abordando (problemas de comprensión lectora, de planificación del trabajo, dificultades en la identificación de las ideas principales, falta de base, percepción de inutilidad del esfuerzo, ...). Ello nos permitirá abordar las causas concretas del fracaso, bien en solitario bien pidiendo la colaboración de otros docentes.

Y a la hora de diseñar situaciones de aprendizaje es conveniente tener en cuenta esta circunstancia: cuando un alumno que ha aprendido algo es capaz de aplicarlo en un contexto diferente de aquel en el que lo adquirió está evidenciando nítidamente ese aprendizaje. Probablemente, no hay mejor estrategia de evaluación.

Para terminar, una última idea: tener que calificar, es decir, tener que traducir a un número todo un complejo proceso de evaluación, que puede tener mucho valor, no puede ser una excusa para empobrecerlo. Los docentes hemos de buscar fórmulas para cifrar el aprendizaje que no impliquen la renuncia a una evaluación que ayude a aprender.

JOSÉ MARÍA RUIZ PALOMO  
Director en IES Cartima (Málaga)



## El “hiperdiagnóstico” y la “hipermedicalización”

“El que quiere hacer algo consigue un medio, el que no, una excusa.”

Stephen Dolley

“Si quieres cambiar el mundo, cámbiate a ti mismo”. Gran reflexión de Mahatma Gandhi, que nos debe ayudar a recordar que el entorno no evoluciona por sí mismo, o en cualquier caso lo haría mejor con la suma de los pequeños cambios que podemos aportar cada uno de nosotros, como en este caso con las “101 ideas para calmar la educación” y, especialmente en el caso que nos ocupa, en la necesaria, obligada e imprescindible coordinación entre los profesionales de la salud y los de la educación, donde las “soluciones rápidas” no son siempre las mejores, ni en resultados ni en eficiencia; son dos áreas especiales para mejorar el desarrollo de la humanidad, pero siempre desde una adecuada planificación de objetivos realmente alcanzables.

Deberíamos comenzar por aceptar que la mejor Sanidad, la que todos merecemos, no debe nunca planificarse en base a los intereses de los profesionales, de los políticos o de las instituciones, sino de las personas sanas o enfermas, que son en definitiva los beneficiarios últimos del

Sistema. Y de igual modo sucede con la “mejor Educación”, que ha de planificarse en base a las necesidades de la sociedad que han de cubrirse con la excelencia en la formación de nuestros niños y jóvenes.

Dicho de otro modo, tanto los profesionales sanitarios como los de la educación, los políticos y las instituciones, han de considerarse, y no es cosa menor, como los verdaderos recursos humanos, los necesarios instrumentos para conseguir nuestros objetivos. Pero para ello, necesitamos de verdaderos programas de formación de Grado, de Postgrado y Continuada, que deberán ir cambiando a medida que cambian las necesidades de la población, y en nuestro caso en particular en materia de “educación en salud”.

De ahí, la necesidad de establecer entre todos un verdadero “pacto de estado por la educación y la sanidad”, si aceptamos estas premisas preliminares, en las que los verdaderos protagonistas deben ser los ciudadanos.

Se debate en distintos foros sociales y profesionales, y desde hace mucho tiempo, sobre la conveniencia de contar con profesionales de enfermería en el medio escolar, algo que ya se hace en algunas Comunidades Autónomas como la de Madrid, amén del papel que debe jugar en la Escuela, tanto en el fomento de la salud como en la prevención, y llegado el caso en el tratamiento, cualquier profesional sanitario que preste sus servicios en el nivel de Atención Primaria, concretamente en el Centro de Salud al que corresponda el centro educativo.

Pero siendo esto importante, lo que a mi juicio se hace imprescindible para contribuir a disminuir y evitar el “hiperdiagnóstico” y la “hipermedica-

lización”, es potenciar la formación adecuada y debidamente planificada en todos los niveles de formación académica y continuada, a los maestros y profesores, y al menos en los siguientes puntos cardinales:

**Urgencias vitales:** Utilización adecuada del 112, Entrenamiento en el Código P.A.S. (Proteger, Avisar, Socorrer), Parada Cardiorrespiratoria y Muerte Súbita (RCP), Obstrucción de Vías Aéreas y “maniobra de Heimlich” (capuchón de bolígrafo o rotuladores, clips, gomas de borrar...), Maniobra de Posición Lateral de Seguridad, Alergias y shock anafiláctico (utilización correcta de Adrenalina), Asma, Epilepsias, Convulsiones, Hipoglucemias, Pérdidas de conciencia y Síncope.

Práctica en el funcionamiento de los desfibriladores semiautomáticos (uso ya regulado por Decreto en la Comunidad de Madrid). También resulta imprescindible en este tema, la formación del personal “no docente” de los centros educativos (Personal de Administración y Servicios-P.A.S.).

**Urgencias en general y primeros auxilios:** Caídas, fracturas, torceduras, golpes, heridas varias, hemorragias nasales, quemaduras, cuerpos extraños en ojos u oídos, picaduras y mordeduras, parásitos (piojos), pérdida traumática de un diente, amputaciones...

Responsabilidad en el contenido y revisión mensual del botiquín obligado en los centros escolares (Medicamentos necesarios en frigorífico, como la Adrenalina o la Insulina).

**Hábitos saludables:** alimentación (comedores escolares y máquinas expendedoras de calorías vacías Vs calorías saludables), ejercicio físico,

posturas ergonómicas, consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, nomofobia y otras fobias.

**Detección precoz:** Alteraciones visuales y auditivas, problemas de comunicación y sociabilidad, trastornos del espectro autista (Autismo, Síndrome de Asperger), déficit de atención, hiperactividad, (Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad), alteraciones en la espalda (peso adecuado en las mochilas), adicción a las nuevas tecnologías (teléfono móvil, tabletas, maquinitas...).

Tolerancia cero ante todo tipo de violencia, discriminación y acoso escolar (violencia entre pares, violencia doméstica...).

Y todo lo dicho, sin olvidar la importancia que a mi juicio debe cobrar la “autoridad”, no el “autoritarismo”, tanto de los maestros y profesores, como de los distintos profesionales sanitarios, quienes debemos potenciar nuestra autoestima, confianza y credibilidad.

Un Modelo de Estado centrado en los ciudadanos, con los necesarios pactos de en materia de Educación y Sanidad y la formación de los profesionales de la enseñanza en las materias citadas, y la ayuda de los profesionales sanitarios de los Centros de Salud, contribuirá sin duda alguna a garantizar la salud de nuestros niños y jóvenes y a disminuir notablemente la “hipermedicalización” que hoy se practica con mucha frecuencia, como la solución más rápida a diferentes necesidades educativas.

JESÚS SÁNCHEZ MARTOS

*Catedrático de Educación para la Salud en la Universidad Complutense de Madrid*

## Donde lo valioso es el título y no el propio aprendizaje

Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU), Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), Prueba de Acceso a Estudios Universitarios (PAEU), Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), Selectividad y en sus albores, en el siglo XIX, el examen institucionalista para acceso a estudios superiores. La misma realidad, con ausencia de novedades sustanciales en el plano pedagógico, pero con diversos nombres que dejan huella en el marco normativo, querencia propia de la política educativa constitucionalista en torno al cambio de siglas (LGE, LOGSE, LOCE, LODE, LOE, LOMCE...).

En cualquier caso, la pregunta inicial apunta hacia el para qué, ¿cuál es la finalidad de este tipo de pruebas? Acudiendo al Boletín Oficial Español (BOE) es palmaria la prevalencia administrativa como disposición, la cual desgrana a la población, ordenándola en base a criterios, cuanto menos debatibles, pero útiles burocráticamente hablando (véase la nota de corte en la asignación de sujetos a estudios). El Estado tiene potestad y obligación de generar pruebas que cubran todo el territorio nacional y que permitan acceder a títulos aplicables en dicho lugar, aunque no hayan conseguido frenar la demanda educativa y la sobreoferta (Carabaña, 1996).

La regulación central de la educación por parte del estado permitiría asegurar un principio de igualdad entre los estudiantes de los distintos territorios. Sin embargo, este tipo de pruebas tratan de filtrar el gran volumen de alumnos

que pretenden acceder a la universidad, siendo esta pretensión insuficiente. La sobreeducación y la tradición meritocrática es seña de los países desarrollados, donde lo valioso es el título y no el propio aprendizaje, y donde la alternativa a la universidad, la formación dual no se está promocionando como debería, no sólo para ser una válvula de escape residual, sino reconociendo su labor en la sociedad laboral. Constantemente se habla de educación, tanto desde un punto de vista positivo como negativo y la realidad es que verdaderamente queremos hablar de educación formal. La escuela, tal y como actualmente sigue planteada, prima la consecución de buenas calificaciones, de un rendimiento efectivo que prioriza una determinada nota numérica.

Esta realidad está socialmente tan extendida que hasta las familias u otros agentes sociales así lo reclaman, pues se han acostumbrado a ello. Una determinada calificación es la encargada de discernir entre lo bueno, lo malo, o lo regular, y sigue generando un proceso clasificador de los alumnos, que en muchos casos llega a generar situaciones de segregación. Dicha situación, únicamente la encontramos en la escuela. Si el diagnóstico médico de nuestra salud fuera de siete sobre diez, quizá nos preocuparía, pero en el ámbito académico es signo de una notable adquisición de conocimientos y generan, en la mayoría de los casos, felicitaciones como sinónimo de eficacia.

Saliendo de los aspectos administrativos, en el supuesto que estas pruebas tuvieran una finalidad fiscalizadora (para asegurar que, independientemente de la procedencia del estudiante, posee niveles académicos mínimos), debería entenderse como una prueba que evaluara aspectos cercanos a las competencias formativas

y profesionales orientadas a la elección de carreras. Estamos sumidos en la cultura clásica de la evaluación como único elemento de selección, especialmente con la prueba objetiva, incluso cuando esta no determina la aptitud o idoneidad de un candidato a un puesto.

Por tanto, ¿qué es lo que el alumno debería demostrar en estas pruebas? Si nos apoyamos en la Institución Libre de Enseñanza, círculo cercano a la creación de estas pruebas, parafraseando a Giner de los Ríos (1990), sólo podemos conocer una parte mínima, infinitesimal, de todo el ver-

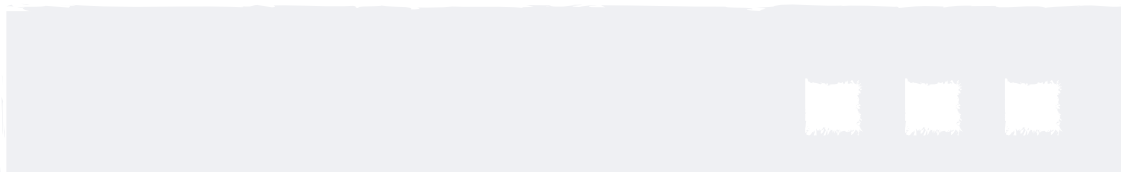
# selectividad



dadero saber. Sobre ese saber aprendido, bajo el influjo de la escuela, ¿es lo verdaderamente útil e ilustrador para diferenciar?, o ¿quizá debemos avanzar hacia cómo aplica esos conocimientos, u otros, para resolver problemas reales? Para observar competencias, ¿cuáles son útiles, y cuáles no? Sin tratar de desdeñar la situación actual de la prueba, para acceder a un Grado en Maestro se evalúa si conoce lengua castellana y literatura, historia de España o una lengua extranjera, dimensiones que debe conocer, pero en ningún caso si tiene competencias emocionales, creatividad, valores, capacidad de planificación, adaptación al cambio, trabajo en equipo, organización, habilidades sociales y de resolución de conflictos sin una respuesta pre-

establecida, interés por la infancia, cuestiona la realidad, entusiasmo por seguir formándose, visión integradora a la diversidad, inquietudes por la tecnología; todos ellos, aspectos que con seguridad le acercan bastante más a su futura profesión.

El movimiento de la educación inclusiva, tan necesario y presente en nuestra legislación, habla de la atención a todos los alumnos, independientemente de sus características, con el objetivo principal la perspectiva social de conseguir la obtención de unos conocimientos mínimos que faciliten la incorporación adecuada a la sociedad. Pero, ese proceso inclusivo queda incompleto si no se agregan otra serie de habi-





lidades, destrezas y actitudes necesarias para que una persona obtenga un proceso formativo que le permita desarrollar un criterio autónomo, gestionar adecuadamente sus emociones, relacionarse de manera habilidosa con el resto de semejantes, respetar y solidarizarse ante situaciones de vulnerabilidad... Todo ello, ineludible en una sociedad democrática, queda al margen del proceso educativo real, ya que la necesidad de dotar de un orden a los alumnos reduce la formación de personas.

La prueba actual no es una excepción, sigue reproduciendo la situación analizada en párrafos anteriores. Asumiendo esa capacidad mínima, cuántos periodistas con vocación informativa e investigadora no podrán trabajar en los medios de comunicación o cuántos médicos que desde la infancia han soñado con poder resolver problemas de salud, no conseguirán su propósito ya que, durante tres días, no han sido capaces de cumplir los criterios establecidos por la legislación, no han sido capaces de demostrar unas competencias concretas alejadas del ámbito profesional específico, donde a su vez, en muchos casos, unas décimas, centésimas o incluso milésimas han truncado sueños y vocaciones.

Por todo ello, resulta necesario una fuerte política compensatoria que dote a los docentes, a los centros y al propio currículo de una visión

diferente de enfocar la educación, donde las conciencia y consciencia de todos los agentes involucrados, permita la aplicación de nuevas metodologías y contenidos aplicables a la realidad, hiperaulas entendidas como espacios donde aprender “pueda identificarse con el interés y el bienestar” (Fernández Enguita, 2018, p. 148), en definitiva, una nueva perspectiva que diluya visiones tradicionales que no están en consonancia con los tiempos actuales, con las demandas sociales y profesionales, y a su vez, ofrezcan oportunidades realistas a aquellos alumnos que serán futuros ciudadanos activos.

DIEGO ANTONIO GALÁN CASADO

*Profesor de la Facultad de Educación de la UCJC*

ÁLVARO MORALEDA RUANO

*Universidad Camilo José Cela | UCJC · Faculty of Social and Education Sciences*

## Referencias

- Carabaña, J. (1996). “¿Se devaluaron los títulos?”. *Revista de Estudios e Investigación Social*, 75, julio-septiembre, pp. 173-215.
- Fernández Enguita, M. (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Editorial Morata.
- Giner de los Ríos, F. (1990). *Escritos sobre la Universidad Española*. Madrid: S.L.U. Espasa Libros.

# selectividad

## El sistema explota a través de intensificar la individuación

Nacida en los años cincuenta, he conocido la sociedad industrial y sus sistemas disciplinarios. Mi colegio era solo para niñas y siempre nos colocábamos por orden alfabético. ¿Qué orden hubiera podido ser más desobjetivizado, es decir, mejor? Como mi apellido es P, mi compañera de pupitre solía tener un apellido R. Daba seguridad eso de saber que ibas a tener una compañera fija todo el curso y, si era una compañera problemática, por lo menos sabías que ibas a tener problemas fijos durante todo el curso, lo cual proporcionaba unos largos nueve meses para adaptarse a ellos.

No es que no hubiera personalizaciones. Las había pero, por decirlo de alguna manera, eran personalizaciones en masa. Por ejemplo yo, que nací mujer, fui socializada como mujer (de lo cual no me quejo, pues me sigue siendo muy útil).

En los años setenta tuvimos que rebelarnos contra esas personalizaciones en masa, que obligaban a los hijos de obreros a ser obreros, a las mujeres a servir como mujeres, a los soldados a ir a la guerra... en definitiva, que hacía que tu vida estuviera predeterminada de serie.

Ahora escucho propuestas educativas basadas en itinerarios personalizados que serán (o ya están siendo) programados por máquinas que tienen inteligencia artificial. Si la máquina dice que la niña, basándonos en un perfil estadístico, tiene talento para tocar el piano, y además se concentra a intervalos de quince minutos

separados por intervalos de pérdida de la concentración de siete minutos, y además su mayor inteligencia es la espacial, otra máquina le propondrá un itinerario formativo *ad hoc* personalizado justamente para ella. Una especie de sistema de altas (o mediocres) capacidades extendido a gran escala.

No es ciencia ficción. Ya tu buscador (Google) te da resultados distintos a los míos. Tu medio de comunicación (Facebook) te muestra información y opinión distintas de las que me muestra a mí. Tu ocio de consumo (Netflix) te sugiere que mires series distintas de las que me sugiere a mí. Y tu tienda online (Amazon) nos da precios distintos para el mismo producto. La agencia me alquilará el piso a mí pero no a ti (o al revés). El medicamento te curará a ti pero no a mí. Y así hasta el infinito.

Claro está que no puedo defender una vuelta al sistema del orden alfabético. Pero sí puedo reflexionar sobre el hecho de que tuvimos que revelarnos contra el orden porque el sistema capitalista lo utilizaba como medio de explotación. Explotaba a través de intensificar el orden. Mientras que ahora explota a través de intensificar la individuación.

En mi experiencia vital no he percibido que haya nada malo en el orden en sí. Como en las sabias enseñanzas del señor Miyagi al joven Daniel en *The Karate Kid*, persigo para mí la disciplina de “dar cera, pulir cera”, e intento cultivarla. Aunque constato que no sé cómo argumentarlo.

