



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 32

Año XI

feearagon@gmail.com

marzo 2021



MONOGRÁFICO: Los centros integrados de infantil, primaria y secundaria

Experiencias: CPI Rosales del Canal (Zaragoza) y CPI Castillo Qadrit de Cadrete

Entrevista a Rafael Feito

Colaboraciones: María Pueyo, Coral Elizondo, Chelo García, Jorge Coloma y Colegio Santa Ana de Sabiñánigo

Fórum Aragón núm. 32

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

Zaragoza, marzo de 2021

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Fernando Andrés Rubia
Vicepresidenta: Alicia Martínez
Secretaria: Nieves Carcelén
Tesorera: Pilar López Pérez
Vocales: Ederlinda Calonge,
Pedro Molina, M^a José Sierras Jimeno,
Juan Salamé, M^a Teresa Fernández y
José Luis Castán Esteban.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

CONSEJO EDITORIAL

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

Fórum Aragón no comparte necesaria-
mente los criterios y opiniones expresa-
dos por los autores de los artículos ni se
compromete a mantener corresponden-
cia sobre los artículos no solicitados.

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

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

ISSN 2174-1077

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



SUMARIO

Editorial	3
Monográfico: Los centros integrados de infantil, primaria y secundaria	
Aulas extendidas en la escuela rural. Juan Antonio Rodríguez Bueno	5
Una idea sin proyecto. Nuria Carramiñana Santos	
Los centros integrados y las familias. AMPA de CPI Val dela Atalaya y del CEIP San Roque de María de Huerva (Zaragoza) y FE del CPI La Jota de Zaragoza	11
Experiencias	
El CPI Rosales del Canal de Zaragoza. Innovación entre etapas. Marta Ciprés García y Eloy Barrio Bastida	16
El CPI Castillo Qadrit, una apuesta educativa integradora en el ámbito rural. M ^a Inmaculada Monreal Aliaga, Alejandra Mora Mora, Noemí Ota Jáuregui y Fernando Melero Ruiz	18
Entrevista	
Rafael Feito, profesor en la UCM de Sociología de la Educación: “Si aprovechamos lo que hemos aprendido de esta experiencia, lo que se haya perdido se puede recuperar”	21
Fernando Andrés Rubia	
Artículos y Colaboraciones	
Escuela rural y transformación social. María Pueyo Sanz	26
Educación inclusiva y justicia social. Coral Elizondo Carmona	31
Maestros y costura. Una experiencia en educación infantil. Chelo García Piquer	35
El patio del Odón, un mar de ilusión. Transformación del patio de recreo del CEIP Odón de Buen en un espacio natural, creativo, de juego y aprendizaje. Jorge Coloma Justes	40
Del Rey León al Mago de Oz, dando una vuelta al mundo porque las aulas no siempre tienen cuatro paredes. Pilar Elboj, Helena Aguilar y Carlos Santolaria	48
A media voz: Pedro Molina	51
Lecturas	53
Mirar, leer y escuchar: la escuela del covid-19	61

Editorial

Unos meses antes del 2018, con motivo del centenario de la creación del primer instituto-escuela en Madrid a instancias de la Institución Libre de Enseñanza, me invitaron a participar en un número de la revista *Innovación Educativa* editada por la Universidad de Santiago de Compostela, para escribir sobre los centros integrados. Mi colaboración se basaba en dos tendencias o fuerzas contrapuestas que suelen acompañar toda innovación: impulso y resistencia, las fuerzas del cambio frente a la alianza de la costumbre, la tradición, la comodidad y los intereses contrarios... Este marco me servía para explicar la puesta en marcha de este modelo organizativo en Aragón.

Solo el paso del tiempo y la opinión de las personas implicadas podía desmentir o confirmar algunas de mis observaciones. La publicación ahora de un monográfico dedicado al tema permite, además de mostrar y difundir estas experiencias, contrastar opiniones y hacer propuestas para mejorar y reorientar, si fuese necesario, este modelo cada vez más extendido, especialmente en las áreas urbanas y periurbanas de Zaragoza, aunque también en zonas rurales.

Para los que desconozcan o no hayan oído hablar de los centros públicos integrados se trata de colegios que imparten las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria. Un modelo que no puede resultar extraño, pues, en definitiva, es el que encontramos de forma mayoritaria, extendido entre los centros privados españoles. Son centros que requieren un modelo organizativo diferente, que necesitan desarrollar una cultura de centro integradora y cómplice, un equipo directivo cohesionado y fuerte, un equipo docente que entienda que la continuidad del proceso educativo, la continuidad entre las etapas, es la principal fortaleza del modelo.

Siempre he pensado que la mayor dificultad consiste en conjugar dos culturas profesionales muy distanciadas que, además, en los últimos años, han acentuado sus diferencias, en su forma de entender la enseñanza obligatoria, la función docente, el funcionamiento de los centros o las condiciones laborales ¡qué lejos queda aquella histórica reivindicación de un cuerpo docente único!

Los centros integrados solo podrán cumplir su misión educativa con eficacia si consiguen encontrar soluciones a las complejas transiciones entre etapas y, para ello necesitan, por encima de todo, la colaboración y el apoyo decidido de las administraciones educativas, trabajando conjuntamente el modelo de organización y funcionamiento y asegurando la continuidad del profesorado comprometido y convencido.

Pero tampoco olvidemos que los docentes y la dirección de los centros educativos deben empoderarse frente a la Administración y tomar decisiones mesuradas, inteligentes y contextualizadas, porque su alumnado y su comunidad escolar lo necesitan. Poner en marcha los centros públicos integrados va a requerir de docentes con ideas, con iniciativa, con visión de futuro y con capacidad de asumir riesgos; capaces de promover y estimular desde dentro los procesos y las transformaciones necesarias.

La Administración educativa, desde fuera, va a tener que implicarse si realmente considera que los centros integrados son un modelo educativo de cambio y de mejora. Va a tener que escuchar, apoyar y poner los recursos necesarios, con generosidad, dejando claro que apuesta por este modelo.

Solo la confluencia de estas dos corrientes puede convertir a los centros integrados en una verdadera alternativa organizativa, y sobre todo educativa, y no solo en un sistema más eficiente de implementar recursos.



En cuanto a los centros rurales integrados la lectura del texto de Juan Antonio Rodríguez nos abre el campo de visión y nos dirige la mirada hacia nuevas oportunidades y opciones atractivas para apoyar desde la escuela rural el arraigo y los vínculos con el territorio.

Los centros integrados no son por sí mismos la panacea a los problemas educativos, de hecho, en los últimos años del primer Instituto-Escuela de Madrid (en los años treinta del siglo pasado), la dirección de la Junta de Ampliación de Estudios, responsable del centro, ya mostró su insatisfacción con los resultados obtenidos y señaló como causas a corregir la insuficiencia de las instalaciones, una matrícula y un programa demasiado recargado, la falta de preparación y motivación del profesorado y la falta de colaboración entre las secciones Preparatoria (la primaria de entonces) y Secundaria. Problemas que hoy resurgen en las nuevas experiencias, y en las lecturas que podemos hacer en este número veremos que permanecen de forma obstinada. No hay un modelo escolar perfecto, pero sí debe haber interés y empeño en que salga bien.

En este mes de marzo, se cumple el primer aniversario del reconocimiento oficial de la pandemia de la COVID-19. La primera medida destacada fue el confinamiento de la población, y con él, el cierre de las escuelas.

De los primeros meses podemos recordar el esfuerzo de toda la comunidad educativa por mantener viva la actividad escolar: los docentes y otros profesionales utilizaron todos los recursos digitales y tradicionales a su alcance para mantener la relación con su alumnado. Los móviles, las tabletas y los ordenadores, junto a las fotocopias repartidas desde los centros y a veces casa a casa se convirtieron en el principal sostén de la educación a distancia o en la distancia, según se mire. La intensidad de la actividad se concentró en los hogares, que pasaron a ser, además de espacios de convivencia familiar, aulas improvisadas, lugares de trabajo y de reunión, espacios de ocio...

El curso se mantuvo online de forma improvisada y terminó de forma abrupta, aunque los efectos de la pandemia mejoraron en mayo y junio, no hubo apertura de aulas hasta septiembre. La incertidumbre y el miedo marcaron un comienzo de curso para el que se adoptaron medidas de seguridad y se elaboraron planes de contingencia que nadie sabía cómo iban a funcionar. Hoy sabemos que la escuela ha sido capaz de resistir a todos los embates del coronavirus, que ha ido recuperando su actividad de forma condicionada, pero adaptándose a una nueva normalidad. También coincide estas fechas con las primeras vacunaciones al personal de los centros educativos, lo que parece marcar el comienzo del fin o al menos el comienzo del control de la pandemia.

Será necesario esperar para conocer en profundidad los efectos de la COVID-19, tanto en el ámbito sanitario como social y educativo. Necesitamos investigaciones que nos indiquen cuáles han sido las principales consecuencias y en qué sectores debemos actuar de forma prioritaria para corregir efectos no deseados. Veremos qué cambios permanecen y cuáles se desvanecen, veremos si la escuela se reinventa o se mantiene impasible, adaptándose, una vez más a las circunstancias.

Son tiempos en los que hemos confirmado la importancia de la ética de los cuidados, en la que tanto ha insistido el movimiento feminista. Unos cuidados que van de la Administración a los centros y a sus equipos directivos; de los equipos directivos a los docentes y al resto de personal; de los docentes al alumnado, a sus compañeros y familias; de las familias a la infancia y la adolescencia... para conseguir una escuela más resiliente.

Fernando Andrés Rubia
Presidente de FEAE-Aragón

Monográfico: Los centros integrados de infantil, primaria y secundaria

Aulas extendidas en la escuela rural

Juan Antonio Rodríguez Bueno

CEIP Ramón y Cajal de Alpartir (Zaragoza)

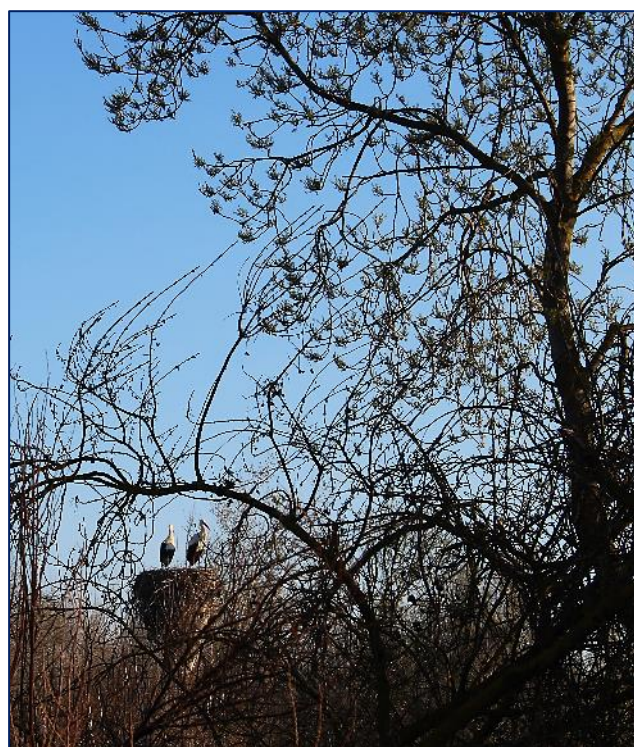
Dada la peculiar situación geográfica y demográfica de nuestra comunidad autónoma que condiciona el modelo educativo de la escuela rural, es necesario reflexionar sobre las necesidades actuales y aquellas otras que se pudiesen plantear de cara al futuro. Ya el Estatuto de Autonomía de Aragón establece que corresponde a los poderes públicos aragoneses promover las condiciones adecuadas para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas, de ahí que se definan planes, programas y proyectos para atender a la equidad en educación y las necesidades educativas derivadas de las desigualdades personales, sociales, culturales o territoriales.

A este respecto, por ejemplo, se han extendido las aulas de 2 años al mundo rural primando aquellos lugares donde la oferta educativa sea escasa y aquellas poblaciones en las que se esté produciendo un aumento de población. O en el caso de los Centros Públicos Integrados en Aragón, tras el análisis de la escolarización en ciertas zonas y las previsiones futuras, se están impartiendo enseñanzas en el mismo centro de varios niveles educativos (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), incluso en el ámbito rural, como el CPI de Benabarre, el CPI 'Ramón y Cajal' de Ayerbe o el "pilotaje" durante este curso del CRA 'La Huecha' - CPI Magallón (Ambel-Magallón-Maleján).

No obstante, parece que la DGA ha apostado fuerte por este nuevo modelo de centros públicos integrados para aprovechar mejor los espacios, lo que supone un ahorro económico para la Administración y también satisface a las familias, pues se sigue el modelo de la privada al tener una continuidad del alumnado en el mismo centro durante las distintas etapas educativas, un aspecto muy valorado por las familias.

Ahora bien, de estos centros, solo el 33% están en pueblos, pudiéndose considerar rural (hasta 2.000 habitantes) el 11%, por lo que una vez más no se atienden las necesidades de la escuela rural derivadas de las desigualdades territoriales, a sabiendas de que la escuela rural supone un recurso último para mantener la vertebración territorial y la cohesión de la Comunidad de Aragón.

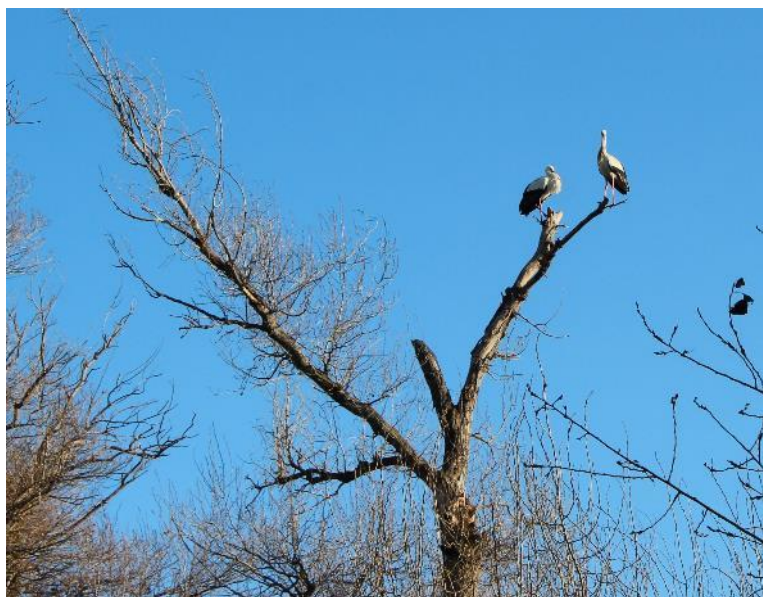
El entorno rural está viviendo un envejecimiento prolongado con caída de natalidad y la existencia de la escuela supone la única manera de mantener una población en un sector rural en desaparición. En la mayoría de los municipios los indicadores referentes



al índice de baja maternidad, envejecimiento y dependencia son muy altos y sólo los flujos migratorios han permitido mantener algunas escuelas, siendo la existencia de los centros educativos uno de los baremos más tenidos en cuenta de la calidad de vida entre la población joven de esas zonas, así como la población que se plantea la migración a los entornos rurales.

De esta forma, dado que la tendencia de la evolución del alumnado es negativa, al igual que la anticipación de la escolarización a los 2 años, se podría plantear una escuela extendida hasta 2º de la ESO en zonas rurales con poca población, tal como se mantuvo en algunas escuelas cuando se implantó la LOGSE, con la diferencia de que ahora las evidencias visibilizan la calidad de la educación en la escuela rural (así lo señala el Informe PISA 2015, el cual expone que los estudiantes de estas escuelas obtienen mejores resultados en comparación con aquellos que atienden a centros urbanos teniendo en cuenta su nivel económico y cultural), pues fue un elemento que se tomó como argumento para enviar al alumnado a los institutos y supuso el cierre de muchas escuelas en el Pirineo, por ejemplo, como Jasa, Aragüés, Berdún, Seira o Villanova; además de quitar derechos educativos al medio rural. No olvidemos que en la época de las escuelas hogar y las concentraciones escolares, la Administración convenció a muchas familias que mejor estar en grandes "institutos" con licenciados y modernas instalaciones que no en el pueblo con su maestra, por lo que legisló en esa dirección y "recortó" las escuelas rurales. Además, desde un punto de vista pedagógico, se devolvería el oficio de maestro rural a lo que era y haría más patente la necesidad de una legislación y una formación específica para el medio rural. En otras comunidades autónomas existen todavía maestros en la ESO en centros de acción educativa singular o, en el caso de Aragón, en centros de difícil desempeño.

En cualquier caso, se trataría de considerar la flexibilidad curricular que permitiera distintos modelos de integración aprovechando la presencia de la escuela rural en la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación), no solo los CPIs, como consecuencia de la nueva realidad educativa ligada a la despoblación de algunas localidades de Aragón. Al hablar del medio rural no se pueden trasladar, sin más, unos modelos pensados para el medio urbano. Necesitamos modelos organizativos



propios y adaptados, eso sí, consensuados con la comunidad educativa en la que se enmarca el centro, por lo que, si no se recogieran las escuelas extendidas entre las categorías de centros escolares, que tampoco lo prohibiera.

En la nueva ley de educación la escuela rural se plantea como un elemento de primer nivel y pilar fundamental en la lucha contra la despoblación, garantizando un puesto escolar en su propio municipio, por lo que se podría contemplar dicha ampliación de la escolarización como un medio para el alcance del Objetivo 4 (Educación de Calidad) de la Agenda 2030.

Esta propuesta, al igual que los institutos-escuela, se caracterizaría por ser un proyecto educativo único y coherente que aproveche las oportunidades de la escuela rural en términos de continuidad y convivencia con una oferta educativa de 3 (o 2) hasta 14 años que permita el mantenimiento poblacional, alejándose de modelos escolares urbanos que no contemplan las peculiaridades y problemas de la población rural.

En cualquier caso, la evaluación rigurosa de experiencias como la del CRA-CPI, apoyada en planteamientos de calidad y equidad, así como en su consideración territorial, será lo que, conforme a lo establecido en el artículo sexto del Estatuto de Autonomía de Aragón, impulse las medidas necesarias para la implantación o no de una escuela extendida en el ámbito rural para corregir los desequilibrios provocados por la falta de sensibilización del sistema educativo en las zonas rurales, tal como apuntaba en su día el informe extraordinario del Justicia de Aragón sobre la implantación de la LOGSE en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Una idea sin proyecto

Nuria Carramiñana Santos

Jefa de Estudios de Secundaria del CPI El Espartidero de Zaragoza

Este texto ha sido compartido en el seminario de centros integrados y ha contado con la revisión y aportaciones de compañeros y compañeras de otros equipos directivos.

Como muchas de las cosas que surgen en el ámbito de la educación, este proyecto se comenzó por el tejado. Como muchas de las cosas que surgen en el ámbito de la educación, “alguien” tiene una idea y son las personas a las que se les encarga ponerlo en funcionamiento, quienes, a base de esfuerzo y buena voluntad, junto a horas ingentes de trabajo, los que hacen que esta idea funcione, sin ningún tipo de guía, pero con mucha profesionalidad y coherencia. Como muchas cosas en este sector profesional, la idea puede venir impuesta, sin razones, sin pedir opiniones, sin ofrecerte formación y acompañamiento en la resolución de dudas y problemas, simplemente porque sí y encima exigiendo lo mejor de ti, independientemente de que estés de acuerdo o no. De esta magna capacidad de adaptación de los equipos directivos, pocas personas son conscientes o conocedoras, pero lo que sí es cierto es que no es valorada.

Después de cuatro cursos escolares de andadura, por fin podemos decir que los docentes que llegan a un Centro Público Integrado (CPI), llegan sabiendo que entre sus cuatro paredes, conviven tres niveles educativos diferentes, infantil, primaria y secundaria, con sus edades y necesidades diferentes y

con tres formas de entender la educación, ajustadas a las necesidades del grado de desarrollo del alumnado y por lo tanto, no coincidentes, aunque con el objetivo común de sacar lo mejor de cada uno de ellos y ellas.

Como en todos los nuevos proyectos, el comienzo no ha sido nada sencillo. Además de no contar con un Reglamento de Organización de Centro (ROC) que nos guiara y unas IIOF pertinentes, el día a día ha generado multitud de situaciones y problemas de funcionamiento a los que se han ido dando respuestas y soluciones diferentes, en función de la persona que interpretara lo poco que había escrito al respecto de lo que se esperaba de un CPI.

Tenemos que aclarar que existen dos tipos de CPIs, los de nueva creación, es decir, los que han nacido con esa denominación y siguen creciendo progresivamente en niveles educativos, y los CPIs de transformación, es decir, aquellos que, siendo Colegios de Educación Infantil y Primaria, dan el paso de acoger también a Secundaria. Es aquí donde surge el primer punto de inflexión, es decir, aquellos centros que nacen sabiendo que van a ir creciendo progresivamente, en contraposición a aquellos en los que, sabiendo que han nacido como centros que acogen a las etapas de infantil y primaria y llevan con esa metodología arraigada durante muchos cursos escolares y, de repente, llega otro cuerpo docente, muy diferente en funcionamiento, como se ha visto desde el minuto cero. Este hecho, no nos engañemos, no ha sido nada sencillo, al menos, en el primer año de arranque de los CPIs. Aún ahora, que ya llevamos, en algún caso cuatro y en la mayoría, tres cursos escolares, sigue habiendo diferencias en cuanto a las formas de actuar, de organizarse y de mentalidad a la hora de abordar los diferentes temas que involucra el ámbito educativo.

No podemos olvidarnos también, del hecho de que los CPIs tienen como obligatorio implantar el sistema BRIT de bilingüismo, desde 1º de infantil, cuando hay centros que no tenían recogido en su día a día este método de enseñanza. Aunque este



condicionante ha creado más trabajo a los equipos directivos y docentes que ya estaban definitivos en el centro, la aceptación entre las familias ha sido muy positiva.

Algunas desventajas...

Partiendo del hecho de que deben existir diferencias en cuanto a la forma de entender el proceso educativo en cada una de las etapas, ya que el nivel de desarrollo evolutivo del alumnado es el que debe marcar el ritmo de aprendizaje y la metodología a emplear, para poder sacar el mayor rendimiento en cada uno de ellos y de ellas, la forma en la que se ha juzgado la manera de gestionar secundaria se ha vivido, por parte de este cuerpo, de forma injusta y solitaria. Bien es cierto, que conforme ha ido aumentando el nivel de alumnado, de profesorado y de aceptación/entendimiento por parte del resto de los cuerpos, este sentimiento ha ido disminuyendo.

Tenemos la sensación de que esta contraposición de ideas y diversidad de sentimientos encontrados también ha sido promovida por las herencias educativas vividas desde siempre. Una serie de pensamientos o más bien perjuicios que circulan de forma extendida fuera del ámbito educativo, junto al que tenemos cuatro meses de vacaciones, y que son un claro reflejo de lo poco valorada que está la función docente dentro de nuestra sociedad, convirtiéndonos en meros “niñeros y niñeras”. Así pues, ¿no es cierto que infantil es donde se dedican a jugar y a pintar? ¿Y primaria? Suele ser la etapa donde los van pasando de cursos sin demasiado esfuerzo, sin sancionar, disculpando cualquier tipo de comportamiento, total... ya llegaran a secundaria y se encargarán ellos. Y en cuanto llegan a secundaria, sí, allí es donde no se hace seguimiento del alumnado, los docentes casi no dan clase y están todo el día en cafetería y además no se preparan las clases, ni tienen control sobre ellas. Sí, es muy fácil juzgar y poner etiquetas. Pero cuando estas etiquetas están muy afianzadas en el centro y de repente llega un nivel educativo nuevo al reducto de paz, con su manera propia de funcionar, de organizarse, de entender la educación, ahí es donde empiezan a verse intrusos y no compañeros, y las diferencias, se agrandan.

No podemos obviar que los docentes de secundaria que llegan a un CPI han trabajado mayoritariamente en Institutos de Educación Secundaria (IES). El día a día en un IES, es completamente diferente a lo que sucede en un CPI. Para empezar, no ves a “pedu-



gos/as” de 3 años por los pasillos. También el ambiente que se respira es diferente, la decoración de los pasillos, las filas, el tipo de actividades extraescolares que se realizan. La primera vez que alguien de secundaria dice que va a hacer una salida con alumnado de 1º ESO y que los van a “dejar” solos 30 minutos, bajo unas medidas estrictas de seguridad que deben cumplir, el profesorado de primaria lo ve como una falta total de responsabilidad y un riesgo innecesario en la vida del centro, cuando uno de los objetivos que se busca en secundaria es la autonomía y responsabilidad del alumnado. Es decir, enseñar a nuestros chicos y chicas a ser futuros adultos resolutivos, responsables y empáticos.

Este hecho que reseñamos se nota mucho a la hora de trabajar con el alumnado de secundaria de un CPI. El sentimiento generalizado es que se trata de un alumnado que está cursando séptimo de primaria. Los y las docentes al cargo de este primer curso de secundaria resaltan que tienen que estar más pendientes de la progresión y evolución educativa, señalan, por ejemplo, que el desarrollo de los trabajos y cuadernos es más infantil y desorganizado, etc. El trato con las familias también es diferente, en comparación a lo que se suele sentir en un IES. Pero no olvidemos que también es uno de los objetivos pretendidos por ellas, evitar que unos niños y niñas de doce años, tengan que trasladarse a un centro en el que la vida y modo de funcionar diario, es más distante y “adulto”, o ese es el sentir generalizado. Sin embargo, también hay familias que no les gusta este hecho, ya que se están dando cuenta de que las relaciones viciadas que llevan viviendo desde primero de infantil, continúan o se agravan en una edad complicada, como la adolescencia, sin la posibilidad de relacionarse con personas nuevas, como sucedería al llegar a un instituto. Además de que maduran de forma diferente, hecho que tampoco gusta a otras familias.

De la misma manera, tampoco ha sido sencillo para el cuerpo de primaria y de infantil empezar a convivir con otra etapa educativa. La manera de trabajar de los docentes de secundaria es muy diferente y se nota más cuando lo ves desde la perspectiva de CPI. En secundaria se ha perdido ese color que predomina en las otras etapas. Es un cuerpo más directo, más constrictor, puede verse como más frío. Si a esto le añadimos la falta de previsión por parte de las autoridades en cuanto a falta de espacios, de material, de personal, de medios, todo esto sin hablar en pandemia (que en estas circunstancias estamos todos mal), pues ciertamente, puede aflorar tanto lo bueno como lo malo, hecho que no favorece las diferencias ya existentes en cuanto a funcionamiento dentro del mismo cuerpo laboral. Otro tema a tener en cuenta son los cambios que experimentan a nivel madurativo y comportamental el alumnado durante la adolescencia. Observar ese cambio de las etapas iniciales en aquellos que los has visto crecer desde bien pequeños y pequeñas, es como mínimo sorprendente, por no decir perturbadora y en ocasiones desagradable. No solo se notan los cambios en cuanto a que se hacen más grandes, sino que su forma de expresarse, obedecer y relacionarse, no guarda ningún parecido con lo que eran en infantil y primaria. Secundaria sabe su día a día, pero sí que llama la atención a los y las docentes que los han conocido en etapas anteriores.

Pero también hay ventajas...

Sin embargo, después de estos tres o cuatro cursos escolares, podemos decir que, además de que empieza a verse un cambio de paisaje en las pistas de los centros, también se está comprobando que hay un cambio en el funcionamiento y entendimiento entre etapas. No decimos que sean centros en los que ya se trabaje a 100%, porque no jugamos en la misma liga que el resto de los centros, tanto CEIPs como IESs, en cuanto a que los equipos directivos han tenido que, desde abrir y cerrar el centro, hasta hacer labores de secretaría, más las propias del cargo, más la interpretación "libre" de la escasa norma y sin guía, para poner esto en funcionamiento, desde el sentido común y la lógica, más funciones de conserjería, todo esto sin espacios (no solo aulas, sino también taller de tecnología, laboratorio, música, gimnasio con espacio para abarcar a un alumnado de mayor envergadura y altura, sala de profesores) lo que provoca que todo el mundo tenga que arrimar el hombro viendo las carencias del de al lado.

Quizás sea por este motivo o porque el roce hace el cariño, pero estamos satisfechos de decir que todos los cuerpos educativos integrantes de un Centro Público Integrado, aunque siguen surgiendo desavenencias, como en todas las casas, están haciendo que esta IDEA sin PROYECTO, esté cogiendo fuerzas y se está afianzando en el territorio Aragonés.

