



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 29

Año X

feaearagon@gmail.com

marzo 2020



MONOGRÁFICO: El aprendizaje-servicio en Aragón, una práctica en expansión

Colaboraciones: Arantzazu Martínez, Mar Cruz, Antonio López, Marisa Lozano...

Entrevista a Javier Torregrosa

Especial: la comunidad educativa y el covid-19

La segregación en Aragón según estudios cuantitativos

Fórum Aragón núm. 29

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

Zaragoza, marzo de 2020

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

Presidente: Fernando Andrés Rubia
Vicepresidenta: Alicia Martínez
Secretaria: Nieves Carcelén
Tesorera: Pilar López Pérez
Vocales: Ederlinda Calonge,
Pedro José Molina, M^a José Sierras Ji-
meno, Juan Salamé, M^a Teresa Fernán-
dez 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/4.0/).



SUMARIO

Editorial	3
Especial cuarentena por el covid-19	5
Monográfico: El Aprendizaje-servicio en Aragón, una práctica en expansión	
Aprendizaje-servicio: la aproximación a una metodología educativa innovadora y transformadora. Arantzasu Martínez Odría	26
El papel de los ayuntamientos en el impulso del ApS: construyendo ciudadanía activa. Mar Cruz Mora	35
La institucionalización del ApS en la Universidad P. de Comillas y su vínculo con los ODS. Lucía Vallecillo Graziatti, David Armisen Garrido y Carlos Prieto Dávila	40
Ciudadanos altruistas en una región con profundos desafíos. Antonio López Polo	45
La práctica del Aprendizaje-Servicio para avanzar en igualdad y buen trato. Marisa Lozano Gil	49
Entrevista	
Javier Torregrosa, presidente de la Red Española de Aprendizaje-servicio: “El ApS es una metodología educativa, es una filosofía de la educación y es una herramienta de transformación social”. Fernando Andrés Rubia	52
Experiencias	
Transforma tu plástico en agua potable. Yolanda Pérez Mauri, Cristina Burriel Aldea y Tamara Villarroya Aparicio	58
“Vive tu escuela, atrévete a cambiar”. Un Proyecto educativo con metodología ApS del CEIP Ramiro Soláns. Equipo Educativo del CEIP Ramiro Soláns	62
Proyecto ApS: “Sabiñánigo, tierra de sueños”. Carlos Santolaria Fontán	71
Blecuan@s enlorquecid@s, género teatral y ApS. Celia Marta Barrio Marcén y M ^a Mar Martínez Romeo	75
Canfranero 2.0: La ilusión se contagia. Javier Fernández Lozano	81
La maleta de Faraday, un proyecto de Aprendizaje-servicio. M ^a Pilar Catalán Gracia	85
Aprender a través de la experiencia. Una mirada del alumnado de Bachillerato Internacional. Sara Iglesias Martín	87
Artículos y Colaboraciones	
Elaboración e implantación del Plan de Igualdad: un análisis de la situación actual en centros de secundaria de la provincia de Zaragoza. María Sancho Tomás	91
¿Qué sabemos sobre la segregación escolar en Aragón? Una aproximación a los estudios cuantitativos recientes. Fernando Andrés Rubia	98
A media voz: En estos días del coronavirus COVID-19	108
Noticias y eventos	109
Lecturas	111

Editorial

Empezamos el año con cambios en el FEAE de Aragón, en la asamblea Pedro Molina dejó la presidencia y se renovó la junta con las personas asistentes. El FEAE de Aragón ha sido, al menos desde que formo parte de él, una asociación modesta pero que ponía todo su empeño en mejorar la educación aragonesa aportando la experiencia y el conocimiento de sus miembros en ámbitos tan importantes como la dirección de centros, la organización, el liderazgo, la formación... Yo me incorporé en 2008 y en 2010, al lado de Ángel Lorente, pusimos en marcha un proyecto basado en la formación de equipos directivos y en esta revista que este año cumple diez años.

Hoy seguimos ofreciendo, con la misma humildad, pero con el mismo empeño, formación, colaboración y una publicación que con el tiempo ha ganado en contenido y entidad. Quiero empezar agradeciendo a Pedro Molina su trabajo estos últimos años y su dedicación, a lo largo de este tiempo hemos ido construyendo, además de compañerismo, una buena amistad. Sirvan pues estas primeras líneas de homenaje y reconocimiento, también para los presidentes con los que he colaborado durante estos años: primero con Lucía Berges y después, como ya he dicho, con Ángel Lorente.

En segundo lugar, quiero agradecer también a todos los que han colaborado a lo largo de estos diez años con la revista *Forum Aragón*, escribiendo o aportando ideas. Sin ellos la revista no existiría. Con generosidad nos comparten información, reflexiones y experiencias que nos permiten mejorar como profesionales y mejorar también nuestro desempeño en los centros. Especialmente, el último agradecimiento va dirigido a los lectores, nuestros grandes desconocidos, para los que hacemos todo el trabajo con la intención de prestarles ayuda en su quehacer educativo cotidiano.

Ha sido una maravillosa casualidad que en estos días difíciles haya coincidido nuestro monográfico con una de las prácticas más interesantes que se hayan desarrollado en los últimos años. El Aprendizaje-servicio que apela precisamente a una forma de aprendizaje basada en la acción y en la prestación de un servicio a alguien de nuestro entorno produciendo un bien. Debemos agradecer a Antonio López del grupo promotor aragonés que desde el principio se ha volcado para lograr que este número fuera una realidad. También a todos sus compañeros y colaboradores que a través de nuestras páginas trasladan un mensaje generoso que une el aprendizaje con el servicio a la comunidad. Queremos animar a los docentes a leer las colaboraciones que presentamos y algunos ejemplos de las prácticas que se desarrollan en nuestra comunidad autónoma. El aprendizaje-servicio se adapta perfectamente a todos los contextos y a todas las etapas educativas.

Ahora sí, me gustaría reflexionar en voz alta sobre los acontecimientos sin precedentes de estas semanas. Vivimos días complejos para nuestra sociedad y para la escuela, la pandemia del coronavirus ha incrementado las incertidumbres y nos obliga a buscar soluciones que solo pasan por la acción común y la confianza mutua y organizada. Los grandes retos solo pueden asumirse desde la responsabilidad colectiva, repartiendo con equidad las cargas y consecuencias, y protegiendo especialmente a los más vulnerables que, habitualmente coinciden con la infancia, los jóvenes, los mayores y las minorías. No sabemos cuándo ni cómo llegará el final de esta nueva crisis, pero deberíamos salir reforzados en valores esenciales como la solidaridad, el cuidado, la generosidad, la responsabilidad o el sentido ético; arrinconando el individualismo, el egoísmo, la insolidaridad y el mercantilismo.



Solo han pasado unos días y sin embargo han pasado tantas cosas que resulta difícil de asimilar. Desde que nos hemos recluso en casa hemos visto como reaccionaban las administraciones precipitadamente, con enorme dificultad, a los retos que planteaba el estado de alarma y sus consecuencias escolares. Hemos visto como reaccionaban los docentes, con una implicación admirable en la mayoría de los casos, pero con un cierto caos inicial, ante el reto de atender al alumnado de una forma no presencial y recurriendo a todo tipo de vías telemáticas. Hemos visto también como reaccionaban los equipos docentes y claustros organizando reuniones mediante aplicaciones que hasta entonces muchos de ellos no habían utilizado o desconocían.

De pronto hay profesores que, si antes no se atrevían a tocar la pizarra digital, ahora dan clase por internet en directo, que trabajan en sus casas catorce horas, que incluso practican un lenguaje emocional y dan ánimos a su alumnado, que llaman a las familias para preguntar cómo va todo, y que reconocen que hay que enfrentarse a una gran diversidad de situaciones.

Pasados los primeros días, algunos empiezan a ir más allá y se cuestionan cómo hacer llegar ayudas básicas al alumnado con beca de comedor, con bajos recursos o en riesgo de exclusión, y en cómo afrontar con ellos la brecha digital y de aprendizaje.

Algunos se interrogan... ¿qué pasará si el aislamiento se alarga más de lo previsto? ¿qué pasará si el alumnado empieza a cansarse y deja de seguir las instrucciones o de realizar las tareas planificadas? ¿podremos seguir este ritmo? ¿qué vamos a hacer con tantas tareas? ¿las evaluaremos? ¿y los que no las hacen? ¿y los que no pueden hacerlas? ¿llegaremos a tiempo a una tercera evaluación o a la evaluación final? ¿y si no llegamos o llegamos muy justos? ¿hará falta prorrogar el calendario escolar?

Se acumulan los interrogantes y las respuestas tardan, se producen más lentamente. Daniel Innerarity advertía hace algún tiempo que la sociedad “es cada vez más consciente de su no-saber y que progresa, más que aumentando sus conocimientos, aprendiendo a gestionar el desconocimiento en sus diversas manifestaciones: inseguridad, verosimilitud, riesgo e incertidumbre”.

¿Cómo nos enfrentaremos a las titulaciones de la ESO? ¿y cómo nos vamos a enfrentar a la EvAU? ¿modificaremos los currículos? ¿será necesaria una promoción automática en las etapas obligatoria? ¿y en las no obligatorias?

Desde las administraciones intentan paliar en lo que pueden las dificultades, a veces dan instrucciones contradictorias, son incapaces de dar respuesta a tantos interrogantes a la vez, no tienen las respuestas.

¿Quién va a necesitar más ayuda un profesorado estresado, quemado, o un alumnado saturado con una familia desbordada?

Además, en los tiempos de las *fake news*, nos surgen tantas dudas en torno a la información que nos llega ¿será veraz? ¿cómo podemos contrastarla? Son tantas las fuentes ¿será también una noticia falsa? Quizá todo vuelva a la normalidad en un plazo razonable y no se necesiten adoptar medidas excepcionales. Frente al catastrofismo tenemos siempre a los optimistas, pero ¿quién es el realista?

“Los optimistas lo solemos ser por defecto, más que por virtud”. Innerarity de nuevo, siembra la duda.

Fernando Andrés Rubia
Presidente de FEAE-Aragón

Breve crónica del confinamiento por el covid-19. Voces de la comunidad educativa (I)

Transcurrido un tiempo desde el inicio del confinamiento invitamos a un grupo numeroso de personas de la comunidad educativa, a través de una cuenta personal de WhatsApp, a enviar grabaciones breves contestando a una pregunta imprecisa que pudiera ser interpretada de muchas formas y permitiera expresar aquello que más les había preocupado durante este tiempo. Algunos textos aparecen sin nombre, respetando la voluntad de sus autores. Por prudencia y respeto a la intimidad, cuando se cita a una persona o una localidad muy pequeña, en la que es fácilmente identificable, hemos sustituido la alusión por una expresión más imprecisa y así proteger y mantener la privacidad.

Los textos aparecen simplemente en el orden en que fueron llegando a la cuenta sin ningún otro criterio y precedidos de la numeración correspondiente. Además de las personas invitadas directamente, también llegaron audios de otras personas invitadas a su vez por los participantes.

Queremos que estas páginas sean por un lado testimonio de lo que está sucediendo durante la cuarentena y por otro un homenaje a toda la comunidad educativa. El confinamiento se mantiene y aún quedan días intensos para todos. Desde el Forum os queremos mandar mucho ánimo, especialmente para los niños y niñas, chicos y chicas, jóvenes que constituyen ese grupo al que denominamos alumnado, también a sus familias y a todos los profesionales de la educación que están viviendo estos días con tanta intensidad. Para todos, nuestro reconocimiento y admiración. Ahora sí os pedimos que escuchéis su voz.

(Si queréis seguir participando en esta experiencia colectiva, mandadnos textos breves, no más de diez líneas relacionados con la comunidad educativa y el confinamiento, hacedlo, por favor, a la dirección de correo: feaeaagon@gmail.com y así nos aseguraremos una segunda parte en el próximo número. Gracias a todos por vuestra gran disposición, colaboración, implicación y compromiso).

Miércoles, 25 de marzo de 2020

*Buenos días, desde la revista de educación **Forum Aragón** te queremos hacer una pregunta. Ahora que ya han pasado diez días desde el comienzo del confinamiento por el coronavirus y como miembro que eres de la comunidad educativa ¿Nos puedes decir qué destacarías de lo que se ha ido produciendo a lo largo de estos primeros días? Por favor, piensa la respuesta y cuando la tengas decidida graba un audio de un minuto o minuto y medio y mándanoslo. Si quieres te puedes identificar, pero no es necesario. También, si crees que a alguno de tus conocidos le puede interesar participar, mándale este mensaje y nos remites después el audio. Muchas gracias. En el número de la revista de junio intentaremos recoger vuestras opiniones.*

1. “Buenos días, mira nuestra situación es un poquito especial puesto que en el CRIE de la Venta del Olivar, al no recibir a los niños, la actividad se para drásticamente. No es lo mismo que en un centro donde sí que hay contacto con los alumnos y la actividad curricular se sigue llevando a cabo, aunque sea *online*. Nosotros intentamos mantener nuestra actividad mandando a los centros que han venido, hasta este momento, alguna actividad pos convivencia sobre el tema que hemos trabajado, que ha sido el método científico. Hemos hecho incidencia en la competencia matemática, científica, tecnológica; además de la social y ciudadana que es la que más trabajamos.

Luego lo que hemos intentado también son plantear situaciones de recolocación de los centros que no han podido venir y que puedan venir en un futuro si la situación al final se puede arreglar. Estamos planteando actividades pensando de cara al futuro e intentando mantener ese contacto con los centros para que los alumnos sigan teniendo esa ilusión, que para los niños de la zona rural es tan importante y puedan venir al CRIE. La verdad es que esta situación es complicada. Lo estamos intentando, nos

estamos coordinando con el resto de los CRIEs, mandando un mensaje de ánimo, de continuidad y de normalidad. Un abrazo”. Paco Lamuela

2. “Buenos días, yo voy a hablar desde el punto de vista educativo de lo que está suponiendo esta crisis. Creo que nuestros niños al privarles de lo que es ir al colegio, no pueden cubrir todas las cuestiones que tenían dentro del colegio. Lo digo porque nos están volviendo un poco locos con el tema de los deberes. No solo nos pasa a nosotros, les está pasando a muchas familias y en estos momentos tan duros para todos, no podemos hacer que, en nuestras casas, el hacer los deberes, sea un momento desagradable, sobre todo porque hay que estar muchas horas haciéndolos. Profesores que nunca mandan deberes, ahora mandan deberes. Todo el mundo manda deberes, pero vamos a ver, no nos podemos volver locos. Está bien, hay que hacer deberes, hay que intentar de la manera que se pueda seguir el curso. No todos los niños podrán, ni tendrán un ordenador, ni tendrán unos padres que se sienten con ellos a hacerlos. Para algunas cosas los padres somos incapaces de ayudarles porque no los entendemos o no nos acordamos de cómo se hace. Eso también hay que tenerlo en cuenta, no somos profesores.

Y a los niños pues ahora mismo no tienen los valores que tienen en los colegios o no pueden compartir su amistad, no pueden jugar, que es su derecho fundamental, no pueden socializar, no pueden disfrutar, no pueden reírse con sus amigos. El colegio es mucho más que los deberes y que aprender. Formarse también como personas y ahora mismo se han quitado de todo eso, no pueden hacerlo de ninguna manera. No nos volvamos locos con los deberes como si fuera lo más importante porque el colegio es muchísimo más que aprender y que todo eso. Ahora

mismo por desgracia no lo pueden hacer”. Ismael Sanz Bayón

3. “Mi opinión sobre este cambio que estamos viendo todos, en primer lugar, creo que es una crisis a nivel mundial para replantearnos todo: la educación, la vida, la relación con la naturaleza, la relación entre nosotros, la solidaridad... y que esto tendría que estar incluido ya en nuestros currículums y como eje transversal en todas las asignaturas. La solidaridad entre las personas y el cuidado de la madre tierra.

Otro segundo aspecto que veo es el humano. Que nos echamos de menos, echamos de menos a los compañeros profesores, a nuestros alumnos, el contacto con las familias y viceversa, los alumnos se echan de menos entre sí, el venir a las clases... Los profesores están realizando una maravillosa tarea, las familias también lo valoran y creo que nuestra profesión está siendo reconocida.

El tercer aspecto es el reconocimiento de la profesión porque veo que en los medios de comunicación se habla de los grandes profesionales que tenemos en sanidad y en seguridad nacional, pero no están hablando del trabajo que hacen los profesores, los maestros dentro de las casas, sigue siendo invisible. Todos los días estamos manteniendo con los niños y las familias el estado de ánimo, el aprendizaje diario, las ganas de vivir y eso es gracias a la labor pedagógica. Y no se está reconociendo.

Otro aspecto que quiero destacar es el de los centros más innovadores, aquellos centros educativos que ya tenían avanzado el trabajo informático tanto de profesorado, familias, alumnado, de toda la comunidad educativa, ahora no están sufriendo, entre comillas, este cambio, sino que es algo natural en ellos. Por ejemplo, en El Picarral, en el centro en el

que yo trabajo, esto ha sido muy natural. El paso del instituto a casa, que toda esa metodología los chavales y las familias ya lo controlaban, trabajábamos el *Classroom*, la web del instituto, trabajábamos con otras herramientas informáticas que nos han permitido videoconferencias... que lo chavales nos grabaran sus audios, sus videos, que nos envíen los documentos como necesitamos que nos los envíen. Todas esas plataformas y herramientas



los alumnos ya las conocían y están trabajando maravillosamente bien.