Las personalizaciones son gratas, me dan lo que me gusta y me evitan frustraciones. Pero, hechas norma, impiden la construcción de lo colectivo.

Ahora las aulas y los patios del cole son prácticamente el único lugar en el que las personas se encuentran a voleo, con cualquiera, y ahí tienen que convivir unos cuantos años, les guste o no. Es cierto que en el trabajo puedes tener que pasar ocho horas con alguien cualquiera. Pero el peso de la socialización no es el mismo en la infancia que la vida adulta. Yo, de hecho, trabajo en una cooperativa entre otras cosas para filtrar a ese “cualquiera” (en mi caso, poder trabajar entre mujeres en un sector muy masculinizado).

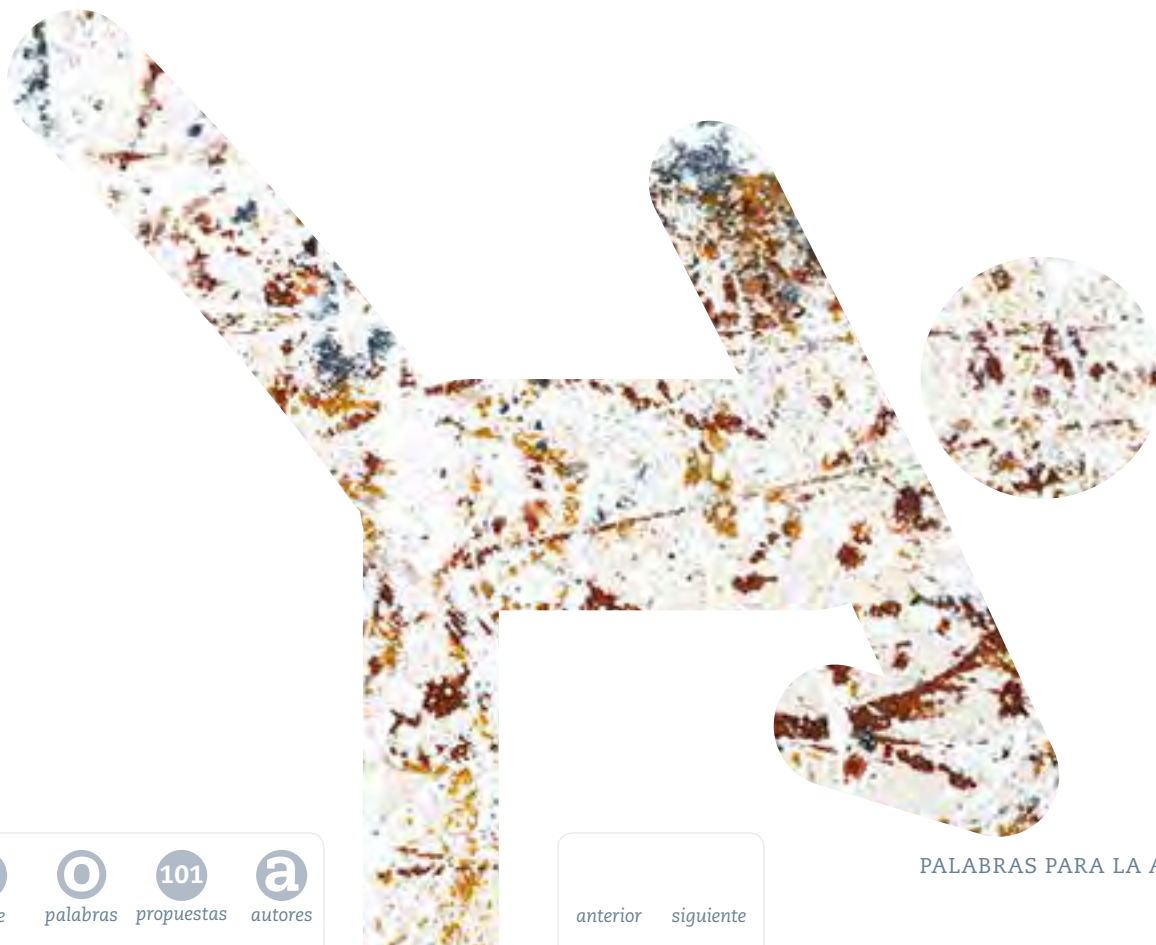
Quizás sea por eso que las AMPAS y AFAS están en el punto de mira de la investigación social: grupos de personas combinados bastante al azar (asumiendo la segregación por barrios) que se organizan para defender la calidad de su escuela y, granito a granito, de toda la pública. Un sis-

tema público construido en la época del orden alfabético y que ahora está atacado por todas partes, siendo uno de los ataques la penetración de las máquinas y sus personalizaciones, con el consiguiente desalojo de las maestras, que nunca hilarán tan fino como lo hace la máquina. Aulas sin maestra. Hogares sin madre. Vida sin afectos. Lo público, devastado. Lo colectivo, imposible. Y la inteligencia artificial por encima de todo. Y conste que no padezco de tecnofobia. Trabajo como programadora de ordenadores y, junto con mi compañera Marta Malo de Molina, intento enseñar robótica a partir de seis años en el colegio público Núñez de Arenas.

MARGARITA PADILLA GARCÍA

*Programadora de ordenadores en la cooperativa Dabne*

# SOCIALIZACIÓN

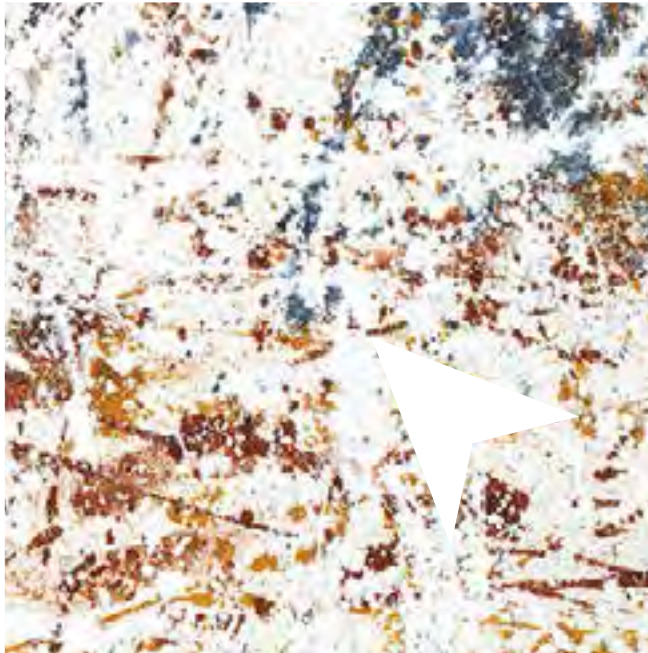


## El software no es más que un tipo de conocimiento

Creo que, desde luego, el software libre permite una educación más centrada en los objetivos de aprendizaje. El software no es más que un tipo de conocimiento. Uno muy especial, que funciona cuando lo ponemos en un ordenador. Pero no deja de ser conocimiento. Si, en general, toda la transferencia y descubrimiento de conocimiento que se realiza en los procesos de aprendizaje no está sujeta a licencias ni otras cortapisas, ¿por

qué el software debería estarlo? Utilizar software libre es una oportunidad para considerarlo como un elemento más del apoyo al aprendizaje, que se comporta como muchos otros que se utilizan en él, y que sigue los mismos principios.

Pero hay algunos motivos más concretos. Por ejemplo, en el caso del software libre no hace falta decidir las herramientas exclusivamente por razones económicas, pues el coste de adquisición no es típicamente un factor a considerar. En lugar de tener en cuenta el presupuesto disponible, y en función de elegir “lo que se pueda”, es posible proceder al revés, empezando por buscar todas las herramientas que podrían



ser útiles, y elegir todas las que se consideren apropiadas, sin más limitaciones que las que imponga el propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, es perfectamente posible usar una herramienta para una actividad marginal y corta en el tiempo, pero importante (algo muy difícil de hacer si hay que justificar el pago de una licencia).

Otra oportunidad a aprovechar es la posibilidad del alumno de reproducir todo el entorno de aprendizaje en otros lugares distintos al aula, sin ningún problema legal, y con mínimos problemas técnicos. Así, puede continuar el aprendizaje fuera del aula, permitiendo a los alumnos “hacerse dueños” de las herramientas que usan. Podemos facilitar las cosas al alumno invirtiendo en la producción de versiones especialmente orientadas a ser simples de instalar (algo a lo que ayuda el que el software pueda ser adaptado, como se comenta más adelante). Y lo mismo se aplica al educador, que puede poner a disposición de otros educadores todo el entorno docente, software incluido, permitiendo su reproducción en otro entorno, y animando así a la colaboración entre los educadores.

Por la propia naturaleza del software libre, los participantes en el proceso de aprendizaje pueden adaptar el software a sus objetivos. Según los conocimientos técnicos que se tengan, quizás ellos mismos puedan hacerlo, o quizás necesiten terceros que les asistan. Y no todas las adaptaciones requieren grandes conocimientos técnicos: por ejemplo, casi cualquiera con conocimientos lingüísticos suficientes puede colaborar en la traducción de un programa para que pueda usarse en el idioma materno de los alumnos. Con recursos suficientes, como los

que podría disponer un sistema de educación público, pueden realizarse adaptaciones mucho más ambiciosas.

Por destacar otra oportunidad, el software libre no nos liga de forma necesaria a una empresa: dados los incentivos adecuados, cualquiera puede ofrecer servicios basados en cualquier producto libre. Esto es muy importante al considerar cómo el sistema de educación promueve, o da ventajas especiales, a empresas concretas. Cada vez que un grupo de alumnos es formado intensivamente en una herramienta, si ésta no es libre, se está dando una ventaja competitiva a la empresa dueña de la herramienta, frente a cualquier otra. La potencia de estas preferencias es tal que pueden contribuir fuertemente a la creación, innecesariamente, de monopolios de facto, algo que desde luego debería ser evitado.

En resumen, en mi opinión, el uso del software libre se adapta muy bien al entorno educativo, y nos abre todo un mundo de nuevas oportunidades.

JESÚS MARÍA GONZÁLEZ BARAHONA

*Profesor Titular de Universidad del área de Ingeniería Telemática*

## Referencias

Software libre y educación (Free Software Foundation):  
<https://www.gnu.org/education/education.es.html>

Use of Open Source Software for Educational Purposes, Michael Oduor, Janna Honkavuori & Janika Pasma: [https://wiki oulu.fi/download/attachments/28092087/ossd\\_2012\\_oduor\\_honkavuori\\_pasma.pdf](https://wiki oulu.fi/download/attachments/28092087/ossd_2012_oduor_honkavuori_pasma.pdf)





## Nadie diría que un cuaderno y un lápiz, una pizarra o una tiza, esterilizaron la innovación pedagógica

Afirmar que la tecnología pueda estar esterilizando la innovación pedagógica es erróneo, al menos, por tres razones:

1. La relación de los seres humanos con el mundo y con quienes les rodean es el resultado de un largo, a veces consciente, generalmente inconsciente, proceso de elaboración, de invención, uso y adopción de las técnicas que nos permiten comunicarnos, relacionarnos e intervenir sobre nuestro entorno para hacerlo humanamente habitable. Somos inventores de unas tecnologías que, mediante su uso, transforman la manera en que somos, una causalidad circular que sigue desarrollándose a lo largo de los siglos transfigurándonos continuamente. Somos, en fin, desde el punto de vista antropológico, pura tecnología.
2. La poesía es una de nuestras excelsas artes y al principio se cantaba de memoria, siguiendo pautas y patrones que permitían recordar cantidades ingentes de contenidos e improvisar sobre la marcha cuando era necesario; el lápiz y el papel transformaron la manera en que nos comunicamos y la lectura en silencio de la poesía trajo consigo una relación mucho más íntima; los medios electrónicos han convertido hoy a la poesía en una convergencia multimedia donde conviven varios lenguajes transformándola en un espectáculo audiovisual. Nadie ha dicho que la poesía no sea lo primero, pero nadie ha dicho tampoco que los distintos medios con los que se construye no la transformen ni la modifiquen. De la misma manera, la pedagogía es, en educación, lo primero, pero determinadas tecnologías nos abren caminos y perspectivas insospechados: trabajar a distancia con otros compañeros en proyectos colaborativos online; convertir un teléfono móvil en un sensor múltiple, en un magnetómetro, un acelerómetro, una brújula, un medidor de intensidad acústica y luz ambiental, en un instrumento portátil y móvil que es un laboratorio; acceder a miles de recursos educativos y científicos abiertos, a libros y revistas, a bases de datos, desde cualquier lugar, a cualquier hora. Nadie diría que un cuaderno y un lápiz, una pizarra o una tiza, esterilizaron la innovación pedagógica.
3. Aquellos que nacieron después de que las tecnologías digitales se hubieran inventado mantienen una relación con ella mucho más natural, fluida y desenvuelta que la nuestra. Podemos perder el tiempo disputando sobre si conviene o no denominarles nativos digitales o no, pero lo cierto es que, para ellos, se trata de un modo natural de relacionarse con el



mundo y con los demás. Claro que no nacen aprendidos ni perciben de manera inmediata ni los peligros ni las ventajas que puedan encerrar, pero para eso existen, precisamente, los marcos de competencias digitales enunciados y desarrollados ya en muchos países, para asegurarnos de que nuestros hijos, más allá de la fluidez inicial, adquieren de manera sistemática un conjunto de competencias y conocimientos necesarios para enfrentarse con autonomía al universo digital del que forman parte.

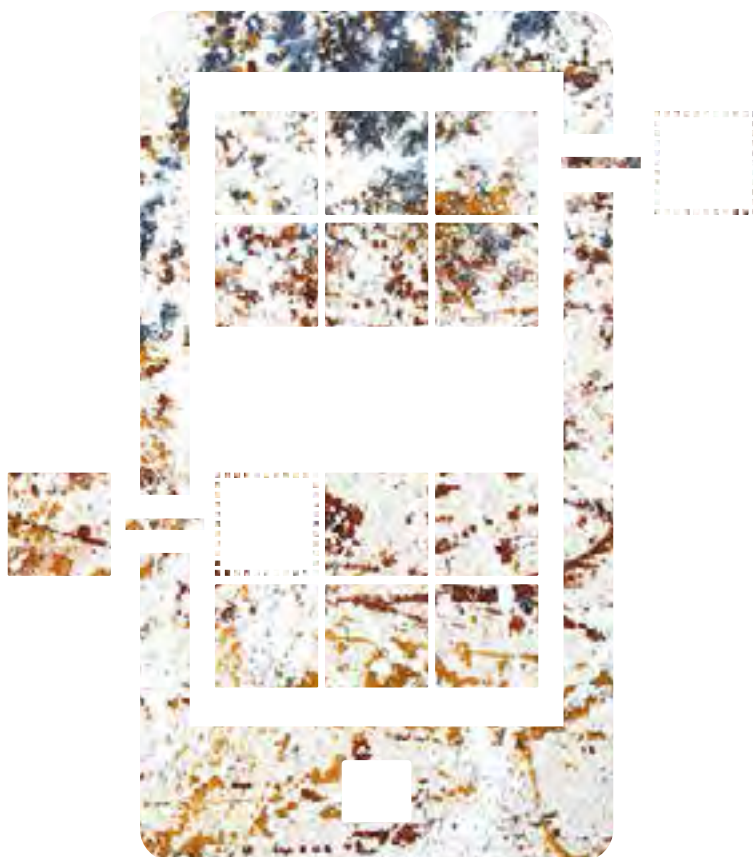
Claro que en todo este embrollo hay quienes pretenden obtener beneficios sin interesarse genuinamente por la educación ni los educan-

dos. Basta con echar un ojo al magnífico blog norteamericano *Hack Education* para entender que los intereses industriales y económicos se revisten de supuesto interés pedagógico para vender productos y soluciones inservibles que solamente benefician a quien los vende. Pero eso no resta ni un ápice de verdad a la afirmación de que la pedagogía necesita a la tecnología ni presta un gramo de verdad a la aseveración de que la tecnología esteriliza la pedagogía.

JOAQUÍN RODRÍGUEZ

*Director de Tecnologías para el aprendizaje de la Institución educativa SEK (Sek & UCJC) y miembro de la Asociación Educación Abierta*

# tecnología



## Es cada vez más necesario que los estados ejerzan como verdaderos reguladores

Actualmente todo el mundo está de acuerdo en que la tecnología puede y debe ayudar al alumno, al profesor y a los padres para mejorar el aprovechamiento del tiempo escolar. Los nuevos recursos tecnológicos facilitan el trabajo colaborativo entre profesores, padres y alumnos. El profesor puede incluso personalizar el proceso de aprendizaje dependiendo de los criterios que considere importantes y del proceso de aprendizaje de cada alumno. Los espacios virtuales para el aprendizaje tienen que ser participativos y colaborativos y pueden convertirse en una palanca de cambio en la educación. Hoy es

más necesario que nunca aprender a aprender y desarrollar en el alumno un espíritu crítico. La colaboración exige soluciones compartidas e invertir, en ocasiones, la jerarquía tradicional. Un alumno puede convertirse en un profesor de otro alumno; un padre puede ayudar a otros compañeros y no solo a su hijo; el profesor puede convertirse en alumno, por ejemplo de un colega, y aprender nuevas formas de enseñar...