Una de las ventajas con las que contamos es que podemos trabajar de forma internivelar, y podemos seguir disfrutando de lo mejor de cada época. Es realmente gratificante cuando surge una idea de centro, o festividad/día señalado, o un proyecto en una asignatura y se puede extrapolar a otro nivel o se le puede dar forma, desde cada etapa para sacar un proyecto muy completo y elaborado, cuidando cada detalle relevante a los ojos de las diferentes edades. O cuando los más mayores, que están perdiendo la ingenuidad y la inocencia y esas edades se les quedan lejanas, pueden trabajar con infantil y les enseñan los números, o les hacen un *pintacaras* en Halloween, mientras el resto de los adolescentes preparan un túnel del terror para sus compañeros más pequeños, mientras les acompañan en el mal trago, o bien surgen obras de teatro con espectadores de todas las edades, secundaria vuelve a recuperar los pasillos para exponer sus elaborados trabajos que sirven de exposición improvisada para los más pequeños, sin haberlo pretendido, o bien primaria quiere hacer una



fashionweek y de repente tienen acompañamiento musical y presentadores de parte de sus hermanos mayores, o bien quitamos la “carga” a las familias de enseñar a ir en bici a los de 4 años, porque son los de 1º ESO los que se encargan de hacerlo. Es decir, todas las etapas se nutren unas de otras, tanto a nivel personal, como profesional. Un programa de radio que comienza como una idea en secundaria, puede llegar a involucrar al claustro entero del centro, favoreciendo nuevas relaciones, nuevos proyectos, ampliación de experiencias y conocimientos, en definitiva, enriqueciendo la vida propia del centro, hecho que revierte de forma muy positiva, tanto en el alumnado y el profesorado, como en el ambiente de trabajo. Todo esto y miles de cosas más, que son por lo que verdaderamente merece la pena poder empezar a implantar esta IDEA.

Visto desde el punto de vista de convivencia, también tenemos que remarcar que la posibilidad de hacer que la conducta inapropiada de un alumno/a de secundaria se vea reconducida a través de la colaboración con el alumnado de etapas inferiores, es altamente productiva. Hemos comprobado que este tipo de alumnado responde de una manera gratamente positiva a este tipo de reconducción comportamental. Y de manera inversa, para el alumnado de infantil y primaria el recibir ayuda o acompañamiento por parte de una persona que está a mitad de camino entre ellos y ellas y el/la docente que tienen de referencia, es más beneficioso, tanto a nivel individual, como en el ambiente del grupo clase.

Otro aspecto nada deleznable a tener en cuenta, sobre todo en el medio rural, es que mucho alumnado ya no tiene que estar pendiente de tener que trasladarse a localidades más o menos cercanas para poder continuar con su formación académica. Por lo que sus familias están más tranquilas por eliminar del día a día el riesgo de la carretera, riesgo que aumenta con condiciones climatológicas adversas, por no hablar también, de los madrugones para poder cumplir con los horarios de los centros.

Nuestras ilusiones...

Todas las personas que trabajamos en un CPI tenemos claro lo que no funciona y lo que sí empieza a funcionar. Por ello, seguimos apostando por estos centros. Sin embargo, estamos convencidos de que nuestros superiores siguen sin acompañarnos en este proceso. QUEREMOS hacer que esto funcione, pero para ello nos gustaría contar con un ROC que



nos guiara, unas IIOF que nos recogieran el reconocimiento de la labor que se hace en un CPI, poder contar con los espacios necesarios para que nuestro alumnado juegue en la misma liga que el resto de alumnado, tener el personal no docente necesario, para que no sea el equipo directivo el que tenga que asumir, de manera muy injusta, todas las funciones necesarias para que el centro siga adelante día a día, por supuesto, no recogidas en sus labores, tener un mayor porcentaje de horas en el departamento de orientación, ya que se trabaja con tres etapas educativas diferentes, con su diversidad de necesidades y exigencias de funcionamiento distintas, contar con un plan de formación abierto de forma igualatoria a las tres etapas, porque estamos convencidos de poder adaptar todos los contenidos a las edades de nuestro alumnado, no tiene por qué haber conceptos específicos para infantil, primaria o secundaria, etc. En resumen, que entiendan que cuando los equipos directivos justifican necesidades, no es porque queramos vivir en el paraíso, sino porque llevamos cuatro cursos escolares viviendo de primera mano lo que no funciona de verdad, cosa que no pueden decir ellos, ya que no nos han acompañado en este proceso desde que comenzamos el primer día.

Como hemos estado diciendo, esta IDEA tiene que tener una base sólida para que permanezca y no se disuelva. Y no puede ser que solo recaiga sobre los hombros del equipo directivo y claustro el hacerla realidad. Tendrán que cuidar los altos cargos de estas personas y ayudar en el desarrollo, como, de momento, no se está notando. Porque el cansancio extremo y falta de reconocimiento, guía y compensación, además de llamarse explotación laboral, también consigue que las personas se vayan descolgando de este proyecto, que, si se trabaja bien, puede llegar a ser muy gratificante y satisfactorio, tanto en el día a día del funcionamiento del centro, como a nivel de evolución y desarrollo personal de cada docente, porque las posibilidades que se abren... son infinitas.

Los Centros Integrados y las familias

A continuación, hemos querido recoger la opinión de las familias, incluimos las de los representantes de las AMPA y otras a título personal.

Centro Público Integrado Val de la Atalaya de María de Huerva (Zaragoza)

Desde que los padres empezamos la reivindicación de un centro en nuestra localidad, donde los chicos y chicas del pueblo pudieran estudiar la ESO y no tener que desplazarse a Zaragoza ha sido un largo camino que todavía no hemos visto finalizado, a falta de las infraestructuras necesarias para verlo culminado y con las esperanzas puestas en que terminen los plazos de la licitación y comiencen las obras del nuevo edificio que acogerá a los numerosos alumnos que año tras año se incorporan.

Aún es pronto para valorar los beneficios de los Centros Públicos Integrados respecto al modelo tradicional de Colegio Público de Infantil y Primaria e Instituto de Enseñanza Secundaria, dado el poco tiempo que llevan implantándose.

Para nosotros al tratarse de un pueblo, la primera y más importante ventaja, es el hecho de que ya no tienen que desplazarse a la ciudad todos los días, con lo que eso conlleva de tranquilidad para los padres y los problemas y conflictos que esto ocasionaba dada la gran cantidad de alumnos que se desplazaban diariamente.

Nuestra localidad tiene una gran población infante-juvenil al ser un pueblo con numerosas familias jóvenes, de 5.970 habitantes censados con una media de edad de 35 años, casi 1.800 son menores entre 0 y 18 años, y era urgente y necesaria, una infraestructura que garantizase el derecho a estudiar en la zona.

Otra de las características peculiares en nuestro caso, es que en este nuevo modelo de Centro Público Integrado, acoge a los alumnos de los dos colegios de infantil y primaria del pueblo, el CPI Val de la Atalaya y el CEIP San Roque, con lo que se añade

algún elemento diferente de otros Centros Integrados y que hace que sea un poco más complejo uno de los beneficios más importantes de este modelo, que es el de la coordinación entre las distintas etapas de infantil, primaria y secundaria, para seguir la evolución de un alumno en toda su etapa escolar y que a nuestro juicio debería reforzarse entre los colegios que confluyen en un mismo Centro Integrado, como es nuestro caso.

Así mismo, el hecho de tener una Orientadora a tiempo completo, nos parece una gran ventaja frente a otros Centros.

No podemos obviar, las dificultades a las que ha tenido que hacer frente toda la comunidad educativa con la Dirección del Centro a la cabeza, al tener que adaptarse en un tiempo récord a los cambios y nuevas situaciones que van surgiendo en un nuevo modelo de Centro con unos 650 alumnos, sin reglamento específico de Centro Integrado en el que apoyarse, que tiene varios edificios diferentes para las distintas etapas y que actualmente, tiene a todos los alumnos de la ESO, alojados en prefabricadas.

Casi todos los comienzos de algo nuevo son difíciles y el tiempo, la experiencia y que se escuche a todos aquellos que trabajan el día a día, harán sin duda, que el modelo vaya mejorando y que estos beneficios para los que se proyectan den sus frutos y demuestren todo su potencial.

Mayka Rincón Quilez

AMPA Val de la Atalaya de María de Huerva



AMPA del CEIP San Roque de María de Huerva

El Centro Integrado es algo relativamente nuevo en nuestra Comunidad ya que la primera vez que se implementó en Aragón fue en el curso 2017-2018 y debido, principalmente, al problema que se presenta en algunas zonas para la obtención de plazas, cada día son más centros y familias los que lo solicitan.

Para nosotros conseguir el centro integrado, es un gran logro, ya que su construcción permite continuar la educación en nuestro municipio y para que esto se produjera ha habido por parte de los padres una prolongada y complicada lucha para conseguir que nuestros hijos no tengan que dejar el lugar donde residen para desplazarse.

Todo comenzó con una serie de problemas que surgieron en el transporte escolar que evidenciaban la posibilidad de algún incidente, y ha terminado con un proyecto convertido en realidad, que, si bien aún no se han iniciado las obras, al menos se ha iniciado el mecanismo.

No negamos que esta transformación está siendo complicada, ya que en todos los colegios en los que se está implementando tienen que comenzar el cambio dando clases en barracones, situación que deseamos que sea lo menos duradera posible.

Por otro lado, es una buena solución para los problemas de escolarización, ya que el único instituto cercano, de reciente construcción, es el que hay en el vecino municipio de Cuarte de Huerva, pero cuya capacidad será ocupada, casi en su totalidad, por los jóvenes de la citada localidad.

Dejando a los jóvenes tanto de María de Huerva como el resto de municipios de la Ribera, en desventaja ya que tendrían que viajar hacia la capital para poder recibir la educación que por derecho les corresponde.

Otra ventaja que supone contar con este sistema, es la transición progresiva del alumnado de la edad infantil a la juvenil, ya que actualmente el término del colegio coincide con una edad, en la que muchos padres considerábamos que no es la suficiente como para que esos jóvenes se mezclen con los mayores, teniendo en cuenta que con las repeticiones hacen que se vea incrementada la edad.

Sin duda pensamos que los más jóvenes pueden aprender, y mucho, de los más mayores, pero valoramos que es mejor hacerlo de una forma escalonada, ya que cada niño adquiere la madurez con diferente edad. El camino hacia la adolescencia es una etapa muy complicada, llena de conflictos internos y un cambio brusco puede influir negativamente en su

desarrollo emocional, por lo que al hacer un cambio progresivo su período de adaptación favorece a su estabilidad.

Con este proyecto se presenta una gran oportunidad para que se unan los niños del municipio ya que en nuestra localidad hay dos colegios y gracias al centro integrado pueden volver a compartir su tiempo juntos.



Susana Herrero Marzo

Para nosotros, como padres de un alumno con necesidades educativas, ha sido muy positivo que convirtiesen en Centro Integrado nuestro colegio.

Creemos que un Centro Integrado, tiene muchas ventajas respecto a un colegio ordinario, porque entran a cursar educación infantil y salen con la enseñanza secundaria obligatoria ya terminada.

Esto crea un ambiente único entre comunidad educativa y familia, ya que se hace un vínculo, que creo que ayuda positivamente en la evolución del niño.

Nos transmite mucha tranquilidad, saber que conocen al alumno, así como sus necesidades, que, en los casos de necesidades educativas, sean del tipo

que sean, la dirección del centro y los profesores han vivido su esfuerzo y evolución, favoreciendo así su educación académica.

Es importante resaltar, que un Centro Integrado, evita que niños de 12 años, compartan espacios con chicos de 18 o 20 años. Creo que hay tiempo para todo, y el que salgan de su núcleo educativo con 16 años, es positivo para su madurez, porque han vivido su adolescencia entre iguales.

En nuestro caso, al vivir en María de Huerva, apoyamos este proyecto desde el primer momento, ya que podíamos evitar que nuestro hijo con 12 años, tuviera que coger un autobús y bajar todos los días a Zaragoza, con todos los riesgos que esto conlleva.

Asociación de Familias de Escolares del C.P.I. La Jota

Hola, lo primero es presentarnos. Somos la Asociación de Familias de Escolares del Centro Público Integrado La Jota, AFE LA JOTA, en el barrio de La Jota de Zaragoza.

Nos han pedido que hablemos de lo que ha supuesto para las familias de nuestro centro la transformación en centro integrado y para ser honestas, hay que diferenciar entre lo que supone un centro integrado en general y lo que le ha supuesto a nuestro centro pasar a ser integrado, en particular.

En general, en una escala del 1 al 10... un 12, aunque entendemos que no recogemos el 100% de las opiniones de las familias.

Un centro integrado significa que nuestro alumnado permanece en el mismo centro educativo desde 1 de infantil, cuando entra con 3 años, hasta 4 de secundaria con 16 años, como poco. Durante la etapa de infantil y primaria el alumnado se va formando demasiado arropado, prácticamente hasta que llegan al final de primaria, con tutores que imparten varias asignaturas en el mismo curso y que muchas veces repiten en otros años en alguna asignatura. El acompañamiento familiar es continuo y la vigilancia, a veces, excesiva. Conocemos a sus grandes amigos, a sus pequeños amigos y a los que no son sus amigos. Cambian de ciclo, mezclan clases y seguimos conociendo a sus nuevos grandes y pequeños amigos y a los que siguen sin serlo o dejan de serlo, pero siguen siendo los mismos. Entonces crecen, pasan a secundaria y dan un giro de 90°. Ya no les acompañamos, pasan a tener un profesor por asignatura, la metodología es completamente distinta y la forma de impartir clase nada tiene que ver con los años de

primaria. Por gran suerte, ahí siguen, todos juntos. Son un grupo de chicos y chicas que se conocen desde los tres años, que casi todos han compartido aula, que se conocen bien y lo más importante, la mayoría de las familias también nos conocemos. Esto es lo primordial para nuestra manera de verlo. El saber que, aunque nuestros hijos e hijas se aparten de nuestras "garras" y ya no nos enteremos de nada de lo que ocurre en clase, entre nosotros podemos ponernos al día, informarnos y ayudarnos. Y ellos se conocen, saben "de qué pie cojea cada uno..." como se suele decir. Lo que no implica que sigamos estando vigilantes.

Ahora en particular. Hace años las asociaciones de padres y madres de los colegios del barrio y la Asociación de Vecinos de La Jota nos unimos en una misma lucha común, la saturación del I.E.S. Pilar Lorengar, el instituto de referencia y único en nuestro barrio. Somos un barrio que tiene tres colegios públicos y uno concertado y la mayoría eran de tres vías. El IES Pilar Lorengar tiene cinco colegios adscritos, es decir, en primero de secundaria recibía solicitudes de cinco colegios públicos y ofertaba entre cinco y seis aulas que eran insuficientes para la cantidad de alumnado que solicitaba plaza en primero de secundaria y por ello

le tocaba baremar. Baremar significa que te asignan puntos según los hermanos escolarizados o si eres familia numerosa, según la distancia del domicilio al instituto... Las familias con hijos únicos son los que menos puntuación tienen. De esa lista se empieza a contar de más a menos puntuación y con los que se quedan fuera se realiza el sorteo. Sabemos de casos que viviendo enfrente del instituto les tocó salir del barrio para estudiar secundaria.

Poco a poco se nos unieron más asociaciones de padres y madres de colegios y asociaciones vecinales cercanas ya que nuestra lucha abarcaba más allá de nuestro barrio.

Después de mucha guerra, de reuniones con la Federación de Padres (FAPAR), con el Servicio Provincial de Educación, notas de prensa, concentraciones... llegó la noticia en 2016, nos convertían en el primer Centro Integrado de la ciudad de Zaragoza. La noticia fue estupenda, pero ¿cabe tanto alumnado en el colegio? ¿será suficiente para que el IES Pilar Lorengar tenga un respiro? Nuestras cuentas decían que no, pero las cuentas de Servicio Provincial decían que sí. Siempre decían que sí.

Nos aseguraron que no perderíamos nada de lo que teníamos hasta el momento. Que tendríamos los

mismos equipamientos que cualquier otro IES. Que ningún alumno de infantil o primaria se vería perjudicado por la apertura de la educación secundaria. Que teníamos aulas suficientes para albergar a todo el alumnado, profesores y todo lo que necesitaríamos y que serían todos los alumnos iguales, así que comenzamos luchando porque el alumnado de secundaria pudiera ser usuario del comedor. Nos costó, pero los conseguimos. Son pocos usuarios los que usan el comedor, pero tienen el mismo derecho que cualquier estudiante del centro.

Las familias no lo veían muy claro. Había preocupación por la educación que se iba a impartir y no lo entendíamos, la verdad, iba a ser lo mismo que en cualquier otro instituto, nada más que en el mismo centro y con los mismos compañeros. Aun así, dentro de nuestra euforia, seguíamos echando cuentas y no nos salían. Pero a educación sí.

Empezamos probando con aulas del IES Pilar Lorengar, que ante la saturación que tenían decidieron que en nuestro centro estaría 1º de la ESO, con el profesorado del Pilar Lorengar durante un año. Los profesores iban y venían. El instituto se encuentra a cinco minutos, no más. Nos mandaron hasta un conserje sólo para esas aulas...

Al año siguiente, esas aulas volvieron al Pilar Lorengar y comenzamos el curso escolar 2017/2018 de 1º de ESO con nuestro alumnado. Se ofreció la opción de ir a estudiar al instituto y creo recordar que uno o dos alumnos decidieron aceptarlo y dejaron el centro. Entonces, en nuestro centro comenzó a aumentar el alumnado. Las tres aulas de sexto de primaria seguirían cuatro años más con secundaria mientras en primero de infantil seguían entrando aulas nuevas. Lo que más preocupaba era que en esos cuatro años no se vaciaban aulas, al revés, cada año se seguiría recibiendo alumnado en infantil. Así que lo primero que hicieron fue reducir las aulas de primero de infantil, pasamos de ofertar tres vías a ofertar dos. Aun así, nosotras seguimos echando cuentas y no nos salían.

Según aumentaban los cursos en secundaria, se necesitan otras instalaciones como laboratorio, aula de tecnología, aula de música, zona de educación física... y los desdobles, y aunque para música y educación física ya había espacio, eran zonas con mucha demanda. En el centro hay una única aula de música para primaria y secundaria y tenemos un único patio que alberga la educación física, los recreos de toda primaria y secundaria y recibe a las familias que van a dejar y a recoger a sus hijos e hijas. Imposible que

no coincidan. También tenemos acceso al pabellón municipal que compartimos con el Instituto y las asociaciones vecinales que ofertan actividades para el barrio. Toda la educación secundaria tiene desdobles. Un desdoble es separar una o varias aulas y realizar un agrupamiento según asignaturas. Por ejemplo, somos un centro bilingüe que imparte en secundaria tres de sus asignaturas en inglés, lo que hace que en esas asignaturas estén separados alumnos de bilingüe y no bilingüe. Lo mismo ocurre en las asignaturas de religión o valores, en matemáticas académicas o aplicadas, francés, en las optativas que se ofertan a partir de tercero de secundaria, en las aulas de talleres de lengua y matemáticas y los programas de PMAR y PAI... Y para todo se necesita un aula o sala para dar la asignatura, con un mínimo de servicios, como mesas, sillas, pizarra... Se han adecuado almacenes para que sean aulas. La sala de juntas ha pasado a ser sala de profesores que a su vez se ha transformado en un aula. Hemos descubierto que los huecos de las escaleras pueden acondicionarse como sala para recibir a las familias o para conserjería. El centro consiguió que les cedieran la casa de conserje, vacía por jubilación y ahí se trasladó la biblioteca y la sala de ordenadores. La antigua biblioteca se trans-

CONCENTRACIÓN

EN DEFENSA DE LA ESCUELA PÚBLICA Y DE CALIDAD

Vecinos y Ampas de la Margen Izquierda

Queremos que nuestros hijos estudien en el Distrito

27 MARTES - 17.30 h

Pza. La Albada

INSTITUTO NUEVO YA

Ilustración de un niño escribiendo en un escritorio.

formó en mitad laboratorio y mitad aula de tecnología que se completó de material a finales del pasado año. La sala de logopedia ha pasado a ser sala de informática de infantil, que a su vez ha pasado a ser otra aula... (ni sé dónde se encuentra la sala de logopedia). Menos mal que el espacio que tiene la asociación es pequeño y no cumple con la normativa si no nos lo habrían expropiado... y no se crean que es algo particular de nuestro centro, es generalizado, muy generalizado, demasiado.

Todo esto con el mínimo de financiación. Todo cambio, modificación o transformación necesita de una inversión mínima para que el proyecto sea aceptable. Según iban pasando los años, en las reuniones que se han ido realizando con el Servicio Provincial hemos comprobado la improvisación, la falta de previsión y de presupuesto que nos ha abocado a la pérdida de espacios en el centro porque se han buscado soluciones curso a curso y no ha habido una visión general del proyecto y de las necesidades que implicaba la transformación en centro integrado. Se ha peleado por no perder espacios que eran imprescindibles para el centro, se ofrecieron soluciones que a su vez eran necesarias, como poner un ascensor aprovechando las obras de ampliación que deberían hacer y todo, se han rechazado con la frase "no hay dinero". Somos un centro que tiene cuatro alturas en el edificio principal y cuándo un alumno ya sea de primaria y sobre todo de secundaria, está incapacitado temporalmente es decir con muletas o necesita de una silla de ruedas para moverse, subir y sobre todo bajar esas escaleras es una tarea complicada. A nuestra manera de ver, se ha improvisado año a año buscando de manera desesperada los espacios necesarios para tal proyecto.

Y a pesar de todo ello, seguimos pensando que nuestras familias son muy afortunadas.

En estos cuatro años se ha conseguido dar cabida a todo nuestro alumnado con las necesidades que implica la Educación Secundaria. Tenemos la ventaja de evitar el proceso de adaptación a nuevos espacios y de integración en un nuevo centro con nuevos compañeros al cambiar de etapa. También tenemos la ventaja de la coordinación entre etapas y del traslado de información del alumnado al estar en el mismo centro. El profesorado de Secundaria en nuestro centro tiene más información del alumnado que en un IES y eso permite intervenir mucho mejor si es necesario. Somos un centro preferente para alumnos TEA que abarca desde infantil a secundaria

lo que significa que nuestro alumnado con necesidades específicas continúa recibiendo la ayuda que necesita. No queremos olvidar que todo el alumnado de secundaria sigue disfrutando de las actividades y talleres que se realizan en el centro, con motivo de las fiestas del Pilar, Halloween, Navidad, el Día de la Paz, la Semana del Autismo, Semana Cultural, el aula de Desarrollo de Capacidades, el programa Ciencia Viva, poesía para llevar... además de los propios de secundaria como English Week, el proyecto Erasmus+ "Proud of being european", el proyecto PALE de refuerzo y mejora de la competencia comunicativa tanto en inglés como en francés, el concurso Canguro Matemático y las Olimpiadas Matemáticas, talleres y visitas didácticas... así como utilizar el servicio de comedor, continuar con las extraescolares que ofertamos y disfrutar de las fiestas que se organizan desde nuestra asociación en Navidad, Carnaval y fin de curso.

Creemos que nuestro alumnado, desde infantil a secundaria, disfruta de una buena educación pública en un entorno familiar.

No quiero terminar éste artículo sin hacer mención de lo que ha significado a nivel personal a toda la Junta de la AFE y al equipo directivo del centro y agradecer la dedicación y horas que se han invertido y estoy segura que seguirán y seguiremos invirtiendo para llevar a cabo éste proyecto.

Sabemos que hace falta mejorar en muchas cosas para que se convierta en un "sueño hecho realidad", no se puede olvidar nunca que nuestro centro tiene muchos años y cómo todos sabemos es necesario invertir y actualizar.

Para ello no dejaremos de seguir luchando como hemos hecho hasta ahora por una enseñanza pública, digna y de calidad.

El CPI Rosales del Canal de Zaragoza. Innovación entre etapas

Marta Ciprés García

Coordinadora del proyecto de Innovación del CPI Rosales del Canal

Eloy Barrio Bastida

Director del CPI Rosales del Canal de Zaragoza

“¿Qué sería de la vida, si no tuviéramos el valor de intentar algo nuevo?”

Vincent Van Gogh

Nuestro cole se ha convertido, desde hace tres cursos académicos, en un Centro Público Integrado por las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, con un elevado número de grupos y alumnos y alumnas. La complejidad de organización, la falta de espacios e infraestructuras hasta que la Administración dote de los medios necesarios, se compensa con una de las herramientas que más compensación ofrece a toda la comunidad educativa, la innovación y la puesta en marcha de proyectos interdisciplinares e interetapas.

Innovación

La palabra innovación puede albergar significados muy amplios, nuestro colegio concibe la innovación como una oportunidad de aprendizaje y de colaboración, siendo esta una de las características principales de los agentes que conviven en el centro educativo. Equipo docente, alumnos y familias participan desde hace años en proyectos y experiencias que nos han hecho crecer como centro, como comunidad y como personas siendo los resultados positivos, y

aprendiendo siempre de la experiencia que nos dan este tipo de proyectos.

Así, la tradición en la corta historia de nuestro cole es contar con proyectos innovadores que incorporen diferentes metodologías y fundamentos pedagógicos para avanzar en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde hace unos años, liderado por el equipo docente de Infantil, se han ido planteando diferentes Proyectos de Innovación en torno a las inteligencias múltiples y las competencias que puede adquirir el alumnado en relación a ellas. En este contexto, se han desarrollado experiencias cuyos objetivos principales eran fomentar la socialización y el aprendizaje entre iguales y el desarrollo de las competencias entre las que destacamos la competencia social y la digital.

Además, es importante destacar que el carácter de estos proyectos es bilingüe y se llevan a cabo tanto en castellano como en inglés, fomentando así la línea educativa del centro.

De esta manera hace unos años se creó “Experiment Project”, una experiencia que sería el inicio de una experiencia que hoy en día describe nuestro centro, encuentros internivelares, actividades significativas y globalizadas y el uso de la motivación y la curiosidad como herramienta principal.

Poco a poco el equipo docente se ha ido formando y en los últimos años se han creado proyectos que han incluido a toda la comunidad educativa añadiendo además otro tipo de metodología como el aprendizaje servicio, ABP o la gamificación.

Rosaleros Viajeros fue el primer proyecto anual que se llevó a cabo y que además tuvo un





reconocimiento a nivel nacional, un viaje de nuestros alumnos alrededor del mundo para ayudar a recuperar los objetos perdidos a nuestro amigo, emoción, curiosidad y colaboración.

A partir de ahí, este tipo de experiencias fueron animando al resto del equipo docente a participar, y con el proyecto “Rosales got Talent” nuestro centro dio un salto muy importante e incluyó a familias y a la etapa de secundaria en el proyecto gamificado que se estaba trabajando. Tras esta experiencia, han ido diseñándose otras en las que actualmente no se concibe la realización de actividades sin la participación de la comunidad educativa. Ya que este tipo de metodología es tan enriquecedora que creemos firmemente en su desarrollo.

Interetapas

La incorporación de la etapa de Secundaria, desde hace tres años, ha supuesto una revisión de los planteamientos iniciales en cuanto a los proyectos de innovación de nuestro centro, ofreciendo un enorme campo de posibilidades y un sinfín de oportunidades que se nos brindan en un contexto en el que convives alumnos y alumnas desde 3 años hasta 15 (en estos momentos).

La posibilidad de incorporar al alumnado de Secundaria en actividades con Infantil y Primaria supone un modelo de integración a la par que un ejemplo de motivación extra, ya que dichas experiencias ven una recompensa directa en la puesta en práctica de dichas actividades, participando del “producto final”. Es alentador observar el interés y agrado que muestra el alumnado con algunas experiencias que hemos ido poniendo en práctica.

La primera de ellas, como hemos explicado antes, en torno al proyecto “Got Talent”, en el cual se organizó la “Rosales Fashion Week”, un

desfile de modelos cuyos protagonistas eran los niños y niñas de Infantil, y en el que la organización del evento corrió a cargo del alumnado de 1º de ESO.

<https://www.youtube.com/watch?v=BD-CN5kWGRe>

Además, las familias participaron confeccionando los trajes y siendo los espectadores del evento.

Avanzando en el tiempo, nos encontramos en estos momentos desarrollando el proyecto “Mézcate y Aprende”, una experiencia que surgió también hace varios años pero que desde el año pasado forma parte de los proyectos de innovación de nuestra comunidad. Actualmente nuestro proyecto se encuentra involucrando ya al alumnado de Infantil, Primaria y parte de Secundaria, en torno a diferentes talleres que desarrollan el trabajo de las inteligencias múltiples.