Otro aspecto que se puede notar ahora es que claro no hay conflictos en el aula, pero creo que estos chavales que protagonizaban estos disturbios en el instituto, en el aula, en los pasillos y en el recreo pues se han quedado sin público, están en sus casas, están controlados, están con sus familias que es lo que necesitan. Con un control y una atención que es lo que están demandando y creo que lo van a valorar. Y van a valorar el trabajo que hacemos los maestros, los profesores en el aula por ellos. Y ahora muchos de ellos te piden tareas, están pendientes del *Classroom*, que si no se aburren y que quieren que les mandes deberes. Espero que después de todo esto volvamos al aula con más ganas de aprender, con una mirada diferente al alumnado, hacia la naturaleza y hacia la humanidad". Carmen Florentín Gimeno

4. "Hola Fernando, pues al principio yo creo que un poco de incertidumbre, mezclado con pena. Incertidumbre por el hecho de no saber cuándo volverá el colegio y pena por la despedida que fue bastante fría y no de todo el alumnado que tenemos en el aula. Y ellos no merecen eso. Luego los días de confinamiento, los primeros días fue bastante locura, no sabíamos cómo organizarnos, adaptar el trabajo que haces en el aula a casa con el teletrabajo resultó bastante agobiante. Yo creo que con el paso de los días se ha ido calmando un poco, nos hemos ido adaptando en la medida de lo posible y aunque no puedo realizar la metodología que llevo en el aula... en casa pues bueno, buscamos estrategias que en la medida de lo posible se adapten un poco a mi forma de entender la educación". Diego Escartín Sesé

5. "Bueno pues para empezar las clases que se están dando tanto en el Canal 2 como en el Clan me parecen estupendas. Les explican fenomenal se ve muy bien cómo se hacen los ejercicios... A mí personalmente me gustan mucho. Mi hija claro, cuando los ve como le recuerda tanto el tema de trabajar te lo puedes imaginar, pero vienen muy bien. Luego respecto a la reorganización de deberes y tal... Bueno yo es que por ejemplo no necesito decirle a mi hija cómo se tiene que organizar, tiene catorce años, afortunadamente ella se reorganiza muy bien. Ella está cumpliendo con los trabajos semanales, los envía a través de correo electrónico. Yo creo que dentro de lo mal que se pasa con este tema de estar enclaustrado en casa, bueno pues es una prueba muy buena para que

ellos también se vayan acostumbrando a manejar los correos electrónicos y todo esto que además ahora va a ser imprescindible".

6. "Buenos días, un saludo. En cuanto a la pregunta que formulas, mira, yo destaco dos situaciones que para mí son muy importantes. Una es el hecho de la acentuación de la desigualdad entre unos alumnos y otros. Me da la sensación de que los alumnos que presentan más dificultades tanto en la adquisición de contenidos como en el hecho de poder acceder a las tecnologías, que son tan necesarias ahora, esas dificultades van a hacer que esos alumnos se vayan retrasando en el acceso al currículo y que el nivel del que partían durante estos días se va a quedar paralizado.

Y, por otro lado, destaco también la manera en la que se está intentando que los padres hagan de profesores de sus hijos. Me parece que las propuestas que se lanzan desde los centros a la hora de plantear los deberes y las actividades que tienen que hacer los niños en casa necesitan de unos padres que les expliquen los contenidos, que les corrijan, que les ayuden a buscar la información a través de internet con ordenadores. Esta situación también acentúa la diferencia de recursos con otros compañeros, pero además pone a los padres en un lugar que me parece que no nos corresponde. Un saludo".

7. "Creo que el funcionamiento del sistema educativo en estos días se ha convertido en un sistema insensible que quiere normalizar lo que no es normalizable. Los profesores están avanzando materia, si eso es así y la enseñanza se puede dar sin un profesor, solamente en casa con el apoyo de los padres, quiere decir que, a partir de ahora, los profesores son prescindibles. Se está diciendo a los chavales que deben estudiar para los futuros exámenes todo esto que están viendo solos en sus casas. Es un sistema segregador y excluyente que no tiene en cuenta los medios de los que pueden carecer las familias y su falta de conocimiento. No tiene en cuenta las situaciones familiares, sociales o sanitarias complejas en las que se encuentran las distintas familias. Solo se está provocando mayor estrés en chavales y familias, y esta situación es insostenible".

8. "Creo que ha habido una respuesta muy rápida de todo el profesorado a trabajar telemáticamente con nuestros alumnos. Realmente lo veo así, todo el

mundo trabajando, programando, mandando actividades. Personalmente creo que tampoco es tan importante. Creo que en un mundo en el que la longevidad es tan larga, a lo mejor ahora cambian las cosas, el poder perder un trimestre escolar, la verdad que no me parece muy importante. Y también creo que las desigualdades sociales se ven muy reflejadas también en el acceso que se tiene a este tipo de educación telemática ¿no? Depende de la familia en la que estés, vas a acceder más a los programas, a toda la información que te manden, entonces bueno, sin agobios. Salgamos de esta. Me parece mucho más interesante a nivel emocional conectar con tus alumnos de una manera más personalizada atendiendo al afecto, al amor, que sepan que estás ahí, bueno y que lo estés de verdad. Esta es mi manera de pensar sobre todo esto”.

9. “No pensábamos que esto nos iba a pasar a nosotros, somos más pequeños de lo que pensábamos. Esta enfermedad nos ha sorprendido a todos, también al sistema educativo. Personalmente me he adaptado bastante bien, la actividad física que hacía fuera de casa que consistía en caminar varias horas pues la hago dentro: el balcón, los pasillos, las escaleras son el nuevo monte. También he considerado necesario realizar un horario espartano bastante riguroso donde llevo a cabo las tareas de casa, la actividad física que he comentado, leer, escribir, el rato del guiñote, películas, música, redes sociales y algo de trabajo intelectual.

Profesionalmente, aunque estoy jubilado, esta crisis me ha dado la oportunidad de participar como oyente en las clases *online* que prepara un maestro, las clases que prepara con su plataforma MIT de *Google* en su tutoría de sexto en un pueblo de Zaragoza. He visto las enormes posibilidades digitales, he comprobado que la zagalería aprende mucho y se relaciona con sus compañeros. Los he visto contentos, les he visto trabajando. Esas dos horas de videoconferencia todos nos olvidamos de la situación durísima que nos está tocando vivir. Las tareas que manda el maestro son concretas, capaces de hacerlas por sí mismos y bastante prácticas. Una escuela de calidad que ha sido capaz de adaptarse”. Alfonso Cortés

10. “Bueno, estamos en una situación bastante complicada, que a mí personalmente me ha producido una sensación de estupefacción ¿no? Porque no me esperaba que se pudiera llegar hasta aquí. Los primeros días sentía bastante presión por contactar con los

chicos, con mis chicos y chicas, por pensar tareas, cómo podía solucionar que no perdieran el ritmo de trabajo, por dar respuesta a las demandas de nuestros superiores que nos han estado pidiendo cosas a salto de mata continuamente.

Luego a mediados de la semana pasada me di cuenta de que el centro de mis preocupaciones debía ir dirigido exclusivamente al acompañamiento y apoyo emocional del grupo de chicas y chicos. Entonces me puse manos a la obra y he estado muy pendiente para hacerles llegar toda mi presencia, mi cariño, el apoyo, la ayuda... ¡chicos que vamos a salir de esta! Que no pasa nada, que todo va a ir bien. La verdad una mirada más desde el cuidado que desde el punto de vista académico. Mi vehículo de comunicación con ellos ha sido fundamentalmente el teléfono, aunque tengo en marcha un *blog* y con el grupo teníamos la plataforma *ClassDojo*. A través de esas dos plataformas he podido ir comunicándome y subiendo actividades, tareas, videos, cuentos... Me ha servido de mucho, pero el teléfono, la vía directa del teléfono me ha parecido muy gratificante, la respuesta de los críos y de las crías ha sido de superfelicidad al oírme. Entonces fundamentalmente lo que he hecho, ha sido: cuéntame qué estás haciendo, cómo estáis, cómo está tu familia, mira a ver si te puedes conectar con el *blog* y con el *ClassDojo*, si le gustaba las propuestas que les hacía... hablar un ratito con ellos y darles muchos ánimos para que hagan cosas, pero por otro lado enterarme qué rutinas están llevando diariamente, darles ideas.

También he hablado con las familias, normalmente, primero hablo con el padre o la madre y después con el chico o chica. Creo que la educación no son solo los conocimientos académicos, sino que debe enseñar a que nos adaptemos a los momentos y a las situaciones que la vida nos presenta. Esta es una situación supercompleja que también los críos deben aprender a manejarse. Es un buen momento para hacer otro tipo de actividades ¿no? Como profesional he sentido la necesidad, en algún momento, de demostrar que estoy trabajando, que no estoy de vacaciones, que ser docente no es solo estar en el aula, que conlleva un montón de tareas, de preparación, de reflexión pedagógica, de lectura, de formación, y en esta situación nos hemos tenido que poner a hacer todo eso de una forma urgente porque se nos pedía una respuesta muy inmediata.

Me gustaría también resaltar que se ha puesto de manifiesto que la situación de desigualdad de esta

sociedad es tremenda ¿no? Y como siempre los platos rotos los pagan los mismos y las mismas, aquellos que no tienen recursos y su exclusión social es prácticamente total. Mi cole es uno de los centros que concentra más personas con este perfil, pero todo el equipo educativo creo que hemos luchado como gato panza arriba para superar esa dificultad y creo que hemos conseguido llegar a las familias y nos han devuelto cariño y agradecimiento”. Remedios Rodríguez Beltrán

11. “Destacaría sobre todo tres aspectos. El primero es la importancia de la escuela como lugar de socialización y aprendizaje, así como un mecanismo compensador de desigualdades. Una pantalla de ordenador, en el mejor de los casos, en el caso de quien la tenga, no puede sustituir la labor presencial docente en casi ningún aspecto, pero mucho menos cuando hablamos del desarrollo social y emocional de las personas. Tampoco se puede intentar reproducir la escuela en los hogares. El segundo punto que destacaría es la necesidad de reflexión o la necesidad de reflexionar acerca de la importancia que actualmente se les da a áreas como la música, la plástica o la educación física. Estas áreas son precisamente las que nos están haciendo menos difícil el transcurso de estos días de confinamiento a niños y a adultos. Por último, querría destacar la extraordinaria capacidad de muchos maestros para adaptarse a marchas forzadas a esta situación”.

12. “Creo que esta situación, que es nueva para todos, y que mezcla lo particular y lo global de un modo hasta ahora desconocido, nos tiene que hacer repensar cuál es el objetivo final de la educación. Bajo mi punto de vista, no es otro que la formación de ciudadanos altruistas y capaces de resolver problemas, de personas con la motivación y la información necesarias para pensar en el conjunto de los seres humanos. La forma admirable a la que nuestras sociedades han reaccionado ante la pandemia me hace ser optimista.

En segundo lugar, destacaría la vocación y actitud admirable de muchos docentes y de muchos centros que han improvisado en tiempo record nuevas formas de poder seguir trabajando con sus alumnos. Y, por último, la inquietud por el riesgo de que los más desfavorecidos queden excluidos de nuevo, otra vez en esta crisis. El acceso al mundo digital se ha tornado imprescindible para una sociedad que ha quedado inmovilizada en sus casas. Yo me pregunté qué será de todos esos niños y niñas que no disponen de

las facilidades para mantenerse conectados. Esta crisis ha demostrado que el acceso a los recursos digitales y los conocimientos para hacerlo deben ser considerados un servicio básico, tan imprescindible como el agua o la electricidad”. Antonio López Polo

13. “Hola, como docente de secundaria de una escuela pública y rural de Aragón y tutora de alumnos de aprendizaje inclusivo quisiera poner en valor de la experiencia de estos días vividos de cuarentena la importancia de la colaboración con las familias. Mirad, mi alumnado carece de todo tipo de medios tecnológicos, la mayoría de ellos ni siquiera tiene ordenador. Gracias a la colaboración de las familias, estos días podemos contactar con ellos a través del móvil, ese móvil que tanto les hemos censurado en las aulas, y que ahora es lo que les está permitiendo estar en contacto conmigo cada mañana. Les puedo transmitir que es lo que tienen que hacer y ellos me van enviando fotos. Familias, que han sido muy complicadas de trabajar con ellas durante el curso, ahora están colaborando a tope”.

14. “Buenas tardes, soy Gema Nieves Simón, inspectora de educación y miembro del Consejo Escolar de Aragón, en primer lugar, la reflexión de lo acelerados que vivíamos hasta ahora y como estos momentos en casa nos permiten pensar acerca de lo que realmente es importante, apreciando los detalles y lo que teníamos que, tal vez no agradecíamos lo suficiente. Como todos estamos percibiendo, creo que hay resaltar cómo están aflorando valores humanos como la generosidad, el compañerismo, la solidaridad y no tanto materialismo. Esta situación está sacando lo mejor de cada uno. Diariamente vemos cómo muchas personas están aportando su granito de arena, cada uno desde su conocimiento y su posición, ayudando ancianos, por ejemplo, a la hora de hacerles la compra o ir a la farmacia o conociendo más a los vecinos. Antes solo teníamos conversaciones en el ascensor acerca del tiempo y ahora desde los balcones ya conocemos un poco más de los que viven cerca de nosotros.

Son momentos también de preocupación por la familia y de comunicación con los seres queridos. Un aspecto a resaltar es el valor de la familia. La permanencia en nuestros hogares nos está permitiendo compartir más tiempo juntos. Actividades que antes eran habituales se habían convertido desgraciadamente en puntuales. Me refiero a algo tan básico como jugar con los niños, cocinar, comer en familia,

dialogar, ver una serie de televisión. Me parece muy importante destacar la red de apoyo, nos damos cuenta de lo importante que es contar con familiares, amigos, compañeros de trabajo. Además, me gustaría hacer referencia a las diferentes iniciativas que las personas y las instituciones están llevando a cabo, todo en beneficio de los demás, desde coser una mascarilla hasta ayuda a desinfectar por parte de los agricultores con sus tractores, o movimientos para cuidar a nuestros mayores, hoteles convertidos en zonas hospitalarias, viviendas pensadas para todas esas personas que, mientras los demás estamos en casa, ellos y ellas trabajan por los demás, reconversión de restaurantes en comida para llevar, o de fábricas de calzado que ahora elaboran material sanitario. Hasta hemos visto iniciativas pensadas en nuestras mascotas. Todas las ideas son bienvenidas. Creo que en estos momentos de miedo y de incertidumbre también aparecen creaciones maravillosas, es admirable la creatividad y el ingenio de algunas personas tanto niños como adultos. Todos estos días han surgido videos e imágenes hasta de vecinos de una comunidad jugando al bingo, canciones compuestas por verdaderos artistas o chistes de lo más graciosos.

Como no podía ser de otra manera y dado al gremio al que me dedico quisiera hacer una mención especial a los docentes pues estos días, una vez más, me he percatado de la implicación de nuestros profesionales de la enseñanza. Han sido responsables, creativos, resolutivos, rápidos y he podido comprobar muchas iniciativas y recursos que no solo hacen que los niños aprendan, sino que también sean felices y tengan ilusiones. Una reflexión que estos días hacía era mi firme creencia y convicción de que el coronavirus va a generar movimientos sociales en ayuda hacia los demás. Y estoy segura que palabras como miedo e incertidumbre se van a convertir en la creación de personas fuertes, admirables, luchadoras y que trabajen por una sociedad mejor. Por todas estas ideas y personas aplaudo todos los días. Ánimo que entre todos podemos”.

Jueves, 26 de marzo de 2020

15. “En mi casa no hay mucho confinamiento, mi marido trabaja y yo trabajo por turnos. Luego por la tarde de tres a nueve tengo llamadas que me derivan del 061 con problemas sociales. Luego compro, limpio y hago la comida para mi casa, con tres hijos, y en la de mi suegro que tiene 87 años y alzhéimer, que tenemos que estar muy pendientes de él”.

16. “Yo destacaría a nivel de centro que esta situación ha servido para ver fortalezas y debilidades tanto del sistema educativo en general como de los centros en particular. Yo a nivel de centro, por ejemplo, destacaría como fortaleza que ha servido sobre todo para estrechar o empezar a funcionar de una manera más en serio en las redes colaborativas, asentar el trabajo digital, y sobre todo una de las cosas que muchas veces, entre comillas, nos quejamos en los centros, es que nos falta tiempo para coordinarnos y momentos para poder coincidir todo el mundo, varias personas cuando hay que hacer reuniones o coordinación de nivel o equipos didácticos... Con esto se ha visto que hay las herramientas para poder coordinarnos, aunque no nos juntemos físicamente y que realmente funcionan y bien. Estamos llevando una gran coordinación con herramientas que hasta ahora no habíamos utilizado, está sirviendo para que todo el mundo nos demos cuenta de ello. Y también reforzar el trabajo colaborativo entre docentes del mismo nivel, también de diferentes niveles, cursos... también se ve el momento, toca arrimar el hombro, lo arrimamos entre todas y todos.

Y un poco, como debilidad, pues sobre todo yo diría en cuanto a esos momentos, esas situaciones, áreas donde estamos muy agarrados sobre todo al libro de texto que ahora se ve, ante esta situación, no tiene sentido seguir con ese trabajo, entonces hay que adaptarlo y hay que saber adaptarse, si no estás preparado para ese cambio pues la verdad que se hace complicado. Y del mismo modo, sería un momento para trabajar de una manera más competencial, pero lo mismo, hay que estar preparado en vez de estar simplemente mandando contenidos al alumnado que luego aparte precisarían de una explicación. Pero sobre todo es un momento para que las personas que estén preparadas, formadas y crean en ese trabajo, lleven a cabo un trabajo competencial”.

Jorge Moliner

17. “En mi opinión, lo más importante como profesora de secundaria y profesora de inglés quiero destacar de mis compañeros de departamento y de mis compañeros del instituto la rapidez, la... vamos la puesta en marcha de todos los medios digitales que tenemos en el centro para mantener la comunicación con el alumnado, para enviarles tareas, para hacer videoconferencias, para hacer actividades de *speaking* en nuestro caso, de comprensión lectora, de comprensión auditiva y de expresión oral. En menos de dos semanas hemos conseguido poder manejar estas

herramientas tan útiles para hacer una enseñanza a distancia y que... transformar o pasar nuestra enseñanza diaria en clase, a dejar la pizarra y utilizar todo esto que tenemos a nuestro alcance, en definitiva, innovar”. Leonor Ochoa

18. “Durante este periodo que llevamos de la crisis sanitaria destacaría la enorme profesionalidad, esfuerzo y voluntad que está haciendo todo el profesorado, que ha tenido que adaptarse en breve espacio de tiempo, cuarenta y ocho horas, a desempeñar su labor docente de una manera totalmente diferente y está cubriendo y haciendo esta labor adaptándose a las situaciones de cada grupo de familias, estando en contacto con ellas, orientándolas a ellas y a sus alumnos en función de los medios informáticos de que disponen. También me gustaría destacar la labor de los equipos directivos que con mucha profesionalidad y compañerismo nos están orientando y transmitiendo distintos canales de comunicación con los alumnos, distintos recursos, apoyándonos en todo momento y animándonos”.