Pero las nuevas tecnologías no deben ser sólo un recurso que nos permita optimizar el tiempo de estudio, sino que deben de servir para cambiar la forma en que aprendemos y enseñamos. De la misma forma que no es posible entender actualmente la medicina sin tecnología, el futuro de la educación tiene que estar ligado necesariamente a las nuevas tecnologías.

Hasta hoy, el sistema educativo ha venido utilizando medios y métodos propios del siglo XIX:



se siguen utilizando el libro de texto y la clase magistral como recursos principales. Frente a ello, la tecnología nos ofrece la posibilidad de cambiar y mejorar nuestra forma de aprender. Editar los mismos libros de texto en forma digital no es la solución. La enseñanza demanda una revolución más profunda que reproducir el modelo del siglo XIX digitalizado. En un contexto global caracterizado por el auge de la tecnología de la información y de la biotecnología es necesario plantearnos qué vamos a hacer y hacia dónde nos dirigimos para poder redefinir el papel de la educación en el siglo XXI.

Como señala la economista y profesora de la Universidad de Sussex, Mariana Mazzucato (*“An Entrepreneurial Society needs an Entrepreneurial State”* en *Harvard Business Review*, 25 octubre, 2016) el tercer milenio demanda y exige una sociedad emprendedora y enfocada en la innovación. En los países más innovadores (EE.UU, Israel, Dinamarca, incluso China) el estado no es un mero ente burocrático, sino una organización con visión de futuro y capacidad para asumir riesgos. En EE.UU., por ejemplo, tras la etiqueta de modelo económico liberal, existe una red descentralizada de organizaciones públicas inteligentes (con ciclos de retroalimentación en toda la cadena de innovación), que están detrás del éxito de las empresas asentadas en Silicon Valley.

Actualmente, las 5 empresas más “valiosas” del mundo (Apple, Google, Microsoft, Amazon y Facebook) están relacionadas con la tecnología y el mundo digital y ejercen una influencia importante sobre nuestra sociedad. Recientemente, Sandy Parakilas, ex Director de operaciones de Facebook, comentaba en el diario *El País* que *Facebook fue uno de los factores más importantes en el éxito de Trump*.

Ante este estado de cosas, es cada vez más necesario que los estados recuperen su papel estratégico, emprendedor, visionario y que ejerzan como verdaderos reguladores. La revolución educativa no puede quedar en manos de empresas privadas que controlan la tecnología. Son los estados los que deben marcar el camino, definir las prioridades y proveer los medios para preparar al alumno para el mundo que viene. La educación debe de ser abierta, colaborativa, global, descentralizada. Y para ello es necesario reformular las leyes que regulan la propiedad intelectual. Como señala James Boyle en *The Public Domain, Enclosing the Commons of the Mind* debemos ser conscientes de nuestras propias decisiones y del tipo de leyes que aprueban nuestros políticos:

*“Estamos tomando malas decisiones que tendrán un impacto negativo en la cultura, los colegios de nuestros hijos y nuestras redes de comunicación; en la libertad de expresión, la medicina y la investigación científica. Estamos desperdiciando parte de la promesa de Internet...”*

Y, aunque este es otro asunto, deberíamos preguntarnos también cómo poder compartir contenidos educativos sin infringir la ley. Quizás, como plantea Cable Green en *Por un acceso libre y legal a la educación*, la solución sería que los gobiernos dispusieran de licencias de uso libre para el acceso a recursos educativos financiadas con fondos públicos.

CELINA ROIG RAMBLA  
*Directora Creativa en agencias de publicidad*

## La libertad está menos determinada de lo que los individuos piensan

El término “Sociedad del Aprendizaje” fue utilizado ya en 1968 por Robert Hutchins, en un libro titulado de la misma forma. Siguiendo a José Antonio Marina se puede afirmar que el aprendizaje “es el recurso de la inteligencia para sobrevivir y progresar en un entorno cambiante”.

Stiglitz y Greenwald afirman que “la transformación hacia las sociedades del aprendizaje que ocurrió alrededor del año 1800 en el caso de las economías occidentales y, más recientemente, en el caso de las asiáticas, parece haber tenido un mayor impacto en el bienestar humano que las mejoras en la eficiencia en la aplicación de los recursos o en su acumulación”. Parece lógico, por lo tanto, que la creación de una sociedad del aprendizaje se convierta en objetivo central tanto de los individuos como de los gobiernos a nivel macro.

Ya en 1959, Peter F. Drucker hacía referencia a los trabajadores del conocimiento, que darían lugar a una sociedad del conocimiento en la que sería este último el determinante más importante de la productividad, del crecimiento e incluso de las desigualdades sociales.

En sus orígenes, los términos “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento y del aprendizaje” eran utilizados como sinónimos haciendo referencia a cambios tecnológicos y económicos relacionados con las TIC que condicionan las estructuras económicas y sociales. En los últimos años, la “sociedad de la información” se ha desvinculado de la “sociedad del conocimien-

to y del aprendizaje”, dándose un paso adelante en la conceptualización de estas últimas. Así, se afirma que la actual sociedad del aprendizaje no está basada en el progreso tecnológico sino en el conocimiento. Aparece el “conocimiento”, según Krugger, como “principio estructurador de la sociedad moderna”. Como ya afirmara Lyotard en *La Condición Postmoderna* (1979), “el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su “valor de uso”. Para Lyotard el saber es el envite mayor “en la competición mundial por el poder”.

En esta misma línea, algunos autores redefinen la ventaja comparativa, afirmando que la dotación esencial de un país reside en su capacidad de aprendizaje, que está condicionada no sólo por su conocimiento en sí mismo, sino también por aquel que tiene sobre el aprendizaje y sobre su capacidad para aprender. Sin embargo, es en la sociedad del aprendizaje, del conocimiento, donde surge su propia paradoja, que reside en sus incertidumbres, sus dilemas, etcétera. Así, el sociólogo Stehr hace protagonistas a los avances tecnológicos y científicos de la fragilidad de la sociedad del conocimiento actual. Krüger, en relación a lo anterior, afirma que “mientras los conocimientos aumentan con gran rapidez, el saber de lo que no sabemos aumenta con velocidad aún más vertiginosa. Por lo tanto, uno de los rasgos de la sociedad del aprendizaje es el aumento de las zonas de incertidumbre convirtiendo la ignorancia -entendida como el desconocimiento del “no conocimiento” en incertidumbre- entendido como el conocimiento del “no-conocimiento”. Sobre ese aprendizaje a lo largo de la vida descansa la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de

diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Y es en este marco donde aparece la antinomia entre la formación vocacional y la académica, que se remonta a la Grecia Clásica. Aseguraba Platón que todos no nacemos con el mismo talento y tenemos más disposición para hacer una cosa que otra. Señalaba Aristóteles que se debe diferenciar entre el gusto y la obligación al elegir una profesión. Etimológicamente, el término vocación procede del latín *vocatio*, que deriva de *vocare*, como acción de llamar o ser llamado. El uso inicialmente religioso del término trascendió al ámbito laboral, haciendo referencia a profesiones con altos niveles de compromiso como médicos, maestros o enfermeras.

Foucault, en una entrevista que concedió en Vermont en 1982, se definía como profesor antes que escritor, intelectual o filósofo. En esta entrevista confiesa que su intención no es mostrar el camino de la libertad sino transmitir que esa libertad está menos determinada de lo que los individuos piensan. Pese a que Foucault se está refiriendo a la arbitrariedad de los sistemas educativos, de su observación también podemos inferir que la formación vocacional cobra un lugar prioritario frente a la académica.

Mucho antes, Juan Huarte de San Juan, en su *Examen de ingenios para las ciencias* (1575), hacía referencia a la especialización de las personas en función de su naturaleza y su tipo de inteligencia. Llegaba a afirmar que los problemas sociales de su época eran consecuencia, en su mayoría, de una inadecuada opción profesional.

Valentín Martínez-Otero en “Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar”

define el “interés vocacional-profesional” como “atracción o inclinación hacia un campo laboral” y afirma que éste “condiciona la elección, la satisfacción y la continuidad en los estudios conducentes a una profesión y en el ejercicio de la misma”.

La formación vocacional aparece vinculada a las preferencias (Holland, 1959), a los intereses (Super, 1967), al querer ser (Rivas, 1998), a los intereses expresados (Hernández, 2004) o a la manifestación de las aspiraciones personales (Núñez, 2005). Sorribes y Villanueva (1995) definen las preferencias vocacionales como las variables que influyen en las decisiones de las personas sobre su dedicación futura, que en la edad adulta se manifiesta mediante la realización de una profesión. Sin embargo, la referida formación vocacional no debe verse supeditada a una formación académica diferente a la primera, fruto de la adecuación de ésta a los inciertos requerimientos de la imparable variabilidad de la sociedad del aprendizaje. Asimismo, estudios correspondientes a diferentes niveles educativos -ESO, FP, estudios universitarios- muestran una clara correlación positiva entre la elección de la formación bajo criterios vocacionales sobre el rendimiento en los mismos. En particular, la investigación elaborada por Díaz Barajas et al. “Perfil vocacional y rendimiento escolar en universitarios” concluye que el perfil vocacional constituye “un elemento predictor preponderante del éxito escolar, puesto que se observa que los alumnos con un mayor rendimiento escolar sí poseen determinados rasgos de personalidad, tienen habilidades cognitivas más desarrolladas y sus intereses están más centrados en el área”.

La vocación es también la clave del éxito de la actividad investigadora de las mujeres académi-



cas en ciencias sociales, según el estudio “Investigadoras con éxito en la Universidad... ¿Cómo lo han logrado?” realizado por Mar Duran-Bellonch y Georgeta Ion (2014).

El último Barómetro Universidad-Sociedad 2016 del Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid muestra una subida en la “Vocación” como la razón principal de elección de la carrera a estudiar, “que suma un 80% en la media de los alumnos y sube, no de forma inesperada, hasta casi el 90% en los estudiantes de Ciencias de la Salud”. La vocación va seguida de los siguientes motivos: “es la carrera que más me gustaba”, “posibilidades de trabajo”, “no te-

nía nota para otra carrera”, “tradición familiar” y “curso puente, el año que viene me cambio”.

Se puede, por lo tanto, concluir afirmando que la formación vocacional marca las pautas de la académica, en tanto que la razón de ser de la segunda radica en la primera. Pues como señala Eduardo Nicol: “la vocación de la vida no es el camino de una profesión, sino aquello que nos movió a elegirla; más aún, lo que nos mueve a seguir ejerciéndola de un cierto modo.”

ALICIA GREGORIO ARROYO

*Miembro del panel de expertos del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)*





## Referencias

1. Stiglitz, J., Greenwald, B. (2016). La creación de una sociedad del aprendizaje. Madrid: La Esfera de los Libros, 2016.
2. Huarte de San Juan, J. (1575). Examen de ingenios para las ciencias. \_3. Drucker, P. (1959). The Landmarks of Tomorrow. Publisher, Harper&Row. Original from the University of Virginia, Digitalized, Apr 14, 2008.
4. Lyotard, Jean-François (1979). La condición postmoderna. Barcelona: Cátedra, 2006.
5. Martínez-Otero Pérez, V. "Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) 2009, XXXIX. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015065002>
6. Holland, J. (1959). "A theory of vocational choice". J. Counsel. Psychol, 1959, 6, 35-45.
7. Super, D.E. (1951). "Vocational Adjustment: Implement a Self-Concept". Occupations, 30, 88-92.
8. Rivas, F. (1998). Psicología Vocacional: enfoques del asesoramiento. Madrid: Morata.
9. Hernández, V. (2004). "Evaluación de los intereses básicos académicos profesionales de los estudiantes de secundaria". Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15, 117-141.
10. Nuñez, J., González-Pienda, J. (2005). "El aprendizaje escolar examinado desde la perspectiva del modelo 3p de J. Biggs". Psicothema, 17, 20-30.
11. Villanueva, L.; Sorribes, S. (1995): "Orientación vocacional y género". Actas de las V Jornadas sobre la LOGSE: tutoría y orientación. Barcelona. Cedecs, 391-397.
12. Durán-Bellonch, M. e Ion, G. (2014). "Investigadoras con éxito en la universidad... ¿Cómo lo han logrado?" Educación XXI, 17 (1), 39-58. Doi: 10.5944/educxx1.17.1.10704. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10704>
13. Barómetro 2016, Universidad Sociedad. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/barometro/>

## La transformación conlleva tanto cambio como permanencia

¿Todo cambia o todo permanece? Los pensadores y filósofos griegos ya intentaron responder a esta cuestión. A Heráclito se le atribuye la célebre frase “nadie puede bañarse dos veces en el mismo río”. Lo que viene a significar que pretender que todo se mantenga inmutable es pura ficción.

El mundo cambia, la sociedad cambia.... El cambio es incuestionable e inevitable. Estamos acostumbrados a leerlo, escucharlo, decirlo y, por supuesto, vivirlo en todo tipo de situaciones y contextos. Pero la transformación asociada al paso del tiempo, aparición de nuevas tecnologías, investigaciones, leyes, gustos, tendencias, etc. no se conforma únicamente por cambios.

A priori, permanencia y cambio son dos palabras que se presentan antónimas y, sin embargo, van



muy unidas, más de lo que se pueda pensar, a otra palabra: transformación.

Si analizamos el significado de ambos términos, permanencia (según la RAE) es “la duración firme, constancia, perseverancia, estabilidad, inmutabilidad”. El cambio se define como “la acción de cambiar” y cambiar, entre sus múltiples acepciones, quiere decir “dejar una cosa o situación para tomar otra”, “convertir o mudar algo en otra cosa, frecuentemente contraria” o “modificarse la apariencia, condición o comportamiento”.

Por su parte, transformación, según otras fuentes, hace referencia a la acción o proceso mediante el cual algo se modifica, altera o cambia de forma manteniendo su identidad. Por tanto, podemos entender que la transformación conlleva, tanto cambio como permanencia. Es precisamente en ese equilibrio entre ambos donde se encuentra la pieza angular de una buena transformación.

Si algo nos caracteriza es nuestra capacidad de aprender, de aprender de nuestros aciertos y errores. Así, la clave en la transformación estaría en mantener lo que se ha demostrado que funciona y cambiar lo que no.

Los docentes y profesionales del ámbito educativo están en constante metamorfosis, aprendiendo nuevas metodologías, adaptándose a las situaciones, a los cambios sociales y legislativos, a las necesidades y características de cada alumno.... Cambios que requieren un gran esfuerzo y que además influyen directamente en el avance de las sociedades.

En este punto es importante apoyar, poner en valor y reconocer todo esa labor y dedicación que realizan los docentes, todas esas buenas prácticas de muchos profesores incansables que buscan cómo mejorar la vida de sus alumnos, sus familias y su entorno. Tenemos la suerte de que la mayoría del profesorado muestra una gran predisposición a implicarse de lleno en las innovaciones educativas y tenemos que propiciar que siga siendo así.

Como todo ciclo en la naturaleza, lo que hacemos afecta más de lo que a simple vista puede parecer. No solo los avances y cambios del entorno pueden influir en las personas, sino que las personas y más aún la educación pueden (y deben) ser el motor de transformación que necesitamos. Porque como decía Gandhi: “Sé el cambio que quieres ver en el mundo”.

ALICIA AGUADO ABRIL

*Responsable de proyectos de Educación de la Fundación Atresmedia*

## La educación da sentido y propósito a nuestras vidas

En tiempos de cambios acelerados el futuro no es algo que está por llegar, el futuro es algo que está aquí y que simplemente no vemos, porque nuestros modelos mentales, creencias, formas de hacer y hábitos del pasado no nos permiten ver. De ahí la importancia de revisar a fondo los principios y las creencias que soportan nuestro modelo educativo y estimular el debate sobre nuevas formas de aprendizaje y enseñanza a través de las nuevas tecnologías sociales y contenidos digitales abiertos.

El futuro son los jóvenes, y ya están aquí. Las últimas generaciones han desarrollado nuevas capacidades cognitivas y no aceptarán fácilmente los sistemas de aprendizaje de épocas pasadas. Viven conectados; son interactivos y rápidos en el uso de las nuevas tecnologías; se actualizan permanentemente. Su modelo de aprendizaje es el de la web social, esto es, aprenden en colaboración, no esperan clases magistrales sino conversaciones abiertas, que les permitan desarrollar en comunidad las habilidades que necesitan para sobrevivir en un mundo global.

Son tiempos para construir sobre lo que está funcionando, y a la vez explorar nuevas perspectivas que hagan posible una nueva realidad educativa en nuestras escuelas y universidades. En otras palabras, nuestro trabajo como líderes no es el de tener todas las respuestas, sino el de saber formularse las preguntas adecuadas que nos indiquen cuáles son los desafíos estratégicos a los que se enfrentan la educación del futuro.

— ¿Cómo reinventar la educación para un mundo complejo, incierto y de cambios acelerados?

— ¿Qué conocimiento, habilidades, actitudes y valores tendrán los estudiantes de hoy para prosperar y dar forma a su futuro?

— ¿Cómo pueden los sistemas de educación desarrollar estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera efectiva?