Lamentablemente, la situación sanitaria ha frenado la marcha de este proyecto, pero las posibilidades que se abren para los próximos cursos son inmensas. Entre ellas, la posibilidad de explotar el huerto escolar, integrando contenidos de diferentes currículos de Secundaria con los de Infantil, la participación conjunta en diferentes celebraciones a lo largo del curso o las actividades interetapas en torno a la biblioteca del centro, por citar algunos ejemplos de propuestas didácticas.

A la par que se continúa con la implantación de la etapa de Secundaria, para los próximos cursos planteamos extender estas propuestas innovadoras a todos los grupos del centro, intentando que la integración, la interdisciplinariedad y la pertenencia a una comunidad educativa, la del cole de Rosales, sean nuestras banderas y nuestra seña de identidad.



El CPI Castillo Qadrit, una apuesta educativa integradora en el ámbito rural

M^a Inmaculada Monreal Aliaga
Alejandra Mora Mora
Noemí Otaol Jauregui
Fernando Melero Ruiz

Directora, secretaria, jefa de estudios de Secundaria y jefe de estudios de Infantil y Primaria del CPI Castillo Qadrit de Cadrete (Zaragoza)

En el año 2000, Cadrete, un municipio cercano a Zaragoza de unos 1.700 habitantes, formaba parte, a nivel educativo, del **CRA Bajo Huerva** junto con la localidad de María de Huerva. El colegio acogía en su antiguo edificio a las etapas de educación infantil y primaria incompletas, con algunos cursos juntos compartiendo aula y tutor.

Con el paulatino crecimiento de la población (2.500 habitantes) y el insuficiente espacio existente se logró en 2008 la construcción de un nuevo centro, **CEIP Castillo Qadrit**, que albergaría dos vías de EI y EP. El alumnado, al acabar la educación primaria se trasladaba al IES Virgen del Pilar de Zaragoza para cursar la ESO. El antiguo edificio se rehabilitó y se amplió para convertirse en guardería municipal.

En el curso 18/19, con cerca de 4.000 habitantes, Cadrete dio un nuevo paso adelante transformándose su centro educativo en el **CPI Castillo Qadrit**. A partir de ese momento el alumnado podía seguir cursando la ESO en Cadrete. No obstante, las familias que así lo deseaban podían elegir también entre los centros IES Virgen del Pilar y el IES Miguel Servet de Zaragoza. Además, ese mismo curso, se concedió la apertura de dos aulas para el alumnado de dos años en nuestro centro. De esta manera, el CPI Castillo Qadrit se convertía en el primer centro del ámbito rural que albergaba alumnado desde el primer ciclo de EI hasta la ESO.

En la actualidad, con 408 alumnos/as y un claustro de 45 profesores/as, contamos con una clase de 2 años, seis del segundo ciclo de EI, doce de EP y 4 de ESO. En el curso 21/22 contaremos con el primer grupo de 4º de ESO.

Este proceso de crecimiento desde el 2008 ha sido paulatino pero constante y el centro ha tenido que adaptarse año tras año para afrontar cada comienzo de curso de la mejor manera posible.

Los tres últimos cursos han sido más difíciles.

La dificultad principal ha sido **el espacio** ya que, a pesar de las obras realizadas, el centro necesita la construcción de un nuevo edificio para albergar la ESO con todas las instalaciones apropiadas a dicha etapa educativa ya que en la actualidad estamos en una situación de provisionalidad. Todos los espacios y aulas generales de EP se han tenido que transformar en aulas ordinarias. Ya no contamos con biblioteca, con aula de informática, con aula de música o con aula de plástica. El hall de la primera planta se ha convertido en biblioteca provisional, en aula de dobles y apoyos, etc. El hall del segundo piso se ha convertido en sala de profesorado de ESO ya que la de la planta baja se ha quedado pequeña, ya no cabe ni el profesorado de EI y EP juntos. Tenemos dos aulas prefabricadas en el recreo y seguimos sin contar con laboratorios y aulas generales para ESO. Además, tenemos que utilizar el polideportivo municipal para la asignatura de EF en ESO.

Otra dificultad importante ha sido la **dotación de conserje y auxiliar administrativo**. Como no tenemos otro edificio para Secundaria no se adjudica plaza de conserje y aunque hemos contado con el oficial de mantenimiento que proporciona el Ayuntamiento de Cadrete, ha sido insuficiente para desarrollar las tareas de conserjería, mantenimiento y limpieza que se le asignan. Hasta este curso, no hemos contado con auxiliar administrativo y ha sido el Equipo Directivo, con la sobrecarga que ello conlleva, quien se ha ocupado de atender el teléfono, la puerta y el acompañamiento del alumnado a sus aulas correspondientes. Si caemos en la cuenta que desde el 2008 el alumnado se ha duplicado y con ello las llamadas telefónicas, las llamadas a la puerta, el servicio de comedor y la administración económica, el ED tenía que desarrollar gran parte de su jornada laboral

dedicado a otras funciones, dejando para casa el resto de sus tareas propias. De igual forma, las reuniones organizadas por la administración educativa se han duplicado en nuestro centro ya que recibimos las convocatorias tanto de Infantil y Primaria por un lado como de Secundaria por el otro.

A nivel administrativo, el hecho de no contar con un **Reglamento Orgánico para Centros Integrados**, también está provocando una situación de provisionalidad que ocasiona que se tenga que improvisar en muchas ocasiones y tomar decisiones sin una normativa clara de referencia. Hubiese sido necesario acometer la puesta en marcha de los CPI con un ROC ya aprobado por el Departamento de Educación que diese seguridad a los equipos directivos y al profesorado en el desarrollo de su actividad educativa y en la organización de la vida del centro.

La situación sanitaria provocada por la pandemia de la **COVID-19** no ha hecho sino multiplicar y complicar las dificultades ya existentes, teniendo que hacer frente a nuevos retos sin tener solucionados los anteriores. Nuevamente se ha cargado sobre los ED y el profesorado, la responsabilidad de afrontar esta situación sin la seguridad necesaria y con una gran cantidad de normativa nueva que dificulta el desarrollo de la vida en el centro tal y como hasta entonces se estaba desarrollando.

No obstante, el hecho de convertirnos en Centro Público Integrado ha conllevado también aspectos positivos.

Contamos con una **orientadora a tiempo completo** exclusivamente para nuestro centro. Es una valiosa herramienta para la comunidad educativa y asegura una atención y un seguimiento por parte de la misma persona durante toda la escolarización en aquellos casos que lo requieren. Además, es más sencillo encontrar momentos de coordinación entre profesorado y orientadora. El inconveniente es, por un lado, el no pertenecer a ningún equipo de orientación con la ayuda que ello conlleva de otros profesionales y, por otro lado, la falta de dotación de pruebas psicopedagógicas o dificultad de acceso a préstamo por parte de los EOEPS y, aunque se ha dotado al centro con una partida para Secundaria, dichas pruebas son sumamente caras y se ha tenido que recurrir a la iniciativa de las propias orientadoras de los CPI organizándose para comprarlas y compartirlas.

El centro se ha incorporado de manera automática al **modelo de bilingüismo BRIT ARAGÓN**, lo que supone que un 35 % del horario lectivo se imparta en

lenguas extranjeras: inglés y francés. Esta última solamente en 5º y 6º de primaria y ESO. Esto ha supuesto un esfuerzo por parte del profesorado para adaptarse y formarse en lengua inglesa y ocasiona, no pocas veces, problemas a nivel de organización de horarios y sustitución del profesorado por falta de personal con la especialidad requerida ya que la plantilla del profesorado estaba consolidada con antelación.

Nuestro interés por la innovación educativa y por la formación de personas sanas, responsables y solidarias, nos ha llevado a implementar nuestro **Plan de Innovación: “El club de la pajarita” - Entre tod@s un mundo mejor**. El plan pretende la educación emocional y la educación en valores desde la producción artística y audiovisual. A dicho plan se han sumado con entusiasmo tanto la nueva etapa de Educación Secundaria como el aula de dos años, haciendo más intensa y global nuestra acción hacia la comunidad educativa y hacia la sociedad en general. Durante este curso estamos desarrollando todas las acciones en referencia a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Es emocionante ver a todo el alumnado y a todo el profesorado (también el personal no docente) reflexionando y llevando a cabo distintas acciones para conseguir un mundo mejor. De hecho, la mayoría de las actividades conjuntas de centro se han intentado mantener adaptándolas a las nuevas medidas higiénico-sanitarias provocadas por la pandemia, bien realizándose por grupos estables de convivencia al aire libre o bien usando las nuevas tecnologías en directo o en diferido. La lástima es que durante este curso no se ha podido abrir el centro de forma presencial a las familias, como en años anteriores, para participar más intensamente en el plan de innovación. No obstante, les hemos mantenido bien informadas por medio de



la página web y las redes sociales y también han podido participar en algunas de las propuestas online.

Para el **Equipo Docente de Secundaria** supone un componente positivo, que no es habitual en los Institutos convencionales, el hecho de compartir espacios, actividades, reuniones y proyectos con la comunidad educativa de Primaria e Infantil, tanto para profesorado como para alumnado. Si bien es cierto que cuesta acostumbrar a los y las docentes a participar en las iniciativas y el adaptarlas a la etapa ESO, el resultado final es muy enriquecedor y gratificante. De igual modo, entre el alumnado, no se estanca la convivencia en un rango de edades determinado, como es la adolescencia, sino que se educa desde otra realidad, haciendo posible el compartir las ilusiones que despierta la convivencia con alumnado de edades menores. El choque emocional que alumnos y alumnas viven al cambiar de entorno pasando de Colegios a Institutos se minimiza y hace más liviano el “paso a la madurez”, haciéndoles tener presente algo muy importante y a tener en cuenta: no solo la etapa hacia la que se dirigen, la adultez, sino de la etapa que acaban de pasar, la infancia.

El variado **Plan de Formación de Centro** permite también el aprendizaje continuo de los equipos docentes de todos los ciclos, intercambiando experiencias y proporcionando diferentes visiones del aprendizaje y de las metodologías.

Otro aspecto interesante es la **coordinación entre etapas** del profesorado y la **interacción** que se da entre el alumnado de distintas edades. Por normativa se han creado nuevos **Equipos de trabajo** cuyos miembros pertenecen a las tres etapas educativas y esto dificulta enormemente la convocatoria de las reuniones, ya que los horarios son complicados de cuadrar y por otro lado se reducen las reuniones dedicadas a Equipos Didácticos y de curso, lo que conlleva sobrecarga al profesorado. No obstante, es indudable que el hecho de pertenecer todo el profesorado al mismo claustro facilita que el paso de una etapa a otra se desarrolle convenientemente. Así mismo, se dan más momentos de trabajo grupal entre el profesorado que ocasiona un mayor conocimiento del planteamiento educativo que se desarrolla en cada una de las distintas etapas. También hemos observado que el trabajo de acompañamiento y de trabajo conjunto en actividades y proyectos entre el alumnado de distintas etapas es muy enriquecedor incluso en ocasiones terapéutico y sobre todo educativo. Todo el alumnado tiene referencia de las otras

edades y las integra en su universo cercano aprendiendo a convivir y a respetarse, como por ejemplo “Hermanamiento lecto-escritor”, “Acompañante-ayudante”, “Cuentacuentos”... Hay que tener en cuenta que gran parte del alumnado tiene algún hermano o hermana en el centro y la **convivencia** entre diferentes edades es algo natural y motivador.

Continuando con la convivencia en el centro, hemos notado otro tipo de conflictos asociados a la adolescencia del alumnado de ESO, y que se traduce en más carga de trabajo y tensiones puntuales que ocasionan un desgaste a los tutores/as y cargos directivos, en particular a jefatura de estudios de secundaria. Tenemos la ventaja de que los grupos no son numerosos y por tanto la atención al alumnado es muy personalizada y la relación con las familias es frecuente y muy cercana.

La **plantilla de profesorado** es muy estable en Infantil y Primaria pero no tanto en Secundaria, con cambios continuos de profesorado, lo que dificulta en gran medida la continuidad de líneas de actuación acordadas y conlleva tener que dedicar más tiempo para adaptarse a la realidad del centro y conocer su contexto, al igual que de nuevo supone una carga para el Equipo Directivo, que extiende la labor de “puesta en marcha” del profesorado a lo largo de todo el curso. La administración pretende año tras año conseguir una mayor estabilidad en el profesorado de esta etapa, y parece que el próximo curso 21-22 contaremos con dos o tres personas en plantilla fija de profesorado de Secundaria. Una de las desventajas de la baja ratio del alumnado ESO es la insuficiencia en profesorado para cubrir guardias, dedicación a proyectos u otras horas de coordinación. Buena parte de estos tiempos también han de ser cubiertos por el Equipo Directivo, que ha de estirar su jornada para dedicarse a labores adicionales. Por otro lado, nos encontramos con la dificultad organizativa, que, siendo el mismo centro, no podemos solicitar sustituciones del cuerpo de secundaria al de primaria y viceversa.

Somos optimistas y pensamos que, a pesar de los inconvenientes que estamos encontrando, el balance es positivo. Los Centros Integrados son una valiente apuesta. Merece la pena seguir haciendo un esfuerzo por hacerlos realidad, eso sí, con la ayuda necesaria desde la administración para que se traduzca en una oferta de calidad.

Rafael Feito, profesor de la UCM de Sociología: “Si aprovechamos lo que hemos aprendido de esta experiencia, lo que se haya perdido se puede recuperar”

Conocí a Rafael Feito nada menos que en 1997, en la VI Conferencia de Sociología de la Educación celebrada en Jaca.

Posteriormente, en 2008, invité a Rafael a participar en unas Jornadas que organizamos en el IES María Moliner de Zaragoza sobre desigualdades educativas, pero una baja inoportuna me impidió asistir a su ponencia. Con cierta frecuencia, le he pedido colaboraciones para esta o para otras revistas, sin embargo, esta es la primera vez que charlamos sobre un tema educativo.

Antes para hacer una entrevista quedábamos en algún espacio cómodo y silencioso para grabar con tranquilidad, pero ahora incluso las reuniones presenciales las hemos suspendido y sustituido por videoconferencias...

Yo creo que en eso hemos ganado, por ejem-



Rafael Feito es catedrático de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido colaborador del Movimiento por la Calidad de la Educación en el Sur y Este de Madrid y miembro de la ejecutiva de la FAPA Giner de los Ríos de Madrid. Ha sido presidente de la Asociación de Sociología de la Educación. Su último libro publicado es *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* (2020), además destacan: *Los retos de la participación escolar* (2011), *Otra escuela es posible* (2006), o *Una educación de calidad para todos* (2002). Entre los que ha coordinado, recomendamos con López Ruiz, *Construyendo escuelas democráticas* (2008)

plo, las reuniones de departamento ahora son telemáticas. Mi departamento está muy disperso y con este sistema no tenemos problemas de quorum. Por otra parte, como casi todo es puramente burocrático pues estás ahí conectado, en realidad cuando te interesa te conectas, si te preguntan algo contestas... En eso hemos ganado mucho. Habrá que volver a las reuniones presenciales cuando no quede más remedio, pero a mí me parece una comodidad.

Veo el problema con las clases, no sé por qué motivo los estudiantes no encienden la cámara. Sobre todo, cuando estamos todos online eso rompe la comunicación. Ves un circulito con el nombre, a veces ni siquiera la foto. Entiendo que si tienes que ir al servicio o pasa alguien a tu espalda desconectes la cámara, no pasa nada, no creo que a

nadie le preocupe mucho, pero por regla general deberíamos estar todos conectados.

Seguramente ha venido para quedarse y en muchas actividades va a ser definitivo, pero también es verdad que se pierden aspectos esenciales de la comunicación no verbal: gestos, posturas...

Esa comunicación que no forma parte de la palabra, los gestos en una pantalla en dos dimensiones no se ven bien, está claro. Pero... para las reuniones de vecinos será ideal, solo conectas la cámara cuando te llaman y para votar.

Recientemente has coordinado con Javier Rujas un monográfico de la revista RASE dedicado a la escuela del confinamiento. Es un tema que nos ha interesado mucho, que hemos seguido en nuestra revista y que ahora continúa con las consecuencias de la pandemia. La idea era mantener una conversación telemática hablando de estos dos cursos extraños que se han visto afectados por la COVID-19, el pasado con el confinamiento, y el actual con el miedo al contagio, los nuevos brotes y contagios, la semipresencialidad y las medidas de higiene, distanciamiento y protección.

Tampoco creas que voy a poder decirte mucho, es verdad que en ese número de la RASE da la impresión de que controlamos mucho, pero en realidad la mayor parte de los artículos se cerraron antes de que comenzase este curso. A mí me gustaría saber cómo están reaccionando los institutos y los colegios, si con esta seminormalidad están volviendo a la normalidad de antaño y de vez en cuando alguna clase desa-

parece... O en bachillerato o secundaria si están con este ritmo de que algún día acuden los alumnos y otro día no ¿cómo se está haciendo? De momento solo tengo mi experiencia en la universidad y no me termina de gustar mucho que un día vaya la mitad, o una semana una mitad y la siguiente la otra mitad. Casi prefiero que estemos o todos dentro o todos fuera. El que no pueda acudir que se quede en casa, pero en principio habría que buscar aulas más grandes. En algunas ocasiones las hay, pero no me está gustando demasiado. Los que están en casa están un poco como espías, entonces te diriges más a los que están dentro, y a pesar de que prestas atención a la cámara y al chat, yo creo que los que están fuera piensan: "esta no es mi semana".

Los comienzos del nuevo curso han sido complicados, combinando presencialidad, semipresencialidad y clases online. En nuestro caso, en Aragón, prácticamente toda la enseñanza no universitaria está ya, en estos momentos, en clases presenciales. A mí me han preocupado tercero y cuarto de ESO, porque forman parte de las etapas obligatorias y se tendría que haber cuidado más, y porque son edades muy críticas, muy vulnerables a los cambios y hay más riesgo de que la desconexión se convierta en abandono temprano.

A mí lo que me gustaría saber, tendremos que verlo en breve, es qué hemos aprendido como consecuencia de trabajar en línea. Es decir, si se han buscado recursos fácilmente accesibles en la red, si los estudiantes tienen más profesores a los que consultar, profesores online, estos que

han colgado vídeos, tipo David Calle y otros. Es decir, si el profesorado ha promovido cambios. Que plateen a los alumnos, mirad esto que ha explicado yo, hay determinadas personas que han colgado en la red información y, para algo que está muy estandarizado, que se explica todos los años, lo mejor es que acudáis aquí, mientras que en clase estamos para crear, para consultar dudas, para dialogar, etc.

No sé si hemos conseguido o se ha impulsado el crear un a estudiantado más activo. Me temo que no, pero sería una ocasión de oro. Pienso en el mundo de las empresas... En general la empresa ha saludado el trabajo en línea como una oportunidad de trabajar de otra manera. Incluso creo que los gestores de la cosa pública como los alcaldes han descubierto ventajas: menos atascos y menos utilización de los vehículos. Sin embargo, en la educación no veo que eso se esté traduciendo en algo positivo, algo de lo que podamos aprender, sino que más bien hay un lamento, hemos perdido la presencialidad y lo que deseáramos sería volver a lo mismo de siempre. Mientras que lees que en otros escenarios hemos avanzado cinco años en la digitalización, esto ha sido un paso hacia adelante muy importante, no detecto, y ojalá me equivoque, ese espíritu optimista en la educación.

Hablo más desde mi propia experiencia como profesor en una universidad pública y no sé si hay mucha gente asentada en la comodidad de la condición funcional porque también me encuentro con compañeros que se disculpan... bueno es que yo estudié latín o soy de letras o no tengo móvil. Pero vamos a ver ¿cómo

vas al banco? ¿cómo sacas las entradas del cine o los billetes el AVE? Se supone que una persona con cierto nivel educativo es un ciudadano que participa de un modo mucho más intenso en la vida de su comunidad. Hay cosas que no te las tenemos que enseñar, sino que se dan por supuesto. Del mismo modo que en estas conversaciones online sueles ver las habitaciones de tus compañeros llenas de libros y demás, todos tenemos... Es que es una maravilla poder disfrutar con el acceso a internet, a información, artículos, libros, etc.

Tampoco sé qué porcentaje de profesores obsoletos tenemos. Es verdad que es lo que te llama más la atención, a lo mejor es uno de cada cien, uno de cada diez o uno de cada cinco... también sería interesante ver cómo lo perciben los estudiantes.

No crees que de alguna manera el modelo presencial se ha trasladado también al modo online. Es decir, que no cambia la lección magistral, la metodología habitual, se intenta reproducir en un formato diferente, solo cambia el medio.

Puede ser... Creo que la enseñanza online debería ser una enseñanza que propiciase, que impulsase o que no pudiese funcionar sin una implicación muy activa de los estudiantes.

Tienen dos vías de intervención, por un lado, de viva voz, como en clase, pero con la ventaja de que se oye mucho mejor; y por otro, pueden recurrir al chat. Si son tímidos o han elaborado ideas antes, las pueden presentar en el chat. Me da la impresión de que básicamente estamos haciendo lo mismo, lo que tú estabas señalando, que cuando íbamos a clase, pero es verdad que hay más uso

de los recursos telemáticos. Aunque ya usaba antes fragmentos de vídeos, entrevistas, PowerPoint y demás... es verdad que ahora con esto de la economía de la atención, es más fácil desconectarse. En el modelo presencial si un estudiante está con el ordenador abierto no sabes lo que está viendo o si está atento o mirando el móvil, pero estando en casa cualquier distracción les puede sacar del decurso de la clase. Con lo cual creo, que al menos en mi caso, he acentuado esta vinculación con los medios que disponemos en la red, pero creo que los estudiantes no lo terminan de asumir. Creo que es tal la pasividad en que se han criado desde la educación primaria y la secundaria que es muy difícil salir de esa especie de jaula de cristal en la que viven.

También es verdad que lo ves en las reuniones, tenemos que aprender a comunicarnos con una pantalla. Siempre procuro estar encuadrado, no estar demasiado cerca porque te comes la pantalla, pero lo veo en las reuniones de departamento, gente que está tan cerca que solo se le ve la frente y con eso rompes la comunicación. Deberíamos tener una serie de mínimos cuidados.

El otro día que empecé el nuevo cuatrimestre, la segunda sesión la dediqué al tema de la expresión oral porque tienen que exponer en clase. Les hice leer un pequeño párrafo a los que estaban en clase para ver cómo proyectaban la voz y también invité, por supuesto, a los que estaban

en casa, para que lo hicieran. La diferencia entre cómo se escucha, cómo se proyecta la voz a través de un micro y cómo se hace en clase, salvo que tengas formación actoral, es que es cualitativamente mejor para el que está en casa.

Yo si fuera estudiante a lo mejor optaría más por quedarme en casa, porque es mucho más fácil la comunicación. Se oye muy bien, en clase no se oye bien, es como un susurro. Con esto no

No sé si hemos conseguido o se ha impulsado el crear un estudiantado más activo. Me temo que no, pero sería una ocasión de oro.

quiero decir que todo sea online, me parece que la relación humana, cara a cara es muy importante, pero teniendo en cuenta el tiempo que se pierde, sobre todo en la universidad, para llegar a la facultad, que un profesor no llega o se ha puesto enfermo, o llueve y hay atasco en Madrid, o la nevada que cayó hace poco. Creo que tenemos que recurrir con bastante frecuencia a la enseñanza online. A lo mejor me paso de optimista, pero creo que tiene muchas ventajas.

Esto que se dice ahora del modelo híbrido, una mezcla de lo presencial y lo telemático...

Sí, pero para mí el modelo híbrido debería ser con todos dentro o con todos fuera.

Mi hijo ha terminado el bachillerato y ahora está estudiando en Económicas y lo que hacen es ir una semana y otra no, pero todos. Van a un aula grande, pero es

siempre sí o siempre no. Siempre reciben clase, pero cuando van a clase están todos en clase o todos online. Supongo que en los cursos que hay más optativas será más difícil de hacer.

Empieza a haber gente que se conecta desde un parque, incluso el otro día desde un coche, en movimiento... el no conducía claro, iba de copiloto.

Estoy en la comisión de calidad de la docencia, una comisión poco importante que nos reunimos de pascuas a ramos, pero nos toca comentar esto, cómo están viviendo los alumnos el curso... Otra de las cosas, esto lo aprendí en realidad yendo a una universidad en Lisboa, un centro semiprivado, allí todos los profesores tienen una tutoría con cada estudiante. Hoy en día con Google Meet o Zoom tendríamos que imponer que todo profesor tenga como mínimo una tutoría con cada uno de los estudiantes. Hablar de lo que haga falta, de cómo les va el curso, cómo enfocar los trabajos que tienen que presentar, etc. Y sobre todo que nos veamos, es que es incluso más fácil que las tutorías presenciales, que implican salir de clase antes. Durante el confinamiento yo he hecho tutorías hasta los sábados...

Cuando entramos en el confinamiento reconocíamos que estábamos envueltos en una crisis sanitaria y muchos pensamos si realmente iba a provocar una crisis educativa. Hubo una reacción del profesorado, que precisamente es lo que recogéis en la revista... pero tú entiendes que ha provocado una crisis educativa, algo de envergadura o es una exageración y será algo pasajero que en un tiempo razonable todo volverá a seguir más o menos igual.

Hay una crisis en el sentido de cambio. Sabemos que se ha incrementado el número de aprobados, ha habido menos repetidores, ha habido mejores resultados en la selectividad... Se teme que eso haya sido consecuencia de que se ha levantado un poco la mano, pero también puede ser que los estudiantes se hayan esforzado más. Al estar confinados pues posiblemente hayan dedicado más tiempo.

No sé hasta qué punto, una vez que esto termine, se prevé que pueda ser para septiembre de este año, posiblemente volvamos a lo mismo. Hay que ver qué está pasando en este periodo, qué están haciendo... En un artículo que publiqué precisamente en la RASE citaba de la revista *Forum Aragón* que diriges algo así como que "mandar los deberes online no es innovación". Es decir, que hay una serie de reflexiones que se están produciendo entre los profesores que habrá que ver.

Es verdad que el profesorado, especialmente en la universidad, somos ya un poco talluditos, un poco mayores y yo no sé hasta qué punto la edad puede condicionar, habrá que escuchar más a Bob Dylan, *Forever Young*... Yo me siento predispuesto a innovar y a cambiar lo que haya que cambiar, peor no sé si esa es la tónica general.

Desde el comienzo de curso hay algunas cuestiones que han vuelto a reaparecer, entre ellas el absentismo, y me da la sensación de que no se les está dando la importancia que tienen e incluso no se está dando información para poder hacer valoraciones.

Si hemos vuelto a la presencialidad, el absentismo tendría que ser el mismo. Otra cosa es

que haya padres temerosos u objetores que no quieren jugársela, que piensan que su hijo se va a contagiar y mejor que no vaya a la escuela, pero en principio con la semipresencialidad estamos en las mismas.

También es distinto lo que ocurrió la segunda parte del curso pasado, ahí no todos los niños, todos los alumnos tenían conexión a internet y aun teniendo, no todo el mundo tenía un ordenador para cada uno, una buena conexión y no todo el mundo sabía manejar la red. Un poco lo que decía Stéphane Bonnéry en uno de los artículos de la RASE, que los padres pensaban que un pdf no se podía modificar, o que nadie tiene una impresora y resulta que en el trabajo escolar conviene imprimir.

Supongo que el absentismo habrá sido muy grave en la primera fase simplemente por la desconexión de la red.

Todo esto se ha resumido en lo que se han llamado las brechas digitales. Crees que va a tener consecuencia sobre los aprendizajes...

Es un poco lo que se ha estudiado, lo comentaba en un artículo, teníamos experiencias similares como las inundaciones en Nueva Orleans, huelgas de profesores en Argentina, grandes nevadas en algunos países... y tenemos también la referencia del *verano del olvido*. Si las vacaciones de verano son muy prolongadas, si eso repercute en el rendimiento de los chavales. Yo creo que vamos a ir por ahí, se empiezan a hacer cálculos, que si se ha perdido medio año o que esto va a tener como consecuencia en el futuro que van a ganar una cantidad de euros menos. No sé cómo pueden hacer esos cálculos tan sumamente precisos.

Hay que ser optimistas también, la gente se puede recuperar. Si aprovechamos lo se haya aprendido de esta experiencia, lo que se haya perdido se puede recuperar. A lo mejor los centros educativos o los profesores piensan tenemos el verano del olvido, tenemos unas vacaciones que duran mucho en España comparado con otros países, pero ahora tenemos recursos para que los alumnos puedan hacer cosas incluso que lo podemos controlar porque los profesores no tienen vacaciones todo el mes de julio pongamos por caso y tampoco digo yo que vayan al centro, pero podrían mandar ciertas tareas o que se hagan ciertas cosas: ver algún video, recuperar...