19. “Hola, buenos días, soy maestro de educación física de educación primaria en un colegio público de la ciudad de Zaragoza. En cuanto a qué destacaría de lo que se está produciendo en estas dos primeras semanas de trabajo, escolarización a distancia *online* serían dos aspectos. Por un lado, en primer lugar, el equilibrio que hay entre las tareas programadas por los equipos docentes y las necesidades que presentan las familias. Destacar que en un primer momento los equipos docentes intentaron programar y planificar tareas siguiendo las instrucciones del Departamento de Educación, el cual quería mostrar una normalidad, que se podían seguir los procesos de enseñanza-aprendizaje igual que en la escuela, pero a distancia. Y yo considero que ha habido una paulatina reestructuración y adaptación de esas tareas escolares a las necesidades que han ido manifestando las familias a través de diferentes medios.

Por otro lado, otro de los aspectos a destacar es la importancia que ha tenido en este proceso de reformulación o reestructuración de las tareas la importancia de un liderazgo de los equipos directivos, los cuales han tenido que tomar la voz cantante para llevar a cabo una toma de decisiones consensuada con los equipos docentes y que haya acuerdos de centro de cómo planificar y adaptar esta propuesta de tareas a los contextos con los que nos encontramos cada uno de los equipos docentes. Yo creo que



es muy importante adaptar las tareas a las necesidades y a la realidad que nos encontramos cada uno en los centros educativos”. José Luis Rodríguez Cabanillas

*Desde la Revista de educación **Forum Aragón** queremos animaros a seguir grabando audios y que nos los enviéis. Queremos que nos contéis cómo vive la comunidad educativa este confinamiento. Muchas gracias y mucho ánimo.*

20. “Buenas tardes, pues en el caso de algunos centros en los que la población de alumnos... son alumnos que no tienen recursos económicos, encontramos centros en los que puede haber unas tres cuartas partes de los alumnos que no tienen ni ordenador ni acceso a internet en casa. Por lo que hacer un trabajo telemático con ellos es complicado, enviarles las tareas *online* es complicado, establecer un sistema de comunicación digital es muy complicado y a pesar de que llegara a ser el caso de que como parece ser que tiene intención la administración de hacer que estas familias tengan acceso a internet, carecen de recursos para saberse manejar con plataformas digitales, con correos electrónicos y con este tipo de herramientas, si no hay alguien allí para enseñarles, por lo que en el caso de estos centros es la mayor dificultad que estamos encontrando”.

21. “Buenas tardes, soy Lucía Sanagustín, como maestra de educación primaria en Aragón quería resaltar de estos días tan complicados de confinamiento, en lo que hemos encontrado más dificultades, por lo menos yo, ha sido en diseñar tipos de tareas o materiales que puedan hacer los alumnos y que lleguen a todo tipo de alumnado... porque hay mucha diversidad de familias, de situaciones y quizás hay familias que no pueden ayudar a sus hijos o bien no tienen ordenador, internet y por tanto es complicado diseñar actividades que sirvan para todas las familias”.

22. “De momento no tengo palabras para el audio pero tengo añoranza y canciones para mis alumnos” (el texto escrito va acompañado de un enlace a un video con una canción grabada expresamente para su alumnado de educación infantil: <https://www.youtube.com/watch?v=8QO557Le9NU&feature=youtu.be>). Concha Bretos Guallar

23. “Buenos días a todos, compañeros. Valorar estos difíciles días me resulta muy complicado. Gestionar sentimientos encontrados como la sorpresa, la incertidumbre, la preocupación y a veces la angustia desde el confinamiento de tu casa es una tarea ardua. Cada tarde, a las ocho en el balcón, me produce mucha ternura el saludo de mis pequeños vecinos que se miran a través de la calle con alegre saludo buscando al vecino, al amigo, al compañero de cole. Espero que este distanciamiento sirva para que aprendan también a valorar las relaciones sociales y afectivas y creen nuevos lazos de amistad, empatía y de colaboración.

Como docente se me presentan varios retos: adaptarme a las nuevas necesidades del trabajo a distancia, ser capaz de equilibrar tareas que puedan realizar solos o con ayuda familiar y de mejorar hábitos



de responsabilidad y de esfuerzo personal. Soy tutora de primero y me preocupa no ser capaz de tocar levemente al alumno con problemas de atención para que vuelva a la actividad, de ver la cara de incompreensión de alguna tarea para ayudarle a superarla y no tener de vuelta su trabajo y sus sensaciones durante tantos días. Y mucho me preocupa la desigualdad que esto puede generar si pienso en las familias con varios hijos y un dispositivo para todos, los padres con más dificultades para ayudarles, los problemas económicos que puedan sufrir y valoro mucho la conexión que hemos establecido entre la comunidad de mi grupo: alumnos, padres y profesores. Espero que esto lleve pronto a un fin saludable y esperanzador para todos. Adiós compas”.

24. “Hola, buenos días, mi nombre es Silvia y soy maestra de primero de primaria en un colegio público de una localidad muy cercana a Zaragoza. Mi domicilio habitual está en Zaragoza, soy mamá de una niña de casi tres años que va a una guardería privada muy cerca de mi domicilio y de una niña de ocho años con discapacidad que va a un colegio de educación especial a cinco minutos de mi domicilio. Mi experiencia como maestra es que gracias al trabajo coordinado con mi compañera de nivel he podido atender telemáticamente a mis alumnos y a las familias de mis alumnos para que tengan el trabajo organizado durante todos estos días. Mi experiencia como madre es que el trabajo telemático de ninguna manera puede suplir la atención educativa que mi hija mayor recibe en su centro educativo. La educación especial no se puede atender de forma telemática. A mi hija pequeña la podemos entretener, divertir, asear, alimentar y es lo mismo que hago con mi hija la mayor, cuidarlas como madre, pero en el fondo y en la realidad es que el trabajo telemático no puede suplir en ninguno de los casos o en algunos casos de una forma menos efectiva, el trabajo de los maestros y de la escuela”.

25. “Desde todos los puntos posibles nos bombardean con consejos para llevar mejor el confinamiento familiar ¿no? El estar dentro de una casa con niños y casualmente todas las actividades que nos proponen están relacionadas con la música: bailar, cantar, escuchar música, actividades plásticas y el ejercicio físico. Y casualmente en nuestros horarios educativos, la música, la artística en general, plástica y educación física son las áreas curriculares que menos carga lectiva tienen. A lo mejor eso también sería un motivo

para la reflexión, que tenemos que dar más importancia de la que se da en cuanto a darle más tiempo educativo a las actividades físico deportivas en el centro, a las actividades plásticas y sobre todo a la educación artística: escuchar, cantar, bailar, eso es algo que me ha llamado mucho la atención”.

26. “Buenas tardes, soy Violeta Magaña, maestra interina en Aragón y lo que más destacaría de estos primeros días de confinamiento es la rápida respuesta que han dado la mayor parte de los centros educativos, a pesar de que la noticia de la alarma sanitaria llegó a Aragón con prisas y sin apenas información por parte de Educación. Los centros educativos han sabido organizarse bastante bien para hacer llegar a los alumnos materiales y actividades para que puedan continuar con su educación académica.

Sin embargo, para mí no todo es positivo, a pesar de esta buena respuesta, la forma de continuar con la educación académica crea cierta desigualdad porque seguimos teniendo alumnos que no tienen acceso a internet, por lo tanto, estos materiales y estas actividades no les pueden llegar de ninguna manera. No sé cuánto durará este confinamiento, de momento hasta el 11 de abril, pero si se alarga mucho más, podría causar incluso un perjuicio a estos alumnos que no tienen acceso a internet ya que, bueno, pues durante este tiempo, estas semanas tienen muchísimo más complicado continuar con su educación académica”.

27. “Yo creo que se nos ha venido el mundo muy encima cuando empezó la cuarentena porque nos hemos dado cuenta de que no sabemos enseñar sin la comodidad de las fichas, del libro, de unos determinados materiales que ha sido imposible mandar telemáticamente o muy complicado porque muchas familias no disponen de impresora, porque muchas familias no están que eso es algo en lo que no hemos pensado tampoco, muchas familias no están para ponerse a hacer fichas con sus hijos porque puede ser que tengan un progenitor o dos, que tengan que teletrabajar, que tengan incluso que ir a trabajar a sus puestos de trabajo, que tengan un solo ordenador en casa y sean tres chavales. Entonces creo que hemos querido seguir con nuestra programación y nos hemos dado cuenta que es imposible y eso nos ha chocado mucho.

Yo misma he visto en infantil que la mayor preocupación ha sido: ¿y qué vamos a hacer con la lecto-escritura? ¿y con las sumas? Pues que vamos a hacer

Qué debes saber del nuevo coronavirus

Los coronavirus son virus que circulan entre los animales pero algunos de ellos también pueden afectar a seres humanos.

El nuevo coronavirus fue identificado en China a finales del 2019 y es una nueva cepa que no se había visto previamente en humanos.

Los **Síntomas** más comunes de la enfermedad por coronavirus (COVID-19) son:

- PIEBRE
- TOS
- SENSACIÓN DE FALTA DE AIRE

La desinformación y los prejuicios frente al coronavirus generan discriminación

Hagámosle frente

AL LLEGAR DE UN VIAJE DESDE UNA ZONA DE RIESGO O SI HA TENIDO CONTACTO ESTRECHO CON UN CASO CONFIRMADO

Vida normal en familia, con amigos y en el ámbito escolar y laboral + Observar síntomas durante los siguientes 14 días

Sin síntomas: VIDA NORMAL (no es necesario tomar medidas)

Con síntomas: Contactar telefónicamente con servicios de salud **061**

Medidas generales de prevención de este y otros virus respiratorios

- En caso de sufrir una infección respiratoria, evitar el contacto cercano con otras personas
- Al toser o estornudar, cubrirse la boca y la nariz con el codo flexionado o con un pañuelo desechable
- Evitar tocarse los ojos, la nariz y la boca
- Lavarse las manos frecuentemente

Si quieres más información <https://www.msbs.gob.es/>
<https://www.saludinforma.es>

GOBIERNO DE ARAGON

con la lecto-escritura y con las sumas, están en cinco años, pues no pasa nada, igual hay que modificar las programaciones hay que modificar un poco nuestra forma de enseñarles conceptos y no querer hacer exactamente lo que teníamos planeado. Quizá tenemos que pensar un poco, adaptarnos a la realidad que pueden tener los chavales, seguir prestándoles atención, seguir dándoles una motivación, pero de otra manera. A lo mejor es interesante que graben un video contando lo que han hecho ese día, a lo mejor es interesante que sus padres les cuenten un cuento. Creo que el fallo ha sido el enfoque, de momento, veremos a ver como evoluciona. Y eso sin contar las situaciones que puede tener cada uno, de críos que tengan violencia en casa, críos que tengan a familiares ingresados o fallecidos, críos que... Entonces, bueno, creo que nos ha fallado tener eso en cuenta. Nos hemos cerrado demasiado a nuestra programación y transmitir conocimientos cuando a lo mejor en una situación excepcional como es esta no tendría que tener tantísima importancia”.

28. “Otra cosa que también me ha parecido importante, que bueno, luego puedes elegir o poner más... Bueno yo te digo todo y luego ya tu gestionas. Otra cosa que me ha parecido bastante destacable es que

todas las instrucciones y normativas que se han ido sacando han estado totalmente enfocadas, lógicamente y obviamente, a secundaria, a primaria, bachillerato. Es lógico porque primaria y secundaria son etapas obligatorias y bachillerato es una etapa muy importante porque tienen la selectividad ahí. Pero infantil ha quedado como en un limbo porque a la vez que se nos exige que demos que hemos estado teletrabajando y que demos que hemos estado en contacto con familias, además, no se nos está dando una pauta acorde a la etapa, es decir, el planificar cinco horas de tareas en infantil es inviable o el evaluar las tareas, el hacer seguimiento de todos los niños, pues es imposible. Tu puedes estar segura de que mandas a todos los niños las propuestas de tareas, pero es infantil, muchos no te van a responder, muchos no las van a hacer y de la misma manera que cuando deciden no traer a sus hijos por la tarde para dormir la siesta, tu no vas detrás de ellos para que hagan la tarea que has hecho ese día por la tarde, tampoco puedes exigirles ahora que las hagan. También hemos echado un poco de menos una regulación, digamos, para infantil. No sé si eso te sirve de algo o no”.

Viernes, 27 de marzo de 2020

29. Hola Buenos días, en mi opinión, respecto a las medidas que se tomaron desde el Departamento de Educación es que en principio fueron muy positivas porque se tomaron de una manera muy rápida con la intención de que el curso se viera perjudicado lo menos posible. Pero también hay que destacar que no todas las familias son iguales, no todos nuestros alumnos son iguales, no todos tienen acceso a las tecnologías para poder seguir llevando una enseñanza telemática y no perder el curso. Luego, por otro lado, es cierto que los docentes están dispuestos, o estamos dispuestos, a solventar todas las dudas que puedan ir surgiendo a nuestros alumnos, pero hay materias que son especialmente difíciles... poder explicar a través de un ordenador, a través de un correo electrónico, con lo cual las familias tienen que implicarse en eso y explicar conocimientos de matemáticas, física... que no todos son capaces de hacer y aquí sí que hay una pega. Y, por otro lado, también quiero destacar que tampoco es bueno la carga excesiva de tareas para cada día, sé de primera mano que hay centros, no en el caso de mi hija, pero hay centros en los que las tareas de cada día son excesivas y eso puede perjudicar tanto a los alumnos como a los docentes”.

Rocío Álvarez

30. “Como orientadora ¿qué destaco de estos días de confinamiento? Pues destaco la innovación, la participación, la solidaridad y el trabajo en red de la comunidad educativa ya que esta situación ha supuesto, en mi opinión, una formación y reflexión profesional de todos los docentes pensando en positivo. ¿Quién sabe? ¿supondrá un punto de inflexión de la metodología tradicional?” Paula Gallego Rodríguez

31. “Buenas tardes, una de las cosas que yo quisiera comentar porque me ha llamado la atención es que, tras estos días de confinamiento, de una crisis un poco inesperada y tras la inevitable improvisación que tenemos que hacer en el día a día, me ha impresionado la movilización además de todo lo que son los agentes sociales, y la gente especialmente en la sanidad, pues del cuerpo docente ¿no? Cómo estamos intentado, cómo se está intentando actualizar toda la información y todos los medios de transmisión a nuestro alcance para que todas las familias, todos los alumnos, todo el alumnado, tenga acceso, no solamente los que tienen una buena conexión a internet, un ordenador, acceso a libros, a material, sino el alumnado más desfavorecido, aquel que no tiene internet, aquel que no se sabe mucho de cuáles son sus circunstancias pues es un esfuerzo tremendo para contactarles, para intentar dotarles de todas esas estrategias y esos materiales ¿no? Para que... pues bueno pueden seguir las clases dentro de una cierta normalidad o por lo menos intentar eliminar un poco esa brecha digital. Muchas gracias”. Alex García Jaimerena. Unos días más tarde me manda el siguiente enlace: <https://youtu.be/ASAbrIJfCW>

Sábado, 28 de marzo de 2020

32. “Después del desconcierto inicial que ha supuesto la situación covid-19 hemos parado la actividad social, quedándonos en casa. Nunca antes se habían cerrado los centros educativos durante tanto tiempo. Quiero resaltar la capacidad del ser humano en adaptarse a esta nueva situación de quedarnos en casa. Los docentes, sin apenas conocimientos de las TIC, se ponen en marcha para poder seguir la actividad docente desde casa, echando mano de todo lo que tienen al alcance, dedicando tiempo sin necesidad de mirar el reloj, pensando en cómo hacer llegar la información a los “nadies”, ninguno, como se refiere Coral Elizondo.

El alumnado y las familias responden al reto, pero las familias se hacen conscientes de la delegación en las tareas educativas en la escuela. Cada uno,

desde el lugar que ocupa va asumiendo la responsabilidad y resolviendo la situación cotidiana del covid-19. El profesorado muestra la gran capacidad de trabajo de voluntariedad y de dedicación. Entre todos podemos convertir esta situación en una oportunidad de mirar la diversidad abandonando como único instrumento los libros de texto, exámenes, realizando el proceso enseñanza-aprendizaje de otra manera accesible a todos.

Como orientadora también creo que esta situación de covid-19 puede dar un vuelco a esta administración educativa, llena de burocracia en papel e informes. Desde la experiencia actual con las TICs podemos rentabilizar el tiempo, la comunicación, realizando nuestras funciones de una manera más eficaz y efectiva, en vez de tanto informe en papel. Bueno, para finalizar, que esta situación dura de por sí de covid-19 la podemos reconvertir en una oportunidad, para hacer la docencia de una manera diferente".
Ana Tricas Moreno

33. "Hola soy Fernando Pablo, el director del instituto Rodanas de Épila. En primer lugar, a mí me sorprendió la facilidad con la que el profesorado comprendió la situación y se adaptó a ella. Nos dijeron todos a teletrabajar y asumimos nuestra responsabilidad, no le dimos más vueltas, supiéramos poco, mucho o nada, todos nos lanzamos a las redes. En el caso de nuestro centro, donde se refleja una sociedad muy diversa, rápidamente se pusieron de manifiesto las brechas que existen en ella y como se muestran estas brechas en la educación. Muchas familias tienen problemas gravísimos de vivienda, no digamos ya de poder acceder a internet o a ordenadores o a tablets. Muchas familias no tienen la formación suficiente para interpretar en su justa medida el peligro que representa la epidemia, ni para acompañar al adolescente durante el confinamiento, ni siquiera para estimularle en la actividad que se le propone, que muchas veces no es escolar, sino vital, provocando así una brecha mayor en nuestras familias. Nos muestra esto la necesidad de tener una escuela con oportunidades para todos con equidad y de calidad, una escuela que acompañe.

También me gustaría destacar la capacidad del profesorado para aprender con una velocidad de vértigo para ponerse al servicio del alumnado y las familias desde el minuto uno. El clima de compañerismo que se vive en la distancia y la necesidad que se percibe de cuidarnos unos a otros y a toda la sociedad y

vislumbrar que la escuela son ejercicios, pruebas, tareas, exámenes, pero sobre todo es vida. Nos falta ahora el contacto humano, el roce, el aprendizaje diario de vivir en compañía. Muchos de nuestros alumnos y alumnas nos demandan más y más videoconferencias porque necesitan vernos. Necesitamos vernos más allá de las frías palabras escritas en el ordenador, necesitamos saber que hay personas a nuestro lado".