Las respuestas a estos desafíos han de ser necesariamente colectivas y resultado de debates públicos y abiertos con todos los agentes involucrados. Iniciativas como “Calmar la Educación” o la iniciativa de la OCDE a nivel europeo, *Educación 2030*, son un buen punto de partida, y tienen como objetivo encontrar colectivamente respuestas a los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para que los estudiantes de hoy puedan prosperar en un mundo global y conectado, y cómo los modelos educativos del futuro pueden desarrollarse de manera efectiva.

La paradoja está en que mientras que el mundo basado en nuevas tecnologías y nuevas formas de hacer digitales se está moviendo exponencialmente, nuestras escuelas, instituciones educativas, y modelos de gobierno siguen adelante con el pensamiento lineal y mejoras incrementales, queriendo resolver los enormes desafíos educativos los que nos enfrentamos con herramientas del pasado. La realidad es que nuestro modelo educativo no está necesitado de reformas, si no de una transformación digital acelerada que aproveche al máximo las nuevas oportunidades de formación abierta en una sociedad conectada.

Para aprovechar todo el potencial de la educación como impulsor social de ciudadanos

dueños de su futuro, con creación de empleo, crecimiento económico y equidad social, necesitamos pasar de un modelo educativo diseñado para gestionar la escasez, a un modelo diseñado para gestionar la abundancia, partiendo de la premisa de que en un mundo educativo global y sin fronteras, compartir crea valor y el acceso a la educación es libre y ubicuo, desde cualquier dispositivo y lugar.

Hasta ahora hemos aprendido a escalar la tecnología, ahora es el momento de escalar las personas. Esta es la gran oportunidad y la educación es clave. El objetivo final de la educación es equipar a todas las personas, independientemente del género, edad o circunstancias, con los conocimientos, habilidades y valores necesarios para ser dueños de su futuro. No se trata pues de enriquecernos con un currículum brillante, se trata de enriquecer nuestras vidas para siempre, independientemente del tiempo y lugar en que nos encontremos.

Esa, y no otra, es la verdadera misión de la educación: crear personas libres capaces de escribir su futuro y participar plenamente en la vida y el trabajo de su sociedad. Y es que el verdadero valor de las personas está en nuestra capacidad de iniciativa, creatividad y pasión que podemos poner en nuestro trabajo cuando encontramos valor en lo que hacemos. Por todo ello, la educación debe ser vista como un derecho humano básico, como un valor en sí mismo, que da sentido y propósito a nuestras vidas.

Para cumplir sus objetivos, la educación debe ser tridimensional y preparar a los jóvenes para la vida, el trabajo y la ciudadanía. Un mundo global y conectado requiere que los jóvenes puedan pensar con imaginación, trabajar en cooperación

y tener habilidades personales y sociales altamente desarrolladas. Un mundo incierto y complejo, requiere de jóvenes emprendedores, capaces de salirse de su “zona de confort” y construir su propio futuro, asumiendo riesgos inteligentes y aprendiendo de los errores. Un mundo digital requiere de nuevas capacidades para crear valor, conectar con la inteligencia colectiva en nuestras organizaciones, desarrollar nuevas formas de trabajar, nuevos productos, nuevos modelos de negocio y nuevos modelos sociales. Una sociedad sostenible, requiere de ciudadanos educados en valores, participativos, y comprometidos con la equidad y la igualdad social.

La educación en valores es particularmente importante porque las desigualdades sociales y la marginación no son cosas que están programadas genéticamente, son el resultado de modelos económicos específicos, como el capitalismo o el liberalismo desenfrenado. Y en muchas sociedades democráticas de nuestro entorno, como podemos leer todos los días en los periódicos, muchas injusticias y desigualdades están relacionadas con la “avaricia desenfrenada” de élites extractivas, que han copado nuestras instituciones en base al clientelismo y la explotación en beneficio de unos pocos, y en detrimento de la mayoría social.

La educación en valores sociales nos enseña que es posible hacer las cosas de manera diferente, que hay alternativas posibles, si se quiere y se actúa para hacerlas realidad. La educación sigue siendo un instrumento privilegiado para la transformación social. Es un factor determinante en la socialización de las generaciones más jóvenes y lleva a la asimilación de los valores culturales que hacen posible alcanzar las expectativas de una sociedad más ética y sostenible.

transformación

A medida que se aceleran el progreso tecnológico y el cambio social, es impensable que la educación inicial de una persona pudiera servirle a lo largo de toda su existencia. Aunque la escuela siga siendo el medio esencial para transmitir los valores y el conocimiento en las etapas tempranas de nuestras vidas, la escuela por sí sola no puede solucionar todos los problemas de una sociedad.

A las escuelas se les pide que preparen a nuestros hijos para trabajos que aún no se han creado, para tecnologías que aún no se han inventado, para resolver problemas que aún no se han sido anticipados. Necesariamente, ha de ser una responsabilidad compartida. La educación del futuro es para toda la vida y no tiene fronteras. Todos somos parte del problema y de la solución, de ahí la importancia de que profesores, padres y alumnos pasemos a la acción y nos compro-





metamos en hacer posible colectivamente los cambios necesarios para una educación permanente, inclusiva, abierta y universal.

No hay cambio educativo si no hay cambio social. El mayor peligro en tiempos de cambios acelerados, no es la incertidumbre, si no seguir actuando y tomando decisiones con la lógica del pasado. El verdadero desafío como innovadores de la educación, está en dedicar el necesario tiempo y esfuerzo en desaprender, y validar desde la perspectiva de un tiempo nuevo, las creencias y comportamientos que soportan el actual modelo educativo heredado de la era industrial. Se trata de ser capaz de distinguir de lo que ha sido siempre verdad, de lo que es verdad en este momento.

De ahí la necesidad de un foro abierto como “Calmar la Educación” dirigido a todos los actores del sistema educativo: responsables políticos, expertos académicos, redes escolares, docentes, líderes educativos, estudiantes y agentes sociales, para plantearnos las preguntas claves para el futuro de nuestra educación, compartir prácticas disruptivas y buscar colectivamente las iniciativas adecuadas para hacer de la educación abierta una realidad en nuestro país. Contamos con tu participación. ¿Te atreves?

JOSÉ CABRERA

*Presidente de Cabrera Management Consultants  
y Socio-fundador y Presidente de ASPgems*

transformación



índice



palabras



propuestas



autores

anterior siguiente

## El entorno de aprendizaje no se acaba en el centro, es ubicuo y asincrónico

Desde hace años se habla de la metodología por proyectos como una alternativa a las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje que se han desarrollado en la escuela. Es cierto que supone una transformación del trabajo en las aulas con un gran potencial porque permite dar al alumno el protagonismo que se merece en los procesos que allí se desarrollan. Pero no es suficiente con ella misma sino que tiene que apoyarse en otros elementos como son: los recursos digitales que permitirán hacer de la actividad desarrollada algo ágil capaz de adaptarse a un mundo cambiante en el que más que conocimientos hay que adquirir competencias. Los proyectos

y, concretamente, los proyectos transversales permiten la adquisición y puesta en práctica de competencias no dirigidas a alcanzar una titulación concreta sino que es una forma de adquirir un “aprendizaje para toda la vida” en un entorno distinto, el de la escuela flexible, sugerente, variada, estimulante... en la que se desarrollan propuestas de tipo constructivista y proactivadoras del aprendizaje. Recordemos que el entorno de aprendizaje no se acaba en el propio centro sino que éste se abre a espacios no formales en el que el aprendizaje se vuelve ubicuo y asincrónico.

La escuela actual no se renueva únicamente desde la metodología sino que se apoya también en cambios organizativos desde una dirección que ejerce un liderazgo pedagógico compartido con los equipos docentes que impulsan un proyecto “tecnopedagógico” de transformación educativa. Los centros se organizan en estructuras menos rígidas y menos formales desde la que coordi-



narse e impulsar proyectos innovadores con unos departamentos didácticos dinámicos que apuestan y potencian proyectos que estimulan formas diferentes de aprender y que conciben las aulas como auténticos espacios de aprendizaje, donde se produce una ruptura efectiva con las estructuras espacio-temporales de las materias, las clases y las aulas. Estos mismos departamentos adquieren la responsabilidad de rediseñar el currículum donde tengan cabida formas competenciales de aprendizaje (core skills, soft skills, etc.) y donde los procesos de evaluación no sean “únicos” sino que lleven a cabo una cuantificación variada de saberes.

Es éste un momento enormemente exigente para el profesorado en el que se le pide su readaptación competencial, en consonancia con estos nuevos contextos de aprendizaje en el que enseñar y aprender se realizan de modo colaborativo y en el que debe estar cualificado para contribuir a la innovación pedagógica con propuestas metodológicas activas y variadas.

Las políticas educativas y las propias administraciones educativas deben facilitar también estas nuevas formas de concebir la educación permitiendo mayor flexibilidad y autonomía en los centros y la creación de estructuras menos formales en las que desarrollar los aprendizajes.

En definitiva, los proyectos transversales constituyen una parte importante de la revolución tecnoeducativa a la que estamos asistiendo y se ven reforzados por el trabajo interdisciplinar, el trabajo por proyectos, retos y problemas que, junto con la ruptura de la rigidez de las estructuras tradicionales espaciotemporales de los centros educativos, puede dar lugar a un tipo de aprendizaje radicalmente diferente al que se ha venido desarrollando de forma tradicional.

JESÚS JOVEN

*Director del Colegio Montserrat-FUHEM*

# transversalidad





## Actuar de manera competente es hacerlo en base a valores

La competencia es un término de múltiples componentes (Tejada, 2005), alude a conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional y definibles en la acción. Planteamiento que coincide en lo fundamental con lo expuesto en nuestra legislación y el sentido que se da a las competencias la Unión Europea (Ferrer, 2011).

Es preciso desarrollar un conocimiento sustantivo para manifestarnos competentes, eso permite actuar con pertinencia ante situaciones conocidas o novedosas. La médico competente, el jardinero, el músico, cualquier área de pericia, requiere movilizar conocimientos de base. Sustentados en una investigación pionera, Leinhardt y Greeno (1986), explican que la pericia o competencia docente está conformada por el conocimiento del área, por ejemplo, matemáticas, lengua o música y, por otra parte el conocimiento pedagógico que comprende el dominio de recursos didácticos para gestionarlo, por ejemplo, la didáctica en geografía difiere de la didáctica

de idiomas. Al considerar que sin conocimiento no hay aprendizaje competencial, trascendemos al conocimiento inerte en el significado que da Whitehead (1965/1929), aquel que puede residir en la memoria, pero no tiene sentido propio para la persona. Aquí se refiere al conocimiento significativo que tiene asidero en la memoria semántica (Ausubel, 2009). Es el saber que tiene sentido para la persona, cuyo cuerpo de conocimientos se va estructurando cada vez más con la experiencia. Este conocimiento significativo, organizado, es la base para el aprendizaje competencial. Los estudios de diferencias experto novato arrojaron luz sobre el aprendizaje, al representarlo como un proceso que se da en el tiempo, la persona diestra es competente y esta competencia se incrementa a partir de la experiencia y con el fundamento, en la memoria semántica, que Ausubel (2006) vislumbró como aprendizaje significativo. El conocimiento por tanto se manifiesta como un elemento fundamental para aprende a ser competente.

Para tratar las competencias, es preciso aludir a los valores, el ejercicio de una competencia debe estar guiado por un marco de referencia axiológico que orienta la acción de la persona, eso determina la rectitud de las acciones. Es un tema de la ética, porque orienta la acción, devela, transforma a la persona para hacerla consciente de los motivos de su comportamiento (Cortina, 2013). Si ser competente es ser capaz de movilizar conocimientos en situaciones conocidas o novedosas, eso implica la elección de una actuación, y dilucidar cuál de ellas es una acción moral sustentada en los valores que se profesan. Actuar de manera competente es hacerlo en base a valores. En el conocimiento público abundan ejemplos, Josef Mengele, el conocido médico nazi, era un profesional con dominio de su área,

pero, con un marco de referencia ético que infravaloraba la dignidad humana, elegía terminar con la vida de las personas que él requería para sus estudios. Pero los valores también guían la actuación del profesional que decide poner al servicio de un fin altruista sus conocimientos y, por ejemplo, presta servicio en Médicos sin Fronteras. Entonces, se puede afirmar que sin conocimiento no hay aprendizaje competencial, sin valores no hay aprendizaje competencial.

YANETTE MOLINA

Universidad Internacional de la Rioja, UNIR

## Referencias

Ausubel, D. P. (2009). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Cortina, A. (2013). *La ética* (1a edición). Barcelona: Paidós.

Ferrer, A. T. (2011). "Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española". *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 63-75.

Leinhardt, G., & Greeno, J. (1986). "The cognitive skill of teaching". *Journal of educational psychology*, 78(2), 75.

Palmero, M. (2011). "La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual". IN. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

Tejada-Fernández, J. (2005). "El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo". *Revista electrónica de Investigación educativa*, 7(2), 1-31.

Whitehead, A. (1965). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Paidós, Primera edición 1929. Recuperado a partir de <https://goo.gl/eGX852>

valores



## Siempre ha habido mucho educación sin escuela y mucho aprendizaje sin educación

*No enseñamos a capturar peces con el fin de capturar peces, sino para desarrollar una agilidad general que no se puede obtener mediante la mera instrucción. No enseñamos a cazar caballos a garrotazos por cazar; lo hacemos para desarrollar una fuerza general en el aprendiz que nunca podrá obtenerse con algo tan prosaico y especializado como la caza de antílopes. No enseñamos a asustar tigres de dientes de sable con el fin de asustar tigres; lo hacemos con el propósito de dar ese noble coraje que se aplica a todos los asuntos de la vida y que nunca podría provenir de una actividad tan básica como cazar osos.*

*Harold Benjamin. 1939.  
El currículo de dientes de sable(1).*

Hubo un tiempo en el que la educación no competía en tiempo ni con el trabajo ni con el ocio. Casi toda la educación era compleja, vitalicia y no planificada, escribió una vez Iván Illich(2). Hubo un tiempo en el que la educación sucedía en cualquier lugar y en cualquier momento(3). Un tiempo en el que la distancia entre lo que sucedía en la escuela y la vida era pequeña. Un tiempo en el que se aprendía a pescar, a cazar caballos lanudos y a ahuyentar tigres diente de sable porque esas eran las tres actividades más importantes para la supervivencia de la tribu. La escuela y los aprendizajes que esta proporcionaban tenían pleno sentido. A los niños les gustaba aprender así. Los aprendizajes escolares estaban conectados a sus intereses y a su vida.

Pero el entorno cambió y la vida, que una vez había sido segura y feliz, se volvió incierta e inquietante. Con la llegada del frío, dejaron de verse peces en el río, los caballos lanudos fueron sustituidos por veloces antílopes y los tigres dientes de sable se extinguieron dejando su lugar a osos polares. La vida había cambiado y había que adaptarse a las nuevas condiciones rápido. La escuela también debía cambiar. Las materias principales del currículo habían perdido su sentido. Estaban lejos de aquello que era relevante para la vida de los jóvenes y la supervivencia de la comunidad. ¿Por qué no cambiar entonces el currículo?, preguntaron los más inquietos del grupo. La respuesta que recibieron es la cita que encabeza este texto. No enseñamos a capturar peces con el fin de capturar peces, sino para desarrollar una agilidad general que no se puede obtener mediante la mera instrucción [...] La esencia de la verdadera educación, respondieron los ancianos y los sabios de la tribu, es la atemporalidad. Es algo que perdura a través de condiciones cambiantes, como una roca sólida que se encuentra firmemente anclado en medio de un tumultuoso torrente. ¡Debes saber que hay verdades eternas, y el currículum de dientes de sable es una de ellas! La escuela tenía que haber cambiado, pero no lo hizo. La escuela había dejado de preparar para la vida.

Desde entonces, no hemos dejado de reclamar a la escuela más relación con la vida y con los intereses de los alumnos y la hemos criticado por ser demasiado abstracta y superficial en relación con la educación extraescolar, mucho más vital, profunda y real.

Preparar para la vida ha sido y sigue siendo la gran promesa de la escuela. Todos, antes y ahora, sin importar la concepción que tengamos



sobre la enseñanza y el aprendizaje, nuestras preferencias metodológicas, el currículo que defendamos o la evaluación que practiquemos afirmamos con rotundidad que el fin de la escuela es el de educar a los más jóvenes para la vida. Todas las reformas escolares, sin importar dónde, cuándo, quién las haya propuesto o cómo estén articuladas, proclaman sin ambages su intención de preparar mejor para la vida.

Son muchos los que a lo largo de la historia han reclamado una mayor conexión entre la escuela y la vida, entre el aula y lo que sucede fuera de la misma. Son muchos los educadores para quienes el lema dejad que la vida entre en la escuela ha sido y sigue siendo su norte pedagógico(4). Abrir la escuela y salir al barrio, al museo, al campo, expandir, en definitiva, la educación ha sido una constante de todos los movimientos reformistas. John Dewey, por ejemplo, entendía la educación como un proceso vital y no solo como una preparación para la vida futura y reclamaba que la escuela debía ocuparse también de preparar para la vida actual de los alumnos. El fin de la escuela era aprender, decía Dewey, pero antes que todo vivir. Aprender a través y en relación con la vida.