Yo creo que la red ha abaratado mucho los costes de los aprendizajes, sobre todo de los contenidos curriculares de la educación obligatoria. Si uno quiere hacer una raíz cuadrada un cálculo exponencial es que tienes en español, no digamos si sabes inglés, el profesor que más te guste, con pizarra digital, con encerado convencional, el que habla con acento... lo mismo, lo tienes en decenas de versiones. Hay que empezar a suministrar a los estudiantes, instrumentos y hacerles ver que el aprendizaje ya depende en muy buena medida de ellos. El profesor está para orientar, para ayudar y no tanto para transmitir unos conocimientos que están ahí. Cualquier duda que te surja, es fascinante lo que hay hoy en día.

Cuando he hecho trabajo etnográfico, recuerdo un profesor que trabajaba el Tratado de Versalles o las causas del comienzo de la I Guerra Mundial, lo que contaba el profesor, que era un profesor, por cierto, bastante bueno,

so mismo lo tienes en un montón de vídeos y además con escenas reales. Qué sentido tiene que yo verbalice esto como profesor cuando puedes encontrar materiales mejores. Se pueden ver en casa y en clase entramos a discutir, a contrastar. Pueden ser vídeos, pueden ser lecturas...

También, por otra parte, los cambios metodológicos se resisten mucho. Esta podría haber sido una oportunidad para haber iniciado una transformación más de fondo de las prácticas del profesorado y, sin embargo, no da esa sensación.

No da esa sensación, pero leyendo revistas como la que diriges tú, ves que hay gente que se da cuenta y reflexiona. Y puede contagiar a los demás.

Imaginemos que yo soy profesor de matemáticas y todos los años tengo que explicar cálculo exponencial, llevo treinta años explicándolo. Qué maravilla que haya muchísimos vídeos donde lo pueden ver explicado por alguien que se ha ensayado, que se le escucha con claridad... que mejor que me quiten ese trabajo de encima y me pueda dedicar a algo más creativo. Puedo entrar en la web del Instituto Nacional de Estadística y trabajar con datos reales.

Hasta que no haya más investigación, investigación-acción, sobre todo, hasta que los profesores no nos empiecen a contar que están haciendo y cómo lo están viendo, estamos de momento en una zona oscura.

En la escuela parece que somos un poco pesimistas, pero estoy leyendo un montón de artículos de que vamos a volver a *los felices años 20*... Por qué en la escuela no pensamos que vamos a vivir na especie de *felices años 20* y por qué este pesimismo... Fíjate

que estamos esperando a volver a la normalidad. La normalidad anterior era una anormalidad.

Ahora que hablas de investigaciones, las primeras que se hicieron durante el confinamiento, sobre todo en Cataluña, Xavier Bonal y Aina Tarabini, lo que más les preocupaba era las consecuencias que podía tener en las desigualdades. Ya sabemos, porque hay datos, que las repeticiones han disminuido por las medidas adoptadas desde la Conferencia Intersectorial, el abandono también ha seguido bajando, seguramente porque no hay alterativa laboral. Son datos muy buenos, a corto plazo, y a medio o largo plazo ¿seguirán así?

Se está planteando el cambio del modelo productivo. Tenemos una economía que depende muchísimo del turismo con personal de baja cualificación, de la construcción, pro no creo que quepan muchas más viviendas en la costa. El escenario laboral no creo que nos lleve a repetir la bestialidad de comienzos de este siglo.

Yo pondría el énfasis en hacer que aprender sea tan sumamente placentero que no abandonen la escuela. El esfuerzo me parece muy bien, pero yo pondría el énfasis en el placer. Saint-Exupéry decía que si quieres que la gente construya un barco no les hables de buscar madera o cortar tablas, háblales de navegar por el mar, de descubrir nuevas islas...

En la escuela solo se ve cómo aprobar un examen, en segundo de bachillerato lo importante son las notas no los aprendizajes.

Fernando Andrés Rubia

Escuela rural y transformación social

María Pueyo Sanz

Maestra de Educación Infantil

“Educar para la convivencia. Educar para adquirir conciencia de la justicia. Educar en la igualdad para que no se pierda un solo talento por falta de oportunidades”
(Josefina Aldecoa, 1990).

Introducción

La elección del tema a investigar se ha emprendido por la importancia que tiene conocer qué es lo que buscan las familias en la educación de sus hijos y cómo esto puede suponer una fuerza transformativa para la demografía o incluso la economía de una zona rural. Una vez analizados estos datos y teniendo en cuenta la opinión de las familias, se podrían implementar una serie de medidas en los colegios rurales para evitar el abandono de estas zonas, y por lo tanto evitar la tan mencionada “España vacía o vaciada”.

La escuela rural es muchas veces la gran olvidada de la educación, pero lo cierto es que esta institución, en algunas ocasiones, es el único servicio que queda en el pueblo y permite que éste se mantenga vivo. Por lo que no se puede permitir que las escuelas rurales vayan cerrando una a una, dificultando o imposibilitando la vida en los pueblos.



Las características de la escuela rural, en muchas ocasiones, son consideradas idílicas para la enseñanza. Por ejemplo: la baja ratio de alumnado por aula, la atención individualizada y personalizada, el fácil acceso a la naturaleza, la familiaridad del profesorado, y otras características que se valoran positivamente por parte de las familias, del profesorado y del alumnado. A pesar de estas condiciones, no se le presta ni los recursos, ni la atención que merece. Para explicar esto con más profundidad, se ha tomado como ejemplo la escuela de Sahún perteneciente al CRA “Alta Ribagorza”.

Marco teórico

La escuela rural en el que se basa la investigación se encuentra en Sahún, una localidad situada en la comarca de La Ribagorza en Huesca que consta de dos núcleos de población, Eresué y Eriste.

Para entender mejor a qué nos referimos con escuela rural Boix (2004) afirma:

Esa escuela unitaria y/o cíclica, que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (p.13)

Este tipo de escuelas en muchas ocasiones se agrupan en un Colegio Rural Agrupado (CRA) que es un conjunto de centros, que a nivel territorial se encuentran próximos entre sí y todas esas unidades escolares pasan a formar un mismo colegio público, estas unidades cuentan con poco alumnado. Los profesores especialistas de los CRA tienen que impartir sus clases en todas las unidades escolares del colegio,

por lo que tienen que recorrer las distintas localidades a lo largo de la jornada o de la semana. Por último, todas las aulas de las distintas localidades siguen el mismo Proyecto Educativo de Centro (PEC), la misma programación y una evaluación coordinada. Todos los documentos del centro están elaborados por el equipo docente y el equipo directivo está situado en una de las localidades (Álvarez, 2005).

Sahún, forma parte del CRA "Alta Ribagorza" junto con las escuelas de Benasque, Castejón de Sos, Cerler y Laspaúles. Un aspecto que recalcar de este CRA es, según su Reglamento de Régimen Interno (RRI), realizar proyectos educativos, como son "Nuevas tecnologías", "Escuela promotora de salud", "Bibliotecas escolares" e "Intercambios a Francia (Colegio Jean Monnet)".

En cuanto al municipio de Sahún como nos muestra el INE, en 1900 los habitantes eran 783. En cambio, en 2019 eran 312 habitantes, siendo su pirámide de población regresiva. Este número de habitantes es debido a que Sahún se encuentra en "una de las zonas que más ha castigado la despoblación, es decir, la caída de población ha sido de un 54,5% desde 1860 a 1998" (Bosque y Navarro, 2002, p.103).

Esto es consecuencia de la industrialización, ya que, a mediados del siglo XX en España se produjeron migraciones masivas desde las zonas rurales a las urbanas. A partir de ese momento se empezó a hablar de despoblación, definida como:

Un fenómeno demográfico y territorial, que consiste en la disminución del número de habitantes de un territorio o núcleo con relación a un período previo. La caída en términos absolutos del número de habitantes puede ser el resultado de un crecimiento vegetativo negativo (cuando las defunciones superan a los nacimientos), de un saldo migratorio negativo (la emigración supera a la inmigración) o de ambos simultáneamente. (Pinilla y Sáez, 2017, p.2)

Las características que cumplía la población migrante, es que eran personas jóvenes en busca de trabajo y, además, la tasa de mujeres era mayor que la de hombres. Lo cual suponía un envejecimiento de las zonas de las que partían.

Hoy en día, esto es una gran problemática en nuestra comunidad, por lo que el Gobierno de Aragón ha tratado de paliarlo con medidas, planes e incluso leyes. Pero no sólo afecta al territorio, sino que también a sus respectivas escuelas rurales y Albesa



(2015) nos afirma: "Hay un gran problema y preocupación por parte de la comunidad educativa en cuanto al reducido número de alumnos, ya que muchos temen que cada vez sea menor y se terminen cerrando las escuelas" (p.14).

Propósito, objetivo y preguntas de investigación

El objetivo de la investigación es conocer qué aspectos del ámbito educativo (metodología, profesorado o recursos) influyen en la elección de las familias, y cómo éstos pueden transformar el entorno. Siendo conscientes de que la escuela tiene un papel fundamental en el mundo rural, y conocer dichos aspectos puede ser determinante para que una escuela permanezca abierta o se tenga que cerrar, y todo lo que ello implica a nivel demográfico, económico y social para la localidad.

Las preguntas de investigación son: ¿Hay familias que se han mudado a Sahún o al valle por el tipo de educación que ofrece la escuela de Sahún? ¿Qué medidas metodológicas está tomando el centro de Sahún?, ¿afectan estas medidas a la decisión de las familias para llevar a sus hijos e hijas al centro de Sahún, y por lo tanto al aumento de alumnado en el centro? ¿Qué características tiene el profesorado de Sahún?, ¿afectan dichas características al aumento de alumnado en el centro?, ¿Qué recursos tiene el centro de Sahún y cómo los utiliza?, ¿cómo afecta esta utilización a la decisión de las familias?, ¿Cómo ha afectado la escuela a Sahún o al valle?

Método

Participaron en la investigación un total de diez familias, dos docentes relacionados con la escuela de Sahún "CRA Alta Ribagorza", y el alcalde de la localidad. La selección de la muestra se llevó a cabo de manera intencional.

El diseño y los materiales utilizados fueron tres tipos de entrevistas semiestructuradas con respuestas abiertas, planteadas a su comunidad educativa. La primera para José Luis Murillo, el antiguo profesor del centro, ya jubilado, relativo a su trayectoria profesional y concretamente en la escuela de Sahún. La segunda es para David Reinoso, el docente en ese momento, que responde a cuestiones acerca del colegio, del alumnado, de las familias y de él como docente. Por último, la tercera era para todas las familias participantes, a las cuales se les preguntaba su experiencia en la escuela rural de Sahún, sobre si sus hijos e hijas habían estado escolarizados en otros centros, y sobre su opinión acerca de la educación.

La temporalización de la recogida de información comenzó el nueve de enero de 2020. Se inició contactando con el profesor de la escuela. Cuando éste confirmó su colaboración, se contactó con el equipo directivo y las familias. El siguiente paso fue concretar fechas para la realización de las entrevistas. La recogida de información finalizó el 28 de abril de ese mismo año.

El procedimiento que se efectuó para la recogida y el análisis de datos fue la investigación cualitativa etnográfica. El procedimiento inicial era realizar un grupo de discusión, pero se vio modificado a causa del COVID-19, por lo que finalmente, las entrevistas se realizaron por videoconferencia o mediante llamadas telefónicas. Estas se grabaron para, más tarde, transcribirlas al informe con detalle. Para el tratamiento de los datos, se llevó a cabo un análisis de contenido apoyado por un software especializado llamado ATLAS.TI 8. En dicho programa se seleccionó y agrupó la información más relevante.

Resultados

Para interpretar los resultados obtenidos de las entrevistas con mayor claridad, se van a exponer contestando al objetivo y a las preguntas de investigación de manera ordenada.

Antes de empezar confirmamos que la escuela de Sahún “pasó de un año a otro de 4 alumnos a 21, el siguiente año de 21 a 27, alcanzando la capacidad máxima del colegio y dejando

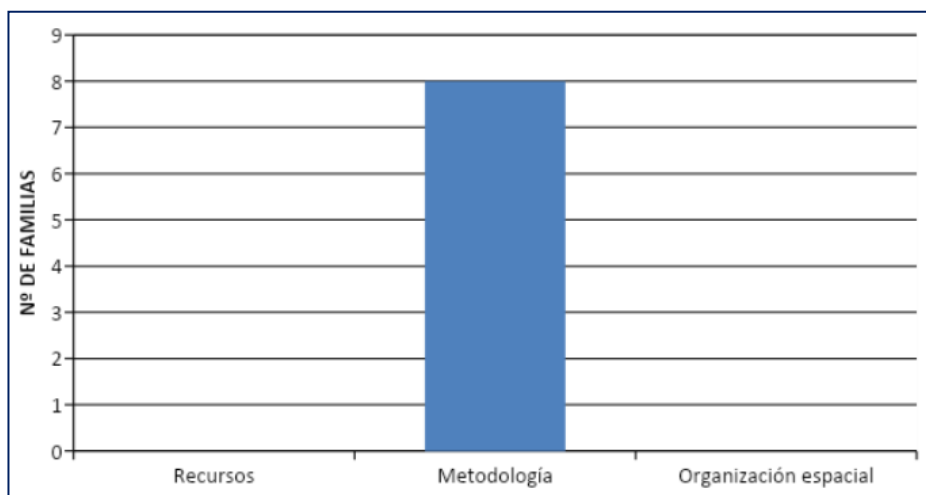
sin plaza a cinco familias” como afirma José Luis Murillo. Puesto que el aumento de alumnado puede deberse a muchas razones, a continuación, se va a explicar con más detalle dónde viven estas familias y cuál ha sido el aspecto por el que han decidido llevar a sus hijos e hijas a la escuela de Sahún.

De las diez entrevistas realizadas, dos familias viven en Sahún, siete en Eriste y Eresué y tres en otras localidades próximas. Teniendo presentes estos datos es importante conocer si a estas familias les correspondía llevar a sus hijos e hijas al colegio de Sahún o los llevaban ahí por otra razón. Así pues, en relación con la primera pregunta de investigación “¿Hay familias que se han mudado a Sahún o al valle por el tipo de educación que ofrece la escuela de Sahún?” el resultado fue que ocho familias de diez explicaron que llevaban a sus hijos/as a este colegio por la metodología que presentaba, frente a dos familias que les correspondía el colegio de Sahún.

Efectivamente, la metodología de dicho centro afecta a la decisión de las familias para llevar allí a sus hijos e hijas y, por lo tanto, para que aumente el número de alumnado en el colegio de Sahún. A continuación, se explicarán estas medidas dando respuesta a la segunda pregunta de investigación: “¿Qué medidas metodológicas está tomado el centro de Sahún?”.

David, el profesor actual de la escuela, explica que su trabajo en el aula consiste en llevar a cabo un conjunto de proyectos al mismo tiempo. Utilizando los recursos que ofrece el entorno, como la naturaleza y el pueblo. David explica: “esto requiere estar

Grafica 1. ¿Qué características son determinantes en la elección del centro?



abierto, ser capaz de improvisar, flexibilidad, y muchas veces mucho más trabajo, ya que yo como profe debo tener claro por qué contenidos y objetivos pasar”.

Uno de los aspectos que mejor valoran tanto los niños como las familias es que no utilizan libros, no realizan exámenes y no mandan deberes, al menos no en el sentido clásico. En ocasiones, tienen que buscar información o prepararse contenidos que explicar al resto de compañeros.

Por otra parte, Murillo destaca la importancia de la comunidad educativa y de las familias en concreto. Señalando que deben ser aliados, ayudarse y colaborar, para mejorar la calidad en la educación.

Un ejemplo de uno de los proyectos que se elaboran se llama: “Invitados de Lujo” y consiste en traer al aula profesionales con oficios muy variados para que expongan su labor. A partir de sus intervenciones se tratan temas de interés para los niños y las niñas. David va encauzando la información para adecuarla al currículo y explica “esto se hace de una manera ya planificada sabiendo lo que nos van a aportar esas personas, nos beneficiamos de eso y yo aprovecho para planificar actividades que a partir de ese input motivante puedo retomar”.

El rol del profesorado queda cubierto en la tercera pregunta de investigación: “¿qué características tiene el profesorado de Sahún?”. De las entrevistas se extrae que, las familias sienten gran cariño y admiración por el profesorado, tanto por Murillo, como ahora por David, que efectúan una labor de guía y mediador y la relación profesor-alumno es muy buena. En parte, argumentan que debido al bajo número de alumnos tiene más tiempo para hablar y estar con cada uno de ellos.

En relación con la cuarta pregunta de investigación “¿Qué recursos tiene el centro de Sahún y cómo los utiliza?”. Ocho de diez familias explicaron que consideran necesario cambiar las instalaciones del colegio. Hecho que confirman David y Murillo.

Por último, en respuesta a la pregunta de cómo ha afectado la escuela a Sahún o al valle y por qué no ha crecido el pueblo al mismo ritmo que la escuela, las respuestas son varias:

José Luis Rufat, alcalde de Sahún, explica que la economía del valle depende del turismo. “No tenemos diversificación económica como algún tipo de industria o algún tipo de economía alejada del turismo, somos dependientes de éste”. A pesar de haber alguna casa en Sahún, sus propietarios prefieren alquilarla al turismo durante unos meses, y no a familias



que vivan allí todo el año. Esto complica que se pueda fijar población en Sahún. A pesar de esto, muchas familias sí que han decidido venir a vivir al valle.

Rufat dice que no tiene números, pero, ciertamente, hay familias que se han ido a vivir a Sahún gracias a la escuela. O sea que certifica que realmente puede servir, quizás no para aumentar la población, pero sí que sería uno de los elementos que ayuda a evitar la despoblación, que es casi inexorable.

Murillo añade: “Si hubiéramos tenido espacio en condiciones, ahora en la escuela de Sahún habría tres o cuatro maestros y unos cuarenta niños, y si hubiera en el pueblo casas para alquilar y sitio, en lugar de cinco, igual hubieran venido a vivir 10 o 15 familias”.

Conclusiones

Con este trabajo se pretende demostrar la importancia de las escuelas rurales y el potencial que tienen para transformar la sociedad, el pueblo y la vida de las personas, llegando a plantearnos qué puede hacer la escuela a favor de la lucha contra la despoblación.

A nivel educativo, he comprobado como su metodología está secundada por toda su comunidad educativa. Las familias han encontrado una solución a su disconformidad con el sistema educativo tradicional. Considerando que éste no respondía a las necesidades de la sociedad actual, ni a las necesidades de sus hijos. Sostienen que en esta escuela se sienten escuchadas, valoradas, participantes activas e involucradas, lo cual creen que beneficia directamente a la educación de sus hijos.

La escuela rural tiene un bajo número de alumnado por aula, por lo que facilita la atención individualizada, llegando el profesor a conocer los intereses y motivaciones de cada uno de los alumnos. Per

mitiendo un ambiente familiar entre alumnado y profesorado. Además, sin duda, consigue la implicación del resto de la comunidad educativa.

José Luis Murillo y David Reinoso han conseguido tras mucho esfuerzo y lucha constante ser una escuela referente, llegando a ser premiada por el Gobierno de Aragón.

A consecuencia de la metodología muchas familias han decidido vivir en Sahún y el Valle, por lo que el pueblo y la comarca también han obtenido beneficios a nivel demográfico y económico. Como se ha ido explicado a lo largo del trabajo, la zona tiene una economía muy poco diversificada, teniendo el turismo como principal sector de desarrollo. Siendo complicado para muchas familias encontrar una vivienda en la localidad, muchas de ellas optan por vivir en otros pueblos cerca de Sahún y desplazarse diariamente hasta el colegio.

Por estas razones, se debe tener en cuenta que esta forma de enseñanza, en otro lugar que no fuera tan dependiente del turismo, tendría unos resultados más satisfactorios y beneficiosos para el asentamiento de población.

Así pues, la escuela es un factor más que ayuda a mantener la población de la localidad. Es interesante valorar a partir de esta investigación, la posibilidad de que la escuela rural pueda atraer población a los municipios, para que el crecimiento vegetativo deje de ser negativo y comience a ser positivo o como mínimo se mantenga.

Por último, me gustaría añadir que este trabajo parte de mi propia experiencia en la escuela rural y de la preocupante idea de que ésta desaparezca a causa de la despoblación.

Referencias bibliográficas

- Albesa, A. M. (2015). Comparativa de la escuela rural y urbana: Organización del centro, implicación de las familias y atención a la diversidad. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Aldecoa, J. (1990). Historia de una maestra. Madrid, España: Alfaguara.
- Álvarez, E. C. (2005). *La escuela en el medio rural: modelos organizativos*. Editorial Davinci.



- Boix, R. (2019). Currículum y escuela rural en Cataluña. *Revista Espaço do Currículo*, 12(1), 39-45.
- Bosque, M. I. A., & Navarro, V. J. P. (2002). El proceso de desertización demográfica de la montaña pirenaica en el largo plazo: Aragón. *Ager: Revista de estudios sobre despoblación y desarrollo rural= Journal of depopulation and rural development studies*, (2), 101-138.
- Pinilla, V., & Sáez, L. A. (2017). La despoblación rural en España: génesis de un problema y políticas innovadoras. *Informes CEDDAR*, 2

Educación inclusiva y justicia social

Coral Elizondo Carmona

Maestra y psicóloga educativa. Activista de la educación inclusiva
educa@coralelizondo.com

A lo largo de toda su obra, Freire presenta una educación justa, democrática, basada en la pedagogía crítica y la esperanza. Una educación transformadora, una educación ética y solidaria que siempre alberga posibilidades de cambio y transformación y donde, precisamente es la esperanza, la que invita al cambio. Esta pedagogía crítica debe promover la reflexión sobre el significado histórico de democracia, pero sobre todo debe ser capaz de crear conexiones entre los distintos saberes promoviendo un currículo inclusivo, democrático e integrado y promoviendo también centros garantes de la inclusión.

Currículo integrado. Barreras para el aprendizaje y la participación

Hablamos de centros integrados, pero en este momento actual con un cambio normativo y reflexionando sobre el currículo educativo, debemos también hacerlo de currículo integrado. Para Moya (2008) un currículo integrado supone “la combinación de temáticas, unidades en un solo proyecto, pluralidad de tareas y fuentes documentales, trabajo en equipos y agrupamiento flexibles”. Esta forma de concebir el currículo evita la hiperespecialización, la parcelación y la fragmentación del saber en disciplinas aisladas y promueve el desarrollo de habilidades blandas para la vida y la colaboración no solo entre los estudiantes, sino también entre los docentes.

Un currículo integrado pone en contacto al estudiante con su contexto cercano, con su realidad favoreciendo una educación de calidad. Sabemos que la realidad se percibe de forma global, no fragmentada en disciplinas como nos marca y guía el currículo actual. Esta forma de concebir la realidad persigue la transferencia en el aprendizaje, pues logra la conexión entre conceptos de distintas asignaturas y su aplicación en nuevos contextos o situaciones. En un mundo VICA (volátil, incierto, complejo y ambiguo), un mundo cambiante, es necesario preparar a los estudiantes para el desarrollo de una ciudadanía libre y

un currículo integrado, en el que el trabajo por ámbitos integre las asignaturas en espacios de aprendizaje que permitan hablar de una nueva ecología del aprendizaje, lo permitiría. Esta nueva ecología se refiere a los “espacios donde se comparten destrezas, conceptos y actitudes interdisciplinariamente, creando nuevo conocimiento que facilita la conexión y transferencia entre los saberes, donde el alumnado investiga, crea, reflexiona, interactúa, comparte, desarrolla, planifica, examina, descubre, escucha, debate, pregunta, imagina, edita, explora, indaga y el docente le guía y acompaña en este aprendizaje” (Elizondo, 2020), pero principalmente un currículo definido democráticamente que plantee contenidos democráticos, un currículo para todos y con todos, un currículo flexible que rompa con las barreras para el aprendizaje y la participación, un currículo para todos y con todos, un currículo ético.

En la actualidad, la nueva Ley Orgánica de Educación LOMLOE conlleva una reforma del currículo y a finales del 2020 se abrió un foro virtual para el debate centrado en un currículo de una sociedad que avanza. En el currículo no solo se concretan los distintos elementos curriculares que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también se responde a la pregunta de qué sociedad queremos, qué sociedad construimos, qué sociedad necesitamos, y esta es una sociedad que habla de inclusión, de justicia social, de derechos humanos, de sostenibilidad, de democracia. Justicia social y democracia en el currículo y como contenido curricular en sí mismos.

Valorar las necesidades de apoyo que hay en el centro educativo

Una educación inclusiva es una educación justa, una educación equitativa que garantiza la igualdad de oportunidades y que no rebaja las expectativas. Es una educación enmarcada en el paradigma de apoyos y calidad de vida. El apoyo educativo debe concebirse como una actividad transformadora que ayuda

a superar las desigualdades. Desigualdades que pueden estar provocadas por el origen social, por las dificultades de aprendizaje, por las necesidades educativas especiales, por diferente cultura o religión, por el género, por la raza... Desigualdades que llevan a estas personas a sufrir un estatus desigual y en muchas ocasiones a sufrir injusticias por falta de reconocimiento. “Carlos Cullen decía: Nada justifica que anulemos la alteridad del otro, en tanto otro” (Elizondo, 2019), porque pensar en el otro en tanto otro, no rebajando sus expectativas hacia los aprendizajes, es hablar de justicia social, de ética y de derechos humanos.

El peligro de rebajar expectativas nos lleva hablar de injusticia social. Es habitual que sobre el alumnado más vulnerable y desfavorecido se rebajen los logros académicos, es habitual el uso de adaptaciones curriculares, de apoyos educativos fuera del aula con materiales diferentes al grupo de pertenencia. Cuando los docentes se preocupan por garantizar la inclusión de calidad con equidad, creen en las capacidades que tiene todo su alumnado para lograr el éxito académico, les transmiten siempre altas expectativas y la confianza suficiente para lograr que lo consigan. De esta forma más que hablar de adaptación o de compensación de las limitaciones que presenta, hablaremos de conocer a la persona, conocer su nivel de competencias y habilidades para partir de él.

Vygotsky se refiere a ello como la zona de desarrollo real y destaca la importancia de los apoyos para lograr la zona de desarrollo próximo. Pero para este autor, el pensamiento está ligado al contexto, de forma que contextos ricos influyen en el desarrollo

individual de la persona. Los centros educativos deben garantizar siempre una buena distribución de los recursos humanos y materiales. Estos recursos permiten eliminar las barreras que limitan o impiden el aprendizaje del estudiante y su participación en la vida del centro.

Distribuir los recursos materiales

La distribución de los recursos es en muchas ocasiones una distribución desigual que promueve injusticias. “Los recursos y las oportunidades, distribuidos de manera injusta, impiden que todas las personas puedan partir de bases dignas para construir sus trayectorias. En educación, el problema redistributivo refiere a la inequidad en el acceso, la participación y los resultados, pues no todos los estudiantes están en la misma situación de aprovechar las oportunidades y de alcanzar sus credenciales mínimas” (Belavi & Murillo, 2020).

No todos los centros son equitativos en la distribución de sus recursos. Un centro es garante de la inclusión cuando aboga por el derecho de todo el alumnado a estar presente, participando y obteniendo logros, pero también cuando se le hace sentirse reconocido y escuchado, cuando desarrolla al máximo todas sus potencialidades, sus habilidades, y logra su autonomía. Pero mayormente cuando no solo es la presencia y el acceso los que están asegurados, sino también la calidad en la educación y la participación en las mismas condiciones que sus compañeros y compañeras.

Metodologías participativas, activas y cooperativas. Metodologías para la democracia

“La potencialidad del currículo integrado para la democracia se desarrolla cuando va de la mano con una metodología adecuada” (Belavi & Murillo, 2020, p. 17), de forma que este elemento del currículo cobra especial interés en una educación democrática e inclusiva.

Esta educación promueve metodologías participativas, activas y cooperativas que consideran a los estudiantes agentes de cambio social; metodologías que promueven diálogos igualitarios y que fomenten la reflexión, la solidaridad y el aprendizaje mutuo; metodologías que ofrecen opciones para la autonomía y la auto-



rregulación y que garantizan los apoyos y los ajustes necesarios; metodologías que generan entornos de aprendizaje flexibles para que todo el alumnado pueda obtener éxito. Estas metodologías tienen como finalidad la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, con especial atención de una manera particular al alumnado que pertenece a grupos vulnerados, con riesgo de exclusión del sistema educativo y entonces de nuevo hablamos de educación inclusiva, de justicia social, de equidad y calidad.