34. "Hola Fernando, es solo para comentarte algunas de las reflexiones que han hecho un grupo de mayores del colegio de Alfajarín. Reconocen que tantos días y tantas horas pues hay momentos de bastante aburrimiento, pero destaca también que se muestran felices y contentos porque dicen que al estar encerrados están ayudando mucho a que los médicos puedan controlar la enfermedad. Fíjate, reconocen que tienen miedo, si les toca ir al hospital que no puedan ser atendidos porque haya demasiada gente, y también manifiestan mucha preocupación por lo que pueda ocurrirle a sus abuelos. Hay fases muy bonitas: "me aburre hasta la tele". Otra que dice: "lo que más siento es que no puedo abrazar a mi madre porque trabaja en una residencia". Y es cierto, lógicamente echan en falta a familiares, echan en falta abuelos, pero a los que más echan en falta es a sus amigos de clase. Y eso que reconocen que con la videoconferencia pues ya les da bastante oportunidad para hablar, verse, comunicarse, incluso avanzar en el libro, que dicen, y me ha gustado también mucho que lamentan que haya algunos compañeros que no puedan unirse, que no puedan verlos... unos compañeros que saben que no tienen ordenador o internet. Un saludo".

35. "Hola, soy Alba Morte Marco, maestra en el CEIP Las Anejas en Teruel. Me gustaría expresar cómo me he sentido desde el día que cerraron nuestras aulas sin apenas tener tiempo de podernos despedir de nuestros alumnos. De repente nos encontrábamos ante una nueva realidad educativa para la cual no estábamos preparados ni alumnos ni maestros. Esto produjo incertidumbre, nerviosismo, frustración, pero afrontamos este nuevo reto para poder dar una respuesta educativa lo más adaptada a todos y a cada uno de nuestros alumnos y a esta situación sobrevenida. Estamos trabajando muy duro: familias, maestros y alumnos para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje siga su curso dentro de las circunstancias en las que nos encontramos. Si hay algo

que he aprendido durante este periodo de reflexión es que la educación primaria tiene que ser presencial porque no es solamente una transmisión de contenidos a través de una pantalla u horas y horas delante de un ordenador, la educación son emociones, son gestos, son caricias, es compañerismo. Por eso, solo espero que todos los besos virtuales que me mandan mis alumnos pronto sean abrazos de verdad”.

Domingo, 29 de marzo de 2020

36. “Hola, como parte del equipo directivo yo destacaría una serie de valores y actitudes a nivel docente que, en las condiciones de enseñanza normales, quizá no son tan visibles. Una, sería el empeño y la responsabilidad, porque desde el primer día el equipo docente se involucró en garantizar la atención educativa en todos los niveles. Por otro lado, la creatividad ante situaciones difíciles, seguramente vienen soluciones creativas. En estos días se han multiplicado más que nunca la búsqueda de recursos, el planteamiento original de tareas escolares, la innovación en la presentación de propuestas sin perder de vista las posibles situaciones familiares diversas con las que nos estamos encontrando.

El valor de la comunicación, estamos ante otras vías de comunicación, primero entre docentes a la hora de trabajar, vías de comunicación digitales con los alumnos, pero sobre todo quizá la reflexión que hacemos de todo esto es que posiblemente adquiriremos más competencias digitales, pero que tenemos la certeza de que el aprendizaje es totalmente social. Si no vemos al otro, si no entendemos sus miradas, se pierde gran parte de la información necesaria para poder aprender, necesitamos de los otros y del contacto de los otros. Quizá ahora las familias también sean más conscientes de ello, que el niño, el alumnado para poder aprender tiene que hacerlo con los otros. Por último, el valor de la incertidumbre, nos movemos en una situación desconocida con medidas imprevistas, decisiones contradictorias que posiblemente nos llevarán a ser docentes mucho más competentes. Un saludo”. Marian Laborda

37. “Hola, Fernando, espero que estemos a la mitad del confinamiento y contexto a tu invitación de lo que destacaría en estos días. En primer lugar, los sentimientos, mi vivencia de estos días en soledad me ha permitido encontrar recuerdos en los rincones de mi casa. En segundo lugar, la profesionalidad, acompañado de las noticias y de los opinadores, me está sir-

viendo para reconocer la profesionalidad. Aquí, además de todos los oficios que tenemos en mente, incluyo, como miembro de la comunidad educativa, el recuerdo al profesorado y a todos los que intentan apoyar el proceso educativo y de aprendizaje del alumnado. Tengo miedo que se pasen algunos, con muchos deberes. Todos estos profesionales han hecho pasar a un segundo plano a mucho charlatán.

También estos días estoy reflexionando con las características de nuestra sociedad, no hay que olvidar que somos una especie que hemos evolucionado pasando por diversos tipos de organizaciones sociales, fue la familia, la tribu, la banda, la ciudad, la nación, el estado, pero en la actualidad parece que tenemos a sociedades con unos límites todavía más amplios. Esta evolución ha sido en lucha contra el objetivo biológico individual del triunfo, de la mitad de nuestros genes, intentando dominar la inquietud que nos produce la experiencia de ser la especie que se reconoce en un espejo y se pregunta ¿por qué estamos aquí? Y por último, desde la biología, la simplicidad maravillosa de los virus, pero a ver si se logra pronto dificultar la propagación del covid-19 y podemos acabar con este estado”. Pedro Molina Herranz

lunes, 30 de marzo de 2020

38. “Buenos días, Fernando, te cuento un poco la organización del CEIP Juan Sobrarias de Alcañiz. Desde hace siete años estamos trabajando con la *G Suite* pero en cursos pequeños, empezamos en pocos cursos, en un tercero, no en un cuarto, al poco se fue extendiendo a los cursos superiores. Llevamos unos cuantos años ya que lo poníamos en marcha en cuarto, quinto y sexto porque pensábamos que eran los cursos autónomos que el alumnado lo podía utilizar ellos solos, sin que los padres tuvieran que estar en todo momento delante. Pero el profesorado que estuvo en cursos superiores y después bajó, vio todo lo que nos aportaba y pidió al equipo directivo este año que se pusiera en marcha en todos los cursos. Y este año lo pusimos en marcha desde primero. Ahora ya estamos planteándonos que el año que viene lo pondremos en marcha desde infantil. Ahora nos ha sido fundamental porque es la plataforma con la que le decimos al alumnado... les acercamos las tareas que queremos que hagan.

Además de eso, hasta este año se estaba funcionando con grupos de WhatsApp con las madres y padres colaboradores. El equipo directivo o el tutor les mandaba un mensaje y ellos lo reenviaban al resto

del grupo, pero este año con el nuevo equipo directivo, no nos parecía que ese fuera el medio adecuado y contratamos la aplicación, la mensajería instantánea de *TokApp*. De esa manera tanto el equipo directivo como los tutores, incluso el AMPA, pueden comunicar instantáneamente a las familias el mensaje que consideren. Esas son las dos herramientas que hemos utilizado en este periodo de confinamiento para intentar que el alumnado pueda continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la comunicación con las familias, y por otro la relación, las tareas, los enlaces, las actividades por *Google Classroom*. La primera semana el equipo directivo dejó en manos del equipo docente la organización que querían, y la verdad es que, como en toda España, fue caótico, no había una organización, un criterio definido... Las familias iban locas y el tercer día ya lanzamos una encuesta que realmente nos dio mucha información: qué necesitábamos y unificar criterios. A partir de la siguiente semana ya, el equipo directivo estableció unos criterios que van en la línea de... solo se manda una comunicación diaria por *TokApp* para que los papás y mamás lo puedan saber, con información de la organización propuesta.

Cada equipo de nivel se ha organizado: si manda tareas semanales, si las manda cada tres días o si las manda diarias. Eso sí que se ha dejado en función del equipo docente, pero solamente el tutor es quien comunica, quien organiza toda la documentación, toda la propuesta que le ha hecho el equipo docente, quien la temporaliza y quien decide cuando se envía al alumnado. Se ha apostado por tareas que requieran el mínimo acompañamiento por parte de las familias, tanto a la hora de sentarse con aspectos más educativos, como a la hora de tener que emplear dispositivos electrónicos que requieren mucho acompañamiento (adjuntar archivos, editar un vídeo o subir un MP3). Todas las familias no lo saben hacer. Se ha tendido a tareas que requieran del mínimo acompañamiento, que tiendan a la autocorrección. Hasta las diez de la mañana es el tiempo máximo que los tutores pueden comunicar cada día y a partir de ahí tienen que esperar hasta el día siguiente. La verdad es que nos ha dado muy buenos resultados.

Lo que nos preocupa es ¿cómo hacemos para llegar al alumnado que no tiene las posibilidades y el acompañamiento de las familias o no tiene los recursos tecnológicos? Lo que ha decidido el centro es que un día a la semana las familias podrán acceder al centro y recogerán en soporte papel la documentación que el profesorado les haya preparado. Obviamente,

no va a ser lo mismo que se hace con los recursos digitales. Además, esta semana, el Ayuntamiento de Alcañiz ha endurecido las condiciones del confinamiento y no va a permitir que las familias puedan acceder al centro, así que estamos estudiando mandárselo por correo postal. Se están haciendo clases virtuales, hemos empezado con tutorías, pero probablemente tengamos que impartir también contenidos de manera virtual con la herramienta *Meet* que nos ofrece la *G Suite*. Lo que vamos a hacer es que las vamos a grabar para que el alumnado que no se pueda conectar a la hora que diga el profesor, pueda verlo posteriormente. Pero el alumnado que no tenga fácil acceso, será difícil que pueda acceder a ese material. Y estas son un poco las medidas. Gracias". Eduardo Nuez

Martes, 31 de marzo de 2020

39. "Buenos días, Fernando, para contestar a tus indicaciones, mi opinión sobre lo que estamos viviendo. Cada día tenemos un poco más de perspectiva y levantas la cabeza y vas mirando. Yo creo que lo primero que habría que decir es que hemos visto, de un día para otro, la respuesta positiva de toda la estructura de la escuela... docentes, yo creo que inspección. Segundo, no olvidemos las debilidades que el propio sistema tiene, es decir, que, a las nuevas tecnologías, se les da el impulso en un centro, un departamento, un profesor, pero no se daba una situación adecuada para que los hijos de todas las familias pudieran llevar un proceso de aprendizaje a distancia. Y, es más, tampoco creo que sea la solución para una situación ordinaria. Estamos en una situación excepcional, por lo tanto, las medidas tienen que ser excepcionales. No creo que ahora debamos decir esto es la solución. Ahora decimos que hay que poner wifi, internet a todas las familias, sí, pero es por superar la brecha, para que las familias puedan estar conectadas, para que puedan acceder a información, para que sus hijos tengan un proceso educativo y de comunicación desde sus casas, pero no como...

Hay una corriente que subyace que a mí me preocupa que da por entendido que por internet se puede hacer todo y para qué vamos a estar en la escuela si una familia preocupada y con nivel cultural puede llevar la educación de sus hijos. Creo que la escuela aporta mucho más: conocimientos, sociabilidad, relaciones con otras familias... Vivimos momentos excepcionales y se está dando respuesta a eso.

¿Qué debilidades veo? Evidentemente que tenemos una escuela muy compartimentada, algo que

ya hemos hablado muchas veces. Infantil va por su lado, primaria por otro lado y secundaria obligatoria por el suyo. Esa compartimentación cuando se sale del espacio físico de la escuela se hace más evidente. Además, se añade el problema del alumnado de las familias desfavorecidas. En la escuela eso se puede ir trabajando, aunque no esté trabajado del todo, pero ahora... la evaluación continua o la evaluación por competencias no están consolidadas. Y luces rojas que se encienden, el tránsito de primaria a secundaria, una secundaria completamente fuera de la realidad y un currículo alejado de lo que queremos. Aunque no sé muy bien que es lo que la sociedad espera de una secundaria obligatoria. Si una etapa obligatoria se la vamos a pedir a todos los ciudadanos y ciudadanas que viven en España pues no estamos cumpliendo. No olvidemos la repetición, el fracaso escolar, etc. Todo esto en esta situación excepcional es más difícil de solucionar.

Ahora se intenta recomponer un poco con instrucciones, pero las grandes decisiones del modelo se tomaron en la normativa anterior y en los currículos. Quizá sea el momento de hacer una reflexión, pero una reflexión valiente. Estos días lees a Trujillo y otros que ves que lo están intentando introducir.

Otra cuestión que hemos visto, es que tenemos un profesorado más flexible de lo que parece, al menos en esta situación de excepcionalidad, no sé si en la situación ordinaria también es así, si es tan proclive a introducir cambios sustanciales. Yo creo que hasta que no haya una reflexión potente sobre la educación secundaria obligatoria en el que se hable de ámbitos poco cambiará. La nueva ley debería abordarlo.

El próximo curso escolar me preocupa porque habrá que dar respuesta, se dé o no un proceso de promoción generalizada, a muchos problemas. Supongo que habrá muchas resistencias, por mucho que las instrucciones hablen de competencias y contenidos básicos. Si el docente no está preparado es difícil que cierre los ojos y diga tiramos adelante.

No sé si esta situación excepcional nos va a ayudar a avanzar, aunque debería, en la línea que he mencionado". Jesús Garcés Casas

40. Hola, soy José Miguel Lorés, maestro que ha ejercido la inspección de educación durante unos años y que ahora está jubilado. Desde esta posición que tengo ahora me da la sensación de que todo parecía que había saltado por los aires, pero también en esta ruptura tan enorme parece que el corsé de la admi-

nistración y las corazas resistentes de algunos actores también se han roto. Parece que ahora todos somos protagonistas y actores necesarios en la educación de los chavales. De esta situación ha surgido una nueva forma de relacionarse que ha descubierto facetas nuevas y nuevos potenciales que hasta ahora no se mostraban. Lo que había funcionado parece que no sirve y ha habido que reinventarse y sacar todos los recursos, el potencial, incluso aquello que costaba poner a disposición de todo el mundo.

Hay que construir un nuevo contexto, al menos es la percepción que yo tengo, donde los actores son los protagonistas y donde los instrumentos de aprendizaje muchos de ellos están fuera de los edificios escolares y ya no son propiedad de unos pocos. La improvisación puede convertirse ahora en innovación si proporciona nuevas y eficaces respuestas a esta situación. Cuando esta amenaza pase, habrá que arregangarse para que se puedan reconstruir los daños aprovechando lo que queda con nuevos diseños para aquello que no nos ha servido. Si no se hace así, será decepcionante.

Me parece que el cambio de actitud colectivo potencial, por destacar lo positivo, es que se ha abierto una nueva oportunidad para la relación y el aprendizaje que habrá que aprovechar cuando esto pase. Me quedan muchos interrogantes en la cabeza ¿qué pasará después? ¿cómo será la escuela en los próximos años? ¿será igual? ¿la habremos transformado aprovechando todo lo que hemos aprendido? ¿seremos capaces de encontrar una solución para que los menos favorecidos no queden al margen y caiga sobre ellos el mayor perjuicio de esta crisis? ¿vamos a recuperar el sentido común o seguiremos comportándonos como hasta ahora en la confrontación y la discrepancia con visiones egoístas y sin lograr un sistema educativo consensuado? ¿se logrará confiar en el buen hacer de los centros y los docentes dándoles más libertad o seguiremos insistiendo en un sistema encorsetado y cerrado que deja muy escaso margen para la innovación? Hasta luego".

41. "Yo me quedo con una imagen que vivimos el viernes. La desolación en la expresión de las caritas de los niños y niñas cuando sabían que se iban a casa, pero entendían muy bien el porqué. Y hubo varios testimonios de niños y niñas que decían... pero ¿es verdad que se cierra el colegio? Con una situación de incertidumbre, de miedo, sin ser muy conscientes de lo que ocurría y también hubo niños y niñas que lloraron porque no querían que el colegio se cerrase.

También esa desolación se percibió en las caras del profesorado, las monitoras de comedor, las familias... fue una sensación, no sé, muy fuerte. Es un recuerdo que tengo muy marcado.

Una vez pasado el momento, el lunes llega cuando nos enfrentamos a la situación de tener que ofrecer respuesta a nuestro alumnado y a nuestras familias desde nuestras casas. Yo destacaría la gran capacidad de trabajo y de organización del equipo docente del cole para trabajar de forma coordinada y ofrecer respuestas inmediatas y eficaces a nuestro alumnado. El papel de la escuela es muy importante y creo que esta situación nos va a hacer sentir más y vivir más la escuela y sentir esa necesidad de la escuela. Y especialmente en entornos vulnerables como es el colegio Ramiro Soláns.

Los niños y niñas están respondiendo muy bien, las familias también, porque hay una profesionalidad docente y un alto nivel de exigencia para conseguir llegar a las familias, aun teniendo las condiciones más inadecuadas, más inapropiadas y poco facilitadoras. Otro aprendizaje muy importante: la perseverancia, la constancia y el buscar vías de contacto desde miles de formas, ha hecho posible que las familias, que lo niños y niñas se enganchen. Y cuando existe un vínculo emocional muy potente entre el alumnado, las familias y el profesorado es más fácil hacer este papel de seguimiento emocional y curricular desde el teletrabajo. Quizá, si no existe este vínculo emocional creo que puede ser más difícil llegar de verdad a las familias y al alumnado.

Y otro aspecto que destacaría de esta situación que estamos viviendo es que nos va a hacer replantear el papel que tiene la escuela, qué es realmente enseñar. Nos lo estaban diciendo, sabíamos que enseñar y educar en el siglo XXI supone formar al alumnado para aprender desde la incertidumbre, ya no desde los saberes sino desde los no-saberes. Y hay unas habilidades que son muy importantes como son la autonomía, la empatía, el pensamiento analítico y crítico... Yo creo que cuando los docentes volvamos al aula, vamos realmente a replantearnos que hay que trabajar de otra manera diferente y hay que preparar al alumnado para posibles futuras crisis que nos puedan llegar. Y también el profesorado

tenemos que ser conscientes que tenemos que afrontar de otra manera estas situaciones porque a veces no se tienen las competencias tecnológicas adecuadas imprescindibles, pero acompañado de mucho humanismo.