La sátira de Harold Benjamin(5), escrita en 1939, recoge bien esta inquietud por minimizar la distancia entre los aprendizajes escolares y la vida. Una inquietud que, si cabe, se ha visto incrementada en la actual sociedad de la información, y en particular con el despliegue del ecosistema digital, que ha ensanchado cada vez más la distancia entre aprendizaje, educación y enseñanza(6).

Siempre ha habido aprendizaje sin educación y educación sin enseñanza. Siempre ha habido

mucha educación sin escuela y mucho aprendizaje sin educación. Aprender no ha sido nunca algo que solo suceda dentro de espacios acotados e institucionalizados para ese fin. La vida es un continuo de experiencias que significan oportunidades para aprender(7), pero en el proceso de institucionalización de la escuela, como bien ha señalado Fernández-Enguita(8), hemos identificando aprendizaje, educación y enseñanza, reduciendo, cada término al siguiente.

Ignorando o borrando artificialmente la distancia entre cada uno de esos términos, hemos llegado a confundir los planes de estudio, los libros de texto, los estándares, los objetivos y las pruebas como fines en sí mismos, en lugar de como un medio para un fin(9). Hemos confundido enseñanza con saber, promoción de curso con educación, diploma con competencia y fluidez con capacidad para decir algo nuevo(10). Hemos estandarizado y burocratizado no solo lo que ocurre dentro de la escuela sino también gran parte de lo que sucede fuera. Creyendo ingenuamente que podíamos disciplinar la vida. Pero la vida no está organizada por disciplinas. La vida encaja difícilmente dentro de un currículo, más aún si este es rígido y está muy compartimentado. No parece que la solución pase por disciplinar lo que sucede más allá de la escuela. Parece mejor idea, sin duda, abrir ventanas y puertas y sustituir las rígidas paredes que delimitan las aulas y los centros escolares por membranas móviles y porosas.

Si el gran desafío de la escuela es el de preparar para la vida en una sociedad cambiante, aspectos como la flexibilidad, la innovación y la interdisciplinariedad deben primar sobre la rigidez, la repetición y la disciplinariedad(11). La solución ante los enormes desafíos que enfrenta hoy la

escuela no pasa ni por una vuelta al pasado, ni por más de lo mismo, reforzando los sistemas actuales en una huida hacia adelante, ni por acabar con la escuela institucionalizada a favor de nuevos de mecanismos de mercado, desescolarizando la sociedad. Al contrario, la escuela importa(12).

Preparar para la vida pasa por reclamar más escuela, pero una escuela distinta, caracterizada por una nueva cultura del aprendizaje y por una cultura organizacional de la colaboración, la innovación, la autonomía, la atención a la diversidad, la apertura y la vinculación con las familias, la comunidad y el entorno.

Preparar para la vida pasa por poner a los alumnos en el centro de su aprendizaje, implicándolos activamente en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento(13). Pasa por hacerlos responsables de su aprendizaje. Por darles la voz y escucharlos. Pasa por dejarles elegir y por vincular el aprendizaje a los problemas cotidianos que afectan a su vida.

Preparar para la vida, pasa por entender que, en la escuela como en la vida, aprendemos cuando queremos y aprendemos para algo. Aprendemos de muchas maneras. Aprendemos solos y aprendemos con otros. Aprendemos haciendo y aprendemos reflexionando sobre lo que hemos hecho. Aprendemos haciendo las cosas bien y aprendemos equivocándonos. Aprendemos exponiendo y aprendemos escuchando. Aprendemos reproduciendo y aprendemos creando.

Preparar para la vida pasa por aprender a movilizar y combinar, en tiempo real, los recursos intelectuales y emocionales(14) adquiridos en la

escuela para entender el mundo y poder actuar sobre él. Pasa por comprender, como dice Juan Ignacio Pozo, que aprender a decir y a hacer son dos formas diferentes de conocer el mundo y, por tanto, no basta con tener conocimiento para saber usarlo(15).

Preparar para la vida pasa por estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio y singular proceso de aprendizaje. Pasa por desarrollar la capacidad de aprender a aprender.

Si algo nos han enseñado las ciencias del aprendizaje en las últimas décadas es que desarrollar la facultad de aprender tiene mucho que ver con actitudes, creencias, tolerancia emocional y valores. Tiene que ver con fomentar la confianza, con creer que se pueden resolver los retos, con saber gestionar con calma la incertidumbre que rodea cualquier problema relevante de la vida, con no desanimarse cuando las cosas no salen como pensábamos, con mantener el esfuerzo.

Preparar para la vida pasa entonces por desarrollar la capacidad para tolerar la frustración y la confusión. Pasa por saber actuar sin saber qué sucederá y por aprender a vivir en la incerteza sin sentirse inseguro. Preparar para la vida requiere también sentirse apoyado y legitimado, saber que se tiene el derecho a ser curioso, a hacer preguntas incómodas, a discutir, a llevar la contraria, a imaginar cómo las cosas podrían ser otra manera y a equivocarse.

Aprender es más que nunca un asunto no circunscrito únicamente a unos espacios concretos (las instituciones educativas, las aulas), ni a unos tiempos (los de escolaridad, la educación formal), ni a unos ámbitos de conocimientos

determinados (conocimientos declarativos, abstractos o factuales), ni a unas habilidades (las cognitivas), ni, por supuesto, a un único currículo, a unas metodologías únicas o a unos programas formativos normalizados y estandarizados. Preparar para la vida pasa por lograr aprendizajes más profundos y más permanentes. Pasa por enseñar menos y aprender más.

Preparar para la vida pasa por introducir mecanismos de flexibilidad y de conexión entre los aprendizajes formales e informales. Pasa por reducir la brecha entre la forma en que se “hace” el aprendizaje en las escuelas y la forma en que se “hace” en el mundo exterior. Y pasa por crear un clima y un entorno de aprendizaje adecuado donde todo esto se dé.

Pasa, en definitiva, por abrir la escuela y salir al barrio, al museo y al campo, defendiendo la idea de una escuela en la que el aprendizaje no está artificialmente separado del resto de la vida. Una escuela en la que aprendamos no solo a vivir, sino que también aprendamos cómo se vive. Una escuela que asume que el aprendizaje es vida. Preparar para la vida pasa por entender que vivir es aprender y que aprender es vivir.

CARLOS MAGRO

Vicepresidente de la Asociación Educación Abierta

## Referencias

- 1 Harold Benjamin (1939). *El currículo de dientes de sable*. Disponible en [http://users.ugent.be/~mvalcke/OWK\\_1415/toetsing/thesabertoothcurriculumshor.pdf](http://users.ugent.be/~mvalcke/OWK_1415/toetsing/thesabertoothcurriculumshor.pdf)
- 2 Ivan Illich (1985). *La sociedad desescolarizada*. Disponible en [http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich\\_lasociedaddesescolarizada.pdf](http://www.mundolibertario.org/archivos/documentos/IvnIllich_lasociedaddesescolarizada.pdf)
- 3 Rubén Díaz y Juan Freire (eds) (2012). ZEMOS98. Disponible en [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- 4 Philippe Perrenoud (2012). *Cuando la escuela pretende educar para la vida*. Graò.
- 5 Harold Benjamin (1939). Op. cit
- 6 Fernández-Enguita (2018). *Más escuela y menos aula*. Morata
- 7 Juan Freire (09/09/2013). Del aprendizaje expandido a la transformación de la educación <http://nomada.blogs.com/jfreire/2013/09/transformacion-educacion.html>
- 8 Mariano Fernández-Enguita (2018). Op.cit
- 9 Ron Ritchhart (2002). *Intellectual character. What it is, Why it matters, and How to get it*. Jossey-Bass
- 10 Iván Illich (2012) ¿Por qué debemos privar de apoyo oficial a la escuela?
- 11 Álvaro Marchesi & Elena Martín (2016). *Calidad educativa*. Alianza Editorial
- 12 La escuela no importa fue, simplificando mucho, la principal conclusión del informe Coleman solicitado por la estadounidense Ley de Derechos Civiles de 1964 que cambió profundamente la manera de abordar las reformas educativas.
- 13 Ángel Pérez Gómez (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*
- 14 Philippe Perrenoud (2012). Op. cit.
- 15 Juan Ignacio Pozo (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza

## Todas las familias sueñan con un futuro mejor para sus hijos

La escuela puede ser uno de los agentes que invierta las lógicas de desigualdad social actuales y, para ello, la participación de las familias es fundamental. Pero, la participación, ¿en qué escuela? Una escuela diversa donde convivan familias de distintos orígenes, etnias, situaciones económicas; una escuela que sea reflejo de la sociedad en la que vivimos. Esa escuela, la escuela en la que creo, debe atender a criterios de inclusión y no de segregación, en la que la convivencia con la diferencia sea un valor y no un lastre para aquellos alumnos “de éxito”. En esa escuela se enseña para la vida y no solo para el trabajo.

Si esas premisas se cumplen, entonces la escuela es un lugar de generación de recursos y de aprendizaje privilegiado para niños, niñas y familias. El aprendizaje se produce en comunidad, no de forma atomizada, y las familias son una parte muy importante de la comunidad educativa. Para padres y madres es una oportunidad de aprender a mirar de nuevo de la mano de niños y niñas que juntos desean, conocen, pelean, juegan, demandan, proponen, confiando en la misma metodología que produce el aprendizaje significativo para el alumnado escolar. Hablaré de cuatro puntos fundamentales: un aprendizaje con otros, a través del vínculo, ligado a la vida y desde la práctica.

Aprendizaje con los otros. La escuela es un espacio de convivencia con vecinos y vecinas que tienen distintas formas de vida, valores, cultu-

ras y orígenes de los que aprender. Si bien en nuestro día a día los lugares de tránsito, en lo laboral o en los espacios de consumo pueden estar muy alejados a los de de nuestros vecinos, la calle y la escuela debe entenderse como un común urbano. Aprendemos del relato del otro, de la confrontación en la toma de decisiones, del ejemplo. En este sentido una escuela donde todas las familias compartieran una misma condición social y un mismo origen étnico-cultural sería una pérdida de oportunidad en términos de aprendizaje.

En uno de los colegios donde trabajo todas las familias tienen una situación económica y cultural muy similar. Al realizar una investigación sobre la pobreza con niños y niñas de primaria, las únicas imágenes que describían en un primer momento eran de África, en lo que identificaríamos rápidamente con campañas publicitarias de ONGs. La falta de referencias, falta de mundo de mi alumnado, pasa por la falta de convivencia con la diferencia y es cuna de prejuicios para ellos y para sus familias.

Aprendizaje a través del vínculo. Todas las familias tienen un objetivo común que las vincula: sueñan con un futuro mejor para sus hijos. El convertir la escuela en un lugar de bienestar, de cuidado, de cariño y de diversión debe ser prioridad para que todo el alumnado consiga aprender y salir preparado de la escuela (a nivel de contenidos y de habilidades sociales). Del mismo modo, el vínculo ha de trabajarse entre las familias y con el profesorado pues solo así podrá ser referencia para los adultos que acompañan el proceso formativo de niños y niñas. En mi caso, trabajo en un colegio donde hay muchas familias de etnia gitana para las que el cuestionamiento de los roles de género y la diversidad

sexual no es prioridad ni mucho menos en la formación de sus hijos e hijas. Hemos hecho obras de teatro pensando sobre Medusa y el rol de la mujer en la mitología, coreografías de twerking con su investigación paralela, talleres de Drag Queen y Drag King que cuestionan la masculinidad y la feminidad, nos hemos pintado los labios (chicos incluidos) para salir al patio a darnos besos. Todo eso solo es posible por la inmensa confianza que las familias tienen en el profesorado. Una de las cosas que nos cuestionamos en ejemplos como este es si la escuela es un espacio al margen del hogar donde se permiten actitudes que jamás se permitirían en lo privado. En cierto modo sí, pero es una cuestión de tiempo. El Día del Pueblo Gitano varios alumnos y alumnas se travistieron en el photocall de ropa tradicional mientras sus mayores miraban de reojo en la caseta de flamenco. Pequeñas rupturas como ésta son posibles porque mi colegio es un colegio de todos donde el afecto se practica todos los días, haciendo que las defensas bajen y surja la curiosidad por el otro.

Aprendizaje ligado a la vida. Para que las familias aprendan de la escuela, la escuela debe aprender de las familias. Es fundamental conocer los problemas, los logros, los miedos, los anhelos de las familias de una comunidad educativa para proponer actividades de participación adecuadas a los contextos. Los contenidos de la escuela deben verse como útiles a la vida y para ello hay que conocer la vida de quienes acuden a la misma.

Aprendizaje a través de la práctica. Aprendemos haciendo, lo que en el caso de las familias es: aprendemos participando. Ahora bien, los mecanismos de participación no pueden ser universales sino que, como vengo defendiendo en

cada uno de los puntos anteriores, deben adecuarse a las realidades en las que se instituyen. En uno de los colegios donde trabajo las familias participan acompañando en las excursiones, en las aulas interactivas (por rincones), haciendo turnos en los desayunos, tocando y cantando en las fiestas, organizando el mercadillo de la fiesta de invierno, acudiendo a las reuniones del AFA para formular proyectos de innovación pedagógica, buscando financiación extra para las extraescolares, etc. Las familias de un colegio son un banco de recursos riquísimo y valorar a cada uno según lo que tiene será la clave para una participación inclusiva no logocéntrica.

Reitero: todas las familias sueñan con una vida buena para sus hijos e hijas. La participación de familias en una escuela inclusiva es una forma romper con la reproducción automática de las condiciones sociales. Como dice Isabel Bueno (profesora del CEIP Manuel Nuñez de Arenas) una de las labores de la escuela es “lograr que los alumnos vean que tienen otras puertas. A los que se las niegan, que vean que existen. Y a los que se las definen, que vean que hay más y sepan elegir. Eso es para mí enseñar para la vida: abrir el futuro” ([https://www.eldiario.es/interferencias/aprender-marea\\_verde-educacion\\_publica\\_6\\_363673647.html](https://www.eldiario.es/interferencias/aprender-marea_verde-educacion_publica_6_363673647.html))

PAULA CUETO

*Fundadora de la Asociación Cultural Calatea*

## Organizamos el sistema educativo con la aportación de todos, menos la de los alumnos

Me fascinan las tormentas de verano, son piscinas de lluvia. En Viena es frecuente que en las noches de agosto, cuando el calor ha vencido naturaleza y asfalto, las corrientes de aire y la condensación obren el milagro de las nubes negras. Siempre que siento el viento enfriarse y revolver las hojas, calculo la distancia que me separa de los rayos. ¿A qué viene todo esto de las tormentas? La calma no puede sentirse sin el estruendo. Igual que el sonido no habita sin silencio y la vida cobra sentido por la muerte, la calma existe no solo tras, sino por la tormenta.

Estamos viviendo un tiempo de tormenta, es primavera y la innovación cala el bosque de lo pedagógico. Buscamos la calma pero será necesario calarnos hasta los huesos... y eso es lo que les están pasando al profesorado y a los estudiantes, están viviendo la tormenta en su plenitud y sin cobijo alguno.

Quienes han salido a mojarse bajo la tormenta lo hacen por vida, pasión y amor. Son los profesionales de la educación en la primera fila del batallón, abanderados que transforman la educación, mejorándola, al margen de lo que ocurre en el sistema. Al fin y al cabo maestros ha habido toda la vida, sistemas educativos solo el último siglo... Lo hacen por vida, pasión y amor, como escribe [Julio Cortázar](#) en Rayuela: "Lo que mucha gente llama amar consiste en elegir una mujer y casarse con ella. La eligen, te lo juro, los he

visto. Como si se pudiera elegir en el amor, como si no fuera un rayo que te parte los huesos y te deja estaqueado en la mitad del patio (...) Vos no elegís la lluvia que te va a calar hasta los huesos cuando salís de un concierto".

Los mejores profesionales de la educación no eligen la tormenta que precede a la calma, se están calando y será gracias a ellos que se construye la calma que disfrutaremos todos. Pero, ¿por dónde empezar? ¿cómo acreditar y dónde colocar a los profesionales más competentes?

Las escuelas en los entornos más desfavorecidos necesitan de los mejores docentes. La gran revolución para la educación del siglo XXI no puede ser la lucha contra el fracaso escolar, sino la cima del éxito para todos los alumnos, sin distinción. A partir de estas premisas, y de todas las necesarias para centrar a los estudiantes y a sus necesidades de aprendizaje en el eje del sistema, podremos ejercer la selección y preparación del profesorado con las competencias docentes necesarias.

El punto de anclaje de cualquier mejora nacerá de organizar el sistema educativo a partir de aquellos que dan sentido a su creación: el alumnado. Poner el éxito del proyecto vital de niñas y niños como centro, destino y sentido del sistema.

Estamos acostumbrados a organizar los sistemas educativos con la aportación de todos, menos la de los alumnos. Algo la tenemos en cuenta, pero siempre a través de la interpretación de estudios, investigaciones, opiniones.... Quizás porque no les creemos capaces, no les permitimos que nos acompañen, cumpliendo la paradoja de sentirlos incapaces. Absortos en



enseñarles mejor podemos llegar a secuestrar su aprendizaje, el que es suyo, el que les pertenece.

¿Cuál es la mejor forma de acreditar a los docentes para poner al alumnado en el centro del sistema educativo?