Formación del profesorado

El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y el alumnado se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. Pero en este propósito es necesario que ambos estén familiarizados y conozcan qué es una escuela para todos, una escuela democrática, abierta y participativa. Una escuela justa.

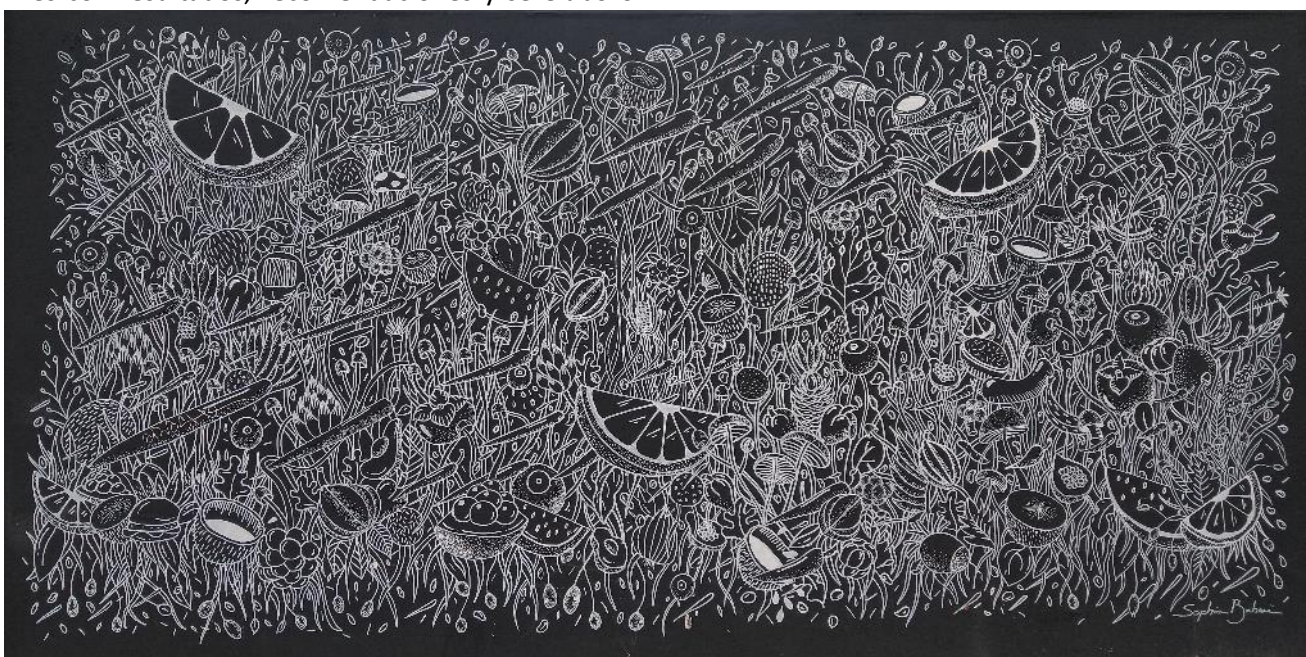
La formación del profesorado aparece en un punto destacado de la agenda política europea, de forma que, en el año 2009, y durante tres años, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa llevó a cabo un proyecto con el fin de investigar acerca de cómo se prepara a todos los docentes en su formación inicial para ser “inclusivos”, pero también abordó el tema de la formación permanente.

Fruto de esta investigación se realizaron informes con resultados, recomendaciones y se elaboró

un perfil de los docentes para la educación inclusiva. Se acordaron también cuáles serían las competencias que todos los docentes que trabajan en educación inclusiva deben tener. Estas competencias son las siguientes, se observará que a lo largo del artículo se hacen mención, de una u otra forma, a todas ellas (p. 10):

- Valorar la diversidad del alumnado: la diferencia es considerada como un recurso y un beneficio para la educación.
- Apoyar a todo el alumnado: los profesores deben tener altas expectativas en lo que se refiere a los logros de sus alumnos.
- Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en grupo son una forma esencial de la labor de todos los docentes.
- Desarrollar la dimensión profesional y personal: enseñar es una actividad, a su vez, de aprendizaje. Los docentes tienen la responsabilidad de aprender durante toda su vida.

La educación inclusiva es una educación transformadora que “apunta al mismo corazón y estructura de la escuela” (Puidellívol et al., 2019). Garantizar una educación inclusiva es garantizar que la educación se convierta en un instrumento real de superación de desigualdades. Para la UNESCO (2006) la educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo



anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

La educación inclusiva es por lo tanto una educación transformadora, una educación que promueve la justicia social con procesos participativos de todo el alumnado en el aula y que pretende la transformación de la educación evitando la segregación en y desde la educación.

Soy consciente que un curso, un módulo, una jornada sobre inclusión no capacita a un docente a ser inclusivo, como tampoco lo hará la lectura de este artículo, pero el objetivo es incitar y provocar la reflexión, y que te lleve a ti, que estás leyendo este texto, a cuestionarte y desafiar las creencias y prácticas habituales en la educación promoviendo una pedagogía crítica. Una pedagogía que ayudará a liberar a los oprimidos de la marginalización, segregación y privación del derecho a una educación justa, inclusiva y equitativa de calidad.

La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Paulo Freire

Trabajos citados

- Belavi, G., & Murillo, F. (2020). Democracia y justicia en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 18(3), 5-28.
- Elizondo, C. (2019). La ética, el otro y la alteridad. Obtenido de Mon petit coin d'éducation: <https://coralelizondo.wordpress.com/2019/11/24/la-etica-el-otro-y-la-alteridad/>
- Elizondo, C. (2020). Ámbitos para el aprendizaje. Una propuesta interdisciplinar. Octaedro.

Especiales, A. E. (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades. EASNIE.

Moya, J. (2008). De las competencias básicas al currículo integrado. Madrid: Proyecto Atlántida.

Puidellívol, I. e. (2019). Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria. Graó.

Maestros y costura. Una experiencia en educación infantil

Chelo García Piquer

Maestra de Educación Infantil del CRA Somontano de Teruel

Introducción

Mucho se ha hablado durante los últimos meses sobre la brecha digital, brecha que ciertamente se ha hecho patente y que ha marcado diferencias entre el alumnado.

Yo voy a hablar de otra brecha digital. Esta brecha que abarca varias generaciones y que se merece en mayor medida llamarse “digital”. Esta brecha es, más que una brecha, un abismo y que si nadie lo remedia llegará a ser, si no lo es ya, un agujero negro. ¿A qué brecha me estoy refiriendo? Si buscamos en el diccionario de la R.A.E la definición de “digital” encontramos en su primera definición lo siguiente: *Per-teneciente o relativo a los dedos*. Una de las actividades relativas al uso de los dedos es la costura.

La palabra “costura” nos transporta a un tiempo remoto y nos recuerda a una actividad retrograda, pasada de moda y asociada exclusivamente a mujeres. En cualquier caso, una actividad en desuso, poco valorada y con poca o ninguna transcendencia a nivel educativo en la actualidad.

Pero, a pesar de esto, la costura, como cualquier otra sabiduría, debe ser transmitida de generación en generación para satisfacer las necesidades de la sociedad. Esta transmisión ha de llevarse a cabo bien de manera formal o no formal.

Si nos remontamos a los primeros textos que corroboran esta transmisión en la sociedad española de una manera formal, encontramos que en ellos se regulan las escuelas de niñas, la base de la educación en éstas eran las labores de manos. El Reglamento mandado por Carlos III en 1783 para organizar las escuelas gratuitas de niñas en la Corte puntualiza: «Las labores que las han de enseñar han de ser

las que se acostumbran, empezando por las más fáciles, como Faja, Calceta, punto de Red, Dechado, Doblado, Costura, siguiendo después a coser más fino, bordar, hacer Encajes, y en otros ratos que acomodará la Maestra según su inteligencia, hacer Cofias o Redecillas, sus Borlas, Bolsillos, sus diferentes puntos, Cintas caseras de hilo, de hilaza de seda, Galón, Cinta de Cofias, y todo género de listonería...».

En 1816 se ordena que «en todas las escuelas Reales de niños se enseñe a leer y escribir (...) gramática castellana, ortografía y aritmética (...). Y que en las escuelas de niñas se verifique la enseñanza de las labores de manos (...) siendo obligación de las maestras enseñar a leer, y aun a escribir, a las niñas si alguna quisiese dedicarse a ello...»

Esta actividad continuó en la escuela de nuestras madres o abuelas, que tuvieron una formación escolar en los años 40 y 50. Ellas, recordarán con añoranza las horas que pasaron aprendiendo a coser o bordar en la escuela, actividad que, por otra parte,



era exclusivamente femenina y que intentaba responder a las necesidades de un hogar al que se iban a dedicar.

Poco a poco esta actividad escolar fue desapareciendo y en la actualidad, exceptuando a nuestras madres o abuelas, son muy pocas las personas que pueden decir que saben coser un botón.

Es curioso como esta actividad ha dejado de tener interés en nuestra sociedad, aunque sigue siendo necesario recurrir a la costura en muchas ocasiones en nuestra vida. Estamos en continuo contacto con tejidos, con prendas, y la moda tiene un gran peso en nuestro día a día. La tela nos rodea, está presente en todos los ámbitos y momentos importantes. Las prendas que utilizamos son una forma de expresión, hablan sobre nosotros, se adecuan a cada uno de los momentos de la vida cotidiana. En cambio, nuestros conocimientos acerca de sus tipos, procedencias, fabricación y utilización son más bien escasos o nulos. También desconocemos técnicas de costura y bordado que son en la mayoría de los casos verdadero patrimonio cultural. Son muy valorados los escasos grandes diseñadores y diseñadoras y modistas que no modistos, como reivindica Lorenzo Caprile, pero en cambio, su aprendizaje no despierta ningún interés ni por parte de nuestra generación y mucho menos, y si nadie lo remedia, por la que viene. ¿No será, que el desconocimiento de su importancia y de sus grandes posibilidades educativas nos impide disfrutar de ellas y de ofrecerlas a las nuevas generaciones?

A veces, me pregunto qué pasará cuando esa generación de abuelas que todavía sabe coser un botón o hacer un simple dobladillo desaparezca.

Hace unos años, es cierto, que esta tendencia está cambiando y son cada vez más las personas que demandan este tipo de conocimientos. Se realizan talleres de costura y hasta alguna cadena de TV dedica un concurso a este mundo. También durante tiempos de confinamiento ha aumentado la venta de máquinas de coser y somos muchas las personas las que hubiéramos deseado saber coser para fabricar en tiempos de escasez de mascarillas una de ellas. Otras, han tenido la suerte de que una madre o abuela les fabricase una porque SABÍAN coser.

También durante este periodo el concepto de “costura” ha aparecido y salido a la palestra como actividad educativa.

Uno de los consejos lanzados por el prestigioso pedagogo **Francesco Tonucci** a los padres y maestros para educar durante el confinamiento, fue el de utilizar la casa como un laboratorio donde experi-

mentar y dar rienda suelta a la creatividad. La creatividad se define como la capacidad de dar respuesta a las necesidades. No en vano, las actividades que propone son coser un botón y construir una muñeca de trapo.

Por ello, podemos deducir que son múltiples los beneficios que nos puede ofrecer esta actividad para el desarrollo de todas las Competencias Básicas. Entonces, ¿por qué no acercar la costura a la escuela?

Competencias básicas

Tras esta reflexión, me parece necesario plantear esta actividad de cara a los jóvenes y a los no tan jóvenes para reactivar su valoración a través de su conocimiento. Además, me parece muy importante que conocimientos que han sido transmitidos durante años y generalmente de madres a hijas no caigan en olvido, ya que es un deber social la **transmisión de conocimientos culturales** a las nuevas generaciones.

Mediante el ejercicio de la costura se conoce:

- El **material básico de costura** (alfileres, agujas, alfilerero, cinta métrica, tijeras, tipos de hilo, jaboncillo, descosedor, regla, papel de corte, patrón, dedal, enhebrado...).
- Los **términos y vocabulario** más habitual en confección (hilvanar, sobrehilar...).
- Algunos **tipos de tejido** básicos.
- Las **características del tejido y comportamiento** (hilo, bies, orilla viva, trama y urdimbre, derecho y revés).
- Tipos de **hilos más frecuentes**.
- **Puntos**.
- Técnicas.
- Preparación del género, **colocación de las piezas del patrón en la tela**.
- Corte y confección de **piezas sencillas**.

También el conocimiento de algunas profesiones relacionadas con la costura provocará su valoración y respeto lo que también puede traducirse en una salida profesional.

Todo lo anterior está muy relacionado con el desarrollo de la Competencia básica de **Aprender a aprender**.

A nivel físico se desarrolla la motricidad fina (fuerza en los dedos y la pinza índice-pulgar), la coordinación óculo-manual, orientación espacial y direccionalidad, habilidades más que importantes para el desarrollo de la lectoescritura.

También esta actividad reportará a quien la practique múltiples beneficios de tipo psicológico.



Tendrá un alto grado de autoestima, esto favorecerá la seguridad y confianza en sus posibilidades. Facilitará la generación de nuevas ideas, fortalecerá la capacidad para el emprendimiento y la toma de decisiones. El error será valorado como una fuente de aprendizaje y la perseverancia como medio para lograr nuestros propósitos y por lo tanto se desarrollará la tolerancia a la frustración.

Se controlan, reconocen y expresan de manera positiva los sentimientos, emociones e ideas ya que relaja y disminuye la ansiedad y el estrés.

Además, es una fuente para trabajar la concentración y la atención, ya que este tipo de trabajo necesita precisión en las puntadas que deben ser lo más parejas posible para obtener un resultado óptimo.

Este aspecto está muy relacionado con el desarrollo de la atención plena, meditación activa o técnica de Mindfulness. Esto ayuda a mantener la conexión con nosotros mismos y con nuestras necesidades.

Por lo tanto, el desarrollo físico y psicológico que produce en el niño la actividad de la costura se traduce innegablemente en un desarrollo de la competencia relacionada con la **Autonomía y la iniciativa personal** en Infantil y el **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor** en Primaria.

Además, es necesario fomentar valores relacionados con el esfuerzo y la paciencia, planificación en las acciones, la espera, y el saber hacer, valores todos ellos, que sin duda fortalecen la personalidad y que debemos fomentar en nuestros jóvenes que están inmersos en la sociedad de la inmediatez, lo instantáneo, lo fugaz y efímero.

También, y a diferencia de la escuela de los años 40 y 50, favorece la igualdad entre sexos y la igualdad de oportunidades, rompiendo así con estereotipos y tópicos sociales.

Se mejoran las relaciones sociales y el trabajo en grupo ya que se genera un ambiente distendido que favorece el bienestar, la comunicación, la ayuda, la cooperación etc. Por lo tanto, todo lo anterior contribuye al claro desarrollo de la **Competencia social y ciudadana**.

Otros aspectos cognitivos relacionados con la **Competencia matemática** son la medida, la memoria, el cálculo, la percepción espacial y las funciones ejecutivas.

También se desarrolla la **Competencia en comunicación lingüística** ya que requiere la comprensión de instrucciones dadas, se amplía el vocabulario y permite la generar y expresar nuevas ideas.

Esta actividad es fuente de **entretenimiento y ocio** y puede reportar mucha **satisfacción** de tipo personal, ya que puede desarrollar **destrezas** ocultas no solo **manuales**, sino de tipo **creativo**, ya que la costura nos permite la realización de algo **nuevo, único, personal y útil. Desarrolla el gusto estético, la capacidad sensorial, la Competencia cultural y artística**.

La costura también nos permite la optimización de los recursos mediante el **reciclaje**, aspectos de máxima importancia en la actualidad social.

La industria textil genera gran cantidad de residuos. Es importante ser consciente de ello y educar para un consumo responsable. Mediante la reutilización de tejidos y pendas estamos contribuyendo al cuidado del medio ambiente, lo que está íntimamente ligado con el desarrollo de la competencia en el **Conocimiento y la interacción con el mundo físico**.

Como colofón, podríamos decir que tener unas **nociones básicas** de costura nos va a permitir responder a necesidades y problemas domésticos de **vida cotidiana y esto está íntimamente relacionado con la adquisición de todas las Competencias Básicas, exceptuando paradójicamente la mal llamada competencia digital**.

A modo de resumen podemos decir que la costura favorece: el conocimiento cultural, el desarrollo viso-manual, el desarrollo de capacidades intelectuales, el desarrollo del lenguaje, el entretenimiento y ocio, la creatividad, gusto estético y

artístico, el bienestar psicológico y social, el desarrollo de valores, el consumo responsable y cuidado del medio ambiente, la igualdad de género, el desarrollo de Capacidades para responder a las necesidades de la vida cotidiana (CCBB).

Metodología

Las estrategias didácticas que debemos tener en cuenta para llevar a cabo esta actividad son principalmente:

- La implicación más que nunca **activa y la práctica** de técnicas relativas a la costura por parte del alumnado.
- Es muy importante dar rienda suelta a la **creatividad**, ya que se ha de dejar al alumnado la posibilidad de observar y experimentar con los materiales, técnicas y sus posibilidades infinitas.
- El aprendizaje debe ser **significativo**, el niño debe de encontrar un sentido y una funcionalidad de lo aprendido y relacionarlo con su vida cotidiana.
- Esta actividad ha de presentarse como una **actividad lúdica, de entretenimiento y ocio**, esto favorecerá el gusto por su práctica y que los aprendizajes lleguen a formar parte del niño del modo más natural.
- Dadas las características de esta disciplina la atención en el aprendizaje será lo más **individualizada** posible, para ello será muy importante una buena **organización del espacio, materiales, y tiempo** dedicado a la actividad. Preferiblemente se organizarán grupos estables de trabajo divididos en **rincones** tanto en E.I como en E.P.

Estos agrupamientos, además de favorecer la atención individualizada, la atención a la diversidad y la inclusión del alumnado, también fomentarán una estrecha relación entre los compañeros y el docente, fomentando la socialización y la cooperación.

Se tendrá en cuenta la posible **participación de las familias**, no solo aportando materiales variados como tela y lana, sino también como participantes en rincones o talleres de trabajo, aportando conocimientos o acompañando en el aprendizaje de sus hijos o nietos, o siendo aprendices también ellos mismos.

Recursos didácticos y materiales

En cuanto a los recursos didácticos y materiales que podemos utilizar se adecuarán a las siguientes características: se adaptarán a las características evolutivas del alumnado, serán variados, atractivos y fáciles de utilizar para facilitar la motivación, la

experimentación y la creatividad. Generalmente son materiales que podemos encontrar fácilmente, económicos y procuraremos que sean ecológicos, reutilizables y que respeten el medio ambiente.

Así, algunos de los materiales que podemos utilizar son:

- Cartulinas, folios de colores, goma eva, cartón de tetrabrik.
- Tablillas perforadas con formas variadas.
- Cordones de zapatos, lana, trapillo e hilos de diferentes grosores y texturas.
- Perforador de papel.
- Tijeras.
- Jaboncillo.
- Metro o reglas.
- Enhebrador.
- Agujas infantiles de plástico o laneras, alfileres y alfiletero.
- Tela o prendas en desuso de diferentes colores, texturas, caídas, grosores.
- Fieltros.
- Botones, cintas, cuentas y otro tipo de artículos de mercería.
- Bastidores o marcos de madera

Además de estos materiales podemos contar con otros recursos para el aula que pueden servir para ilustrar, motivar o introducir a los niños en el mundo de la costura.

Podemos recurrir a cuentos clásicos como: “El sastrecillo valiente” “El zapatero y los duendes”, “El traje nuevo del emperador”, “Lo que contaba la vieja Juana”, “La aguja de zurcir” o “El cerro de los elfos”.

También existen publicaciones como “Coser y cantar” de Àngels Navarro de la editorial Combel o “L’atelier de Cloe” de DMC que favorecen la manipulación y el juego.

Actividades

Algunas actividades que pueden realizarse desde el 2º ciclo de educación infantil son las que siguen pudiendo ser cada vez más complejas en cursos de E.P.

- Reseguir figuras, letras, números e incluso su propio nombre o palabras completas teniendo como base cartulina, folios de colores, goma eva, cartón de tetrabrik, tablillas de cosido Montessori u otros soportes.
- Completar dibujos siguiendo puntos numerados.
- Confección de tejidos en telares circulares o rectangulares con hilo, lana, etc.

- Entretejidos con cartón, papel, lana u otros materiales.
- Encuadernado de pequeños cuentos o trabajos previamente troquelados.
- Confeccionar un monedero o bolso previamente troquelado.
- Recortado de tela.
- Rincón dedicado a profesiones relacionadas con la costura y el vestido.
- Cosido de botones en diferentes soportes.
- Estampado en tela con diferentes técnicas y materiales.
- Pintura con lana o hilos en tela u otros soportes.
- Cosido libre en bastidores gigantes.
- Confección de pequeñas piezas como estuches, monederos, bolsos, muñecos, marionetas, etc.

Evaluación

En cuanto a la evaluación del alumnado no tendremos tanto en cuenta el resultado sino el proceso y la evolución del desarrollo tanto psicomotor como creativo. También tendremos en cuenta el grado de motivación y predisposición hacia la actividad.

Esta actividad nos va a servir además para detectar y evaluar el grado de prejuicios sociales y poder así fomentar la igualdad de oportunidades entre géneros. Para evaluar todo lo anterior utilizaremos la observación directa en el aula.

Para la evaluación de nuestra propia práctica docente tendremos que cuestionarnos sobre el nivel de dificultad de las actividades propuestas, el grado de consecución de los objetivos, la adecuación de los materiales y los tiempos, y si se ha conseguido mantener una motivación adecuada en el alumnado.

Pero una de las cuestiones más importantes es si nuestra formación es la suficiente para dar respuesta a la transmisión de estos conocimientos. Es por ahí por donde debemos comenzar. Si como ya hemos visto, la costura reporta innumerables beneficios educativos, sería necesario reivindicar a los organismos encargados de la formación del profesorado la puesta en marcha de un plan de formación mínimo que no solo ayudará a llevar a cabo esta actividad de manera rigurosa, sino que aportara beneficios de carácter personal también a los docentes. De esta manera se estaría contribuyendo a la difusión del mundo de la costura en ámbitos y niveles diferentes que favorecería el

enriquecimiento de nuestra sociedad ya que la costura desarrolla todas las capacidades básicas y está relacionada íntimamente con la vida cotidiana.



Bibliografía

- Consuelo FLECHA GARCÍA: Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX, Sevilla, GIHUS, 1997.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

El patio del Odón, un mar de ilusión.

Transformación del patio de recreo del CEIP Odón de Buen en un espacio natural, creativo, de juego y aprendizaje

Jorge Coloma Justes

Director del CEIP Odón de Buen de Zuera (Zaragoza)

Introducción

El documento que presentamos a continuación es fruto del trabajo de una Comunidad Educativa al completo, que integra y escucha a todos los miembros de la misma, y que tiene un impacto y beneficio en la misma.

Todo se inicia con una inquietud por parte de las familias, donde el colegio asume el reto y lo hace extensible a AMPA y Ayuntamiento, que se involucran al máximo hasta puntos insospechados, y donde la visión de los niños y niñas, a través de su mirada, se convierte en protagonista para transformar un espacio como el patio de recreo en un espacio educativo más. **Así pues, ese fue y es nuestro sueño, transformar el patio de recreo de nuestro colegio en un espacio educativo, de juego, natural, coeducativo, accesible e inclusivo.**

Este proceso, que vamos a detallar a continuación, es un viaje interesantísimo por el camino de la participación, la colaboración, la ilusión, la transformación... en definitiva, el sueño de una Comunidad Educativa que crece de manera conjunta. Nunca el lema de para educar un niño hace falta una tribu entera tuvo más sentido.

Justificación pedagógica: repensar el patio como espacio educativo ¿por qué?

Después de todos los cambios de carácter social, cultural, demográfico y, por supuesto, educativo, que se han producido en los últimos años **¿Por qué los patios escolares se mantienen prácticamente igual que hace 90 años?**

Esta es la pregunta que nos hicimos en su momento y a la que decidimos dar respuesta. En el inicio de todo el proceso, se realizó un amplio trabajo de investigación y documentación para justificar claramente la necesidad de transformar el actual patio

de recreo en un espacio de juego, naturaleza, coeducativo e inclusivo, palabras clave en nuestro camino a partir de este momento. **¿Por qué? ¿Por qué vemos necesario transformar nuestro patio de recreo? ¿Cuáles son las nuevas aportaciones que queremos realizar?**

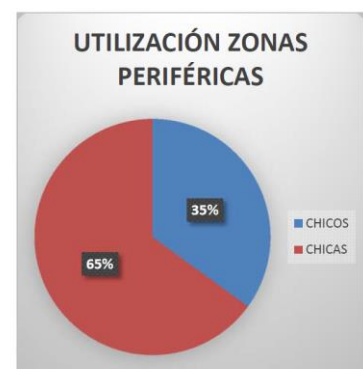
Estas son las conclusiones a las que llegamos tras un proceso de reflexión:

1.- Nuestro patio no está pensado ni incorporado como recurso pedagógico.

Ni desde el punto de vista morfológico ni desde la intervención educativa, y está lejos de ser percibido como espacio educativo. Nuestro patio es pobre en espacios, diseño y equipamiento; poco confortable y estimulador y muy alejado de la naturaleza. Canastas de baloncesto, porterías de fútbol, hormigón. Algún que otro juego pintado, ahora ya despintado, y algo de tierra. Su aprovechamiento como espacio de educación y crecimiento de la sociabilidad, convivencia, curiosidad, exploración y creatividad es insignificante comparado con su potencial.

2.- El juego en el patio se organiza fundamentalmente por criterios prácticos y organizativos.

Destaca una importante ausencia de finalidad educativa. No se hace mención a aspectos pedagógicos que tengan por objetivo mejorar la capacidad de jugar o



enriquecer el juego de los niños y la organización del tiempo y el espacio se caracteriza por:

- **La organización de los horarios por edades y cursos**, imposibilitando el juego compartido y la relación con otras edades, aludiendo a los conflictos que se producen entre mayores y pequeños si se mezclan en el espacio y el tiempo.
- **La separación por género** que, produciéndose de forma espontánea, es mayor incluso a la separación por diferencias sociales, étnicas y culturales. Así, dos terceras partes de los niños y niñas se encuentran habitualmente en el patio en grupos monogénicos.

3.- Existe una gran adaptación de los niños y niñas a las posibilidades de sus patios.

Los niños aprovechan lo que tienen y tratan de sacarle el máximo provecho. Sin embargo, a más de la mitad de los niños y niñas les gustaría realizar actividades en el patio que no hacen.

4.- Se aprecia una gran desconexión entre el diseño y usos del patio, y el proyecto curricular del colegio.

El patio se concibe como un espacio que queda inscrito dentro del recinto escolar, pero fuera de las dependencias educativas: las aulas. En nuestro caso, el



patio no aparece de forma explícita en los documentos de los proyectos educativos de los centros, y en ningún caso se refleja una concepción del patio como prolongación del aula o espacio de aprendizaje más allá de la educación física.

5.- El patio es percibido por el profesorado como un espacio de conflicto potencial.

Lo es por sí mismo y por el tipo de actividades que se realizan, y es visto como una amenaza más que como una oportunidad. Constatamos que se vigilan las agresiones, pero no se registran suficientemente todos los procesos educativos que se dan de manera espontánea.



NATURALIZAR EL PATIO.

Nos encontramos ante uno de los grandes desafíos más urgentes. Nuestra voracidad está destruyendo el planeta y si queremos que las cosas cambien, las escuelas debemos ser agentes activos de cambio y apostar por un concepto sostenible y verde. Hemos de introducir la naturaleza y el bosque dentro de la escuela. Afortunadamente, todos los elementos de la naturaleza son material curricular.



TRANSFORMAR EL JUEGO Y LAS RELACIONES.

Favoreciendo la presencia de elementos que inviten al juego en equipo, a la mezcla de edades, espacios coeducativos que no diferencien entre sexos, espacios inclusivos y accesibles a todos los niños y niñas, a la negociación entre niños, a la imaginación... Introduciendo variedad de texturas para jugar/experimentar con ellas, elementos de motricidad, equilibrio,...



LLEVAR EL AULA AL ESPACIO EXTERIOR.

Rompiendo los muros, reinterpretando la arquitectura, aprovechando las oportunidades que nos brinda nuestro entorno más próximo, sacando el aula de las cuatro paredes y la pizarra para acercarnos a nuestro entorno para poder observarlo y experimentarlo de forma directa y no a través de un libro o una pantalla.