En todo este proceso, la administración también ha seguido n proceso. En un primer momento hubo unas latas exigencias que quizás chirriaban un poco con lo que se necesitaba y que lo que está claro es que las familias necesitan un acompañamiento, escucha, una atención, necesitan la voz de los profes porque eso les da seguridad. Ese es el papel más importante que tenemos en estos momentos, además de acompañar en lo curricular, pero esa parte tiene que ser la más importante: escuchar, acompañar y ayudar. Yo creo que son las funciones más importantes que tenemos los docentes en estos momentos.” Rosa Llorente

42. “Hola Rosa, qué tal con la cuarentena ¿bien? ¿Cuándo vamos a volver al cole? Aún no lo han dicho ¿verdad? Bueno, Rosa te llamaba porque ¿cómo se dice? No tengo *Gmail* y no sé cómo crear *Gmail* y ha dicho Ana que tenemos que enviar todos los trabajos que hagamos por *Gmail*, pero si hay otro modo... por ejemplo, si te los puedo enviar a ti las fotos y luego tú se las envías a Ana estaría bien porque como yo no tengo *Gmail* y no se crearlo y nadie de esta casa lo sabe crear. Entonces te decía porque si Ana ve que no he enviado cosas al *Gmail* este, que no diga que no he hecho las cosas, que sí que las he hecho, pero lo que pasa es que lo he intentado, pero no he podido”.



Debate espontáneo de WhatsApp el sábado 28 de marzo en el grupo de FEAE-Aragón. Reflexiones docentes en la cuarentena

Fernando [7:55]: <https://www.heraldo.es/noticias/aragon/2020/03/28/por-que-colegios-ultimo-volver-normalidad-coronavirus-aragon-1366413.html>

Fernando [7:56]: ¿Sine die?

Fernando [8:57]: ¿Septiembre?

Ederlinda [9:56]: Pues yo creo que es muy posible... y desde luego debe cuidarse la decisión para evitar repuntes... es muy grave lo que estamos viviendo para arriesgarnos de nuevo...

Fernando [9:57]: ¿Aprobado general?

Fernando [9:57]: ¿Promoción automática?

Ederlinda [10:00]: No lo sé... pero la vuelta al cole como pronto junio... para los mayores... pudiera ser por exámenes y tal... en primaria... se podría examinar en septiembre ¿no?

Fernando [10:01]: Refuerzos, apoyos y revisión del currículum.

Pilar [10:02]: En 2º de Bachillerato, imagino que intentarán que haya al menos un par de semanas presenciales.

Pilar [10:03]: Va a ser muy complicado mantener el interés del alumnado.

Pilar [10:03]: El profesorado, en general, está dedicando mucho tiempo a formarse y preparar material.

Ederlinda [10:04]: No hay recuperaciones en septiembre en primaria... retrasar la última evaluación y hacer la promoción entonces... raro, pero no imposible, creo yo.

Pilar [10:04]: Los alumnos están respondiendo bastante bien.

Fernando [10:04]: Ciertamente, meses sin clase va a tener sus consecuencias.

Fernando [10:04]: ¿Cuánto aguantarán?

Ederlinda [10:04]: No sé, pero clases presenciales, creo que tardarán, desde luego abril... difícil lo veo, y mayo... no sé.

Ederlinda [10:04]: De todas formas, ahora lo importante es superar la pandemia, lo demás tiene o tendría solución.

Julio [10:05]: Buenos días. En Primaria, si debemos priorizar entre el currículo y la salud, yo lo tengo muy claro. La mayoría de contenidos se ven de forma cíclica. Se pueden compensar las carencias el curso siguiente. Un abrazo a todos/as.

Fernando [10:05]: Es un problema de prioridades.

Ederlinda [10:05]: Está siendo una situación muy dura para profesionales y alumnos, desde luego.

Fernando [10:07]: Primaria está claro no va a ser el problema.

Ederlinda [10:08]: ¿Y un aprendizaje acelerado para ambos de este tipo de enseñanza?

Alicia [10:08]: Yo pienso lo mismo.

Ederlinda [10:08]: Y eso claro que tiene consecuencias.

Ederlinda [10:08]: Exacto.

Fernando [10:09]: Pero si empezamos curso con crisis y recortes como hace años...

Fernando [10:10]: ¿Parece que el comienzo del nuevo curso requiere más medios?

Pilar [10:11]: En la ESO estaríamos en una situación parecida a primaria, pero en Bachillerato con la EVAU al final y la admisión en la universidad...

Fernando [10:11]: Un único examen, o en bachillerato o en la universidad.

Fernando [10:12]: La EVAU ordena, no selecciona.

Teresa [10:12]: En algunos países hay iniciativas de que no todo el alumnado está en los centros al mismo tiempo, de tal modo que en lugar de 900 que somos en el mío solo coincidamos la mitad.

Teresa [10:12]: Pasa, por supuesto, por *blended learning* y modificar horarios.

Dorotea [10:13]: Opino que es una buena oportunidad para replantear algunos aspectos del currículo, de la competencia digital de docentes y alumnado y de la alfabetización informacional pendiente. Perder

un curso en nuestro sistema con un modelo extremadamente repetitivo no es ningún trauma y si esto puede plantear una oportunidad para reflexionar sobre algunos aspectos metodológicos y didácticos bienvenido sea.

Fernando [10:13]: ¿450 alumnos no siguen siendo muchos?

Teresa [10:14]: Sí, pero se pueden espaciar más las mesas en las clases, etc.

Teresa [10:14]: En los recreos sólo la mitad, también en la sala de profesores, etc.

Fernando [10:15]: Una reforma consensuada ¿crees que es posible? El covid-19 entonces ¡cambiará el mundo!

Fernando [10:15]: ¡Educativo!

M^a José [10:16]: En Reino Unido... fue lo que hicieron en uno de los colegios ingleses con los que estuvimos de Intercambio. Pero en sentido inverso... los niveles que empezaban a tener más casos registrados “iban quedándose en casa” dando la opción a aquellos que por problemas familiares no podían dejar a sus hijos solos, a asistir al centro en la biblioteca. Pero no sé deciros si la historia fue bien...

Dorotea [10:16]: Deberíamos parar y reflexionar.

Fernando [10:17]: De pronto nos damos de bruces con lo que es importante, después de haber perdido tanto tiempo con lo secundario.

Teresa [10:18]: M^a José, imagino que fue un apaño chapucero para intentar que no se juntaran tantos, pero no un cambio planificado de antemano.

M^a José [10:19]: Pues un tanto, dando palos de ciego... pero no recibían ninguna instrucción del Gobierno.

Fernando [10:19]: No me quiero poner pesimista, pero existe la posibilidad real de un rebrote en China, entonces...

Dorotea [10:20]: Si de esta situación no extraemos alguna reflexión más estructural no estamos aprendiendo nada. No podemos quedarnos en lo externo: mesas separadas, días lectivos perdidos... Todo eso importa poco. Si volvemos para atiborrar a nuestros chicos de clases que no hemos dado y de exámenes que no hemos hecho...

Fernando [10:22]: Lo suscribo.

Ederlinda [10:23]: Y yo.

Teresa [10:24]: El problema es que los alumnos de secundaria menos acostumbrados a esforzarse acaben dejándolo todo.

Ederlinda [10:24]: Ya he dicho que es un momento para el aprendizaje de todo el mundo: estudiantes, profesor, sociedad....

Ederlinda [10:25]: Sí, pero no hay coste cero en lo nuevo...

Ederlinda [10:25]: Igual un cambio metodológico les gusta más (sé que es difícil).

Fernando [10:26]: Y si además introducimos cambios metodológicos, reducimos horario... En fin y si pensamos en otra secundaria más a la medida del alumnado.

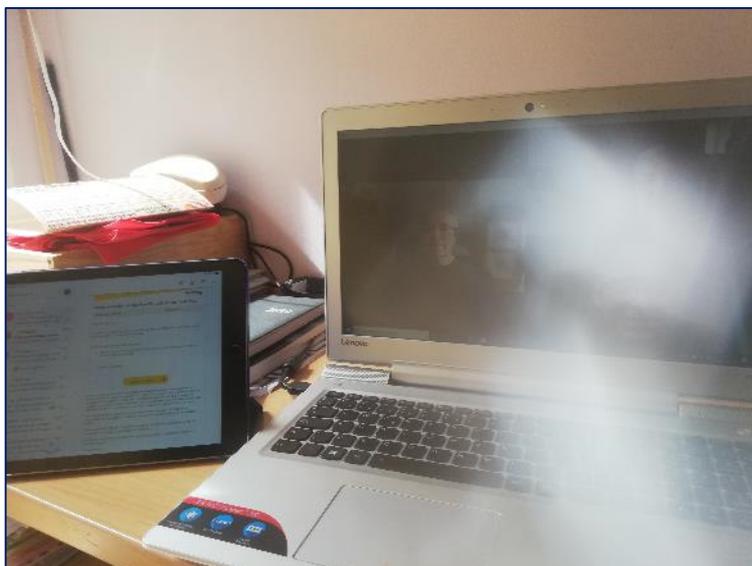
Alicia [10:26]: Yo creo que los contenidos se van dando. Yo tengo hijos en primaria y ESO. Creo se podrían mejorar las explicaciones, sobre qué es lo que tenemos que hacer en casa. Hay que dar una vuelta a cómo se presentan los contenidos nuevos y dejar un espacio para preguntar dudas... un ejemplo, si no hay clases online, que las hay en algunos casos, pero cuando no. Primero, decidles esto vamos a trabajar mañana... leedlo... al día siguiente contenido nuevo o bien texto aclaratorio/esquema o profesor en videoconferencia o lo que sea y abrir espacio para dudas (unas horas al menos). *Feedback* nuevo y mandar ejercicios... pero hay que remarcar que los profes hacen lo que pueden y se están esforzando un montón.... online podíamos compensar bastantes cosas... y a la vuelta como dice Ederlinda... repaso acelerado y puesta a punto unos meses para seguir luego normal.

Ederlinda [10:26]: El cambio metodológico... Ya se está dando en cierta medida ¿no?

Dorotea [10:27]: (Emoticono con cara escéptica)

Ederlinda [10:27]: O debería...

Dorotea [10:27]: Me muestro escéptica... Con este currículo es complicado.



M^a José [10:27]: Pues sí, relacionar lo que está ocurriendo en el entorno con la materia, está resultando un gancho...

Fernando [10:28]: Creo que hay dos niveles de análisis, uno, el inmediato, cómo salvamos la situación, y otro a largo plazo, qué aprendemos de todo esto, qué es necesario cambiar.

M^a José [10:29]: (Emoticono de una mano mostrando acuerdo).

Ederlinda [10:29]: Exacto.

M^a José [10:29]: Y no sólo a nivel de currículo...

Fernando [10:29]: No solo.

Alicia [10:29]: Sí es cierto. Los centros y profes en estas dos semanas se están ajustando, se evalúan y mejoran... con unas semanas más estará todo mejor organizado... lo están haciendo muy bien y con mucha profesionalidad.

Ederlinda [10:29]: Por supuesto

Alicia [10:30]: Cierto

Julio [10:31]: Lo que no tiene sentido es afrontar un nuevo contexto con instrumentos de un contexto anterior. Habría que revisar currículo, metodología, etc. pero sobre todo creencias y actitudes. Es complejo.

Teresa [10:31]: En todo caso, primaria y secundaria son distintas en muchos sentidos. Cuando los padres vuelvan a trabajar, los alumnos de secundaria se pueden quedar en casa. Uno de primaria no.

Alicia [10:33]: Yo creo o espero que aprenderemos algo todos. Una cosa buena es que algunas competencias que están trabajando nuestros alumnos ahora son la autonomía y la digital, entre otras, pero esas más... Y eso también es currículo. Están haciendo aprendizajes acelerados ellos y sus padres (dos emoticonos repetidos de una cara riendo exageradamente).

Fernando [10:33]: Para mí, uno de los errores del sistema es que no cree en la capacidad de sus centros y docentes. Ahora que han tenido autonomía total se han puesto a tomar decisiones. Han respondido con enorme responsabilidad, pero lógicamente acertando, errando, pero también corrigiendo.

Teresa [10:33]: En mi centro tenemos ventaja, pues ya hace 3 años que empezamos con los *Chrome-books*, y poniéndonos las pilas en entornos digitales.

Julio [10:34]: El concepto de tarea, el de calificación, el de maestro como propietario del saber único y, sobre todo, que la prioridad siempre sea el alumno/a y no el contenido... Todo eso debería cambiar. Y aquí no distingo entre etapas.

Alicia [10:34]: Estoy totalmente de acuerdo.

M^a José [10:34]: También los alumnos están aprendiendo un buen uso de las TIC...

Alicia [10:34]: (Tres emoticonos de aplauso)

Alicia [10:35]: Después de esto, debería cambiar la cultura de evaluación sí o sí.

Fernando [10:35]: Creo que la administración educativa tiene que aprender mucho de esta situación.

Alicia [10:35]: Sí, es verdad.

Teresa [10:35]: Por supuesto. ¿Habéis comparado aproximaciones a las mismas tareas en dos lugares distintos del mundo?

Juan [10:36]: Es verdad que la situación es complicada y bastante hacen los profes por intentar que el aprendizaje siga adelante. Pero son parches (en el buen sentido de la palabra). En China vuelven a clase de manera escalonada y no todos al mismo tiempo, según me cuentan unos amigos de Shanghai. Las TIC's están muy bien, pero acordémonos de las familias que no tienen ordenador o conexión, de la zona rural... Está mañana he coincidido con una madre que se ha gastado un pastón en imprimir lo que habían hecho sus hijos para corregir y repasar. Esto no es normal.

Teresa [10:36]: Si les manda imprimir es que no lo están haciendo bien....

M^a José [10:37]: O qué el alumno/a no ha leído bien las indicaciones...

Teresa [10:37]: También puede ser.

Fernando [10:38]: ¿Pero todo esto puede suplir al profesor?

M^a José [10:38]: La lectura comprensiva a pesar de subrayado y negrita está costando, pero vamos consiguiéndolo.

Juan [10:38]: O que los padres no puedan hacer otra cosa. No todo el mundo entiende las instrucciones ¿qué apoyo se da a las familias en este sentido?

Juan [10:39]: Para mí, lo más preocupante es el día después, cuando se abran las hostilidades entre los partidos. En esa situación es imposible tomar las medidas necesarias para avanzar en un cambio estructural de los centros, de los horarios, del currículum... y aún más complicado llegar a un acuerdo/pacto en Educación.

Dorotea [10:39]: Si no nos ponemos las pilas la educación online es el futuro.

Teresa [10:40]: Yo veo más un *blended learning* para secundaria...

Juan [10:40]: Pongámonos en el lugar de las familias y, sobre todo, de las familias más humildes, con más dificultades. Intentemos ver las cosas como padres, madres... no siempre como docentes.

Dorotea [10:40]: Cuando nuestros alumnos de ESO no han entendido lo que hemos explicado se ven tutoriales. Sin más. Tienes listados por asignaturas.

Fernando [10:41]: Explica esto.

Dorotea [10:41]: En las zonas rurales la digitalización sería una herramienta para suplir muchas deficiencias.

M^a José [10:42]: No. Hay una parte de ver y hablar con el profe que el alumnado también demanda...

Juan [10:42]: Esto "sería", pero desgraciadamente no llega a todos los sitios.

Teresa [10:42]: K tienes razón, pero el sistema tiene que garantizar que todos tienen medios. Con tiempo te explicaría lo que han hecho en algunos otros países. Aquí no tengo espacio.

Alicia [10:42]: Esta realidad está pasando... Los profes les hacen llegar el trabajo por correo postal. Llamadas de teléfono para aclarar... hacen lo que pueden. No estamos preparados.

Alicia [10:45]: Pero eso el que tiene ordenador en casa... hay chicos que no tenían en casa y subsanaban carencias con ir a la biblioteca y se conectaban allí (recursos públicos), pero ahora no se puede hacer. Y tenemos la obligación como Administración de pensar también en ellos.

Teresa [10:45]: <https://www.e-abclearning.com/blended-learning/>

Fernando [10:45]: Gracias.

Alicia [10:46]: A mí también me gustaría saberlo. Igual esa es la solución... copiar buenas prácticas.

Alicia [10:46]: Gracias.

Fernando [10:46]: Insisto, todo esto ¿puede suplir al profesor? Igual ya no somos tan imprescindibles.

Alicia [10:46]: Me temo que la realidad es la que es.

Alicia [10:46]: (Tres emoticonos de una cara riendo exageradamente).

Fernando [10:47]: A lo mejor los más imprescindibles son los padres que prestan apoyo en casa.

Teresa [10:48]: <https://hyperdocs.co/>

Juan [10:48]: El coronavirus supondrá una revolución que cambiará muchísimas cosas en la sociedad actual y también en la educación. El problema es si los que deben conducir estos cambios estarán a la altura de lo que se necesita o solo verán sus intereses inmediatos como partidos.

Alicia [10:48]: Gracias Teresa por compartir

Teresa [10:48]: Vale la pena explorar el enlace, aunque sea en inglés.

M^a José [10:48]: Es muy importante simplemente el estar...

Fernando [10:49]: Y realmente creéis que esto va a ser un punto de inflexión.

Fernando [10:50]: Hay quien dice que el coronavirus lo va cambiar todo ¿seguro?

Fernando [10:50]: ¿No volveremos a lo mismo?

Teresa [10:50]: Depende de lo urgente que se vea hacer el cambio.

Juan [10:51]: Yo lo tengo muy claro. En la manera de relacionarse, de trabajar, de ver la vida...

M^a José [10:51]: ¿Lo urgente o lo importante?

Dorotea [10:51]: Deberíamos alegrarnos de que no volver a lo mismo.

Fernando [10:51]: ¿Nosotros lo vemos urgente?

Teresa [10:52]: ¿Y en las administraciones? ¿Y en las instituciones en general?

Teresa [10:52]: En tiempos de crisis la administración ve más lo urgente que lo importante.

Fernando [10:53]: ¿Qué le pediríais que hiciera a la administración en los próximos meses?

M^a José [10:54]: Que viniera a los centros.

M^a José [10:54]: Reíros, pero es verdad...

Teresa [10:54]: Aprovechar para cambiar el sistema, si saben....

Fernando [10:54]: Para...

M^a José [10:54]: Para ver la realidad...

Fernando [10:54]: O sea...

M^a José [10:55]: Que entren en las aulas.

M^a José [10:55]: Que estén en nuestras reuniones de equipos de coordinación, de proyectos...

Dorotea [10:55]: Que hiciéramos propuestas para incorporar en el futuro a partir de las carencias que hemos detectado en nuestros centros. Yo tengo una lista y no me refiero a carencias materiales en su mayoría.

Fernando [10:55]: ¿Crees que no saben lo que hay en las aulas? La mayoría proceden de los centros.

Fernando [10:56]: Vamos con la lista...

M^a José [10:56]: O se les olvida...

M^a José [10:56]: Número de alumnos en una clase de idioma extranjero.