1. La distinción entre formación inicial y formación permanente ha desaparecido. Todo profesional, también el educativo, vive un recorrido vital donde se crece aprendiendo a aprender. Fomentar la formación constante es un proceso más amplio que una intervención o que

# VOCACIÓN



programas de actividades específicos. Exige combinar procesos formales e informales a lo largo de todas las etapas y los contextos educativos que atraviesa cada profesional.

2. Para llevar a cabo un verdadero proceso de formación, un proyecto de crecimiento vital, es necesario construir nuestros portfolios profesionales y vivenciales de aprendizaje. Volquemos el principio, el camino y el desarrollo de nuestra carrera vocacional como educadores. Nuestros intereses y motivaciones, así como nuestros vínculos personales, son clave en las metas formativas que podemos planificar y cumplir.
3. La creación de un portfolio y el seguimiento de un proceso de formación continuo y planificado en el tiempo nos permite evaluar y fomentar la calidad docente de nuestra propia formación, adaptando el programa de enseñanza a las necesidades de nuestro centro y evaluando la propia acción de los formadores para seguir con aquellos que lo merecen y evitar perder el tiempo en aspectos que dominamos o que están bien comprendidos en la formación inicial o pasada.
4. Al mismo tiempo la formación debe promover el trabajo de equipo entre los maestros, impulsando la cohesión emocional del claustro y participando en una supervisión y evaluación conjunta del desarrollo profesional docente.
5. Es conveniente que esta supervisión llegue hasta el mismo pie de aula y los educadores y sus formadores dispongan de oportunidades para reflexionar sobre el trabajo de campo desprendido de la acción formativa, con entrevistas y procesos de acompañamiento insertos en la realidad del día a día en el quehacer educativo
6. La formación permanente no siendo entonces, anecdótica, sino constante, necesita ocupar un espacio en la jornada laboral de los educadores, dedicando un tiempo de su trabajo a la propia reflexión y actualización del portfolio y al contacto y entrevistas con los formadores.
7. Del mismo modo, la formación permanente no es un proceso esporádico y caprichoso sino que se relaciona con la realidad y necesidades del centro y del claustro de profesores y se adscribe en forma de itinerario con sentido;
8. que además permite obtener una certificación válida y reconocida, no sólo por los ministerios de educación, sino por otras instituciones educativas como Universidades y centros de formación.
9. Este modelo de formación permanente personal e inserto en diálogo con el claustro y el centro permite fijar metas, evaluar y rendir de cuentas: los responsables de la formulación de políticas deben garantizar que los líderes escolares tengan criterio para establecer una dirección estratégica y perfeccionar su capacidad para diseñar planes escolares. La formación permanente de calidad permite la distribución del liderazgo educativo en el centro.
10. Se trata de abordar sinergias, por lo que los planes de formación deben desarrollar estructuras que permitan a los educadores compartir los esfuerzos y la inversión para maximizar el rendimiento que supera los límites de cada centro por separado creando redes que comparten recursos, también humanos.

11. Un extenso conjunto de conocimientos apoyados por la práctica ha permitido a la OCDE identificar el contenido, el diseño y los métodos de los programas de formación eficaces. Éste señala los siguientes factores clave: coherencia del plan de estudios, experiencia en contextos reales, tutoría, instrucción, aprendizaje mutuo y estructuras para actividades de colaboración entre el programa y las escuelas.
12. Finalmente, relacionar el sueldo, en sentido ascendente, con la formación y el portfolio docente, permite establecer distintas escalas de compensación económica y de este modo,

atraer a más candidatos para la dirección y la creación de grupos de trabajo innovadores en el ámbito de la educación.

Me tomo la licencia de terminar con Cortázar: “Me basta mirarte para saber que con vos me voy a empapar el alma.”. Busquémonos para empaparnos el alma en este tiempo de tormenta educativa, solo así lograremos dar sentido a la calma.

ALFREDO HERNANDO

*Psicólogo, educador e investigador. Actualmente trabaja en escuela21*

# VOCACIÓN

## El abandono escolar afecta a todos los sectores de la sociedad

Aula vacía, una película documental dirigida recientemente por once directores, refleja en otras tantas historias el impacto del abandono escolar en América Latina. Como media, en la región, cuatro de cada diez estudiantes no obtienen el título de Graduado en Secundaria. En España, el porcentaje oscila entre el 23% y el 25%.

Entre las causas de la deserción escolar, las encuestas dirigidas a jóvenes reflejan variables del contexto familiar y social: inexistencia de recursos económicos, labores del hogar, embarazo y cuidado de niños, trabajo, ruralidad y dificultades de acceso. Sin embargo, cuando estos factores se analizan por separado, la causa que figura con mayor impacto es la falta de interés [BID 2015]. El abandono escolar afecta a todos los sectores de la sociedad, lo que dibuja una frontera entre sus intereses sus vidas y la escuela, donde parte de los estudiantes no encuentran un entorno para el crecimiento personal.

En un ecosistema cultural mediático complejo como el actual, chicas y chicos están construyendo una identidad como aprendices en lugares distintos de la escuela. Cuando se interesan por la música, los juegos o las tecnologías, crean, publican, distribuyen contenidos, buscan visibilidad y reputación. Un entramado de redes y canales constituye el ecosistema natural de información, recomendación y socialización de sus intereses. En ellos encuentran un entorno fértil para la construcción personal, en buena medida ajeno a las reglas del sistema de educación formal. Cuando participan en estos espacios de afinidad [Gee 2004], los jóvenes disfrutan de un alto grado de

autonomía, exploran formas de expresión y de relación y están motivados para aprender de sus semejantes. Aprender no es el objetivo explícito para formar parte de estas comunidades, sino el efecto colateral de la producción creativa, la colaboración y la organización comunitaria entre iguales. Estos rasgos constitutivos y fuertemente fidelizadores horizontalidad, inmediatez, movilidad, flexibilidad, capacidad de generación bottom-up... parecen alejarse del sistema escolar, que, en cierto modo, permanece estático y burocratizado.

Ante este aparente desencuentro, Inés Dussel, en un reciente trabajo publicado en el volumen dedicado al *Elogio da escola* [Larrosa 2017], plantea:

«Elogiar no es fácil en un clima político y cultural en que la crítica anti-escolar es dirigida tanto por líderes destacados cuanto por sus seguidores. [...] La convicción de que la escuela es una institución autoritaria y que combina la obsolescencia de sus formas y contenidos con la rigidez y dificultad de cambio está bien instalada en el sentido común.» En este contexto podemos sospechar, con Inés Dussel, de las nuevas autoridades que surgen para tomar el lugar de la escuela (medios digitales, autoaprendizaje o instituciones educativas hechas a medida) y, reflexionar, a cambio, sobre el carácter precario, inestable, siempre por hacer de la escuela: «[...] precariedad no es solo fragilidad, sino lo vulnerable, lo finito de la vida misma».

Construir el futuro tiene que ver con saber leer críticamente el presente. Desde el reconocimiento expreso de esta vulnerabilidad, podemos repensar re-velar, hacer visible lo visible, como diría Larrosa la escuela y reconectarla con y para la vida.

INÉS MIRET

Socia fundadora de Neturity

## Referencias

El aula vacía, película documental. Director creativo: Gael García Bernal, 2015. <http://www.elaulavacia.org/es/>  
 BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO, ¿Por qué abandonan la escuela los jóvenes de América Latina? Datos proporcionados en el marco de la iniciativa Gradúate XXI. [http://www.elaulavacia.org/\\_datos/informate/info-2-gd.pdf](http://www.elaulavacia.org/_datos/informate/info-2-gd.pdf)  
 DUSSEL, Inés, «Sobre a precariedad da escola», en LARROSA, Jorge, Elogio da escola, Brasil: Autêntica Editora, 2017.  
 GEE, James Paul, «Affinity Spaces», en BARTON, David and TUSTING, Karen (ed.), Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Context, USA: Cambridge University Press, 2005.

# vulnerabilidad



## Estamos haciendo “mayores” a nuestros jóvenes

Se podría caer en la tentación de pensar: los más jóvenes han nacido rodeados de tecnología, ergo, son “nativos digitales”. Así ya estaría todo hecho. Además, con su demostrada rapidez de aprendizaje, en muchas ocasiones parece que “lo llevan en el ADN”. Esta sensación puede incluso conducirnos a pensar que los adultos no estamos capacitados para poner en duda ese tópico, por lo tanto, no es necesario ayudarles a desarrollar esta competencia. Nada más lejos de la realidad.

Hagamos un símil: cualquier persona que haya tratado de correr de forma recurrente ha llegado a la conclusión de que “hay que aprender a correr”, o las lesiones llegan muy rápido. Con la tecnología y los más jóvenes ocurre lo mismo. Ese concepto de los “iluminados” no deja de ser engañoso. Una cosa es hacer uso de la tecnología, y otra muy diferente es ser un estudiante digitalmente juicioso y competente.

Empecemos por el principio. Según se han definido las áreas competenciales del Marco Común de la Competencia Digital Docente<sup>1</sup>, se afronta el tema desde cinco ámbitos relacionados:

- a) Área 1. Información y alfabetización informacional.
- b) Área 2. Comunicación y colaboración.
- c) Área 3. Creación de contenidos digitales.
- d) Área 4. Seguridad.
- e) Área 5. Resolución de problemas.

A partir de aquí, y antes de plantear cuáles son las competencias que los más jóvenes tendrían que desarrollar en el ámbito de las tecnologías, hay un concepto necesario a tener en cuenta: ser “digitalmente juicioso”. Para evolucionar en estas competencias, en primer lugar, es necesario desarrollar un espíritu crítico en relación al uso de las mismas.

En este momento se podría recurrir al concepto de Normalidad Supuesta Salud<sup>2</sup>, que pone de manifiesto el peligro “de los malestares cotidianos, aquellos que la gente sufre y habitualmente no analiza ni cuestiona porque los considera normales”. Es decir, se trata de perpetuar en el tiempo una situación que genera estrés, molestia, incomodidad o desasosiego, pero que se considera normal porque le pasa a la mayoría de la gente, lo que conlleva su aceptación.

Vayamos al ejemplo práctico: “Todos tienen móvil o Tablet” o “Todos quieren ser youtubers”, son frases que quienes tenemos a jóvenes cerca hemos escuchado muchas veces; sin embargo, ¿es saludable que desde tan temprana edad cuenten con estos dispositivos y medios para comunicarse? En muchos aspectos estamos haciendo “mayores” a nuestros jóvenes, dándoles herramientas de adultos y esperando que se comporten como tales.

Esta es una de las razones por las cuales desde *Design for Change (DFC)* promovemos el desarrollo del espíritu crítico y potenciamos la capacidad para cuestionar lo que tenemos alrededor. Para ello, una de las claves de la filosofía DFC consiste en no quedarnos con la primera solución, sino profundizar para asegurarnos de que identificamos correctamente el problema. De esta manera, si logramos desarrollar ese “juicio” a la hora



de utilizar las herramientas digitales, tendremos mucho ganado.

Hasta ahora, hemos abordado los inconvenientes o peligros del ecosistema digital para los jóvenes pero, ¿y desde el punto de vista de los adultos? A veces, resulta muy cómodo, porque mientras utilizan estos aparatos, “parece que no

están”. Y yendo un paso más allá, otro de los problemas comienza cuando los adultos podemos llegar a no ser buenos ejemplos en el uso de las tecnologías de una forma “juiciosa”.

Lancemos la consabida pregunta: ¿qué está provocando en los jóvenes el uso de la tecnología? Aislamiento, dependencia, falta de estímulos...



youtuber

¿Y si cambiamos “jóvenes” por “adultos”? Seguramente la respuesta sería la misma. Cuestionarnos el uso que les estamos dando, nos ayuda desarrollar ese espíritu juicioso.

Finalmente, un paso previo antes de entrar en las competencias, consiste en la necesidad de incidir en la importancia de considerar las nuevas tecnologías como un medio, y no como un fin en sí mismas. Un proyecto puede enriquecerse, y mucho, gracias a su uso; no obstante, cuando el objetivo de su utilización se convierte en el fin, pierde el sentido. Por desgracia, esta suele ser la tónica actual: libros que se sustituyen por Tablets sin un cambio metodológico claro.

Desde Design for Change, hemos podido observar cómo siguiendo los pasos de la metodología DFC, resulta viable aproximarse a esta cuestión. Veamos el desglose de las fases:

**SIENTE:** para fomentar la motivación en el proyecto y despertar los sueños de los niños y niñas que van a participar, en primer lugar, necesitan investigar sobre los posibles temas y focos de acción. Actualmente, existen herramientas para compartir información que pueden ser muy útiles. Así, se posibilita la identificación de información relevante en relación a la temática que se quiera trabajar, pudiendo además interactuar con otras personas a través de las tecnologías, para recabar los datos que sean necesarios. De esta forma, y con el acompañamiento y el apoyo del docente, estamos logrando extraer de un gran volumen de datos la información relevante.

**IMAGINA:** es el momento de buscar soluciones para elaborar el plan de acción, y las tecnologías también pueden aportar en el prototipado; siempre teniendo en cuenta que “las manos también

piensan”, por lo que combinar las tecnologías con la creación manual aporta una simbiosis que abre un mundo de posibilidades. Solo hay que preparar las condiciones para que las cosas ocurran. Por eso es tan importante utilizar todas las herramientas que tenemos a nuestro alcance, y dar la posibilidad de elegir, porque bien es cierto que, con determinados programas, se facilita la generación de storybooks, modelos en 3D y otros elementos que enriquecen la comprensión del proyecto.

**ACTÚA:** a la hora de implementar el plan de acción, las redes sociales pueden poner en valor el trabajo de los protagonistas del cambio, a través de la difusión de las actividades o acciones que están realizando. De esta forma, se resalta el componente social de las nuevas tecnologías.

**EVOLÚA:** o, dicho de otra manera, evaluación más evolución. Al preguntarse sobre qué les ha parecido diferente y difícil, y sobre lo que han aprendido, de nuevo las tecnologías pueden ayudar a ordenar las reflexiones y clasificarlas en un formato de fácil acceso y perdurable en el tiempo.

**COMPARTE:** además de la creación de contenido digital para poder compartir, se puede llevar a cabo una interacción con diferentes personas más allá de las que hayan estado directamente relacionadas con la ejecución del proyecto. De esta manera, celebran que son protagonistas del cambio y se pone en valor que su acción es importante y que puede inspirar a otras personas.

En definitiva, cuando existe un método sólido, es fácil integrar las nuevas tecnologías. De este modo, se facilita la transición a los estudiantes digitalmente juiciosos y competentes; aunque

a estas alturas, ya casi podríamos decir jóvenes digitalmente juiciosos y competentes. Los docentes tienen una labor importante; y no solo ellos, el juicio y la competencia se desarrolla en todos los ámbitos de la vida, por lo que este tema se extiende y se extrapola a todos los agentes de la sociedad: a las familias, los amigos, los compañeros de trabajo y de ocio... Tú eliges impulsar el cambio: La educación es tuya ¡evolu-ciónala!

MIGUEL LUENGO

*Presidente en España de Design for Change*

## Referencias

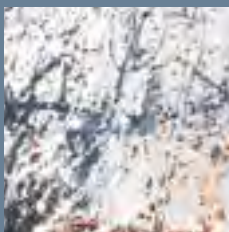
<sup>1</sup> Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017), “Marco Común de Competencia Digital Docente”, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 43-66.

<sup>2</sup> Término acuñado por el Centro Marie Lange: <http://www.procc.org/web/22-proyecto-procc/81-normalidad-supuesta-salud>

youtuber







# 101 propuestas para calmar la educación



índice



palabras



propuestas



autores

[anterior](#)

[siguiente](#)

**1**

La educación es una conversación, esencialmente en persona y entre personas. La tecnología puede multiplicar las posibilidades de esa conversación  
[Conversación](#) | [Atención](#) | [Informatización](#)

**2**

La educación es introspección, fundamento del desarrollo personal temprano y durante toda la vida.  
[Introspección](#)

**3**

El efecto de la acción de aprendizaje siempre es individual, pero se da en un contexto social. Sin la atención de la sociedad la educación es instrucción.  
[Destino](#) | [Socialización](#)

**4**

La curiosidad, el placer de conocer, es el alma del aprendizaje. Educar es acompañar a otros en el proceso de aprender.  
[Curiosidad](#)

**5**

El interés superior de los niños y jóvenes es la razón de ser de cualquier actuación del sistema educativo.  
[Niños y jóvenes](#)

**6**

El sistema educativo articula el derecho y la obligación de aprender de todos los ciudadanos entorno al rigor, la ciencia y los valores de las artes, al margen de adoctrinamientos.  
[Alumno](#)

**7**

En la sociedad del aprendizaje, una educación concebida como un proceso de selección conduce a una realidad insostenible de pobreza y exclusión.  
[Entorno](#)

**8**

La transformación educativa es un cambio cultural. El debate educativo es un debate social.  
[Cambio](#) | [Cultura](#) | [Felicidad](#)

**9**

La transformación de los sistemas educativos deben posibilitar enfrentarse a los cambio sociales y tecnológico de las últimas décadas de una manera crítica y creativa.  
[Corresponsabilidad](#) | [Disconformidad](#)

**10**

En el siglo XXI la alfabetización es múltiple. Los nuevos analfabetos habrán estado escolarizados, pero no sabrán diferenciar entre la verdad y el engaño, y vivirán bajo la amenaza de la exclusión.  
[Alfabetización](#)

**11**

El sistema educativo tiene que estar permanentemente abierto a la incorporación de los que lo necesiten y lo deseen.  
[Inversión](#)

**12**

La educación sigue siendo un instrumento privilegiado para la transformación social, ahora bien, la escuela no puede solucionar todos los problemas de una sociedad. No habrá cambio educativo si no hay cambio social.  
[Transformación](#)

**13**

Los alumnos más desfavorecidos necesitan de un apoyo integrado de los poderes públicos para facilitar sus procesos de aprendizaje. Las políticas transversales son el eje de un cambio social y educativo.  
[Coordinación](#) | [Consenso](#)



## 14

La transformación del sistema educativo sólo puede realizarse desde el conocimiento común generado a partir de la experiencia de las personas que participan en tareas organizacionales.