Así pues, después de analizar la situación particular de nuestro centro llegamos a definir los siguientes objetivos específicos que nos van a ayudar a guiar todo este proceso y que son:

El proceso: nuestro camino a lo largo de este tiempo

Este proyecto que presentamos no es algo que ha nacido de la noche a la mañana, sino que es fruto de un largo y concienzudo proceso de reflexión y trabajo que tiene un valor añadido muy notable y que es la **implicación de toda la comunidad educativa**. De esta manera, el equipo motor que lidera y dinamiza este proyecto está formado por personas representantes de todos los sectores de nuestra comunidad y recoge las ideas y aportaciones de todos ellos:

- Representantes del claustro de profesorado.
- Representantes del equipo directivo.
- Representantes de las familias.
- Representantes de las monitoras de comedor.
- Representantes del Ayuntamiento de la localidad.

De una manera resumida, los pasos que se han ido dando hasta el momento han sido los siguientes:

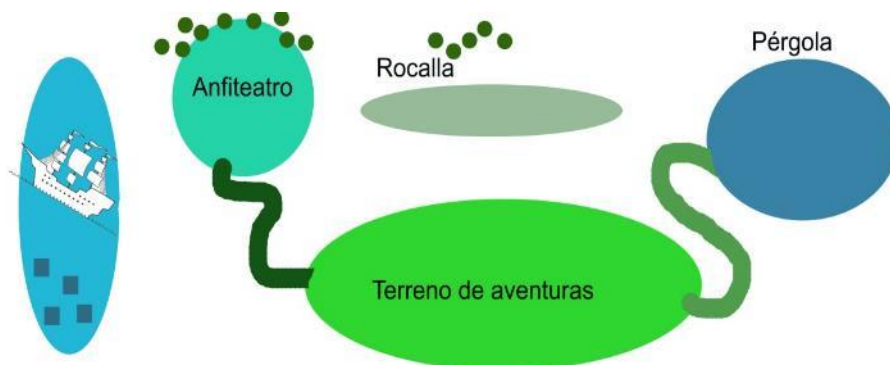
Los inicios

Hace ya dos cursos, un grupo de familias nos traslada la idea de iniciar un proceso de transformación del patio de nuestro colegio. En ese momento, no era un proyecto que pudiéramos asumir, pero la semilla queda sembrada a la espera de mejores condiciones para crecer. Pasa un curso entero y decidimos madurar la idea e iniciar el proceso que estamos presentando.

Primera actuación: formaciones y visitas a otros colegios europeos

El CEIP Odón de Buen ha estado involucrado en varios proyectos internacionales a lo largo de estos últimos años. Estos proyectos han incluido visitas de nuestros maestros a otros centros educativos de Finlandia, Bélgica, Inglaterra, Italia, Grecia, Turquía, etc., y nos han permitido conocer de primera mano tanto

los sistemas educativos de esos países como vivir el diseño de los espacios atendiendo a la visión de la educación que tienen cada uno de ellos.



Gracias a estas visitas hemos adquirido un amplio bagaje de ideas, propuestas y soluciones a problemas que tenemos en la actualidad en nuestro centro.

Asesoramientos externos iniciales

Un paso previo a comenzar el proceso comunitario fue buscar un primer asesoramiento por parte de la PAI, Promotora de Acción Infantil, y responsables, entre otras muchas actividades, del espacio «Río, juego» durante las fiestas del Pilar de Zaragoza. Dos personas se acercaron hasta nuestro colegio para realizar dicho asesoramiento que se dividió en dos visitas y de la que surgió una primera propuesta por su parte.

Talleres con familias

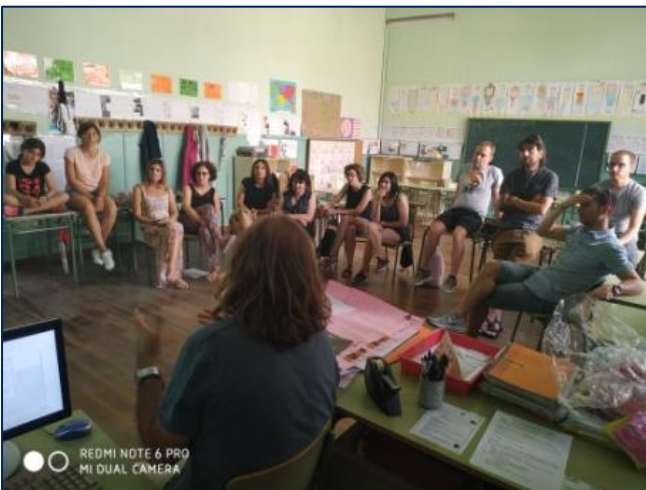
La primera actuación que se llevó a cabo con la Comunidad Educativa fue un taller para todas aquellas familias interesadas en participar en este proyecto. Se diseñaron seis espacios (conceptos) sobre los que trabajar para hacer más sencillo el proceso. Estos espacios fueron:



- **Elementos naturales.** En él se escribían todas las ideas que tenían relación con elementos naturales que podíamos incorporar al patio, tales como: árboles, vegetación, agua, arena, tierra...
- **Desarrollo psicomotor.** Donde se escribían las propuestas relacionadas con el movimiento, los juegos, los deportes, las habilidades motrices que podíamos sugerir a nuestros alumnos.
- **Juego simbólico.** El juego simbólico es aquel en el que el niño usa su capacidad de representar mentalmente un objeto y jugar con esa idea mental.
- **Lo de dentro sale fuera.** Este espacio estaba especialmente diseñado para transferir situaciones que de manera habitual suceden entre los muros de la clase al exterior. O, dicho de otra manera, aprovechar las oportunidades que nos puede ofrecer un patio como el que soñamos para aprovecharlo como espacio educativo donde los niños aprendan «in situ».
- **Espacios de relación.** Conversar, almorzar, relajarse o descansar son actividades que no tienen una ubicación concreta en la actualidad. Queríamos ofrecer este espacio para recoger propuestas en este sentido.
- **Coeducación/Inclusión.** Un patio para todos: para los pequeños, para los mayores, para los niños, para las niñas, para los activos y no paran quietos y para los tranquilos, para los futboleros y para los que gustan de una buena conversación o la lectura de un libro. Un patio en el que todos tengan cabida.

Equipo motor

Tras la primera sesión de trabajo con las familias se creó lo que llamamos el EQUIPO MOTOR y que es el que se encarga de liderar, dinamizar y gestionar los pasos que vamos dando hasta este mismo momento.



El equipo motor tiene representación de toda la Comunidad Educativa y esto es uno de los puntos más fuertes de nuestro proyecto. De una manera más concreta, el equipo motor está formado por:

- Representantes del equipo directivo del colegio.
- Representantes del claustro de profesores.
- Representantes de las familias.
- Representantes de las monitoras de comedor, puesto que este proyecto tiene una extensión interesantísima durante el período de comedor.
- Representantes del Ayuntamiento de Zuera.

Talleres con los niños y niñas del colegio

Había llegado un punto en el que nos imaginábamos el futuro patio de recreo. En el colegio, un grupo de maestros habíamos formado una comisión para dinamizar el proyecto. Junto con las familias, monitoras de comedor y Ayuntamiento, habíamos creado otro



grupo para integrar más opciones y punto de vista que enriquecieran el producto final. Pero faltaba algo. Faltaba lo más importante. Aprender a mirar el patio a través de los ojos de los niños y niñas que van a utilizarlo. Por ello, se decidió diseñar una sesión para que todos los niños y niñas de nuestro colegio tuvieran voz y pudieran participar, con sus ideas, del diseño final.

Todos estos talleres estuvieron dinamizados por los tutores de cada grupo y por una o más personas del equipo motor y que representan a la comunidad educativa en su conjunto.

Visita a otros centros de éxito: CEIP Santos Samper de Almudévar

El CEIP Santos Samper de Almudévar es el colegio pionero en Aragón en este tipo de procesos de transformación de un patio escolar. El proceso que ellos



han seguido ha sido muy interesante y han abierto un camino al resto de centros que soñamos con un nuevo espacio de aprendizaje. Nos pusimos es contacto con ellos para comprobar la viabilidad de una visita guiada a su centro, donde pudieran compartir con nosotros su proceso, y la disponibilidad fue máxima. Gran parte de los miembros del equipo motor se trasladaron hasta Almudévar para compartir una tarde con ellos, en su patio transformado, y viviendo una experiencia muy enriquecedora. Nos contaron los apoyos y los obstáculos con los que se habían encontrado; cómo había nacido su proyecto, en el punto en el que se encontraba y la visión de futuro que tenían; atendieron nuestras preguntas y resolvieron multitud de dudas.

Fue una tarde en la que experimentamos que podíamos conseguirlo, que el sueño que teníamos era posible, que conocíamos los pasos y contábamos con el apoyo de un grupo muy unido en el que sustentarnos. Fue realmente una visita muy especial y que agradecemos la forma en la que lo compartieron con nosotros.

Enriquecemos el proyecto

Siguiendo con nuestra idea de implicar al máximo número de sectores posibles y de hacer el proyecto los más participativo y enriquecedor posible, hemos contactado y establecido reuniones con los centros de Formación Profesional de los alrededores de Zuera. La respuesta que hemos obtenido ha sido fantástica y su participación en nuestro proyecto lo enriquece de una forma muy notable.

Para nosotros, el proyecto de transformación del patio de recreo ya era un buen proyecto hasta este momento, pero la incorporación de los grados de FP en el proceso ha sido todo un regalo. Los chicos y chicas de los grados FP, que se pueden ver en la infografía, van a tener la oportunidad de realizar colaborar con nosotros, o de realizar prácticas en un entorno real, en un proyecto real, del que han sido partícipes en su diseño y del que se tienen que sentir como una parte más.

La ejecución del proyecto: manos a la obra

Tras el necesario y bien estructurado trabajo previo de preparación y justificación de las necesidades y demandas detectadas, llega el momento de plasmarlas sobre el papel a través de un proyecto técnico que define, diseña, ajusta a la normativa aplicable y valora los trabajos a realizar para poder materializar todas las ideas planteadas.

Debemos tener en cuenta que se trata de un proyecto que supone una gran transformación para el patio de recreo actual y por lo tanto su coste total es considerable. La organización de los trabajos y el diseño general del espacio se estructura de forma





Nuestro patio antes de iniciar el proceso de transformación

que pueda acometerse la obra por fases, según la disponibilidad presupuestaria en cada momento. De esta forma, al dividir el proyecto general en diferentes unidades de actuación, se pueden ir acondicionando cada una de estas zonas y poniendo a disposición de los profesores y alumnos, para su uso, sin interferir en el resto de zonas.

Así pues, llega el momento de buscar financiación y ponernos manos a la obra. Además de las unidades de ejecución anteriormente mencionadas, el proyecto se divide en dos grandes zonas de actuación como son cada uno de los patios que quedan separados por el edificio de infantil: el patio norte y el patio sur. Se ha comenzado a trabajar en el patio sur dado que conlleva mucha mayor transformación.

Como ya hemos comentado en varias ocasiones, este proyecto cuenta con el apoyo, implicación y participación activa de toda la Comunidad Educativa y esto ha hecho que por parte de varios de los sectores implicados (AMPA, Ayuntamiento y el propio colegio) se haya financiado la mayor parte de las obras, así como por particulares y empresas de la localidad, aportando de forma altruista tanto medios económicos y materiales como personales. **Así pues, en estos momentos podemos decir que ya se ha conseguido recaudar fondos suficientes como para dar por finalizada la primera fase, correspondiente al patio sur, al completo.**

La actuación más potente y que supuso el punto de partida, y de no retorno, en este proceso fue la demolición de una gran superficie de hormigón que se transformó en la base donde surge el nuevo espacio naturalizado, amable y

polivalente, y donde se irán implantando cada una de las zonas de actuación anteriormente comentadas. Todas estas unidades de actuación se han diseñado para dar respuesta a las demandas y necesidades manifestadas por los alumnos y familias en las sesiones de trabajo celebradas.

El inicio de las obras se produce en marzo de este año, poco antes del confinamiento, lo cual ha supuesto todo un reto para la continuidad y coordinación de las obras.

En estos momentos, los trabajos llevados a cabo son:

- Demolición de la solera de hormigón.
- Acondicionamiento del terreno.
- Tendido de instalaciones subterráneas: riego, abastecimiento de agua, saneamiento y electricidad.
- Plantación de vegetación: árboles y arbustos.
- Ejecución de delimitación de espacios con elementos naturales como troncos y rocas.
- Instalación de elementos de juego.
- Definición de areneros y otras zonas polivalentes.
- Instalación del resto de estructuras de la primera fase.

La situación actual es que estamos a punto de estrenar la fase 1 del proyecto, lo cual era un sueño hace tan sólo un año. Ya tenemos en mente la fase 2 y última del proyecto, y ojalá podamos contarlo en muy poco tiempo.



Diseño final de nuestro patio atendiendo a todas las ideas de familias y niños





Del Rey León al Mago de Oz, dando una vuelta al mundo porque las aulas no siempre tienen cuatro paredes

Pilar Elboj Saso
Helena Aguilar Cabrera
Carlos Santolaria Fontán

Directora, orientadora y tutor del colegio Santa Ana de Sabiñánigo (Huesca)

¿De dónde parte nuestro proyecto?

El Colegio Santa Ana está ubicado en la localidad de Sabiñánigo, municipio de la provincia de Huesca, y capital de la Comarca Alto Gállego con una población de 9.349 habitantes (Datos INE 2016).

El crecimiento de la población de esta localidad se ha desarrollado de forma paralela al crecimiento de su principal motor económico, la industria. El sector servicios también tiene un peso importante mientras que el sector primario supone un pequeño porcentaje. Por otro lado, el resto de municipios que conforman la comarca basa su actividad económica en el turismo y los deportes de invierno, uno de los mayores atractivos de la comarca. Todo ello supone un reclamo laboral que implica la llegada de población extranjera a la localidad, lo cual se ve reflejado en nuestro centro educativo.

De un tiempo a esta parte, observamos dos tendencias. Por un lado, parte de la población inmigrante está muy asentada en la localidad, ya que llevan viviendo aquí varios años. Por otro lado, hay un flujo migratorio de familias con gran movilidad geográfica que, por necesidades laborales, de agrupamiento familiar o económicas no permanece mucho tiempo en la localidad.

Destacamos que la tendencia en estos últimos años en la incorporación de este alumnado es fluctuante, llegando

un grueso de alumnos y alumnas fuera de plazo, con desconocimiento del idioma o desfase curricular y, en algunas ocasiones, en una situación familiar vulnerable por condicionantes económicas o sociales, que hacen que estén en riesgo de exclusión social.

El Colegio Ana es un centro concertado de la localidad de Sabiñánigo, de una sola vía y actualmente con 164 alumnos y alumnas, de los cuales un 40,2% tiene procedencia extranjera, pertenecientes a 14 países diferentes, en su mayoría Marruecos, Nicaragua, Gran Bretaña y Rumanía.

Y es en esta realidad educativa, donde consideramos la diversidad una característica natural de nuestro centro, que nos permite trabajar como pilares fundamentales la convivencia y la igualdad desde la práctica diaria. De este modo, no sólo damos respuesta a los conflictos que puedan aparecer, sino que prevenimos su aparición, creando un clima de centro positivo, donde todos tenemos cabida independientemente de nuestras características. La escuela tiene

ese gran poder de ser el microcosmos de una sociedad justa, equitativa y respetuosa y supone un escenario perfecto donde aprender a desarrollar esas habilidades que luego pondremos en marcha en nuestra sociedad.

La familia, la escuela y la comunidad son tres esferas superpuestas que influyen en este



aprendizaje. Cuanto mayor es la interacción entre estas esferas mayor será la probabilidad de que el alumnado reciba mensajes coherentes sobre la importancia de la educación. Y a la vez, cuanto más conozcamos a las familias, será más factible crear comunidades educativas que contemplen sus necesidades.

De este modo, consideramos como uno de los retos de nuestro centro incluir a las familias en nuestros proyectos, con el objetivo de crear un ambiente cómodo, donde todos y todas se sientan parte y compartan tiempo juntos, lo que nos permite afianzar lazos y crear comunidad. Este objetivo no sólo repercute en nuestro centro, sino que también favorece una convivencia positiva en la localidad.

En nuestro Plan de convivencia e Igualdad realizamos varios proyectos que nos permiten trabajar el respeto, la mediación y la igualdad, entre muchos otros valores. Es el caso de Recreos Activos, Alumnado Ayudante, Consticole y proyectos de aprendizaje servicio con las Residencias de Ancianos de la localidad como el realizado durante el periodo de confinamiento “Lee mi sonrisa” o el realizado en Navidad de “Sabiñánigo, tierra de sueños”.

De todos estos proyectos, destacamos el proyecto Musical de “El Rey León”, “La vuelta al mundo” y “El Mago de Oz”, como un formato de proyecto que nos permite alcanzar los objetivos de inclusión y convivencia que nos planteamos.

¿Cómo surgió la idea?

Dada las características de nuestro centro consideramos que era prioritario realizar un proyecto internivelar donde involucráramos a todos los agentes de la comunidad educativa.

Uno de los formatos que nos permitía que todo el alumnado del centro pudiera participar era un proyecto tipo musical, que no solo se resumiera en una tarea final espectacular como era la representación de la obra en el Auditorio de Sabiñánigo y abierto a toda la población, sino que se trata de un proyecto



interdisciplinar trabajado desde todas las áreas y con unos objetivos claros, concisos y evaluables.

El proyecto se enmarca dentro del ámbito emocional, ya que uno de los principales objetivos del mismo y de nuestro día a día es dotar a nuestro alumnado de herramientas de gestión emocional. Desde nuestro claustro creemos que desatender emociones en el ámbito educativo es un error y por eso este tipo de proyectos de toda la comunidad educativa están dotados de una gran carga emocional.

¿Cómo lo llevamos a cabo?

El grueso del proyecto se lleva a cabo en las sesiones de tutoría, donde se realizan actividades en relación con la Educación Emocional, tratando como hilo conductor la temática del musical. Al ser un proyecto interdisciplinar se trabaja desde todas las áreas, ya que en las asignaturas de Educación Artística y Educación Física se trabajaba la puesta en escena, los bailes y las canciones.

Por otro lado, nos dimos cuenta de que el teatro nos permite desarrollar habilidades de cooperación, lo que transmitido a nuestro colegio nos permitía trabajar de manera internivelar juntando a alumnos y alumnas de cursos superiores con los más pequeños, generando ayuda mutua y favoreciendo el cuidado y la ayuda entre iguales en los ensayos de la parte teatral de la obra.

En esta idea de cooperación, es donde entran a formar parte muy importante del proyecto las familias. Cada familia aporta su participación hacia el proyecto. Una familia del centro se encarga de la dirección del coro y los músicos del musical. Por otro lado, otras familias dirigen la elaboración de disfraces, participan en el coro o prestan su ayuda para la realización de fotografías o material para el proyecto.

De igual modo, las docentes jubiladas también participan en la elaboración de disfraces y en el coro del musical, lo que permite que sigan vinculadas al centro,

Todo ello da lugar a una cooperación importante entre las familias, que se reúnen en el centro

para hacer los disfraces, y es a partir de estas situaciones donde surgen nuevas relaciones y conversaciones distendidas en un ambiente más cómodo.

¿Qué ocurre cuando se cierra el telón?

Una vez finalizado el espectáculo musical, el proyecto no se cierra, ya que es el turno de evaluar y reflexionar sobre lo vivido y sobre aquellos aspectos de mejora que podemos desarrollar en futuros proyectos. En este proceso de evaluación el alumnado recoge sus impresiones sobre cómo se han sentido, qué miedos han tenido, qué han aprendido, etc.

Para el profesorado también es un momento de reflexión sobre lo vivido, donde valoramos el gran esfuerzo de familias y alumnado por llevar a cabo el proyecto.

¿Qué impacto ha tenido en nuestro centro?

Son muchos los beneficios de las actividades planteadas dentro de un proyecto con estas características. En primer lugar, las familias se conocen y trabajan conjuntamente por un objetivo común. Este tiempo que pasan juntas lleva a generar un sentimiento de pertenencia hacia el colegio, su comunidad educativa y en consecuencia a la localidad.

Otro de los beneficios es el poder extrapolar ese sentimiento de pertenencia a la población. En este tipo de proyectos se dejan de lado estereotipos y nos damos cuenta de que en esa diversidad hay más cosas que nos unen que nos separan, lo que repercute directamente en la convivencia en la localidad.

Otro beneficio importante en este tipo de proyectos para nuestros alumnos y alumnas es que, al participar en bailes y pequeños teatros, nos permitía que tuvieran una gran experiencia de éxito, igualando las oportunidades de todos ellos. Todavía nos sorprende que el auditorio de Sabiñánigo se quedara pequeño lleno de familias aplaudiendo a todo el alumnado, independientemente de esa diversidad de la que hablábamos al principio. Sin ninguna duda,



todo ello repercute en la autoestima y autoconcepto de nuestros alumnos y alumnas, que en cada proyecto nos dejan boquiabiertos por su esfuerzo y carisma.

Todo el impacto en este tipo de proyectos en nuestro centro también supone un gran beneficio para el profesorado. Este tipo de proyectos nos permiten trabajar de manera cooperativa e incluir de manera transversal a los contenidos de cada curso, la educación emocional, aspecto que consideramos prioritario en nuestro proyecto educativo de centro.

De este modo, observamos una mejora en

la convivencia, dado que el hecho de realizar proyectos internivelares permite que el alumnado se conozca y respete, lo que reduce los problemas de conducta. Además, permite desarrollar en nuestro alumnado habilidades sociales como son la empatía, la escucha activa, el respeto y la tolerancia.

¿Con qué valoración nos quedamos?

Hay muchos ámbitos en el desarrollo de la persona que no es posible potenciar si no existe un trabajo conjunto entre todos agentes educativos. La colaboración y cooperación entre los miembros de la Comunidad Educativa es un medio necesario para incrementar el logro de cada alumno y alumna, reducir el fracaso y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto.

Nuestro protagonista de “La vuelta al mundo” no hubiera conseguido su objetivo sin cooperar con sus amigos, nuestro pequeño Simba tampoco hubiera vivido sus aventuras sin los demás y, por su puesto, nuestra Dorothy nunca hubiera valorado el camino de baldosas amarillas de vuelta a casa si no hubiera aprendido de los puntos fuertes del león, espantapájaros y hojalata.

En todas esas historias, la cooperación, el respeto y la diversidad son protagonistas del aprendizaje y todo ello es lo que queremos transmitir a nuestro alumnado con este tipo de proyectos.

Pandemia y Centros Integrados

Ha pasado un año de pandemia provocada por el omnipresente coronavirus. En este periodo se ha manifestado crudamente la necesidad de los cuidados: en la sanidad, las residencias, los barrios, las familias... También en la educación que ante esta nueva situación se ha respondido con un análisis y la ejecución de una serie de respuestas, que en conjunto son lo suficientemente positivas como para provocar la satisfacción del conjunto de los profesionales y de toda la comunidad escolar. Enhorabuena.

Ya hace tiempo que, en Aragón, ante la baja natalidad y la escasa población, en los Centros rurales se empezaron a proponer que acogiesen a un alumnado desde los 2 a los 16 años. Este número de nuestra revista lo dedicamos a los centros integrados, en los que se desarrolla su actividad desde las etapas de Infantil, Primaria y ESO. Estos centros comenzaron, de forma experimental el curso 2017-18, motivados por diversas causas, IES saturados, colegios con escasez de alumnado, reducir los transportes escolares... En su desarrollo, surgieron nuevas necesidades de materiales, de espacios y de personal ya que eran diferentes a las que tenían los colegios, unitarios y CRAs. Los retos estaban en el personal docente que debía estar especializado en educación Infantil, Primaria y Secundaria. En el alumnado con un amplio espectro de edades y características, desde niños a adolescentes. Y las familias habituadas a estar muy cerca de la escuela y, generalmente, con un arraigado sentimiento de propiedad, “el colegio de mis niños”.

En general, determinadas quejas manifestadas por algunos docentes me parecen que surgen para responder al juicio de personas que se les da la categoría de fiscalizadores o de supervisores o simples opinadores que deberían aprobar su labor. Considerando que estos observadores suelen emitir sus reflexiones o propuestas para guiar hacia la perfección el proceso educativo por el camino más eficiente. ¡Pero si no hay un único camino! Pienso que, en la variedad, dentro de los límites establecidos por nuestro entorno y normas democráticas, está el contraste para comparar y elegir, para que se desarrolle una hermosa diferencia de personas y agrupamientos. Así todos podemos seguir aprendiendo a lo largo de la vida. No son muy necesarios los “salvadores o gurús que guíen certeramente la vida”, suelen crear problemas e incluso peligros en el libre desarrollo de las personas.

También hay quejas que reclaman la importancia de los cuidados. Los cuidados son los que nos ligan con las características más básicas de nuestra especie gregaria, como es la familia, la sociedad, pandilla, tribu, barrio, pueblo, ciudad, etc. Así valoraremos la importancia y necesidad del “Estado del bienestar”, que se olvida cuando los recursos son abundantes, pero lo echamos en falta en la enfermedad y cuando escasean los recursos básicos, como así ha sido en esta pandemia del COVID. Esta pandemia ha visualizado que para un importante sector de la población las necesidades sanitarias, de alimentación, vivienda y otros cuidados no estaban cubiertos adecuadamente o ha sido inexistente la atención recibida. Son las carencias de nuestro estado de bienestar: incompleto de recursos y con una gestión mejorable.

Estos problemas siempre aparecen con dramatismo, aunque no son nuevos. En un futuro próximo habrá que responder a los efectos perniciosos de la acción de nuestra “sociedad industrial y avanzada”. La contaminación de la atmósfera, suelos y aguas, el calentamiento global, el derroche y despilfarro de recursos naturales, con el agotamiento de algunos de ellos. Los hemos oído, los estamos estudiando, pero parece que nos queremos olvidar de ellos. La experiencia reciente, nos ha permitido constatar que medidas muy drásticas, que han sido necesarias, las estamos cumpliendo, cuando antes difícilmente podíamos creer que las cumpliríamos y que las respetaríamos.

Pero esta experiencia nos exige reflexionar, analizar y pensar que habrá que elaborar respuestas colectivas frente a estos problemas ambientales y que estas soluciones deberían sustentarse en un estado de derecho y con una autoridad controlada por una sociedad empoderada y bien articulada.

Me gusta observar experiencias educativas que avanzan con ilusión resolviendo y dando respuestas. No disculpando las inacciones por causas externas, éstas, generalmente, no son accesibles, pero inmovilizan y provocan frustraciones. Buscar soluciones fomenta la creatividad y la innovación. Además, conviene recordar que el margen en los centros es muy amplio y el control del resultado suele estar muy cercano, casi siempre es el alumnado, los compañeros o las familias. Es el día a día, que es satisfactorio en la proximidad, aunque alguna vez pueda llegar en los escasos reconocimientos externos. Buscar las sinergias en el entorno escolar no es tan difícil pues la disponibilidad, sencillez y humanidad está presente. Haber realizado lo posible siempre es mucho más que no hacer nada, más que esa monotonía de las quejas.

En el artículo de Chelo García Piquer, descubrimos la utilidad que desde algo tan básico y concreto como es la costura permite innovar con la aplicación de experiencias en el aula que hasta tiempos recientes eran técnicas muy habituales, eso sí minusvaloradas y ser fundamentalmente femeninas. En estas actividades, tan relacionadas con lo más próximo, se desarrollan conceptos y valores que manejamos en la educación, como son la inclusión, el respeto, el trabajo en grupo, la transmisión de cultura, el ecologismo, el feminismo, la socialización, la cooperación, la participación de las familias. Bien por esta maestra digital.

En el colegio Odón de Buen de Zuera llevan tiempo planteándose la utilidad del recreo. Este espacio, que suele ser el más extenso en las instalaciones de los colegios no así en los IES, no aparece en la práctica y en los documentos para el logro de objetivos educativos. La observación de los recreos les ha permitido analizar las distintas características personales y estados de ánimo, algunos aspectos básicos en la socialización, los roles femeninos y masculinos, la comunicación y la cooperación entre individuos... Jorge Coloma, muestra la utilidad de “ese espacio que queda inscrito dentro del recinto escolar, pero fuera de las dependencias educativas: las aulas”, para aprovechar la oportunidad de incluirlo en el proceso educativo. Han implicado a toda la comunidad escolar, la propia del colegio y la del entorno, aplicando lo de que la educación es obra de todos. Si acaso, falta o se ha dejado de mencionar la colaboración de la Administración educativa, Consejería y Servicio Provincial de Educación. Las ideas, la cooperación y el uso de los recursos disponibles dan origen a estos proyectos tan interesantes para el desarrollo de la educación en el centro, cambiando de forma radical la utilidad del uso del patio. Provocadora obra para el tiempo del recreo, una de las áreas que más horas de profesorado consume en las plantillas de los colegios.