Fernando [10:57]: 1. Bajar ratios en idiomas.

Dorotea [10:57]: Competencia digital docente en formación continua y perfil profesional con certificación de A1, A2... Como idiomas.

Fernando [10:57]: Pero ¿qué docente no ha hecho formación digital?

Fernando [10:58]: Idiomas es otra cosa

Dorotea [10:58]: Alfabetización informacional ALFIN ya a docentes y alumnado.

Teresa [10:58]: Eso está ya en los centros BRIT y grupos bilingües, pero no para todos, lo que es una injusticia manifiesta.

M^a José [10:59]: De la teoría a la práctica... está faltando el tener una "supervisión, ayuda..." in situ.

Dorotea [10:59]: Hay un modelo para certificación digital. Es imprescindible para estar en las aulas hoy en día, pero no lo tenemos como una prioridad y hay profes expertos y otros que no usan ni el correo y no quieren hacerlo.

Fernando [10:59]: De hecho, yo creo que si las cosas han funcionado estos días es porque la gente tenía formación, pero no la había puesto en práctica nunca, probablemente por comodidad o porque no había visto la necesidad.

Teresa [10:59]: Por eso mi centro va un paso adelante.

M^a José [11:00]: Porque ha habido mucha ayuda entre docentes... en tiempo récord.

Teresa [11:00]: (Emoticono con un a mano manifestando su acuerdo).

Dorotea [11:00]: No os equivoquéis, mandar los mismos ejercicios, pero por plataforma no es competencia digital.

Fernando [11:00]: Ya sabéis que España destaca por mucha formación permanente y poca aplicación al aula.

Juan [11:00]: Hay que ir más allá: formación real en uso de las TIC's para una adecuada utilización al servicio de todos, adaptar el currículo al siglo XXI, repensar la estructura cerrada de los centros (datan del siglo XIX), modificar la estructura de los horarios, modificar la formación de los futuros docentes y el acceso a la función docente, modificar toda la inspección, la dirección de los centros...

Dorotea [11:00]: Didactización de contenidos

Teresa [11:01]: ¿Has abierto el enlace que he enviado, Dorotea?

Teresa [11:01]: Explóralo un poco.

Dorotea [11:01]: No me ha dado tiempo... Estoy en dos tertulias de docentes a la vez (tres iconos con caras de agobio).

Teresa [11:01]: Totalmente de acuerdo Juan.

M^a José [11:01]: Y por qué no nos hemos limitado a ello, se ha podido hacer...

Dorotea [11:02]: Luego os mando un par de documentos también.

Dorotea [11:02]: El problema es que esa realidad no es igual para todos.

Fernando [11:03]: Por cierto, y a todo esto ¿el alumnado qué dice? Vosotras que estáis en contacto con ellos.

Dorotea [11:04]: En cuanto me siente esta tarde me leo todo, mil gracias por compartirlo.

Fernando [11:04]: Y este nuevo modelo ¿asegura el éxito para todos? Para mi esa es una de las claves fundamentales.

Dorotea [11:05]: Detectando necesidades y con una buena red de comunicación a quien lo necesite no se convierte en una brecha. El futuro pasa por lo digital no podemos negarlo.

M^a José [11:06]: Pues que nos echan de menos y alargan los *Meet* para hablarnos también de sus cosas. Aunque estén en casa, siguen teniendo mucha vida...

Fernando [11:07]: Al final, lo emocional es lo primero.

M^a José [11:09]: Pues sí, Fernando. Y estamos teniendo la suerte de poder hablar con más calma con ellos y con sus familias... sin ser el tutor/tutora.

Fernando [11:10]: Y posiblemente lo importante sea eso, hablar y comunicarse; mientras que lo urgente son las tareas.

M^a José [11:11]: Hay quien ha escrito para pedir disculpas por su actitud hacia el profesorado hasta ahora...

Fernando [11:11]: fíjate, el virus nos hace más humanos.

M^a José [11:12]: Pero las tareas han sido una buena excusa... Detrás de "es que no entiendo", ha venido "es que quería hablar contigo".

M^a José [11:13]: Ha sido una oportunidad, como padres y madres, ver cómo trabajan los hijos en casa.

Fernando [11:13]: Ahora va a resultar que la educación es solo una excusa para comunicarse, para relacionarse o incluso... para socializarse.

M^a José [11:14]: Para eso aprenden en el cole y los educamos en casa... para vivir en sociedad.

Fernando [11:15]: Bueno, creo que el debate ha llegado a su fin, si os parece, nos vemos en el próximo. ¿Creéis que si lo transcribo sería interesante publicarlo? Eso sí, sin nombres que nos puedan identificar. Pensadlo, gracias por vuestras ideas.

Dorotea [11:21]: Reflexiones docentes en la cuarentena...

Fernando [11:21]: Me quedo el título, gracias.

Juan [11:22]: Me parece muy importante que se publique, de manera anónima o no, me da igual. Lo importante es el contenido, el debate entre nosotros.

Dorotea [11:23]: (Icono con la mano que muestra su acuerdo)



Dorothea [11:23]: Isabel Celaá pide a los docentes sentido de la medida al encargar trabajos a los alumnos <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/galicia/2020/03/27/isabel-celaa-pide-docentes-sentido-medida-encargar-trabajos-alumnos/00031585301422868581505.htm>

Dorothea [11:24]: Como cierre de la mañana...

Fernando [11:24]: ¡Más deberes! ¡no por favor!

Dorothea [11:25]: Leed hasta el final... feliz fin de semana...

Fernando [11:27]: Gracias a todos y pasad un buen fin de semana, *enjoy!*

Pedro [11:29]: Me he perdido un intenso y abundante debate, estaba en otros quehaceres.

Ángel [12:22]: A corto plazo, lo más urgente es darle una salida a la EVAU y a los alumnos de Formación Profesional, que a lo mejor tienen que hacer las prácticas más tarde, aunque ya les han hecho una rebaja horaria.

Ángel [12:22]: Otro tema es el de las oposiciones de profesores. Tendrán que aplazarlas.

Ángel [12:25]: Por último, la brecha digital demuestra las desigualdades sociales de fondo. La escuela puede compensar, pero no es la panacea. Y después de esta crisis sanitaria, habría que replantear los fundamentos, propiedades, valores, etc. De un mundo injusto.

Ángel [12:26]: Y no nos olvidemos de algunos países africanos que no tendrán ni agua para lavarse las manos. Una vez más, los grandes olvidados.

Ángel [12:26]: Corto. No había visto el debate hasta hace un rato. Me parece enriquecedor y dinámico.

Coral [13:11]: Yo también lo suscribo, esto nos tiene que hacer reflexionar sobre muchos temas.

Coral [13:15]: Esta es la clave, aprovechemos para transformar la educación. Alicia lo que tú dices es Instrucción directa: personalización del aprendizaje, metacognición, aprendizaje social. Escribí sobre ello <https://coralejizondo.wordpress.com/2019/05/27/instruccion-directa-una-respuesta-inclusiva-de-calidad-para-todo-el-alumnado/>

Coral [13:22]: Disculpad que lo envíe tarde, a la próxima me apunto.

M^a José [14:17]: Amazon ha cancelado hoy la suscripción de libros e historias de audio para niños y estudiantes de todas las edades. Todas las historias son gratuitas usando el siguiente enlace <https://stories.audible.com/start-listen>

Encarna [15:01]: Cuánto mensaje y cuántas líneas de debate! Cuántas aportaciones. Un lujo de grupo. Gracias. Comparto, no sé si todo, pero sí gran parte de lo dicho. Sobre todo, la imprescindible reflexión y que ésta pretenda responder a las necesidades reales y a la educación inclusiva y, destaco, excelente, de todo el alumnado. Esta tragedia que vivimos nos hace ver lo prioritario, lo importante y la necesidad de personas solidarias y capacitadas. Hay dos aspectos que me gustaría destacar: uno es el comentado aprendizaje combinado/semipresencial en las etapas obligatorias y otro es el de la Educación en casa (*homeschooling*). Desconozco evidencias, datos, de ambos modos, pero sí creo que se deberían abordar y legislar al respecto. La escuela no puede ir a remolque sino ser motor de transformación, mejora y libertad.

Encarna [15:02]: Buen fin de semana.

Teresa [16:01]: En Australia el *homeschooling* está totalmente normalizado. Seguro que hay muchos estudios, Encarna. Ya echaré un vistazo.

Juan [17:39] https://www.xataka.com/otros/ninos-tecnologia-ninos-acceso-a-educacion-escuela-a-dis-tancia-esta-acentuando-brecha-social?utm_source=whatsapp_AMP&utm_medium=social&utm_campaign=botoneramobile_AMP

Coral [17:58] <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/03/24/los-estudiantes-se-quedan-en-casa-claves-para-un-homeschooling-sostenible-para-un-confinamiento-prolongado/>

Monográfico: El Aprendizaje-servicio en Aragón, una práctica en expansión

Aprendizaje-servicio: la aproximación a una metodología educativa innovadora y transformadora

Arantzazu Martínez Odría

Grupo Promotor de Aprendizaje-Servicio de Aragón

1. La escuela en transformación: los retos de la educación del siglo XXI

Desde hace ya casi dos décadas el Aprendizaje-Servicio (reconocido como ApS) ha ido creciendo en presencia, reconocimiento y aplicación en el contexto educativo español. Han sido numerosos los maestros y maestras, entidades sociales, familias y administraciones educativas que han encontrado en esta filosofía educativa una herramienta valiosa y potente para la construcción de esa educación que tantos soñamos y que se orienta a un proceso de transformación personal del alumnado y resto de agentes educativos, de las instituciones escolares de todas las etapas y también del entorno social sobre el que actúa.

Coincide con un momento en el que el sistema educativo afronta un proceso de reflexión sobre la labor de educar y se cuestionan los modos en los que se desarrolla el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Ha cambiado el perfil de nuestro alumnado, sus necesidades y sus intereses, la ciencia ha aportado evidencias sobre el modo en que las personas aprendemos, y se reclaman herramientas para la implicación de la ciudadanía en la mejora de la realidad social. En un momento en el que se insiste en importancia de innovación educativa y la renovación metodológica, el Aprendizaje-Servicio encuentra un terreno abonado para su difusión y consolidación en España.

En la búsqueda de estrategias válidas para respuesta a estos retos, y con la convicción de que la institución escolar requiere la implicación de otros agentes educativos para afrontarlos, el Aprendizaje-Servicio surge como propuesta que da al alumnado el

protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, ofreciéndole oportunidades para implicarse en su entorno social aplicando los aprendizajes adquiridos y trabajando de forma coordinada con otras entidades y agentes educativos y sociales.

Además de las instituciones educativas, las administraciones locales han encontrado en el ApS también un instrumento de cohesión social. Ejemplo de ello es la creación dentro de la RECE (Red Estatal de Ciudades Educadoras) de la *Red Temática: Aprendizaje-Servicio como herramienta de cohesión territorial* que promueve el coordinado entre administraciones para favorecer el impulso de políticas públicas de ciudad y el aprovechamiento de recursos del municipio. Los ayuntamientos de Coslada, Lleida y el Prat de Llobregat son referentes en la incorporación del Aprendizaje-Servicio en su trabajo municipal

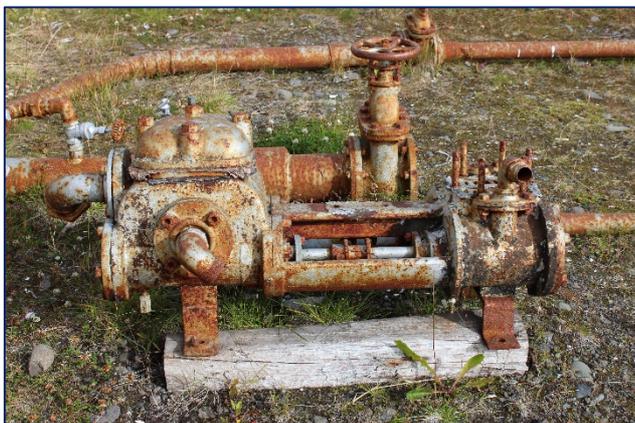
2. Hacia una comprensión amplia del Aprendizaje-Servicio

En la residencia de personas mayores del barrio hoy es un día de celebración. Se ha llevado a cabo el taller intergeneracional de canciones y juegos populares, fruto del trabajo de recopilación de la tradición oral y escrita de los abuelos y abuelas que los niños han realizado con mucha alegría desde hace varias semanas. Los abuelos y las abuelas reviven con ilusión sus tiempos infantiles y se sienten satisfechos de haber compartido con los niños y las niñas formas de jugar que no conocían. Y los niños y las niñas han aprendido cuentos, canciones y juegos que van a incorporar a sus repertorios diarios.

Previamente, desde la materia de Ciencias Naturales han estudiado el proceso de envejecimiento en el ser humano y han investigado sobre los efectos que tiene en las funciones vitales de las personas. Han experimentado a través de unos ejercicios de simulación, cómo es caminar cuando las piernas son pesadas, la vista está deterioradas y no se oye bien, y han comprobado que el realizar ejercicio físico es muy importante para mantener una vida más saludable. Desde Ciencias Sociales han investigado sobre el número de personas que viven solas en la comunidad, las dificultades que tienen estas personas en su día a día y han contactado con varias diferentes asociaciones que trabajan para favorecer mayores niveles de calidad de vida de estas personas.

Sensibilizados sobre esta realidad, han visto que existe una necesidad social en la que ellos pueden actuar: dar voz a los mayores del barrio y recuperar las canciones y juegos tradicionales. En el marco de la materia de música, han investigado sobre las canciones que estas personas cantaban cuando eran pequeñas y han querido recuperar la tradición musical de la época. Desde la materia de Educación Física ha realizado un acercamiento a los juegos tradicionales y han practicado con ellos en el patio. Para conocer mejor lo que necesitan los abuelos y abuelas de la residencia han entrevistado a varios mayores, que se han visto muy agradecidos de compartir con los niños y las niñas sus historias de vida.

El proyecto descrito es un ejemplo, entre los muchos existentes, de un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Los ámbitos en los que se desarrollan proyectos de este tipo son variados y muy numerosos, existiendo proyectos relacionados con el medio ambiente, la promoción de la salud y los hábitos saludables, la promoción de la participación ciudadana, la difusión del patrimonio cultural o el intercambio generacional. En todos ellos existen unos elementos



que son comunes: la identificación de una necesidad del entorno sobre la que se quiere actuar, la definición de unos objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio, y el diseño y ejecución por parte de los alumnos de un proyecto para darles respuesta. Para hacerlo posible, es necesario contar con la participación de otros agentes sociales y entidades, con quienes se reflexionará sobre el proceso de aprendizaje llevado a cabo y se celebrará el proyecto.

2.1 Conceptualización del Aprendizaje-Servicio

La comprensión del potencial pedagógico del Aprendizaje-Servicio y su integración curricular resultó hace apenas dos décadas un proceso complejo, por la diversidad de las definiciones empleadas para su conceptualización que variaban según las realidades y contextos geográficos (Sigmon, 1994; Shumer y Belbas, 1996; Brandell y Hinck, 1997; Lozada, 1998; Stanton, Giles y Cruz, 1999), y de las que llegaron a registrarse hasta 147 (Kendall, 1990: 18). También porque se trataba de un enfoque eminentemente práctico de la enseñanza, del que solo tiempo después se llevó a cabo un trabajo de sistematización, investigación e institucionalización.

En el caso español, donde puede afirmarse no con poco orgullo que se ha dado y se sigue dando un intenso trabajo de coordinación horizontal y en red para la difusión y desarrollo de proyectos, se maneja de forma generalizada la siguiente definición del Aprendizaje-Servicio:

“Propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad a través de un proyecto bien articulado donde el alumnado participante aprende al mismo tiempo que trabaja en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007).

El Aprendizaje-Servicio es una metodología experiencial, considerada ya como una más dentro de las metodologías activas, y contribuye al enfoque competencial de la enseñanza. Como propuesta de innovación educativa es considerada válida para unir los objetivos de servicio a la comunidad y objetivos de aprendizaje curricular, por lo que sirve de instrumento para vincular aprendizaje y compromiso social de modo concreto y práctico, reforzando el aprendizaje y dándole sentido. Abre también la institución educativa a su entorno próximo, explicitando que la educación es tarea compartida entre diferentes

agentes, lo que contribuye significativamente a generar impactos positivos sobre todos los agentes implicados.

Tal y como se deriva de esta definición, el ApS representa el binomio inseparable de dos elementos considerados configuradores, el aprendizaje y el servicio solidario, que al unirse generan una realidad nueva que intensifica los efectos de cada uno de ellos tomados por separado:

1. El aprendizaje mejora el servicio. Lo que se aprende en el aula escolar se puede transferir al entorno social en forma de acción y permite prestar un servicio de calidad a la comunidad local. Se consigue a través de la propuesta de un proyecto que da respuesta a la necesidad social que el propio alumnado ha identificado en colaboración con las entidades sociales del entorno.
2. El servicio mejora el aprendizaje, lo motiva y dota de sentido. Participar en la búsqueda de respuestas a las necesidades identificadas en el entorno hace que sea enriquecido por la experiencia vital del alumnado que se implica y permite extraer nuevos aprendizajes, que se convierten en facilitadores de aprendizajes posteriores. Igualmente, abre la escuela al entorno y



a las diferentes entidades que participan en él.

Imagen creada por Roser Batlle (s.f.)

Dicho de otro modo, el ApS es una práctica educativa en la cual el alumnado aprende mientras actúa sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. Se trata de propuestas de aprendizaje promovidas desde el contexto del aula/centro, vinculadas por tanto con aprendizajes que se promueven en un tiempo y espacio curricular y que corresponden con aprendizajes que el alumno deberá alcanzar durante ese tiempo (Martínez Odría y Gómez Vilalba, 2017: 55).

2.2 Impactos y beneficios del ApS. Su contribución al desarrollo de competencias

En lo que se refiere a los impactos de los proyectos de ApS, los estudios realizados evidencian que contribuye a elevar los niveles de motivación del alumnado ante el aprendizaje al dotar de significatividad lo aprendido en el aula, favorece su desarrollo personal y social y promueve el desarrollo de los valores éticos y de implicación social. Las investigaciones muestran a su vez que tiene efectos positivos también sobre la propia labor docente, al ofrecerle nuevas herramientas didácticas para favorecer el desarrollo de competencias, la mejora la convivencia en el aula y la relación entre escuela y comunidad, haciendo que el aprendizaje adquiriera un nuevo significado, más estrechamente vinculado con la realidad del entorno y los intereses de los alumnos (Martínez Odría y Gómez, 2017: 65). Se ven también beneficiadas las entidades sociales que colaboran en la detección de las necesidades sociales que dan lugar a los proyectos, porque permite los espacios de encuentro entre los objetivos curriculares y los objetivos de servicio.