[Común](#)

## 15

La clave de la transformación es armonizar permanencia y cambio.

[Tradición](#)

## 16

Las discrepancias son consustanciales a la práctica y al debate educativo. El sistema educativo debe integrar la diversidad de opciones educativas.

[Convivencia](#)

## 17

El uso partidista y la mercantilización de la educación deterioran la convivencia y ocultan el debate sobre los verdaderos retos del sistema.

[Manipulación](#)

## 18

Calidad y equidad son parámetros imprescindibles, pero insuficientes para medir la complejidad del sistema educativo en la sociedad del aprendizaje.

[Calidad y equidad](#)

## 19

La enseñanza es, por encima de todo, escucha y generosidad. Lo relevante no es estar, sino estar allí. Transmitir cariño facilita el salto infinito entre saber o no.

[Cariño](#)

## 20

Necesitamos educación durante toda la vida. La educación básica debe capacitarnos para aprender a aprender.

[Creatividad](#)

## 21

La sociedad cambia constantemente, incluso el conocimiento, luego tendremos que formar a los alumnos en la gestión de la incertidumbre.

[Incertidumbre](#)

## 22

El proyecto educativo es una propuesta local, pero con ambición de impacto global. El centro educativo es un nodo de innovación social y las iniciativas innovadoras del entorno local y global son una referencia para el centro.

## 23

La enseñanza en contextos reales y para la vida contribuye a favorecer el aprendizaje de los alumnos.

[Vulnerabilidad](#) | [Educación](#)

## 24

Los centros educativos son nodos de aprendizaje para una comunidad y espacios abiertos de socialización.

[Local](#)

## 25

Todas las instituciones públicas y privadas educan. Hay que escolarizar el barrio propiciando una retroalimentación constante y un enriquecimiento mutuo. Los ayuntamientos tienen un lugar estratégico en el sistema educativo.

[Barrio](#)

## 26

Es importante contar con canales de comunicación específicos en la relación de las familias y los centros educativos, ya que éstas son pilares fundamentales de la educación. Sólo es posible el diálogo si todos los actores ejercen la escucha activa.

[Familia](#)

## 27

Los padres también pueden y deben aprender de la escuela para romper inercias que conducen a que sus hijos reproduzcan su condición social. La escuela debe favorecer la participación de padres y madres.

[Reproducción](#) | [Vínculo](#)

## 28

De acuerdo con su contexto, los proyectos de centro deben integrar las opciones de aprendizaje no formal e informal de sus alumnos/as.

[Límites](#)

## 29

Los datos de los procesos de aprendizaje de los alumnos deben estar fuera del comercio y la especulación. Desde la escuela hay que limitar la sobreexposición digital de los menores.

[Intimidad](#) | [Datos](#)

## 30

Debemos pasar del concepto de nativo digital al del estudiante digitalmente juicioso y competente. El mero hecho de haber nacido en un ecosistema plenamente digital no habilita ni capacita automáticamente a sus nativos.

[Youtuber](#) | [Desigualdad](#)

## 31

Nuestra misión es ayudarles a construir una identidad digital consistente y a desarrollar en ellos el juicio y la capacidad críticos necesarios para obtener el máximo provecho de las herramientas digitales.

[Identidad](#)

## 32

La pedagogía es antes que la tecnología y no puede ni debe ser suplantada por ella; la tecnología, sin embargo, puede abrirnos caminos y perspectivas insospechadas que nos hagan modificar nuestros planteamientos pedagógicos.

[Pedagogía](#) | [Tecnología](#)

## 32 bis

El reto ante la emergencia tecnológica es su escolarización. Pasemos de las tecnologías del aprendizaje a las tecnologías para el aprendizaje y la comprensión.

[Digitalización](#)

## 33

El derecho de acceso a Internet, a una conexión rápida y segura, en todos los colegios, es equiparable al derecho mismo a la educación.

[Internet](#)

## 34

Si el derecho al acceso no es universal e igualitario en todas las escuelas, la brecha digital de participación que se abrirá entre los que disponen de acceso y los que no, duplicará la brecha ya existente entre los estudiantes de distintos entornos sociales.

[Brecha](#)

## 35

No debemos confundir los intereses de la industria informática con los intereses de nuestros alumnos y, por extensión, con los intereses de los centros educativos.

[Empresa](#)

## 36

La tecnología y la comunicación en red, para los profesores, debe ser inteligencia aumentada y visión amplificada, nunca sustitución o reemplazo, ni justificación para una precarización de sus condiciones.

[Precarización](#)

## 37

El solucionismo tecnológico y el uso de la tecnología focalizado en la reducción de costes puede llevarnos a las “escuelas zombies”, cuando no a la desescolarización del sistema educativo.

[Desescolarización](#)

## 38

El uso de software libre puede representar una oportunidad para una educación menos dependiente de intereses ajenos a sus verdaderos objetivos.

[Linux](#) | [Software](#)

## 39

La tecnología puede y debe funcionar como un recurso que nos permita emplear mejor el tiempo escolar.

[Tiempo](#)

## 40

Deben auspiciarse metodologías que favorezcan un uso más atinado del tiempo en los horarios escolares de una manera acorde al proyecto de cada centro.

[Horario](#)

## 41

El bajo impacto de los “deberes escolares” debe hacernos reflexionar sobre su utilidad y conveniencia. Aprendemos dentro y fuera de la escuela con enfoques diferentes al pasado.

[Extraescolares](#) | [Deberes](#)

## 42

Una alimentación correcta y el ejercicio físico adecuado son condiciones previas para la equidad del sistema educativo.

[Alimentación](#)

## 43

La coordinación entre los profesionales de la salud con los de la educación, debe cubrir las necesidades básicas y evitar problemas de medicalización como soluciones rápidas a diferentes necesidades educativas.

[Salud](#)

## 44

Los alumnos deben hacer preguntas, buscar nuevos problemas y recibir espacio y tiempo para desarrollar su pensamiento crítico. Una competencia clave como “aprender a aprender” debe potenciarse dentro del tiempo escolar.

[Crítica](#)

## 45

La confianza ayuda a que cada cual se conozca y pueda fijar sus propios objetivos. El concepto de aprendizaje basado en la confianza debe ser más escuchado en las escuelas.

[Confianza](#)

## 46

Es necesario recobrar una cadencia de la educación acompasada a los ritmos de aprendizaje de cada cual, adecuando el ritmo expedito e impersonal de la educación actual.

[Ritmo](#)

## 47

La autonomía de los centros permite gestionar tiempos y espacios adecuándose a la realidad de su comunidad. Esta autonomía debe ser real; académica, organizativa, económica y de recursos humanos.

[Autonomía](#)

## 48

El curriculum es el camino para desplegar los talentos de cada cual sin renunciar al cultivo de una educación holística que salvaguarde los valores de una educación cívica y humanista.

[Humanismo](#)

**49**

El logro de los objetivos educativos y la implantación del aprendizaje por competencias exige desarrollar acciones dirigidas a todos los actores educativos para la comprensión pedagógica de las competencias.

**50**

El currículum debe ser consistente entre los distintos elementos que lo conforman (relación coherente entre objetivos, competencias, contenidos, metodología, evaluación...).

[Currículum](#)

**51**

Un currículum flexible supone redefinir la carga de contenidos curriculares; reducir los contenidos teóricos (incorporado grandes ideas, en lugar de una gran cantidad de contenidos fragmentados). Un currículum flexible supone ampliar los contenidos procedimentales y actitudinales, así como adecuar los contenidos a las necesidades de los alumnos y a las demandas sociales contemporáneas.

[Flexibilidad](#)

**52**

Hay que enseñar menos cosas, pero más relevantes para los alumnos y con más profundidad. Aprender sin interés desvirtúa el proceso de aprendizaje y lo merma. Es fundamental suscitar el interés por el conocimiento que va a ser aprendido y, con ello, favorecer la motivación por aprender para seguir aprendiendo.

[Encuentro](#) | [Maestro](#) | [Norma](#)

**53**

Los métodos docentes dirigidos a favorecer el aprendizaje de competencias demandan el dominio de múltiples estrategias metodológicas que garanticen el aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo permite transferir el conocimiento, traduciéndolo a distintos procedimientos para poder ser aplicado a diferentes contextos.

[Aprendizaje](#)

**54**

Entre los métodos docentes, las metodologías activas son fundamentales para favorecer en los alumnos la autonomía, el aprendizaje personalizado y potenciar el trabajo en equipo, la experimentación y la creatividad.

[Interacción](#)

**55**

La aplicación de las metodologías activas requiere un cambio en la concepción de la relación docente-conocimiento-estudiante. El conocimiento es construido en la dinámica de la clase; los estudiantes necesitan guía, organización y un ámbito propicio para el desarrollo de sus potencialidades que les proporciona el docente.

[Resultados](#) | [Conocimiento](#)

**56**

La gestión cooperativa del aula es más eficaz que la gestión individualista o competitiva. Las estructuras cooperativas favorecen el proceso de aprendizaje de los alumnos y potencian el desarrollo de las habilidades sociales que se exigen en la sociedad de nuestros días.

[Colaboración](#) | [Cooperación](#)

**57**

Ser competente es ser capaz de movilizar conocimientos en situaciones conocidas o novedosas. Sin conocimiento no hay aprendizaje competencial, sin valores no hay aprendizaje competencial.

[Valores](#)

## 58

Un proyecto educativo consensuado por toda la comunidad educativa debe tener unos valores compartidos, que son pieza clave en el desarrollo de toda la actividad educativa. Esos valores clave tienen que ser pilares para el desarrollo de los alumnos y deben permear toda la acción educativa de la Escuela.

[Proyecto](#)

## 59

La presentación del aprendizaje competencial como un aprendizaje superficial o subordinado al mercado suele ser una muestra de ignorancia maliciosa, que desatiende el potencial educativo de las competencias.

[Europa](#)

## 60

El plurilingüismo favorece el desarrollo personal y social de los alumnos.

[Plurilingüismo](#) | [Pluriculturalidad](#)

## 61

La educación es una oportunidad única para cada alumno.

[Oportunidad](#)

## 62

La innovación educativa debe venir avalada por la evidencia científica, la experiencia profesional y la colaboración entre docentes.

[Pruebas](#)

## 63

Sólo con una formación (inicial y continua) docente basada en competencias se podrá favorecer el aprendizaje de competencias en sus alumnos.

[Diseño](#)

## 64

Hay que crear oportunidades y entornos para el desarrollo profesional basado en la investigación y orientado a la práctica.

[Profesionalidad](#)

## 65

La selección de los profesionales de la educación necesita del tiempo adecuado para la acreditación del conocimiento de las materias y las competencias profesionales docentes.

[Vocación](#)

## 65 bis

La selección de los profesionales tiene que estar basada en un Marco de competencias profesionales docentes, comúnmente aceptado, que oriente la formación inicial, la selección, la inducción y la formación permanente.

[Docente](#)

## 66

La figura del educador como diseñador de experiencias de aprendizaje cada vez adquiere más importancia porque los alumnos de hoy demandan cambios en la metodología y necesitan nuevos objetivos y nuevas estrategias pedagógicas.

[Experiencia](#)

## 67

El espacio natural de aprendizaje de los docentes es el centro, y la forma, entre pares, dentro de un proceso colaborativo y sujeto a mentorización.

[Laboratorio](#) | [Centro](#)

## 68

Un equipo docente es más competente que la suma de sus miembros. Hoy frente a las demandas personalizadas de los alumnos sólo tiene sentido trabajar en equipo.

[Equipo](#)

## 69

La generación y uso de contenidos educativos en abierto, adaptables y reutilizables, tiene que considerarse una competencia básica de los docentes.

[REA](#)

## 70

El docente debe ser capaz de identificar de manera eficaz los recursos educativos que mejor se adapten a sus objetivos de aprendizaje, al grupo de alumnos y a su estilo de enseñanza.

[Materiales](#)

## 71

La carrera profesional horizontal es un derecho que tiene que vincularse a la actividad desarrollada en el centro y al desarrollo profesional eficaz de los docentes.

[Carrera](#)

## 72

El rol del profesor como modelo de liderazgo demanda la formación del docente como tutor-líder. Una de las funciones del docente es la de ejercer un liderazgo inspirador con empatía y que trabaja en equipo y colaboración.

[Liderazgo](#)

## 73

Sin un liderazgo participativo y distribuido, educativo y de gestión, por parte de los equipos directivos, es inviable la transformación. Los equipos directivos deben acordar los principios básicos del proyecto educativo del centro educativo.

[Dirección](#) | [Gestión](#)

## 74

La estabilidad de las plantillas y su adecuación al proyecto del centro es una de las medidas de mayor impacto y menor coste en la mejora del sistema educativo.

[Estabilidad](#)

## 75

La formación y la evaluación de los docentes son las dos caras de una misma moneda: la innovación educativa.

[Formación](#)

## 76

La evaluación no sólo mide los resultados, sino que condiciona profundamente lo que se enseña y cómo se enseña y, por tanto, determina qué aprendemos y cómo aprendemos.

[Rúbrica](#)

## 77

La reflexión y el diálogo sobre la evaluación es pensar en los fines de la educación. Reflexionar sobre la evaluación que queremos es una forma de reflexionar sobre la educación que queremos.

[Práctica](#) | [Proceso](#)

## 78

La evaluación no debe ser el momento final de un proceso. No es el objetivo sino el medio. El fin de la evaluación no es ser el fin de nada. Debe ser el comienzo de un proceso más rico. La evaluación debe estar en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

[Evaluación](#)

## 79

Debemos empezar a evaluar lo que valoramos y no sólo aquello que sabemos o podemos medir. Si cambiamos la cultura de la evaluación transformaremos la educación. El reto es acordar los objetivos del aprendizaje de nuestros niños y jóvenes.

[Calma](#)

## 80

Las evaluaciones externas estandarizadas son reduccionistas y no capturan la diversidad y complejidad de la educación.

[Pisa](#)

## 80 bis

Necesitamos imaginar nuevas formas de evaluar el sistema que nos permitan mejorar sin reducir ni limitar el aprendizaje de los alumnos.

[Estandarización](#)



## 81

La verdadera evaluación para el aprendizaje está más cerca de la personalización que de la estandarización. Debemos personalizar la evaluación e ir hacia una evaluación solicitada, no jerárquica, multidireccional y privada.

[Personalización](#)

## 82

Debemos ser capaces de evaluar lo diferente. Las adaptaciones en la evaluación son un objetivo esencial, de forma que se atienda cada vez mejor a las necesidades educativas y las condiciones de cada alumno.

[Adaptación](#)

## 83

El espacio educa. El espacio calma. El entorno, la arquitectura y el mobiliario determinan el proyecto educativo y los procesos de aprendizaje. Los centros educativos deberían ser espacios físicamente abiertos.

[Aula](#) | [Espacio](#)

## 84

El espacio determina el proyecto. Todas las infraestructuras deben estar al servicio de la enseñanza-aprendizaje. Conviertamos todo el centro en biblioteca, en laboratorio, en patio. Activemos el entorno como espacio educativo.

[Biblioteca](#)

## 85

Si el aula no tiene tabiques, los recursos tecnológicos deben estar integrados, disponibles en cada rincón del centro, y deben estarlo conforme el proyecto educativo. El centro tiene que organizarse para favorecer el desarrollo de proyectos transversales. Hagamos del centro un lugar en donde lo que importa a los alumnos sea central.

[Transversalidad](#)

## 86

La reestructuración de la organización académica y de las normas de funcionamiento de los centros es esencial para posibilitar el cambio.

[Organización](#)

## 87

Más autonomía de los centros supone mayor obligación de rendición pública de cuentas. El control público de los resultados educativos resulta imprescindible para la sostenibilidad del sistema educativo en la sociedad digital.

[Disociación](#)

## 88

Los centros aprenden en red: sin redes locales, nacionales e internacionales para compartir y evaluar proyectos y buenas prácticas el esfuerzo por la innovación educativa será ineficiente y difícilmente sostenible.

[Nodos](#)

## 89

La burocracia administrativa, que en la actualidad colapsa los centros, ha de estar al servicio de la práctica educativa.

[Burocracia](#)

## 90

La falta de impulso político y de un marco normativo adecuado no evitará la transformación de la educación pero la retrasará, generando a su vez un incremento en la desigualdad.

[Legislación](#)

## 91

Las crecientes expectativas de negocio sobre el mercado educativo, fundamentalmente desde el sector digital, son un factor determinante del futuro educativo.