En Sabiñánigo, el Colegio Sta. Ana se abre a su entorno, fomentando la participación, la movilizándolo y ayudando a la cooperación y a la convivencia en el centro y en la localidad del alumnado y las familias.

En las propuestas de lectura, parece interesante el libro sobre la escuela rural y más en estos tiempos donde tanto se oye sobre la España vaciada o vacía, hay que recordar que uno de los factores más influyente en la huida de los pueblos fue el cierre de la Escuela. El cambio del paradigma sobre las características de los que se fueron y de los que se quedaron debería ser fundamental para la ocupación del territorio y así evitar los desiertos tan extensos y peligrosos en la España del interior. En ese cambio cultural, que acompañaría a otros aspectos de esa cultura rural, pienso que juegan un papel esencial sus Colegios Públicos y los IES.

Pedro Molina Herranz

Lecturas

El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible

Abós, Pilar
Boix, Roser
Domingo, Laura
Lorenzo, Juan
Rubio, Pascual
Editorial Graó
Barcelona, 2021

Pilar Abós Olivares, doctora en Ciencias de la Educación y profesora de la Universidad de Zaragoza; Roser Boix Tomas, doctora en Ciencias de la Educación y profesora en la Universidad de Barcelona; Laura Domingo Peñafiel, doctora en Pedagogía y profesora en la Universidad de Vic; Juan Lorenzo Lacruz, profesor ayudante doctor en la Universidad de Zaragoza; y Pascual Rubio Terrado, doctor de Geografía; con la colaboración en los apartados de experiencias de Carme Ortoll, maestra y directora de la escuela Circell de Moja (Olèrdola); han aprovechado el confinamiento para escribir, como un grupo heterogéneo y multigrado de la escuela rural, este libro publicado por Graó en el que ponen de manifiesto que la escuela rural no está frente a una crisis demográfica, sino una crisis del sistema político en general, y del educativo en particular, que reclama hacer visible la función que desempeña en el acceso a la educación en los territorios rurales.

Estructurado en seis capítulos, el lector encontrará en este libro una fundamentación acadé-

mica de la escuela rural, con ejemplificaciones reales que avalan dicha fundamentación: el Observa-



torio de la Escuela Rural / Observatorio de Educación y Territorios (Francia), la Educação do Campo y la formación permanente del profesorado (Brasil), el valor pedagógico del multigrado en el marco del Proyecto Educativo de Zona en la Zona Escolar Rural (ZER Tramuntana), la Comunidad Educativa de Alpartir (Zaragoza), Haciendo hacenderas (CRA El Carracillo), o la experiencia de la Escuela Granja de Rincón de Pereira (Uruguay).

Así en el primer capítulo: ruralidad, territorio y escuela; Pascual Rubio reflexiona sobre el territorio rural como un sistema social complejo y con significación que acoge un grupo humano al que facilita un entorno para vivir, promoviendo un sentido de pertenencia, de identidad propia y de cultura territorial; siendo este espacio el que alberga a la escuela rural, cuya presencia es requisito necesario para el desarrollo del territorio y elemento clave para una igualdad de oportunidades en términos de equidad.

La escuela es un servicio público fundamental que se presta de forma territorializada; por ello, las características del territorio influyen en su organización, estructura, actividad y presencia en el mismo. Desde estas premisas, pri-

mero se reflexiona sobre el territorio como sistema social complejo y sobre la territorialidad. Posteriormente, se centra la atención en la significación de territorio rural y en los criterios para su delimitación. Después, teniendo en cuenta que el territorio es cuenca de vida para un grupo humano, se revisa su carácter de espacio social y vivido y el sentido del lugar que promueve, así como los sentimientos de pertenencia e identidad que motiva y la cultura territorial que se produce. Por último, se destacan algunas conexiones entre territorio y escuela en la España rural.

En el segundo capítulo: ser maestro en la escuela rural; Pilar Abós y Juan Lorenzo plantean de un modo global el tema del actual o futuro docente de escuelas multigrado situadas en contextos rurales. A tal fin, se efectúa un recorrido en el que se aborda la construcción de la identidad profesional docente a partir de la formación inicial, la práctica pedagógica y la formación permanente, haciendo referencia a las competencias y saberes que debe tener un maestro para trabajar en aulas multigrado e implementar procesos innovadores, así como los componentes básicos que articularán un buen desarrollo profesional.

La labor del maestro o maestra es esencial para que esta escuela pueda proyectar una función social y educativa coherente con la perspectiva de desarrollo territorial que tiene la comunidad rural con la que se relaciona. Esta labor, así como la construcción de la identidad del docente rural a partir de la formación inicial, se

aborda desde un enfoque profesionalizador, influenciado por el territorio, en el que se destacan los posibles elementos diferenciadores de su identidad profesional. De este modo, la profesionalidad de la docencia exige la adquisición de competencias y saberes que le permitan no solo trabajar en el aula multigrado sino también el desarrollo de proyectos innovadores que impacten en el propio territorio.

El tercer capítulo: aula multigrado y aprendizaje entre edades; Roser Boix y Laura Domingo abordan el valor pedagógico del aula multigrado a partir de las características que configuran la escuela rural, como la multiplicidad de acciones simultáneas en el aula multigrado, la flexibilidad curricular o la gestión del tiempo y del espacio escolar. De esta forma, se presenta la dicotomía aún existente entre aulas multigrado y monogrado, poniendo énfasis en los resultados académicos. Para ello se detallan todos los elementos que intervienen en la didáctica multigrado. Y, para terminar, se dedica un apartado específico a un término relevante en la escuela rural: el concepto de autonomía de aprendizaje.

En el cuarto capítulo: organización, gobernanza y liderazgo en la escuela rural; Juan Lorenzo aborda la presencia de lo rural en la legislación educativa a fin de comprobar el modo en que se ha venido articulando la organización escolar en contextos rurales. En este sentido, se ahonda en las principales características de los modelos educativos vigentes en el mundo rural esbozando sus posibilidades. Al analizar el gobierno, gestión y participación del servicio educativo en el medio rural, se

cuenta con un buen número de informaciones tendentes a establecer un marco general sobre la gobernanza en la organización escolar rural que se complementa con todo lo concerniente al liderazgo escolar en este contexto específico. Se hace necesario conocer qué estilos y modelos de liderazgo se ponen en práctica en el medio rural para poder certificar si el contexto condiciona o posibilita la asunción de uno u otro perfil.

Además de ver las principales características de los modelos educativos actuales en los territorios rurales, así como del gobierno, la gestión y la participación de las organizaciones escolares rurales, se enfatiza en la exigencia de un liderazgo pedagógico que promueva una acción pedagógica conjunta de la escuela con el territorio, que sea sostenible y que impulse una cultura democrática real.

El quinto capítulo: aprender del territorio; tiene como objetivo mostrar las posibilidades pedagógicas del territorio rural donde se ubican las escuelas, complementando así el primer capítulo del libro sobre ruralidad, territorio y escuela, pero poniendo el acento en la didáctica. A este respecto, Laura Domingo, Roser Boix y Pilar Abós pretenden dar respuesta a dos interrogantes: ¿qué nos puede enseñar el territorio y cómo podemos aprender de él?

Como se va repitiendo a lo largo del libro, las dos potencialidades principales de la escuela rural son las aulas multigrado y el ámbito territorial donde se ubican, siendo precisamente uno de los principales obstáculos para los maestros rurales no disponer de materiales multigrado y contextualizados. En este sentido, según las autoras, una de las asignaturas

pendientes de la escuela rural es la revisión de los contenidos curriculares, ya que muchas veces impera una visión urbana. Para ello es necesario comprender el papel de la comunidad rural y los proyectos educativos que se vinculan. A este respecto, se resalta la dimensión territorial como factor que promueve el aprendizaje y que facilita la participación colaborativa de distintos actores que intervienen en el despliegue de estrategias colectivas básicas para la mejora de la calidad de vida en estos territorios.

El sexto y último capítulo, Laura Domingo, Juan Lorenzo, Roser Boix y Pascual Rubio se plantean hacia dónde va la escuela rural, de modo que sirva de punto de partida de aquellas directrices que puedan marcar el futuro de la escuela rural de nuestro entorno inmediato, obtenidas a partir de procesos de investigación sobre experiencias de éxito en la escuela rural, así como de la evaluación de aquellas prácticas innovadoras dirigidas hacia una educación de calidad en un marco de equidad.

Para ello se presentan algunos retos que pueden singularizar el futuro de la escuela rural, a saber: currículum contextualizado y adaptado a situaciones divergentes, valor pedagógico de la multigradación, planificación estratégica con una adaptación de la normativa sobre escuela rural, participación de la escuela en la creación de proyectos comunitarios, formación inicial y permanente para el maestro rural, una escuela del siglo XXI abierta al territorio digital a partir del territorio local y diversidad e inmigración en el medio rural.

Así pues, este libro pretende mostrar, con directrices resultado

de investigaciones y experiencias de éxito, un nuevo modelo de escuela rural para el siglo XXI, un modelo más equitativo, más inclusivo y de mayor calidad educativa que permita el acceso a la educación en los territorios rurales que, como espacios sociales y espacios vividos, influyen necesariamente en la práctica pedagógica y en la estructura organizativa de los centros, aunque durante muchos años haya sido una institución silenciada tanto desde las políticas educativas como desde las instituciones universitarias dedicadas a la formación inicial de los docentes. Para esta proyección social y educativa, la labor del maestro es esencial, así como su estabilidad profesionalidad en el marco de una práctica pedagógica caracterizada por la multigradación. Una práctica que, como podemos comprobar, se encuentra arropada por organizaciones escolares rurales de distintas características pero que requieren de un marco específico en la legislación educativa y de un reconocimiento manifiesto del valor de la pedagogía rural.

Juan Antonio Rodríguez Bueno

El pasado sábado 13 de marzo, a través de la plataforma Jitsi, se celebró una tertulia sobre este libro, organizada por el grupo de Escuela Rural en Telegram, que contó con la presencia de varios de sus autores: Pilar Abós, Laura Domingo, Juan Lorenzo y Pascual Rubio. Moderó Juan Antonio Rodríguez y contó con la presencia, entre otros, de José Luis Murillo, Alfonso Cortés, Rogeli Santamaría... La tertulia duró en torno a las 2 horas y para los interesados que no pudieron asistir se puede revivirla en este enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=zPsi1mjuDO>

El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos

**Echeita, Gerardo
Simón, Cecilia (coords.)
MEYFP
Madrid, 2020**

Se ha publicado un estudio muy interesante, coordinado por dos grandes impulsores de la inclusión educativa en España, Gerardo Echeita y Cecilia Simón, que pretende dar respuesta a algunos de los interrogantes que han surgido en los últimos años, particularmente entre las familias, relacionados con la inclusión y los centros de educación especial. Los autores se alinean en el derecho, reconocido internacionalmente, a la in-

clusión, pero entienden que es importante conocer los procesos que han conducido a la transformación de los servicios de educación especial. Se trata de un buen instrumento para la toma de decisiones y la participación en los procesos de cambio hacia una escuela más inclusiva y menos segregada. Una herramienta útil tanto para los responsables de las políticas educativas, para los directores y equipos docentes y también para las familias.

Se trata de un estudio cualitativo encargado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación y Formación

Profesional, sobre los procesos de transformación en otros países, haciendo una especial referencia al papel jugado por los centros de educación especial. El estudio analiza cuatro casos concretos.

En primer lugar, nos presentan el proceso iniciado en el distrito de Newham perteneciente al Gran Londres, en el año 1981. El trabajo incluye las estrategias desarrolladas y las características que permitieron en diez años cerrar ocho centros de educación especial. Concretamente, en 1984 había 913 alumnos escolarizados en centros de educación especial, mientras que en 2002 eran tan

solo 96, y actualmente solo permanece abierto un único centro de estas características. El informe nos detalla las estructuras y el personal de apoyo que permite este cambio hacia la inclusión y el funcionamiento de los llamados centros educativos prefe-

rentes. El informe concluye con una valoración sobre los factores facilitadores del proceso y también sobre las barreras y obstáculos encontrados.

El segundo caso está referido a la provincia canadiense de New Brunswick. En este caso, las familias del alumnado con discapacidad fueron un grupo de presión poderoso que contó con el apoyo de los gobiernos conservadores, con la colaboración de educadores y de altos funcionarios de los departamentos de Educación y Asuntos Sociales. Esto supuso que, en el periodo más intenso, como resultado del cambio de modelo educativo, entre 1983 y



1985 se cerraron unas 25 instituciones, mientras se reforzaban las escuelas ordinarias.

Curiosamente, ni los sindicatos de docentes, ni los equipos psicopedagógicos, ni la universidad fueron actores activos. Por el contrario, mostraron muchas reticencias al principio y solo al final del proceso apoyaron la inclusión.

Sin embargo, entre los elementos claves del proceso, se encontraban la formación del profesorado y la incorporación de los maestros y asistentes de educación especial de los centros específicos a las aulas ordinarias. Hubo un gran esfuerzo por incorporar profesorado de apoyo y las prácticas se dirigieron a promover una enseñanza centrada en el alumno, en el aprendizaje cooperativo y en la diferenciación curricular.

El tercer ejemplo se refiere a Italia, un país que en los 60 seguía un modelo claramente segregador y que, sin embargo, en la actualidad, el 99% del alumnado con necesidades educativas especiales, incluidas las discapacidades, se encuentra escolarizado en centros ordinarios de primaria y secundaria. Las decisiones que llevaron al cierre de las escuelas especiales se basaron en argumentos éticos, políticos, sociales y legales, por encima de criterios pedagógicos o educativos.

Los centros cuentan con profesores de apoyo especializados que no son asignados a los estudiantes de forma individualizada sino a los centros de forma que son un apoyo para el aula; y educadores asignados de forma individual al alumnado.

Por último, el caso de Portugal que en la década del 2000 aprobó varias leyes relacionadas con la inclusión: la Ley de Accesibilidad (2006), la Ley de Antidiscriminación (2006), la Ley sobre el Apoyo Especial Individualizado (2008) y la Ley de Intervención Precoz en la Infancia (2009). La Ley de Educación Inclusiva de 2018 será determinante en el proceso.

El mayor avance se basa en la idea de que la inclusión no es solo un principio sino un derecho, como han reconocido diferentes organismos internacionales. Las familias y las asociaciones que las representan han tenido un papel fundamental en el proceso, siendo muy activas en reclamar más recursos para sus hijos e hijas. Portugal ha optado por una escuela responsable de la atención al alumnado.

Fernando Andrés Rubia

**Ámbitos para el aprendizaje.
Una propuesta interdisciplinar.**
Elizondo, Coral
Octaedro Editorial
Barcelona, 2020

Una vez más, la autora nos ofrece una reflexión profunda sobre la finalidad de la educación en nuestros días. Envuelta en su estilo más personal, el de la palabra sencilla, sin complicaciones, que invita a dialogar sobre el valor de la educación en el siglo XXI, pero capaz a un tiempo de ofrecer al docente una herramienta sólida fundamentada para afrontar el reto del trabajo por ámbitos en el aula. Concebido como un manual

de ruta, ofrece una guía con la que recorreremos de su mano cada una de las siete escalas del trayecto, su trayecto, el que nos empuja a repensar la escuela desde una perspectiva comprometida, la educación inclusiva, meta posible con la que dar respuesta a esta realidad cambiante e incierta que nos sorprende a cada paso.

Enmarca el contenido central de la obra un prólogo de Juan José Vergara en torno al valor de los aprendizajes a lo largo de la Historia, su evolución y contextualización al modelo de sociedades sólidas. Ante la escuela del pasado se abre paso la “escuela nueva”, un cambio de perspectiva cuyo eje central es el aprendiz. Tras este preámbulo, la introducción de la autora, una declaración de intenciones donde justifica la composición del texto: cada capítulo, un tema, cada tema, un tramo del camino y todos, una ruta de transformación y esperanza. Siete jornadas en las que el lector va construyendo paso a paso el andamiaje de esta propuesta interdisciplinar avalada por una actualizada fundamentación teórica que concluye ofreciendo un ejemplo práctico como muestra de la viabilidad del modelo. Cierran el texto, la bibliografía, un glosario

con recopilación de términos relacionados con el campo semántico del modelo por ámbitos y dos anexos pormenorizados con la concreción curricular de una programación didáctica para 1ºESO.

Los primeros pasos -capítulos 1 y 2- comienzan con



la precisión terminológica de aquellos conceptos considerados esenciales para comprender en toda su dimensión los “ámbitos de aprendizaje”: disciplina, enfoque globalizador, currículo integrado, neurociencia, diferencias entre multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad y el concepto mismo de “ámbito”. Posteriormente, la justificación de su propuesta, una respuesta globalizada y competencial de los aprendizajes que supera la visión parcelada del conocimiento fragmentado en saberes, un currículo integrado que pretende la adquisición de competencias clave para el aprendizaje permanente.

Entre las aportaciones actuales de la psicología -capítulo 3- y de la pedagogía -capítulo 4- a los procesos de aprendizaje destacan la neurociencia, la psicología cognitiva, la psicología del pensamiento y la didáctica, bases teóricas que permitirán abordar la implementación práctica del trabajo por ámbitos. Propone la incorporación de la taxonomía de Bloom al diseño de actividades para graduar su nivel de complejidad y la aplicación de métodos globalizados como los centros de interés, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje basado en retos (ABR) y el aprendizaje servicio (ApS).

El análisis de la organización del currículo por ámbitos en la actual normativa -capítulo 5- demuestra que los Programas del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) ya contemplan este formato que también se utiliza con otras agrupaciones en algunas autonomías. Concluye este apartado invitando a explorar otras conexiones interdisciplinares más allá de las dicotomías convencionales.

El último nivel de concreción, el de la programación didáctica - capítulo 6- defiende el diseño universal de las pautas DUA, un diseño inclusivo con el que superar las posibles barreras del trabajo por ámbitos. Finaliza el texto -capítulo 7- ofreciendo un ejemplo práctico de tareas y actividades por ámbitos en torno al COVID-19, una propuesta abierta para desarrollar una programación didáctica con la que nos demuestra que otra forma de diseñar los procesos de enseñanza-aprendizaje es posible.

Dorotea Pérez Fernández

Escuela de aprendices
Garcés, Marina
Galaxia Gutenberg
Barcelona, 2020

Marina Garcés es una de las filósofas más interesantes del panorama nacional por su visión crítica y su compromiso con los problemas comunes. Fue profesora de la Universidad de Zaragoza, pero actualmente imparte docencia en la Universitat Oberta de Catalunya.

Partiendo de la Ilustración se enfrenta a la crisis de civilización con un pensamiento crítico que pone el acento en la emancipación, incorporando discursos feministas, antiautoritarios... En su libro *Nueva ilustración radical* entendía el saber como forma de: “mejorar nuestra propia comprensión y relación con el mundo que nos rodea”. En esta obra ya

apuntaba algunos de los temas que desarrolla ahora sobre la educación y la disputa de los futuros.

Para Marina Garcés la educación emancipatoria “es aquella que tiene como horizonte hacer posible que cada uno pueda ser capaz de pensar por sí mismo, junto a otros, los problemas de su propio tiempo”.

Sin embargo, el sistema educativo “jerarquiza las existencias y distribuye los futuros” de los aprendices (alumnado) de forma desigual; en realidad, reduce las posibilidades de ser de los jóvenes a partir de dos ficciones: la igualdad de oportunidades y lo que llama la “ficción extractivista de la idea del potencial”. La primera es una ficción liberal que considera al individuo sujeto de derechos en un mercado de opciones supuestamente neutro. La segunda es una ficción neoliberal que concibe

a cada individuo como un recurso y entiende la educación como forma de desarrollar e máximo rendimiento posible a su potencial (el talento).

A partir de aquí construye una obra inquietante porque nos hace confrontarnos con un sistema no solo educativo sino social y político (el capitalismo cognitivo) desigual que aprovecha la complejidad, la incertidumbre, la velocidad y la ignorancia para perpetuarse.

Por sus páginas pasaran aspectos de nuestra educación perfectamente asumidos, como los cambios tecnológicos, metodológicos, las competencias clave o la memorización, la segregación... de una forma crítica, revisada.



También nos presentará de forma paradójica aspectos esenciales, como el derecho a la educación, que se han transformado o traducido en escolarización obligatoria. Si la epistemología es el estudio del conocimiento, la agnotología es el estudio de las formas de la ignorancia, es decir, es el estudio científico de como producir ignorancia de forma deliberada.

La autoridad aparece representada en el ámbito académico y educativo a través de tres requisitos: austeridad, evaluación y burocracia. Así la autoridad se transfiere de la enseñanza a los procedimientos y se contribuye al descrédito del profesorado.

La propuesta de emancipación es de nuevo paradójica ya que pretende hacer iguales a los desiguales, aprender unos con otros y unos de los otros partiendo de la conciencia de lo que sabemos y de lo que no sabemos. La propuesta de Marina Garcés es una poética y una política de la existencia: como poética recrea una sensibilidad perdida en el olvido y la superstición y como política se enfrenta a las relaciones de dominación establecidas.

Pero la finalidad será precisamente la de disputar los futuros posibles, superar los futuros asignados. Si el futuro surge de la memoria, recordar es imaginar. La autora defiende la imaginación para dibujar presentes más justos y futuros mejores. Por eso la educación es “una invitación a comprender el presente para poder imaginar el futuro” y “El futuro no es nada más que un presente bien imaginado”.

Se trata de un texto imprescindible, una lectura que a veces emociona y otras conmociona.

Una reflexión honesta, crítica y razonada que nos ayuda a enfrentarnos a la realidad o a la cotidianidad del aula sin perder de vista el sentido de la educación y del oficio del docente. Marina Garcés nos sitúa en el papel permanente de aprendices porque tenemos conciencia de lo que sabemos y de lo que desconocemos.

Fernando Andrés Rubia

Pobreza infantil y desigualdad educativa en España. Informe diciembre 2020

**Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil
Madrid, 2020**

El informe sobre pobreza infantil y desigualdad educativa en España hace un repaso a los principales problemas del sistema educativo español que están relacionados con la falta de equidad. El Alto Comisionado, además, los pone en relación con las medidas que incorpora la nueva ley educativa y los presupuestos para su resolución.

La primera cuestión que aborda es la transmisión intergeneracional de la desigualdad, es decir, eliminar el peso decisivo que tienen los factores de origen en los resultados. Casi la mitad de las personas que nacieron en una familia con un nivel básico de estudios no superan ese nivel educativo. Además, el nivel de estudios del hogar de origen está relacionado con el riesgo de pobreza en la edad adulta.

La pobreza infantil tiene efectos acumulativos sobre el resultado y para el Alto Comisionado hay cinco factores con una estrecha relación: la educación infantil de 0 a 3 años, el abandono escolar temprano y la repetición de curso, la brecha digital, el gasto educativo de los hogares y la segregación escolar.

El informe recoge el impulso a la etapa de educación infantil de primer ciclo, programas de diversificación curricular que orienten al logro de la titulación de Graduado en ESO o la excepcionalidad de la repetición de curso; también recoge un aumento en el presupuesto para la formación profesional, más financiación para programas de refuerzo y la creación de unidades de acompañamiento y orientación para el alumnado más vulnerable.

En cuanto a la brecha digital destacan aspectos como el acceso a internet, la disponibilidad de dispositivos y su uso con fines educativos. Y en cuanto al gasto educativo de los hogares confirma la diferencia entre hogares, que llega a ser siete veces superior en los hogares de más renta en relación con los de menor renta. Las medidas que recoge tienen que ver con los presupuestos y el aumento del gasto en la adquisición de dispositivos y en el número de becas, así como en la prohibición del cobro de cuotas o servicios obligatorios en los centros públicos y concertados.

En el apartado de la segregación se reconoce y rechaza su pa-



pel determinante en la legitimación y potenciación de las desigualdades. Destaca (como ya se hizo constar en [un estudio](#) en esta revista) que Aragón (con Cantabria, La Rioja y Castilla y León) tiene unos niveles muy bajos de segregación, no así Madrid, Andalucía o Ceuta y Melilla que se encuentran en el otro extremo. La nueva ley recoge medidas para mejorar la distribución del alumnado vulnerable (planificación repartida de la oferta de plazas, equilibrio en la distribución del alumnado y gestión equitativa de la matrícula viva fuera de plazo).

Se trata de un estudio breve, pero que aborda con claridad algunos de los problemas más graves de nuestro sistema educativo. De los cinco temas que plantea, algunos pueden resolverse con las medidas que se proponen siempre y cuando la voluntad política se prolongue en el largo plazo. Sin embargo, para resolver algunos otros, hace falta mucho más que la determinación de un gobierno o la incorporación de medidas a una ley. La repetición de curso es un mal que recorre nuestro sistema desde sus inicios y su declaración como medida excepcional no supone una novedad. Sino va acompañado de medidas restrictivas y especialmente de medidas de concienciación entre la comunidad educativa será muy difícil erradicarla. Potenciar que los responsables educativos establezcan unas metas y unos plazos para alcanzarlas sería probablemente mucho más efectivo. El abandono escolar temprano

debe continuar siendo una prioridad, existen temores fundados sobre su posible incremento como consecuencia de la pandemia.

En cuanto a la segregación escolar, uno de los problemas que se ha incrementado en algunos territorios en los últimos años, consideramos muy importante las medidas propuestas. En Aragón debemos mantenernos vigilantes para mantener la posición que tenemos. Entendemos de nuevo que habrá que concienciar de la gravedad del problema a los diferentes sectores de la comunidad educativa y promover pactos en los diferentes niveles administrativos. La colaboración municipal será fundamental para reducir sus efectos en las comunidades autónomas con altos niveles de segregación.

Echamos en falta, por otra parte, medidas más efectivas y acordes con nuestro entorno europeo, como la supresión del título de graduado en ESO o la ampliación de la formación obligatoria hasta los 18 años. El título impide a muchos jóvenes seguir formándose.

Fernando Andrés Rubia

Tecnología en la educación: ¿cómo afecta al rendimiento del alumnado?

**Gorjón, Lucía
Osés, Ainhoa
De la Rica, Sara
ISEAK
Bilbao, 2021**



Estamos ante un nuevo trabajo de investigación basado en los datos que aporta PISA, en este caso sobre el impacto del uso de las tecnologías digitales en las aulas en el rendimiento del alumnado de 15 años en matemáticas a partir de los datos aportados por el último estudio de 2018. El estudio no solo toma datos de las 17 comunidades autónomas, también de otros 22 países.

Para aquellos docentes preocupados por las evidencias, el estudio constata que un uso bajo, medio y, en ocasiones, intensivo de los recursos digitales en las aulas “tiende a obtener mejores resultados en matemáticas, mientras que un uso muy intensivo conlleva penalizaciones muy significativas”.

Este grupo de usuarios muy intensivos representa cerca del 20% de los estudiantes totales en cada país. Destaca, además, que el impacto negativo en el grupo de usuarios muy intensivo es peor en el colectivo de bajo nivel socio-económico, también en dos de cada tres países analizados el impacto es más negativo en mujeres que en hombres.

El estudio parece confirmar que los diferentes dispositivos digitales y el llamado *multitasking* (realizar numerosas tareas al mismo tiempo) distraen al alumnado de las actividades de aprendizaje. Otra de las conclusiones de la investigación es que todavía hoy una mayoría de profesores muestran carencias significativas en su formación digital.

Aunque el propio estudio reconoce algunas de sus limitaciones, algo que sin duda hay que valorar, sin embargo, se apuntan algunas implicaciones al ámbito de las políticas públicas. La más im-

portante es considerar si los dispositivos digitales se integran en las aulas con el objetivo para el que se diseñan y realizar un seguimiento para limitar la sobre utilización de estos recursos.

La cuestión de la digitalización en las aulas se ha singularizado precisamente con el impacto de la COVID-19. Los autores proponen que la inversión en recursos digitales se acompañe de un plan integral sobre su implementación y posteriormente una evaluación rigurosa (dos de las grandes debilidades de las políticas públicas educativas) sobre su impacto en el rendimiento del alumnado.

La próxima edición de PISA en 2021 será fundamental para valorar los efectos de la COVID-19 en la brecha digital y si se amplía o no su incidencia.

Estamos ante un trabajo de investigación riguroso sobre un tema de gran actualidad e incidencia en los procesos educativos. No siempre contamos con trabajos basados en investigaciones, en especial en el ámbito educativo, por eso creemos que hay que recibir con entusiasmo este tipo de estudios y acostumbrarnos a fundamentar nuestra práctica educativa en ellos.