Son numerosas las investigaciones que evidencian los impactos en diferentes ámbitos, destacando la influencia en 6 ámbitos de desarrollo, tal y como recogen en sus estudios Furco (2003, 2005 y 2007) y Furco y Billig (2002): personal, académico y cognitivo, cívico, vocacional y profesional, ético y moral y desarrollo social.

Vinculando estos impactos positivos con el desarrollo de competencias planteado por la Comisión Europea Europea (2010: 5), autores como Deeley (2016), Mayor (2016);

Montes, Tapia y Yaber (2011), Rodríguez y Ordoñez (2015), Rubio y Escofet (2017) o Yorio y Feife (2012) entre otros, ponen de manifiesto que el ApS puede contribuir al desarrollo de las competencias de la tabla 1.

En España, en los últimos años estamos viviendo también un importante auge en el interés que el ApS suscita como objeto de investigación y se ha visto incrementado el número de publicaciones sobre el tema (Fernández y García, 2017). Se percibe también una evolución en el objeto de estudio de dichas investigaciones, que se dirigen ahora más a medir su impacto en el alumnado, profesorado y entorno

Tabla 1: Competencias y aprendizajes desarrollados en las prácticas de Aprendizaje-Servicio

Competencias personales: están orientadas a la adquisición de aprendizajes que favorezcan el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales, para actuar de forma autónoma y responsable.

- Autoconocimiento y autoestima.
- Autonomía.
- Compromiso y responsabilidad.

Competencias para el pensamiento reflexivo, crítico y creativo: favorecen los aprendizajes pertinentes para comprender y valorar la complejidad del medio social y su implicación en el mismo.

- Curiosidad y motivación ante una realidad compleja y cambiante.
- Conciencia y comprensión de retos y problemas sociales complejos.
- Análisis y síntesis de la información, revisión de causas y consecuencias.
- Conexión del aprendizaje con la experiencia personal.

Competencias para la realización de proyectos: posibilitan la adquisición de herramientas congruentes para diseñar, implementar y evaluar acciones enfocadas a mejorar la realidad.

- Imaginación y creatividad para el diseño de proyectos.
- Implicación para planificar, organizar, desarrollar y evaluar propuestas.
- Reflexividad en los procesos, conclusiones y posibilidades de mejora.
- Difusión y transferencia de ideas y proyectos.

Competencias sociales y para la transformación social: impulsan el logro de aprendizajes para participar activamente, en defensa de los bienes comunes, como ciudadanos responsables.

- Participación responsable en la comunidad y asuntos públicos.
- Compromiso con el servicio comunitario.
- Importancia de la igualdad, justicia social y necesidad de cambio.

Competencias vocacionales y profesionales: aportan aprendizajes que capacitan para el desempeño en el mundo laboral.

- Conciencia de las opciones vocacionales.
- Preparación para el mundo del trabajo.

Fuente: Mayor Paredes, D. (2018: 8)

social como como propuesta de renovación metodológica y pedagógica que se está dando en el contexto educativo español

Aunque se trata de una forma de entender el proceso educativo que muchos docentes han aplicado de forma habitual en su labor educativa (de ahí que sea tan común oír decir que el ApS es un descubrimiento más que un invento), la conceptualización, difusión e institucionalización de los proyectos de ApS ha tenido un notable auge en España en los últimos 15 años, con la creación de grupos promotores en 17 comunidades autónomas así como con la constitución de 3 redes nacionales: de la Red Española de Aprendizaje-Servicio (Red ApS)¹, la Red Universitaria de Aprendizaje-Servicio, Red ApS(U),² y la Red temática de Aprendizaje-Servicio dentro de la Red de Ciudades Educadoras (RECE)³.

Resulta también destacable el incremento en la producción de material didáctico e investigaciones sobre su impacto en el aprendizaje y el desarrollo social. Todo ha contribuido a que se haya visibilizado e institucionalizado este enfoque pedagógico que ha recibido una notable acogida como instrumento de renovación e innovación pedagógica.

3. Elementos configuradores del Aprendizaje-Servicio

En la comprensión del Aprendizaje-Servicio podemos contemplar varios elementos considerados configuradores. Se trata de elementos que son reconocidos por todas las personas y entidades implicados en el desarrollo de proyectos:

¹ Web de la Red Española de Aprendizaje-Servicio: <https://aprendizajeservicio.net/>

² Web de la Red Española de Aprendizaje-Servicio Universitario: <https://sites.google.com/site/redapsuniversitario/home>

³ Referencia a la Red Temática de Aprendizaje-Servicio dentro de la RECE: http://www.edcities.org/rece/wp-content/uploads/sites/3/2018/02/07_aprendizaje.pdf

3.1. Protagonismo del alumnado

La realización de proyectos de Aprendizaje-Servicio le otorga al alumnado un papel central, activo. Participa en la identificación de las necesidades del entorno y tiene voz a hora de proponer y diseñar proyectos a través de los cuales llevarlo a cabo. Con la ayuda de los docentes y entidades del entorno ocupa un rol en la mejora de su entorno, a través de la aplicación de los aprendizajes que ha adquirido en el aula. De este modo, además de sensibilizar al alumnado sobre su entorno, se le otorga el papel de influir en él y hacerlo aplicando lo aprendido en clase. Se favorece un aprendizaje significativo, las materias adquieren una utilidad para el alumno.

3.2. Atención a una necesidad real de la comunidad que ha sido identificada por el propio alumnado

Como derecho y deber de los ciudadanos, la participación de nuestro alumnado puede educarse desde el contexto educativo y los proyectos de ApS son una vía práctica para hacerlo. Junto con las finalidades de aprendizaje perseguidas, los proyectos de ApS hacen posible la concreción de dicho aprendizaje en una acción de servicio voluntario a una necesidad que ha sido detectada previamente en el entorno. Siguiendo las fases estipuladas para los proyectos de ApS, el alumnado se acerca al entorno, interroga a los diferentes agentes y entidades del mismo, investiga, se interesa por las necesidades que no están cubiertas y propone proyectos a través de los cuales poder ofrecer respuestas. Es una forma concreta y práctica de hacer real la apertura de la escuela al entorno, la mayor permeabilidad de las entidades sociales y las necesidades en el día a día del aula. Favorece la creación de puentes entre escuela y entidades del entorno.

3.3 Conexión del servicio voluntario ofrecido con los objetivos curriculares de aprendizaje

A diferencia de otro tipo de actividades de implicación social que tienen un importante valor de sensibilización, por ejemplo, el voluntariado, en los proyectos de ApS la realización de un servicio solidario a favor de una necesidad detectada se vincula de forma directa con los aprendizajes curriculares de la materia o materias implicadas en la realización de los proyectos. En el ApS ambos elementos, objetivos de servicio y objetivos de aprendizaje son elementos esenciales y configuradores. En los últimos años los aprendizajes no curriculares se reconocen también como parte de este enfoque, ampliando el ámbito de

desarrollo de los proyectos de ApS al ámbito no formal e informal de la educación.

3.4. Ejecución del proyecto (planificación, preparación, implementación y evaluación)

Estrechamente vinculado con el trabajo de acercamiento y análisis a las necesidades del entorno, los proyectos de ApS se caracterizan por la ejecución real del trabajo de diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto que dé respuesta a las mismas, que contribuya a la mejora de la necesidad identificada. Siguiendo las diferentes fases del proyecto, se le ofrece al alumnado la posibilidad de transcurrir en las labores de coordinación de las diferentes fases y actividades que es necesario desarrollar para la correcta ejecución de la idea que han propuesto, y adquieren un protagonismo real en la resolución de problemas, en el análisis de la información obtenida, en la búsqueda de colaboradores con los que llevarlo a cabo, en el trabajo en equipo, en la organización de tiempos y propuesta de actividades, así como en el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para redactar el proyecto, dar a conocerlo, sintetizar los resultados.

3.5. Reflexión sobre el aprendizaje adquirido

Como en cualquier proyecto educativo, la reflexión sobre el propio proceso llevado a cabo y en especial sobre el aprendizaje adquirido al realizarlo es considerado elemento central y vertebrador de los proyectos de ApS (Edwards, 2001; Stukas, Crary y Snyder, 1999; Hatcher y Bringle, 1997), siendo calificado por expertos como la “pieza esencial” (Eyler, Giles y Schniede, 1996; Goldsmith, 1995). Apoyándose en las propuestas sobre aprendizaje experiencial de John Dewey, Kraft y Kielsmeier (1995) afirmaban que “sin reflexión, una experiencia es justamente eso: una experiencia, pero no una oportunidad de aprendizaje”.

4. Fases de desarrollo de los proyectos de Aprendizaje-Servicio

Al igual que ocurre en el caso de cualquier proyecto de innovación educativa, en el desarrollo de los proyectos de ApS podemos diferenciar varias fases (Zerbikas, 2015 y Batlle, 2015): preparación, realización o desarrollo y la evaluación. Estos tres momentos pueden a su vez ser secuenciados en diferentes etapas, como se recoge en los cuadros recogidos a continuación:

Tabla 2: Elementos configuradores de los proyectos de Aprendizaje-Servicio

Protagonismo del alumno	Los alumnos detectan necesidades y diseñan, ejecutan y evalúan los proyectos de servicio
Atención a una necesidad real	La detección de una necesidad real es lo que determina el enfoque del proyecto y el éxito de sus resultados
Conexión objetivos curriculares	El diseño, ejecución y evaluación del proyecto se lleva cabo atendiendo los objetivos de cada área curricular implícita en su desarrollo
Ejecución del proyecto de servicio	El diseño del proyecto debe culminar en su ejecución, para dar así respuesta a la necesidad comunitaria detectada
Reflexión	Es el elemento que favorece la evaluación continuada de las diversas fases y el que garantiza la interiorización de los objetivos de aprendizaje curricular

Fuente: Martínez Odría, A y Gómez, I. (2017: 63)

La Fundación Zerbikas (2015), desarrolla en su Guía Práctica “*Cómo iniciar un proyecto de Aprendizaje-Servicio*”, los pasos a seguir para cada una de dichas fases de diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos. Constituye sin duda la publicación de referencia para cualquier entidad, educador o educadora que se inicie en el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio.

Preparación	1	Esbozo de la idea
	2	Establecimiento de alianzas
	3	Planificación del proyecto
Realización	4	Preparación del proyecto con el grupo
	5	Ejecución del proyecto
	6	Cierre del proyecto con el grupo
Evaluación	7	Evaluación multifocal

Fuente: Batlle, R. (2015) Proyecto social. Guía práctica de aprendizaje-servicio. Santillana Educación.

5. La difusión del Aprendizaje-Servicio en España y su despliegue reciente en Aragón. El éxito del trabajo coordinado y en red

Para muchos de los educadores y agentes educativos que se involucran en el desarrollo de proyectos, el Aprendizaje-Servicio se ha convertido en una filosofía educativa y en un modo de entender el papel de la educación en la transformación de las sociedades, y son numerosos los que de forma coordinada y en red se implican en proyectos de Aprendizaje-Servicio extendidos en todas las etapas educativas.

En apenas dos décadas el ApS se ha convertido en una metodología presente en las aulas de centros educativos y entidades sociales. En dicho proceso de difusión y consolidación a nivel estatal, resultó a fundamental durante la primera década del siglo el trabajo en dos polos de desarrollo. Por un lado, Zerbikas, Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi que desde el año 2008 ha impulsado un intenso trabajo de elaboración de material didáctico de gran valor que es utilizado de forma generalizada en toda España. Por otro lado, en Cataluña, en torno a la Fundación Jaume Bofill, donde el trabajo en colaboración de profesores de la Universidad de Barcelona, la Diputación de Barcelona y la Fundación Catalana d’Esplai dio como resultado la creación del Centre Promotor d’Aprentatge i Servei. A ambos se suma el trabajo de Roser Batlle, referencia ineludible para todas las personas interesadas en el ApS, que ha dedicado los últimos 15 años a la difusión de la metodología por todo el territorio nacional, con resultados evidentes, como puede comprobarse (Batlle, 2013). Actualmente, nos encontramos ante una metodología con presencia en todas las CCAA españolas que tiene presencia en todas las etapas educativas.

A su vez, y tal y como ha ocurrido en otras realidades geográficas del contexto internacional, España vive en la actualidad un momento de institucionalización del ApS, en el que se avanza en la sistematización de los proyectos, en la presencia de la metodología en la normativa que regula la innovación educativa, en su inclusión en los planes de formación de profesorado promovidos por centros de profesorado

y en la implicación de las administraciones educativas en su difusión en los diversos territorios. Significativo resulta también el incremento notable en el número de investigaciones que han visto la luz en los últimos años y que evidencian que se convierte en objeto de estudio también para evaluar los impactos de la metodología en los diferentes contextos (Fernández y García, 2017).

En su libro *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesario*, Roser Batlle (2013) hace un recorrido a este proceso de «contagio» y de expansión del ApS en centros y entidades, donde han prevalecido tres premisas:

1. Desarrollo con base territorial, con un crecimiento de abajo arriba de reconocimiento de buenas prácticas llevadas a cabo en cada territorio, con el acento puesto en el apoyo a las personas y entidades que desarrollan proyectos.
2. Constitución de núcleos impulsores en cada territorio, en el que se da la colaboración de diferentes agentes y entidades educativas, liderados por alguna institución con legitimidad y liderazgo, que ha favorecido el trabajo participado de todos y la presencia de diversos actores.
3. Intercambio constante y generoso de recursos, métodos y resultados, que, a través de la consolidación de una red ligera de ayuda mutua, en la que las propuestas de unos aportan y enriquecen a otros, y promueven una cultura colaborativa continua, acorde con las propias señas identitarias de los proyectos.

6. Proceso de institucionalización del ApS y normativa jurídica

Como parte del proceso de institucionalización del ApS podemos también hacer referencia a la normativa jurídica en la que se ha recogido algún tipo de referencia a las experiencias de Aprendizaje-Servicio. La primera referencia legislativa la encontramos en el año 2010, de forma indirecta, en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, que recogía en su artículo 64 del capítulo XIV la recomendación de llevar a cabo «prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio a la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social». Se vincula, por tanto, con la promoción de actividades de participa-

ción social y cooperación al desarrollo, sin hacer referencia al concepto de ApS, pero recogiendo el concepto.

Dentro de la Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado, se incluye la referencia al Aprendizaje-Servicio como parte de la dimensión considerada voluntariado educativo, que persigue «mejorar la posibilidad de realización de actividades extraescolares y complementarias. Integrando la acción solidaria planificada e integrada en el sistema y la comunidad educativa». También en el año 2015, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, recoge orientaciones para facilitar el desarrollo de estrategias metodológicas que permiten trabajar por competencias en el aula, otorgando un lugar central a la aplicación de aquellas «metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos» (Anexo II), y pone varios ejemplos de metodologías activas, con las que se busca vincular el aprendizaje con el entorno y su mejora. Otra referencia indirecta más al ApS como metodología activa que contribuye a los fines educativos.

En el caso aragonés, dos de las cuatro órdenes que despliega el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas, recogen referencias al ApS. En la Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva, aparece referenciado de forma explícita como propuesta metodológica para fomentar la adquisición de las competencias clave (artículo 16). Respecto a la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promocionar la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas, en su artículo 6, Innovación educativa en materia de convivencia y de lucha contra el acoso escolar, se recomienda la colaboración con las entidades sociales sin ánimo de lucro y otras Administraciones en relación al Aprendizaje-Servicio.

Sin duda, la consideración del ApS como metodología activa favorecedora de una escuela inclusiva ha contribuido favorablemente a su difusión en centros y a su desarrollo.

7. El Aprendizaje-Servicio en Aragón

En el caso de Aragón, la existencia de un grupo promotor de ApS ha ido evolucionando desde el año 2015, y en la actualidad cuenta con la participación de representantes de centros educativos de las diferentes etapas, entidades sociales, y Administración Educativa. Se expone más adelante en esta revista más información sobre este punto.

En Aragón, resulta satisfactorio comprobar la positiva evolución en el número de proyectos de ApS que se han presentado a la última edición de los Premios de ApS, solo un pequeño reflejo de los proyectos que se llevan actualmente a cabo en centros escolares de la comunidad, en la que ha incrementado a su vez el número de talleres y propuestas de formación para el profesorado en la implantación de la metodología.

8. Conclusión

En el escenario de lo que ya ha sido denominado como «cambio de paradigma educativo» se habla de la necesidad de abordar enfoques y metodologías de enseñanza-aprendizaje que complementen la transmisión de conocimientos con otras propuestas que incidan más en el desarrollo competencial del alumnado. Se busca promover el papel activo del alumnado en su aprendizaje, potenciando que dicho aprendizaje sirva para ser aplicado en la atención a necesidades sociales del entorno próximo a las que la comunidad educativa quiere hacerse sensible. El fin es contribuir a la formación integral e integradora de todos y cada uno de los alumnos dentro de un enfoque competencial de la enseñanza y orientado a una visión transformadora de la educación.

En la búsqueda de estrategias válidas para respuesta a estos retos, y con la convicción de que la institución escolar requiere la implicación de otros agentes educativos para afrontarlos, el Aprendizaje-Servicio surge como propuesta que da al alumnado el protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, ofreciéndole oportunidades para implicarse en su entorno social aplicando los aprendizajes adquiridos y trabajando de forma coordinada con otras entidades y agentes educativos y sociales. Por ello, son muchos los educadores y educadoras, entidades sociales, administraciones locales y regionales que han encontrado en esta filosofía educativa el modo hacer real el deseo de transformar la educación y una herramienta muy potente para la construcción de esa ciudadanía global y solidaria que perseguimos. Y si no, ¿cuál es el fin de la educación?