[Negocio](#)

**92**

La política educativa importa; la falta de política, más.

[Política](#)

**93**

La repetición debe ser una excepción vinculada al desarrollo del alumno, nunca una vía a la exclusión.

[Repetición](#) | [Memoria](#)

**94**

El fracaso escolar es un fracaso social, no individual. Es esencial, y más eficiente, la potenciación de mecanismos compensadores.

[Fracaso](#)

**95**

Las titulaciones cerradas deben dar paso a un sistema de certificaciones abiertas y personalizadas.

[Certificaciones](#)

**96**

La selectividad es una exigencia administrativa, no educativa; determina el contenido de un curso y favorece la desigualdad entre los alumnos para el acceso a la educación superior.

[Selectividad](#)

**97**

La formación vocacional y académica tienden a confundirse en la sociedad del aprendizaje.

[Trabajo](#) | [Empleo](#)

**98**

Todos somos TODOS. La inclusión supone aceptar que todos somos distintos, necesarios, dentro y fuera de la escuela, con independencia de género, capacidades u origen.

[Inclusión](#)

**99**

La defensa de la dignidad de la persona y la lucha contra el odio son la última razón de la educación.

[Dignidad](#)

**99 bis**

La barrera social más significativa, la del miedo al diferente, afecta a la escuela. Trabajar la empatía en el aula ayudará a crear una sociedad en la que se pueda ser diferente sin temor.

[Empatía](#) | [Diversidad](#)

**100**

El sistema educativo español está fatigado. Sin embargo, no podemos renunciar a la formación de ciudadanos capaces de crear espacios públicos de diálogo, para que puedan configurar el futuro de su entorno y el suyo propio.

[Fatiga](#)

**101**

La vida cambia, la escuela cambia. La escuela es la vida. Una educación abierta es aquella en la que el aprendizaje no está artificialmente separado del resto de la vida, sino que asume que el aprendizaje es vida.

[Disciplina/Disciplinas](#) | [Vida](#)



# índice de autores



índice



palabras



propuestas



autores

[anterior](#)

[siguiente](#)

**ABAD, RODRIGO**

La formación es un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida

**AGUADO, ALICIA**

La transformación conlleva tanto cambio como permanencia

**ALONSO TAPIA, JESÚS**

¿Qué significa “saber”?

**ALONSO, RICARDO**

La escuela es el espacio moderno de socialización por excelencia

**ARRIMADAS, IRENE**

La diferencia de resultados entre las CCAA está relacionada con sus recursos económicos

**ATRIO, SANTIAGO**

No dejemos que la arquitectura sea un derecho sólo de aquellos que se la puedan permitir

**ASTIGARRAGA, ASIER**

Soy un irresponsable

**BELINCHÓN, MERCEDES**

Personas con capacidades diferentes necesitan evaluaciones diferentes

**BERISTAIN, IÑIGO**

Todas las personas aprendemos a ritmos diferentes, tenemos distintos intereses y vivimos en entornos muy diversos

**BERÓ, CARMEN**

Profesorado y familia deberán formar un equipo para poder alcanzar el objetivo deseado: un ciudadano del siglo XXI

**CABELLO, ISIDRO**

Los cambios y exigencias en el currículo pueden tener consecuencias graves en los resultados de aprendizaje de los alumnos

**CABELLO, JOSE LUIS**

Es necesario un nuevo modelo de competencias profesionales

**CABRERA, JOSÉ**

La educación da sentido y propósito a nuestras vidas

**CABRERA RODRÍGUEZ, FLOR**

Si no hay cambio en evaluación, no hay cambio real en educación

**CANO, MARÍA**

Los primeros que fallamos somos nosotros, los adultos

**CANTERA, JAVIER**

Se educa incitando la curiosidad del alumno

**CARBONELL PERIS, RAFAEL**

Los deberes ocupan un tiempo cada vez mayor de la vida de niños y jóvenes

**CARRERO BLÁZQUEZ, PILAR**

Todos los miembros de la comunidad escolar son agentes de cambio

**CASTILLA, ESTHER**

Para el equipo directivo la burocracia es simplemente inabordable

**COBO, CRISTÓBAL**

El solucionismo tecnológico en educación, sugiere que cuando tienes un martillo todo tiene la apariencia de un clavo

**CONTRERAS, ANDRÉS**

Hace falta correr todo cuanto se pueda para permanecer en el mismo sitio

**CUENCA, AGUSTÍN**

El difícil equilibrio entre las emociones y la tecnología

**CUERVA, JOSÉ**

Para que la formación sea efectiva tiene que reforzarse e integrarse en la noción de carrera profesional

**CUETO, PAULA**

Todas las familias sueñan con un futuro mejor para sus hijos

**DELGADO, JOSÉ MANUEL**

Donde hay educación, no hay distinción de clases

**DEZA, SOFIA**

Evaluar no es hacer exámenes y estudiar o memorizar no es aprender

**DÍAZ, EMILIO**

La escuela del siglo XXI nos exige canales específicos de comunicación con las familias

**DÍAZ, JOSÉ ANTONIO**

Un sistema educativo se mide por la capacidad de integrar a los menos favorecidos

**DUSSEL, INÉS**

En la escuela aparecen referentes, lenguajes y saberes que permiten ampliar la condición social de origen

**FERNÁNDEZ, CHARO**

El alumnado no diferencia entre vida analógica y vida conectada, para ellos su realidad es una

**FIDALGO, ÁNGEL**

El aula ya no es un espacio donde el conocimiento viaja por una sola vía y en un solo sentido

**FLECHA, RAMÓN**

La experiencia profesional de quienes están logrando mejoras es imprescindible en la innovación

**FONTANINI, ANTONIO**

Hacer abundantes recursos hoy escasos

**GALÁN CASADO, DIEGO ANTONIO**

Donde lo valioso es el título y no el propio aprendizaje

**GARCÍA, ANTOLÍN**

La mejora en la educación no pasa por aplicar los valores de control y supervisión con mayor eficacia

**GARCÍA CAÑETE, JAVIER**

La educación tiene mucho más que ver con el compartir que con el consensuar

**GARCÍA NAVARRO, JAVIER**

La tecnología no es barata, y mucho menos, gratis

**GARCÍA FERNÁNDEZ, SAGRARIO**

El proceso de aprendizaje requiere estudio y reflexión

**GOLDSZIER, MIRIAM**

El derecho a aprender de todos supone el diseño de estrategias de enseñanza para todos

**GONZÁLEZ BARAHONA, JESÚS**

El software no es más que un tipo de conocimiento

**GONZÁLEZ HERMOSO DE MENDOZA, ALFONSO**

Conversación para la educación; educación para la conversación

**GONZÁLEZ, JAVIER**

Las familias no demandan una forma de aprender diferente

**GREGORIO ARROYO, ALICIA**

La libertad está menos determinada de lo que los individuos piensan

**GUAITA, CARMEN**

Las calificaciones escolares no pueden importar más que el progreso personal de los alumnos

**HARO, TRINIDAD DE**

En un mundo plurilingüe es absolutamente necesario cultivar las habilidades lingüísticas

**HERNANDO, ALFREDO**

Organizamos el sistema educativo con la aportación de todos, menos la de los alumnos

**HIDALGO, MARIBEL**

Vivir atropellados es una costumbre sobre la que debemos meditar

**HIGUERA, CLOTILDE DE LA**

La inclusión educativa es un derecho humano del estudiante

**HORTIGÜELA, FRANCISCO**

Tenemos que enseñar y aprender a cuestionar la información de Internet

**IRIBÁS, JOSÉ**

La Educación es demasiado importante para dejarla en manos de los políticos

**JOVEN, JESÚS**

El entorno de aprendizaje no se acaba en el centro, es ubicuo y asincrónico

**KOZAK, DÉBORA**

El derecho a aprender de todos supone el diseño de estrategias de enseñanza para todos

**LAFUENTE, ANTONIO**

Aula-lenta

**LARA, MANUELA**

La educación del futuro no puede conseguirse centrándonos exclusivamente en la escuela

**LARA, TISCAR**

La educación formal necesita aprender de la educación no formal e informal

**LLORENS LARGO, FARAÓN**

El aprendizaje es un proceso social que se construye en la interacción, no sólo con el profesor

**LÓPEZ AGUILAR, ESTRELLA**

Diseñar y construir experiencias de aprendizaje que resulten memorables para su alumnado

**LÓPEZ-OCÓN, LEONCIO**

El maestro es más de lo que él mismo era antes de llegar a serlo

**LUENGO, MIGUEL**

Estamos haciendo “mayores” a nuestros jóvenes



**LUENGO, FLORENCIO**

Los objetivos del Desarrollo Sostenible podrían servir de aval desde el que redefinir el currículum

**LUGO, MARIO**

La magnitud de los retos que tenemos frente a nosotros y nosotras nos obligan a colaborar en red

**MAGRO, CARLOS**

Siempre ha habido mucha educación sin escuela y mucho aprendizaje sin educación

**MARCHESI ULLASTRE, ÁLVARO**

Eduquemos a los alumnos en los sentimientos morales, es decir, en la empatía y la compasión hacia los otros

**MARTÍN CENTENO, ÓSCAR**

Nadie debería temer a la evaluación

**MARTÍN GORDILLO, MARIANO**

Los alumnos pueden transitar por distintos centros de la inmensa red educativa

**MARTÍN LLAGUNO, MARTA**

Quedarse en la zona de confort es prolongar una peligrosa parálisis

**MARTÍN SANZ, JESÚS JUAN**

Educación, tan metafísica y atmosférica que la han hecho, y tan natural, real y cercana como es

**MARTINEZ, EVA FLAVIA**

En nuestro sistema educativo el aislamiento del profesor en su labor docente es especialmente llamativo

**MARTÍNEZ, HUGO**

No basta con regular las condiciones que impidan exclusiones de ingreso a los establecimientos escolares

**MARTÍNEZ SEIJO, MARI LUZ**

Las escuelas e institutos deben introducir pensamientos plurales y diversos

**MARTÍNEZ, SATURNINO**

Todos estamos de acuerdo con que debemos mejorar en calidad y equidad en educación”

**MATEO ANDRÉS, JOAN**

La evaluación como un instrumento de acreditación o certificación resulta cada vez más insuficiente

**MATO, PABLO**

El plurilingüismo puede ayudar a que se desborden los límites que nos impone nuestra cultura

**MIGUEL CASAS, ÁNGEL DE**

La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo

**MIRET, INÉS**

El abandono escolar afecta a todos los sectores de la sociedad

**MOLINA, YANETTE**

Actuar de manera competente es hacerlo en base a valores

**MONJE, ANTONIO**

Un menor está condicionado para utilizar aplicaciones de la marca que le son familiares

**MONTEAGUDO, JAVIER**

La escuela parece asfixiada por exigencias sociales, políticas, de la esfera empresarial, de las familias

**MORALEDA RUANO, ÁLVARO**

Donde lo valioso es el título y no el propio aprendizaje

**MORENO, ANTONIO**

Las reformas educativas se limitan a parchear el sistema

**MOYA, JOSÉ MARÍA**

Se usa la bandera de los grandes principios para defender los que son intereses corporativos

**MUNICIO, ANA**

Pocas cosas pueden ayudar más a un individuo que atribuirle responsabilidad, y hacerle saber que confías en él

**MURACCILOLE, NICOLÁS**

Todos los profesores promovemos un patrón de interacciones entre nuestros alumnos

**NAVARRO, ISABEL**

El mundo de hoy requiere más que nunca de ciudadanos críticos

**NIETO, JUANJO**

Los maestros nunca podemos perder la ilusión, el optimismo, la alegría

**ORTEGA, FELIPE**

Cada alumna y cada alumno es un mundo que tiene que descubrir cómo aprende mejor y cómo aprender a aplicar lo aprendido



**ORTIGOSA, SANTIAGO**

Quien es consciente de su incompetencia estatutaria podrá aprender siempre

**PADILLA, MARGARITA**

El sistema explota a través de intensificar la individuación

**PASCUAL, MARGARITA**

La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas

**PASTOR, JUAN**

Los muros de la escuela nos bloquean el pensamiento

**PEREIRA, MIGUEL ÁNGEL**

Los docentes pueden y deben ser protagonistas de la creación, uso y adaptación de recursos educativos abiertos

**PÉREZ NIETO, MIGUEL ÁNGEL**

El necesario desarrollo de habilidades metacognitivas

**PÉREZ TORNERO, J. M.**

Los lenguajes nos conforman

**PIÑAR, ISABEL**

Un nuevo rol: el profesor investigador como líder innovador

**PLAZA, FERNANDO**

«Señor profesor, su perro no habla»

**PUEYO, JESÚS**

Cada vez se ha introducido una nueva herramienta de aprendizaje se ha hablado de la desaparición del docente

**RETORTILLO, FELIPE**

¿Por qué están interesadas las grandes empresas tecnológicas en ofrecer sus servicios “gratis” a la escuela?

**RÍOS MURILLO, PILAR DE LOS**

Es imposible llevar a cabo un proyecto en un centro sin el compromiso efectivo del profesorado

**RIVADULLA BARRIENTOS, DANIEL**

Saber escuchar

**RIVERA, RAFAEL**

La situación socioeconómica de los hogares es el factor más importante relacionado con la exclusión digital de los estudiantes

**RIVERO, FÉLIX**

El reto es el uso eficaz del tiempo dentro del aula

**RODRÍGUEZ, JOAQUÍN**

Nadie diría que un cuaderno y un lápiz, una pizarra o una tiza, esterilizaron la innovación pedagógica

**RODRÍGUEZ MONEO, MARÍA**

Aprendizaje significativo y con sentido en la enseñanza de competencias

**RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, ANTONIO**

Compensar con disconformidad

**ROGLÁ, JAVIER**

No existe el cuerpo promedio, ni el cerebro promedio, ni el proceso de aprendizaje promedio

**ROIG, CELINA**

Es cada vez más necesario que los estados ejerzan como verdaderos reguladores

**ROMÁN, ANA**

Los centros educativos son comparables a una organización o empresa

**ROMÁN, MARTA**

La escuela ha tenido que asumir tareas que antes la sociedad u otras instituciones ejercían

**RUBIO ROYO, ENRIQUE**

La educación es abierta, porque el aprendizaje es más que nunca algo que sucede en cualquier lugar, en cualquier momento

**RUIZ PALOMO, JOSÉ MARÍA**

Las estrategias y los instrumentos de evaluación condicionan qué y cómo aprende el alumnado

**RUIZ PAZ, MERCEDES**

La ignorancia tiene culpables

**RUIZ TARRAGÓ, FERRÁN**

Las oportunidades que para cada niña, niño, adolescente o joven brinda el centro educativo son únicas e irrepetibles

**SÁNCHEZ MARTOS, JESÚS**

El “hiperdiagnóstico” y la “hipermedicalización”

**SANCHO, JOSÉ MIGUEL**

Cuando un estudiante decide la carrera docente lleva en su mochila su experiencia como alumno

**SANCHO GARGALLO, MIGUEL ANGEL**

Siendo la autonomía una condición necesaria, no es suficiente para la mejora

**SAN MARTÍN, FERNANDO**

Los centros educativos son puntos de encuentro vertebradores del ecosistema local

**SANMARTÍ, NEUS**

Hay entre nosotros un mito negativo sobre la evaluación

**SANTOS, MARÍA DEL MAR**

El talento gana partidos pero el trabajo en equipo gana campeonatos

**SANZ CHACÓN, CARMEN**

El aprendizaje debe ser más práctico, más centrado en los problemas de la vida diaria

**SANZ GRACIANI, MARÍA**

El miedo al diferente parte de las propias inseguridades

**SEGOVIA, NIEVES**

Es imprescindible la participación de todos los actores de la nueva sociedad del aprendizaje

**SILIO, GONZALO**

El sedentarismo y la obesidad son la gran amenaza para la salud de nuestras nuevas generaciones

**STINUS, ALFONS**

La Biblioteca Escolar se configura como el espacio natural, físico y virtual, protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje

**TÉBAR, FERNANDO**

La autonomía es la ventana por donde entran nuevos aires y nuevas experiencias

**TIANA, ALEJANDRO**

El fracaso escolar es un proceso paulatino y continuado de “desenganche”

**TOSCANO, JUAN CARLOS**

La brecha digital hace que las desigualdades preexistentes se agraden

**TUORÓN, JAVIER**

Hay iniciativas, pero no hay una mentalidad de cambio generalizada

**TRUJILLO, FERNANDO**

La tarea de educar no es imposible, pero es lenta, difícil y frustrante

**VÁZQUEZ MÉDEM, FRANCISCO**

No se puede entender una transformación si no cambiamos el concepto del aula

**VAQUERIZO GARCÍA, LUIS**

La alimentación y el ejercicio físico deben acercarnos a objetivos más sociales que individuales

**VICARIO MERINO, JOSÉ LUIS**

En educación no cabe una sola respuesta, una consecuencia unívoca

**VIDAL, ISIDRO**

Los profesionales de la construcción y decoración tienen que trabajar con el profesorado



índice



palabras



propuestas



autores

[anterior](#)

[siguiente](#)

[www.educacionabierta.org](http://www.educacionabierta.org)



**ea** asociación  
educación  
abierta