Fernando Andrés Rubia

REVISTAS

Con-Ciencia Social. Revista de Crítica de la Educación y de la Cultura. Segunda época. 2021, núm.

4. Monográfico: Historia de los conceptos: crítica cultural y educación. Coordinadores: Gustavo Hernández Sánchez y Aurora Rivièrè.

Fedecaria acaba de publicar su revista anual dedicada a la historia de los conceptos en la crítica cultural y la educación. El monográfico se inicia con un artículo Aurora Rivièrè en el que destaca el interés de la historia de los conceptos para la formación de ciudadanías críticas y para la comprensión del principal problema que afronta el conocimiento histórico, la cuestión de la temporalidad. Aboga por la incorporación de estos análisis a la enseñanza.

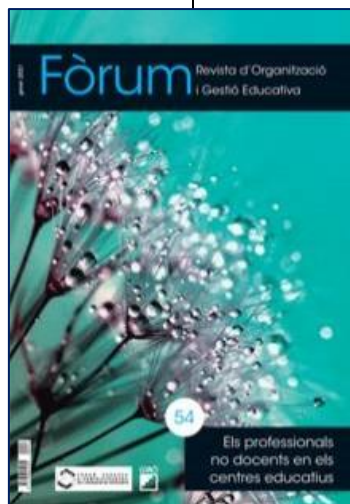


emocional del territorio.

Gustavo Hernández y Juan Mainer mantienen una entrevista-conversación con el historiador Enzo Traverso.

El número se completa con la sección Apuntes críticos en torno a la enseñanza y el conocimiento.

Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa. Enero 2021, núm. 54. Monográfico: Los profesionales no docentes en los centros educativos.



El último número de la revista editada por el FEAC, correspondiente al mes de enero de 2021, está dedicada a Los profesionales no docentes en los centros educativos. El número cuenta con una primera colaboración de Martí Teixidó sobre el cambio de mentalidad de la

concepción educativa tradicional que parte del maestro o el profesor para pasar al equipo docente multiprofesional. Por su parte, Ramon Julià reivindica el papel de los profesionales sociales en el ámbito escolar y recoge una interesante reflexión sobre encuentros y desencuentros de los profesionales que trabajan en los centros, internos y externos. Diego Castro plantea el papel de la educación social en la escuela y Xavier Casas cierra el monográfico con una reflexión sobre la escuela de la pandemia y sus incertidumbres. La experiencia, en esta ocasión, es de la Escola Octavio Paz de Barcelona sobre la apertura al entorno y las alianzas con otros profesionales, científicos y personas del mundo de la cultura. El número concluye con una entrevista Rosa Rodríguez Gascons, presidenta del Colegio Oficial de Pedagogía de Catalunya realizada por Aleix Barrera-Corominas y Anna Díaz-Vicario sobre el papel de los pedagogos en la escuela.

Leer, mirar y escuchar: la escuela del COVID-19

Se puede acceder a todos los documentos de esta sección pinchando en cada una de las imágenes. Todos los comentarios de esta sección han sido elaborados por Fernando Andrés Rubia.

Impacto de la pandemia de la Covid-19 en el alumnado de secundaria nacional de terceros países en España. Estudio prospectivo en Madrid y Barcelona.

Carrasco, Silvia
Pibernat, Marina
InteRed
Madrid, 2020

Algunas organizaciones como UNICEF o Save the Children están siendo muy activas desde el comienzo de la pandemia y el confinamiento en la búsqueda de soluciones para mantener de forma segura una educación de calidad. Sus propuestas se dirigen a garantizar el derecho básico a la educación de la infancia con la preocupación puesta en el nuevo curso.

Aunque cuando aparezca esta reseña habrán pasado ya los primeros meses del curso y casi estaremos acabando el primer trimestre, lo cierto es que, desde la perspectiva veraniega, y con todo lo que está aconteciendo en Aragón, la perspectiva no es muy optimista. UNICEF hace un ejercicio prospectivo en el que plantea su interpretación desde un enfoque de emergencia. La experiencia de esta

organización le lleva a plantear este enfoque con cinco fases de desarrollo: prevención, mitigación, preparación, respuesta y recuperación.

Siguiendo este esquema de trabajo, el cierre de los centros educativos en marzo se considera una estrategia de mitigación. También entienden que fallaron la prevención y la preparación porque no existía un plan de emergencia en educación. La fase de respuesta llegó mediante las instrucciones del Departamento para asegurar la continuidad del proceso educativo y la reunión de la Conferencia Sectorial de Educación supuso una respuesta coordinada a la emergencia. En aspectos esenciales como la evaluación o la promoción de curso. Siguiendo esta lógica, en el mes de junio empezó la quinta fase, la recuperación con el medidas de flexibilización en las jornadas laborales y permisos para las familias que aseguren la conciliación laboral y escolar. También propone reforzar la coordinación institucional para desarrollar servicios de apoyo.

Se trata de propuestas muy razonables, aunque la mayor parte de las administraciones educativas ya se han

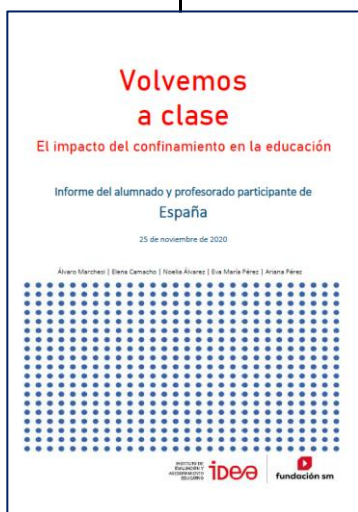
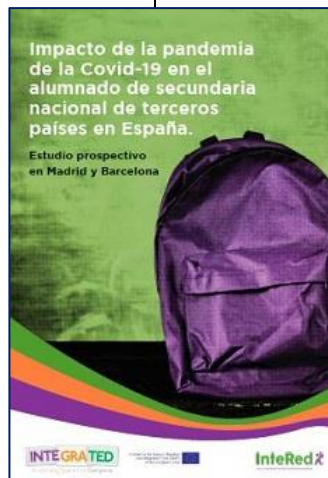
puesto a trabajar en ello, en los planes de contingencia y en el uso adecuado de los recursos. El tiempo nos dirá si se ha trabajado adecuadamente y si somos capaces de afrontar los nuevos retos que nos presenta el curso. Lo cierto es

que las primeras previsiones ya han fallado, si se pensaba que el verano nos iba a dar tregua y hasta otoño no se iban a producir nuevos brotes, la realidad nos ha superado. Confiamos en estar bien preparados para septiembre y en contar con los recursos necesarios.

Volvemos a clase. El impacto del confinamiento en la educación.

Marchesi, Álvaro
Camacho, Elena
Álvarez, Noelia
Pérez, Eva María
Pérez, Ariana
Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo y Fundación SM
Madrid, 25 de noviembre de 2020

A finales de año se publicó un estudio propiciado por la Fundación SM y dirigido al alumnado y profesorado de los niveles educativos no universitarios. El cuestionario, elaborado durante el verano fue cumplimentado durante los meses de septiembre a noviembre en los centros educativos a instancia



de las administraciones educativas para los centros públicos y de instituciones privadas para los centros concertados y privados.

Con el cuestionario se pretendían valorar cinco dimensiones relacionadas con el confinamiento y la vuelta a las aulas:

- Las condiciones personales y sociales para el aprendizaje y la enseñanza durante el confinamiento.
- La situación socioemocional durante el confinamiento.
- La valoración del aprendizaje y la enseñanza durante el confinamiento.
- La situación socioemocional al regresar a clase.
- La actitud ante el aprendizaje y la enseñanza al regresar a las aulas.

El informe se organiza en seis apartados, el primero es de presentación, y en el segundo se informa sobre el profesorado y alumnado participante.

La tercera parte muestra los resultados de las respuestas del alumnado y la cuarta, la del profesorado. Los apartados quinto y sexto recogen sugerencias para la interpretación de los datos. El apartado séptimo realiza comparaciones entre algunas respuestas del alumnado y del profesorado.

Mientras que el último ofrece las orientaciones finales del informe.

Participaron un total de 990 centros, más de 160.000 alumnos y casi 19.000 docentes de infantil, primaria, ESO, bachillerato y FP.

Entre las principales conclusio-

nes del informe relacionadas con el alumnado destacamos que las familias han sido el principal factor de protección para la gran mayoría del alumnado (85%); que el alumnado que reside en barrios de nivel económico bajo han vivido condiciones más difíciles para su bienestar emocional y su aprendizaje; el alumnado valora más la ayuda del profesorado en clase que durante el confinamiento; el alumnado de bachillerato y FP es el que valora más negativamente el aprendizaje a distancia; un 25% del alumnado regresa al centro educativo desanimado.

Por su parte, de las conclusiones relacionadas con el profesorado destacamos que el confinamiento ha supuesto una gran tensión emocional al profesorado; que se han sentido muy apoyados por sus compañeros y por el equipo directivo; que han realizado un gran esfuerzo y casi la totalidad de los profesores prefieren la enseñanza presencial; y que han regresado motivados para enseñar a sus alumnos a pasar las dificultades.

En cuanto a las comparaciones entre las respuestas de los dos sectores destacamos que el profesorado (95%) valora más el aprendizaje en clase que el alumnado (75%); que el alumnado (85%) se manifiesta más satisfecho con el sistema de evaluación aplicado que el profesorado (35%); también el profesorado (76%) se muestra más preocupado por los contagios en

los centros que el alumnado (52%).

El estudio se une a otros realizados en fechas anteriores que pretenden recoger información sobre el desarrollo de la actividad escolar durante el confinamiento y al inicio del nuevo curso escolar.

Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027. Adaptar la educación y la formación a la era digital. Bruselas, 30 de septiembre de 2020

La Comisión Europea publicó un documento en septiembre de 2020 reconociendo la repercusión de la crisis de la COVID-19 en la educación y la necesidad de acelerar la transformación digital para aprovechar sus beneficios y oportunidades.

La Comisión aboga por desarrollar dos prioridades estratégicas en un plan de acción entre los años 2021 y 2027: la implantación de una variedad de tecnologías digitales (aplicaciones, plataformas y software) con un aprendizaje mixto presencial y a distancia; y dotar a los estudiantes de las competencias digitales necesarias (conocimientos, capacidades y actitudes).

La Comisión reconoce también que la COVID-19 ha puesto de relieve la necesidad de contar con una buena conectividad, equipos digitales adecuados, profesorado capacitado en tecnología digital y adaptar su pedagogía, liderazgo, e intercambio de experiencias y prácticas de referencia.



El documento propone un plan de acción de educación digital como base para la cooperación y acción conjunta de los países de la Unión con vistas a asumir los retos y oportunidades de la era digital.

Ensuring effective distance learning during COVID-19 disruption. Guidance for teachers.

**Miao, FengChun
Huang, Ronghuai
Liu, Dejian
Zhuang, Rongxia
UNESCO
París, 2020**

A partir de febrero de 2020 se tuvieron que cerrar numerosas escuelas en todo el mundo para evitar la propagación de la pandemia. En muchos de ellos se reforzaron las medidas para ofrecer de forma remota u online un sistema que garantizara la continuidad de los aprendizajes y limitara los efectos de la desconexión.

La UNESCO entiende que esta planificación debe estar orientada por la equidad, la inclusión restringiendo los efectos que pueden conducir a mayores desigualdades, tanto educativas como sociales. En su opinión el diseño debe ser a largo plazo, más allá de la respuesta a la crisis, de forma que se consiga asentar sistemas educativos más abiertos, inclusivos y flexibles, incluso después de la pandemia.

Las estrategias serán efectivas si tienen en

cuenta a planificación tecnológica de los programas online, la preparación de los cursos y los apoyos necesarios, el seguimiento y la evaluación. La UNESCO reconoce el papel fundamental que juegan en este proceso los maestros y la colaboración de las familias.

Esta guía para docentes pretende ayudar

a comprenderlos problemas clave y a relacionarlos con el aprendizaje a distancia. La guía incluye recursos, ejemplos y recomendaciones para los docentes tanto de educación primaria como secundaria.

Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización.

**Seusan, Laura Andreea
Mardiegue, Rocío
UNICEF
Panamá, 2020**

La situación sanitaria y educativa de América Latina es especialmente grave. Este informe, que se publicó en noviembre de 2020 contabiliza más de 11 millones de casos afectados por coronavirus y un 97% del alumnado afectado en su proceso edu-

cativo. Concretamente, el cierre de escuelas supone que 137 millo-

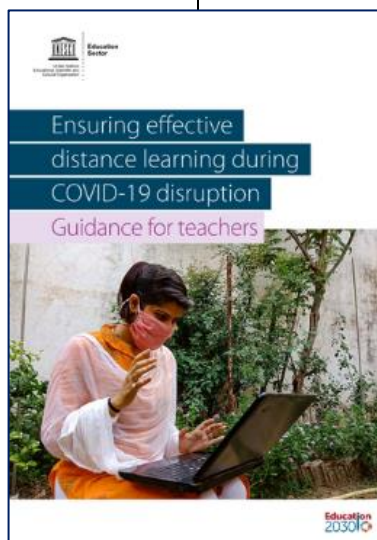
nes de niños y niñas se mantengan sin educación presencial. Indudablemente, y al margen de las cifras, esto supone graves implicaciones para el futuro de cada uno de estos niños. Mientras que en otras partes del mundo se han ido reabriendo los centros educati-

vos, en esta región permanecen cerrados y sin perspectivas temporales de apertura.

El cierre no afecta por igual a todo el alumnado: cuanto más pobre es el entorno en el que viven mayores son las dificultades para acceder a un ordenador, a una conexión a internet o incluso a una mesa de escritorio.

Según UNICEF las desigualdades se están incrementando precisamente en una región donde ya eran muy acentuadas. Si las tres cuartas partes de los estudiantes de escuelas privadas acceden a la educación a distancia, solo la mitad de los que asistían a las escuelas públicas pueden acceder.

Se trata de un informe que recoge información muy interesante referida a los países de América Latina y los efectos educativos que puede provocar la pandemia. En el segundo apartado afronta los riesgos asociados a los cierres escolares prolongados (sobre el aprendizaje, el abandono escolar, la interrupción del desarrollo, la violencia y las consecuencias económicas).



La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública.

**Comisión Internacional sobre los futuros de la educación
UNESCO
París, 2020**

El presente informe plantea nueve ideas clave para afrontar la crisis y sus consecuencias. La Comisión entiende que este un grave riesgo de retroceder en aspectos esenciales del bienestar mundial, en especial señala las pérdidas en aspectos como la lucha contra la pobreza o la igualdad de género. Recomendamos una lectura detenida del informe, prestando atención a las nueve propuestas para la acción en el ámbito educativo y que resumimos a continuación:

1. Fortalecer la educación como un bien común y un instrumento contra las desigualdades.
2. Ampliar la definición del derecho a la educación para incorporar aspectos como la conectividad o el acceso al conocimiento y la información.
3. Valorar la profesión docente y la colaboración de los maestros. Fomentar las condiciones que permitan mayor autonomía y flexibilidad para actuar conjuntamente.
4. Promover la participación y los derechos de los estudiantes, los jóvenes y los niños.
5. Proteger los espacios sociales que ofrecen las escuelas. La organización tradicional de las aulas debe dar paso a formas diversas de dar clase, pero la escuela como espacio-tiempo debe mantenerse.
6. Poner las tecnologías libres y de código abierto a disposición de los docentes y del

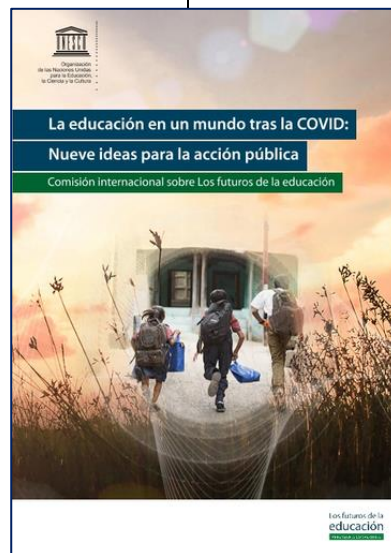
alumnado. La educación no puede depender de plataformas digitales controladas por empresas privadas.

7. Asegurar que se imparten conocimientos científicos básicos en el plan de estudios. Se trata de combatir activamente la desinformación.
8. Proteger la financiación nacional e internacional de la educación pública.
9. Fomentar la solidaridad mundial para poner fin a los niveles actuales de desigualdad. Renovar los compromisos que tengan como base la empatía y el reconocimiento de la humanidad común.

Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia. Avance.
**Consejo Escolar de Estado
Madrid, 15 de enero de 2021**

El Consejo Escolar del Estado ha publicado también un avance del estudio que está realizando en torno a las consecuencias de la pandemia.

El informe describe y analiza la situación educativa actual a partir de las



medidas sanitarias y educativas adoptadas, de los recursos utilizados y los problemas detectados. Para ello han recurrido a todo tipo de fuentes, desde la normativa oficial, a informes institucionales y estudios y encuestas de diferentes instituciones.

En el primer capítulo, se aborda la situación de excepcionalidad del final del pasado curso escolar y del comienzo del presente curso. Se aborda la brecha digital y social, y la repercusión de la enfermedad en el alumnado. Aporta también un resumen de la normativa y de los acuerdos estatales.

En el segundo capítulo se estudian los recursos extraordinarios y la financiación destinada a la educación para hacer frente a los efectos de la pandemia.

En el tercer capítulo se describen las políticas, las iniciativas educativas y las medidas sanitarias que se están llevando a cabo

en este inicio de curso y las medidas adoptadas en la Unión Europea y en una selección de países europeos.

El siguiente capítulo se dedica al profesorado y al personal que trabaja en los centros educativos. Revisa las condiciones de trabajo, las adaptaciones pedagógicas



y curriculares realizadas, los medios necesarios para afrontar las clases no presenciales, así como la convivencia de estas con las actividades lectivas.

En el último capítulo, se analizan las circunstancias de la enseñanza (especialmente la no presencial), el currículo escolar y aspectos relativos a la repercusión emocional en el alumnado y las situaciones extraordinarias presentadas en el desarrollo de los aprendizajes. También se describen las políticas llevadas a cabo para acompañar y apoyar a las familias del alumnado.

Se trata de un documento provisional, pero que no por ello carece de interés tanto por sus aportaciones como por la información recogida de otras distintas instituciones.

Informe Cole Seguro. La seguridad de la educación durante el primer trimestre del curso 2020-2021.

Plataforma de infancia

Political Watch

Madrid, 28 de enero de 2021

Estamos ante un nuevo estudio que se dirige a obtener información sobre tres ejes básicos:

- El destino de la inversión pública en educación.
- La situación en la que se encuentran los centros educativos.

- La percepción de la ciudadanía sobre las medidas adoptadas.

La primera cuestión, que nos parece de mayor interés, está referida a categorías como personal docente, educación digital, otro personal, obras, limpieza, comedor, transporte y materiales entre otros. La información se ha obtenido a partir de comunicaciones oficiales, comparencias, plataformas de contratación pública, noticias de prensa o boletines oficiales. El periodo estudiado va del 1 de junio al 31 de diciembre de 2020.

Se trata de un estudio de gran interés y en él podemos encontrar una ficha correspondiente a cada comunidad autónoma. En el caso de Aragón los recursos del Fondo COVID-19 se elevan a casi 53,5 millones de euros y se completan con más de 2,5 millones del programa PROA y 6,5 millones más del Programa Educa digital.

El primer resultado del estudio es la gran diversidad en la proporción de las cantidades destinadas a cada capítulo, aunque la principal categoría es el personal docente. Castilla y León, Extremadura, Asturias y La Rioja han invertido más del 70%. En las comunidades que se han obtenido datos desagregados de contrataciones se comprueba que ha sido mayor para secundaria que para primaria, casi el doble.

La inversión en educación digital es la segunda categoría que concentra mayor inversión (10,3%

del total). Destacan con mayor inversión Cataluña (34,8%), Madrid y Castilla-La Mancha; por el contrario, Castilla y León y Andalucía son las que menos invierten.

La inversión en elementos de protección (gel, guantes, mascarillas, mamparas...) es de una gran disparidad. Navarra ha destinado el 22,8% de los fondos mientras Asturias, Cataluña y Murcia no han destinado nada.

Inversión en igualdad de acceso a la educación es un capítulo amplio que incluye a contratación de personal auxiliar para el alumnado con dificultades, becas de libros, ayudas a la educación infantil y la conciliación o programas de refuerzo. Baleares ha sido la mayor inversora con un 4,1% y País Vasco con el 3,5%.

La inversión en personal no docente también ha sido muy diversa: para la mayoría de las comunidades ha sido una inversión marginal, sin embargo, Galicia destina el 21,9%, Cataluña el 22,4% y Extremadura el 11,5%.

En la ficha de Aragón destaca que el nivel de gasto detectado es muy inferior al del resto de comunidades, los autores solo han identificado gastos por la mitad del fondo COVID-19 asignado.

Aragón ha dedicado el 53,9% de lo invertido a personal docente, cercano al 55,1% de la media española; un 40% a universidades, muy por encima de la media nacional que se sitúa en el 8,8%; un 3,8% a la educación digital, muy alejado de la media del 10,3%; un 1,6% a obras, la media española está en torno al 6,5% y 0,75% a elementos de protección frente al 2,4 de la media.

Los autores no han identificado partidas destinadas a limpieza, transporte, personal no docente o materiales. Por otra parte,



no se conoce la cuantía destinada a comedor (personal de refuerzo).

La segunda y tercera parte se basan en encuestas realizadas entre la comunidad educativa, en general entre personas implicadas de estos sectores. La valoración general prácticamente en la mayoría de los apartados y en todo el

territorio español no es positiva y muestra una importante insatisfacción entre todos los sectores de la comunidad educativa.

Recomendamos una lectura detallada de cada uno de los apartados. Por último, el estudio hace una serie de recomendaciones sobre aspectos como la equidad (presencialidad, no incrementar los costes familiares, apoyo a las familias más vulnerables), la seguridad (protección personal y garantizar distancias y ventilación), la educación digital (infraestructura, dispositivos y plataformas digitales; formación y metodologías mixtas). Salud mental y transparencia.

What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries.

**Carretero, Stephanie et al.
Unión Europea
Luxemburgo, 2021**

Se trata de un trabajo propiciado por la Unión Europea que parte de la transformación sin precedentes que se ha producido en el ámbito

educativo hacia un modelo a distancia como forma de combatir la COVID-19.

La publicación recoge una investigación realizada en cinco países de la Unión (Bélgica, Estonia, Grecia, Italia y Polonia) con diferentes grados en el uso de las tecnologías digitales. Se basa en entrevistas a grupos implicados como estudiantes, profesores, padres y directores de centros educativos.

Las preguntas van dirigidas a su experiencia y a la percepción que tienen sobre diferentes temas relacionados: el acceso desigual a la educación, las herramientas y contenidos de aprendizaje puestas en marcha con carácter urgente, las competencias digitales, emocionales y sociales para hacer frente a la educación a distancia, la evaluación y certificación de los aprendizajes y el bienestar del alumnado.

La investigación muestra que esta situación de educación a distancia con los recursos y la accesibilidad actual, incrementaría las desigualdades existentes. También muestra el papel fundamental que jugaron las familias, particularmente con el alumnado de primaria y con aquellos que tienen necesidades educativas especiales y que necesitan más apoyo.

Las madres y padres jugaron un papel fundamental como facilitadores del aprendizaje.

Por otra parte, el nivel de preparación de las familias para desempeñar el papel que se les asignó, no siempre se percibió como adecuado y esto también podía ser causa de incremento de las desigualdades en el acceso a la educación.

Revista de Sociología de la Educación. Vol. 14, núm. 1, enero de 2021. Monográfico: La educación durante el confinamiento. Coordinadores: Javier Rujas y Rafael Feito.

El último número de la revista RASE está dedicado al confinamiento. En esta ocasión cuenta con varias colaboraciones internacionales que dan una perspectiva más amplia de la educación durante el confinamiento. Stéphanie Bonnéry escribe sobre Francia desde la perspectiva de las desigualdades escolares; Pedro Abrantes sobre el caso de Portugal; y Analía Inés Meo y Valeria Dabennino nos hablan del contexto argentino desde el punto de vista del profesorado y el teletrabajo.

Sobre la situación en nuestro país colaboran Xavier Bonal y Sheila González que abordan también las desigualdades en la educación formal e informal; Aina Tarabini y Judith Jakovkis, también nos hablan de las desigualdades sobre la base de la enseñanza

que abordan

también las desigualdades en la educación formal e informal; Aina Tarabini y Judith Jakovkis, también nos hablan de las desigualdades sobre la base de la enseñanza



a distancia. De la brecha digital se ocupan Stribor Kuric, Daniel Calderón y Anna Sanmartín.

Como suele ser habitual, se trata de un número muy interesante con buenos análisis de la situación provocada por la pandemia y que nos ayuda a entender esta situación excepcional en la que vive la educación.

Recomendamos también la lectura del trabajo introductorio de los coordinadores del número que dan una visión global de la educación durante el confinamiento.

Podcast: Policy Waves #6: Equidad educativa en tiempos de COVID. Duración: 39 minutos. Enlace:

<https://open.spotify.com/episode/6DX7jRMcnjdvu5V8RaqYse>

Os invitamos a escuchar esta entrevista de Lucas Gortázar a Álvaro Ferrer de *Save The Children* sobre la situación de la equidad educativa en España antes de la pandemia, pero también después. Charlan sobre el cierre escolar y el impacto en el alumnado, las administraciones educativas y la aplicación de medidas, la nueva ley educativa, la LOMLOE y las tendencias previsibles para los próximos años. Interesante... para escuchar con detenimiento.



Podcast: Policy Waves #7: Políticas “viables” contra la segregación escolar, con Xavier Bonal.

Duración: 54 minutos. Enlace:

<https://soundcloud.com/esade-business-law-school/policy-waves-politicas-viables-contrala-segregacion-escolar?in=esade-business-law-school/sets/policy-waves>

En marzo aparece una nueva entrega, una entrevista a Xavier Bonal, catedrático de Sociología de la UAB, sobre política educativa en tiempos de COVID-19 sobre el impacto que el cierre escolar ha tenido sobre los alumnos y sobre las medidas adoptadas en Cataluña contra la segregación escolar.

Videotertulia. Amparo Tomé: La importancia de aprender a cuidar en tiempos de pandemia: La coeducación. 12 de marzo de 2021. Coordina: Ana Vega Navarro. Participan en el debate: Javier Marrero Acosta, Sara González Pérez y Elicio Hernández Xumet. Duración: 1 hora 37 minutos. Enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=dywpTxUscTc>

Tertulia organizada en colaboración con el Grupo de Innovación “Feminario”, coordinado por Ana Vega Navarro, con motivo del Día Internacional de la Mujer. Am-

paro Tomé es socióloga e investigadora especializada en sociología de la educación y género.

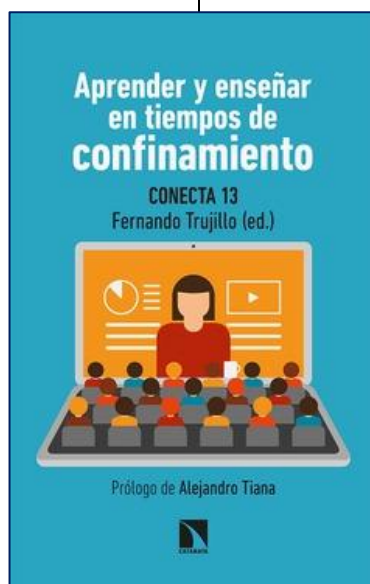
Aprender y enseñar en tiempos de confinamiento

CONECTA 13

Fernando Trujillo (ed.)

Los Libros de la Catarata

Madrid, 2020



Estamos ante una publicación de urgencia en el que han participado profesores y profesionales de la investigación educativa con el fin de hacer propuestas útiles para la educación del siglo XXI.

Los autores, Conecta 13, un grupo de la Universidad de Granada, son Fernando Trujillo,

Manuel Fernández Navas, Ramón Montees, Adrián Segura, Jesús Trujillo, David Álvarez y la investigadora Ana Yara Postigo. Además, Alejandro Tiana lo ha prologado

La llegada de la COVID-19 ha revolucionado el espacio físico de la educación iniciando un proceso de transición desde un modelo presencial a otro a distancia.

La publicación hace un recorrido por algunas de las ideas fuerza de este nuevo contexto: la organización de los centros educativos, las infraestructuras, las metodologías y los aprendizajes, la evaluación el desarrollo integral de las personas y el contexto social y comunitario en el que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Es una
red que...

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

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

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

www.feae.es