Referencias bibliográficas

- Batlle, R. (2013) *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC
- Batlle, R. (2015). *Proyecto Social: Guía práctica de aprendizaje-servicio*. Santillana. Recuperado de: <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2018/09/Guia-practica-ApS.pdf>
- Brandell, M. E. y Hinck, S. (1997). Service-Learning: Connecting Citizenship with the Classroom. *NASSP Bulletin*, 81(591), pp. 49-56.
- Comisión Europea. (2010). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Deeley, S. (2016). *Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Madrid, España: Narcea.
- Edwards, S. K., Mooney, L. y Heald, C. (2001): Who is Being Served? The Impact of Student Volunteering on Local Community Organizations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 30(3), pp. 444-461.
- Eyler, J. S.; Giles, D. E. y Schimiede, A. (1996): *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices and Reflection*, Nashville, Vanderbilt University.
- Fernández, F. y García, R. (2017). La producción científica en tesis doctorales sobre aprendizaje servicio en España (2000-2016). *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, pp. 90-104.
- Furco, A. (2003). *El impacto educacional del aprendizaje-servicio. ¿Qué sabemos a partir de la investigación?* Recuperado de: <http://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/02/resultats-investigacio-aps-furco-modo-de-compatibilidad.pdf>
- Furco, A (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En *Actas del séptimo Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario, Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 19-26). República Argentina.
- Furco, A (2007). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En A. González (coord.), *Seminarios Internacionales de Aprendizaje y Servicio Solidario* (pp.175-183). Buenos Aires, Argentina: EUBEDA.

- Furco y S.H.Billig (Eds)(2002). *Service-Learning: The essence of pedagogy*, CT: Information Age, Greenwich.
- Goldsmith, S. (1995). *Journal reflection: A resource guide for community service leaders and educator engaged in service learning*, Washington, The American Alliance for Rights and Responsibilities.
- Hatcher, J.A. y Bringle, R.G. (1997). Reflection: bridging the gap between service and learning. *College Teaching*, 45(fall), pp. 153-158.
- Kendall, J. (1990): *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*. Raleigh: National Society for Internships and Experimental Education.
- Kraft, R.J. y Kielsmeier, J. (1995). *Experiential learning in schools and higher education*. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lozada, M. (1998). Old hat, new name? *Techniques: Making Education and Career Connections*, 73(1), pp. 29-31.
- Martínez Odría, A. y Gómez Villalba, I. (Coord). (2017): *Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro*. Madrid: KHAF.
- Mayor, D. (2016). *El Aprendizaje-Servicio como práctica educativa que promueve relaciones colaborativas entre la escuela y la comunidad* (Tesis doctoral). Universidad de Almería, España.
- Mayor Paredes, D. (2018) Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), pp. 1-22.
- Montes, Rosalía, Tapia, María Nieves y Yaber, Lorena. (2011). *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires. Argentina: CLAYSS. Recuperado de http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf
- Puig, J.M, Batlle, R, Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Editorial Octaedro,
- Rodríguez, Margarita y Ordoñez, Rosario. (2015). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en comunidades de aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), pp. 314-333. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41039>
- Rubio, L. y Escofet, A.(coords.). (2017). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Barcelona, España: Octaedro
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (coord.). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona, España: Graó.
- Shumer, R. y Belbas, B. (1996): What we know about service learning. *Education and Urban Society*, 28(2), pp. 8-22.
- Sigmon, R. L. (1994): *Linking Service with Learning*. Washington D. C.: Council of Independent Colleges.
- Stanton, T. K.; Giles, D. E. y Cruz, N. I. (1999): *Service-Learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice and future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stukas, A.A., Clary, G.E. y Snyder, M. (1999): Service Learning: Who benefits and why? *Social Policy Report*, 8(4), pp. 1-22.
- Yorio, Pa. y Feifei, Y. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(2), 9-27. Recuperado de <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amle.2010.0072?journalCode=amle>
- Zerbikas (2015). Guía práctica 0: Cómo iniciar un proyecto de Aprendizaje-Servicio. Bilbao: Fundación Zerbikas. Recuperado de: <http://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/07/1.pdf>



El papel de los ayuntamientos en el impulso del ApS: construyendo ciudadanía activa

Mar Cruz Mora

Vicepresidenta de la Red Española de Aprendizaje Servicio
Técnica de Juventud en el Ayuntamiento de Coslada (Madrid)

Los ayuntamientos en nuestro país no tienen atribuidas competencias en materia educativa, pero como administración más cercana a la ciudadanía, resultan ser colaboradores imprescindibles para el desarrollo de algunas líneas de actuación en este campo. Vigilar que los niños y niñas de su ciudad tengan una plaza escolar, desarrollar medidas de intervención para atajar el absentismo o garantizar que los colegios se encuentren en condiciones óptimas, son algunas de las responsabilidades que asumen. Pero en realidad los ayuntamientos están haciendo mucho más que eso, y son agentes colaboradores de gran valor para que las administraciones que tienen la responsabilidad de diseñar y desarrollar nuestro sistema educativo, puedan alcanzar mejores resultados.

La participación de los menores en la vida de las ciudades podemos decir que es una de las cuestiones de las que se vienen ocupando los ayuntamientos. Desde hace algunas décadas, hay en marcha iniciativas que articulan la integración de las propuestas de los niños, niñas y adolescentes en el desarrollo de las políticas públicas locales. En este sentido, se han ido creando espacios para la participación, como son los Consejos de Infancia o los foros de diálogo con jóvenes, con el fin de favorecer el desarrollo actitudes cívicas y ciudadanas que se puedan traducir en una implicación real y activa de estos vecinos y vecinas para resolver los problemas de su comunidad, y también para que sean tenidas en cuenta sus aportaciones.

Otra de las actuaciones que se vienen desarrollando desde el ámbito municipal es la promoción del asociacionismo, y en particular, el apoyo al asociacionismo juvenil, que ha constituido durante mucho tiempo la vía principal para lograr la participación de los jóvenes, si bien se ha centrado en la defensa de sus intereses y en la manifestación de su propia condición juvenil. Pero este espacio de participación asociativa ha ido perdiendo fuerza y ha situado a las Concejalías de Juventud ante la necesidad de encontrar

nuevas estrategias para conectar con su población diana y lograr motivarles para la acción.

Los centros educativos tienen recogidos a todos los menores de 16 años obligatoriamente, por lo que crear sinergias con colegios e institutos, permite a los ayuntamientos establecer alianzas muy valiosas para construir ciudadanía desde edades tempranas. Ofrecer a la escuela actividades formativas complementarias es algo habitual, como puede ser dar charlas sobre prevención del tabaquismo u organizar visitas al punto limpio para hablar de reciclaje con el alumnado. Pero se hacía necesario ir más allá y lograr que de verdad se produzca una conexión con el entorno, así que descubrir la existencia del Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) ha supuesto toda una revolución para los ayuntamientos que han sido capaces de ver en esta metodología la oportunidad de crear vínculos sólidos entre la escuela y su entorno.

El ApS parte de un trabajo basado en el desarrollo de un proyecto que no se queda en el papel, sino que está diseñado para ser llevado a la práctica en la vida real, con el objetivo de dar respuesta o solución a una necesidad auténtica. Para ello, la escuela necesita al menos contar con algún aliado externo, que puede ser una entidad social o alguna institución cercana. Pero si a ello se añade la posibilidad de contar con un agente encargado de gestionar la coordinación de todos los actores que van a intervenir en el proyecto, la ejecución del mismo puede ser mucho más efectiva y tener un mayor impacto. Ese rol de coordinación es el espacio ideal que está siendo ocupado por los ayuntamientos y que está permitiendo que el ApS se vaya extendiendo con mayor fuerza y tenga cada vez mejores resultados.

¿Qué aporta el ayuntamiento a los proyectos de ApS?

Para empezar desde las instancias municipales se tiene ya una interlocución habitual con los centros



educativos, lo que facilita enormemente el establecimiento de las oportunas alianzas para la construcción conjunta de los proyectos. Partiendo de ahí, las aportaciones que un ayuntamiento puede hacer para impulsar el Aprendizaje Servicio en su territorio son muchas.

- **Detección de necesidades sobre las que construir los proyectos.** Nadie mejor que la administración local puede conocer en profundidad cuáles son los problemas y las necesidades prioritarias de su población, y cuáles son las carencias en cuanto a equipamientos o recursos de su territorio. En este sentido, pueden proponer ideas solventes sobre las que diseñar esos servicios a prestar por el alumnado y pueden también conectar las propuesta o intereses que estos tengan, con las necesidades reales del entorno. No olvidemos que, si lo que se propone hacer con un proyecto ApS, va dirigido a prestar un servicio que no tiene ninguna utilidad, este proyecto estará abocado al fracaso, ya que tratará de resolver un problema ficticio o inexistente, dejándolo falto de sentido y de motivación para los estudiantes.

- Así, el comienzo de los proyectos puede partir, bien de la presentación al profesorado de una necesidad concreta, que el ayuntamiento ha detectado entre los diversos colectivos o instituciones locales, o bien porque sea el profesorado el que tenga interés en llevar a cabo algún proyecto en el que sus alumnos puedan poner ciertos conocimientos trabajados en el aula al servicio de alguna necesidad, donde su participación pueda ser de utilidad. Es en este segundo caso, donde el ayuntamiento despliega sus recursos para detectar la necesidad oportuna en la que pueda verse conectada una o varias asignaturas para lograr que, gracias a la implicación organizada y bien enfocada del alumnado, se vea transformada la realidad. El ayuntamiento se ve así convertido en una especie de radar que está pendiente de detectar necesidades y de buscar la manera de conectarlas con los diferentes centros educativos, en los que, con el tiempo, se van desarrollando relaciones más o menos estables con profesores de referencia, para la implementación de buenos proyectos de ApS.

- **Ejercer de coordinador.** Los docentes pueden asumir las labores de coordinación del proyecto, pero ello implica un elevado coste en horas de dedicación, que han de hacerse necesariamente fuera del horario de trabajo, ya que la carga lectiva que asumen, les impide contar con espacios libres entre clase y clase para poder hacer las gestiones oportunas.

Por ejemplo, en los proyectos para fomentar la donación de sangre a través de la organización de maratones en los hospitales, hay que hacer numerosas gestiones con el centro de transfusión de referencia, con el hospital implicado, y con todas las entidades que se vayan a sumar. Pedir presupuestos para la edición de carteles, fijar un calendario para que el alumnado imparta charlas de sensibilización en empresas y entidades públicas de la localidad, etc. Todo ello, exige un despliegue de gestiones que desde instancias municipales pueden asumirse con mayor agilidad, convirtiéndose el ayuntamiento en un agente facilitador de vital importancia para el profesorado.

- **Mediador para la búsqueda de socios de proyecto.** Generalmente, los profesores con su alumnado deciden sobre qué tema quieren trabajar, pero desconocen si existen entidades en

su entorno que podrían estar interesadas en colaborar o ser las receptoras de los servicios que les gustaría prestar. Hay que tener en cuenta que muchos docentes son interinos y cambian con frecuencia de centro, por lo que desconocen los recursos del territorio donde están ubicados.

Por otro lado, los ayuntamientos son responsables del registro de entidades sociales que operan en su localidad y además, suelen contar con departamentos especialmente dedicados a la participación ciudadana, por lo que disponen de información muy valiosa sobre este tipo de entidades, los programas que desarrollan y lo que es más importante, conocen quienes son los informantes clave en cada caso, lo cual es una garantía de mayores probabilidades de éxito a la hora de sumar sinergias con las asociaciones y las ONGs.

- **Aportación de recursos materiales, técnicos, económicos y humanos.** Por regla general, los proyectos de ApS no exigen un presupuesto excesivo, de hecho, muchos de ellos no requieren de inversión económica alguna. No obstante, se hace imprescindible contar con algunos recursos materiales y técnicos que pueden aportar los ayuntamientos fácilmente y sin generar apenas gasto. Por ejemplo, los proyectos que giran en torno a la realización de festivales o carreras solidarias para recaudar fondos, hacen imprescindible poder contar con escenario, equipos de sonido o infraestructuras para poder cortar el tráfico en las calles. Todo ello son recursos, que todo municipio con un mínimo de 20.000 habitantes, suele tener disponible. De igual forma, el ayuntamiento puede aportar técnicos especialistas de su plantilla para atender determinadas necesidades técnicas.
- **Formación complementaria.** Sucede en ocasiones que hay aprendizajes que se estiman necesarios para que los alumnos puedan prestar los servicios solidarios de forma adecuada, que no se pueden asociar a ninguna de las asignaturas que cursan. En ese caso, hay técnicos municipales o especialistas colaboradores que pueden darles una formación básica complementaria. Por ejemplo, en los proyectos intergeneracionales, los técnicos municipales que trabajan en los centros de mayores hacen un taller sobre el perfil psicosocial de este colectivo y qué necesidades tienen, para que el alumnado que organiza un ta-

ller de manejo de móviles para grupos de personas de 65-80 años, pueda diseñar las sesiones adaptándose a las características de sus destinatarios.

Esta formación complementaria también se suele dar por parte de las entidades sociales aliadas. En proyectos dirigidos a prestar un servicio de ocio inclusivo con niños y niñas con autismo, se organiza una jornada formativa por parte de la Asociación de Autismo de la localidad para que conozcan su realidad y cómo tienen que relacionarse con ellos.

- **Apoyo a la difusión:** La difusión es uno de los elementos esenciales en el ApS. Para lograr un mayor alcance los ayuntamientos pueden facilitar, a través de sus gabinetes de comunicación, el contacto con los medios locales o los canales que habitualmente utilizan para difundir las actuaciones y servicio municipales. Por mencionar alguna de estas posibilidades, en muchas localidades hay sedes de emisoras de radio con presencia nacional, véase Onda Cero o la Cadena Ser, que suelen tener convenios de colaboración a través de los cuales puede abrirse la oportunidad de que los estudiantes puedan contar a la ciudadanía en primera persona el alcance de sus iniciativas de ApS a través de las ondas.

También existen cadenas de TV local que pueden proporcionar un buen escaparate a la hora de difundir los alcances de las diferentes iniciativas ApS, que se hayan llevado a cabo desde los centros educativos.

- **Acompañamiento al alumnado durante la prestación de los servicios:** En muchas ocasiones los servicios solidarios a prestar tienen lugar en horario extraescolar, y al tratarse de menores de edad actuando fuera del recinto escolar, tenemos que garantizar que las condiciones en las que van a intervenir son seguras y adecuadas a su edad y capacidades. Ahí los técnicos municipales pueden jugar un papel esencial acompañando al alumnado en el desarrollo de las actuaciones, o al menos, en la toma de contacto con las entidades sociales en las que vayan a intervenir, asegurándose de que siempre tendrán un adulto de referencia responsable en la asociación o institución en la vayan a estar.

Una de las responsabilidades, que puede asumir el ayuntamiento desde su rol de agente

coordinador, es la de preparar a las entidades sociales para que sepan acoger a los estudiantes y estén pendientes de integrarse adecuadamente.

La participación social es algo que también se aprende, como todo en la vida, por eso es importante, que, en los inicios, los niños, niñas y/o adolescentes puedan contar con un acompañamiento positivo que les guíe a la hora de realizar los servicios solidarios. Es necesario que cuenten con orientaciones adecuadas a la hora de intervenir en los espacios donde vayan a prestar su servicio. Hemos tenido experiencias negativas precisamente por dejar que los chavales estuvieran solos, sin referentes.

- **Celebración.** Celebrar con los protagonistas sus logros es una señal de identidad de ApS. El ayuntamiento puede dar apresto a estas celebraciones tras la culminación de los proyectos, organizando algún evento festivo. Una entrega de diplomas acreditativos puede ser muy adecuada en estos casos, especialmente para los jóvenes, que pueden reflejar en sus currículums la experiencia de participación en este tipo de proyectos solidarios.

Una certificación con sello de un ayuntamiento y firma de su alcalde puede ser de gran utilidad en un futuro a la hora de afrontar entrevistas de trabajo. Implicarse en experiencias de esta naturaleza es un indicador muy positivo a la hora de valorar el perfil de una persona, y las empresas en nuestro país están teniendo en cuenta, cada vez con más frecuencia, este tipo de factores.

En algunos ayuntamientos se está intentando hacer certificados que puedan recoger las competencias y los aprendizajes desarrollados por los alumnos, en la línea de lo que son los Youth Pass que se dan a los jóvenes que participan en experiencias de Erasmus +

¿Qué beneficios ha obtenido el ayuntamiento y la comunidad con el ApS?

Para los ayuntamientos embarcados en el impulso del ApS han sido varios los beneficios que se han podido cosechar:

- **Cercanía con el profesorado de los centros educativos.** El ApS ha conseguido un acercamiento muy productivo y valioso entre los técnicos municipales y el profesorado. Habitualmente su intervención en el aula venía siendo algo muy puntual y más bien fugaz, de modo que difícilmente

había lugar para que se pudieran entablar líneas estables de colaboración. Sin embargo, el estrecho trabajo de coordinación que el diseño e implementación de estos proyectos exige, ha conseguido hacer posible que el personal técnico de los ayuntamientos tenga un espacio reconocido dentro de la escuela.

- **Cercanía con población infantil y adolescente.** Para la población escolar el ayuntamiento es un ente lejano y bastante desconocido, por lo que el papel tan activo y altamente implicado, que puede ejercer en el ApS, ha logrado que los estudiantes reconozcan a los representantes municipales en los proyectos como a unos “profes” más. Este acercamiento, ha hecho luego posible, que en las actuaciones que se desarrollan para ellos a nivel local, en el espacio del ocio y el tiempo libre, sea mucho más fácil captar su atención y conseguir así unos mayores índices de participación. En otras palabras, aumenta la confianza de los adolescentes en los servicios municipales porque nos ponen cara y así nos resulta mucho más fácil conectar con ellos y ellas.
- **Dar a conocer los recursos municipales entre los menores.** La implicación de las diferentes áreas: educación, medio ambiente, salud, mayores, igualdad, etc. ayuda a que el alumnado conozca mejor qué tipo de servicios y recursos pueden encontrar en su ayuntamiento. Este aprendizaje es muy valioso y genera una cercanía normalmente difícil de lograr.
- **Otras áreas municipales tienen más en cuenta a la población infantil y juvenil.** Las áreas municipales (fuera de lo que son las áreas de educación, infancia y juventud) descubren, a través de su implicación en los proyectos ApS, nuevas opciones para tener en cuenta a este colectivo en las programaciones que se diseñan desde sus respectivos departamentos. De igual forma, descubren el potencial de poder contar con la implicación del alumnado de los centros educativos para atender ciertas necesidades.

Un buen ejemplo de ello son los proyectos intergeneracionales. Los jóvenes se pueden convertir en agentes para reducir la brecha digital de los mayores a través de talleres para enseñarles cómo montar vídeos con sus fotos, o cómo sacar más provecho a las funciones que les ofrece su teléfono móvil. Como resultado, dos generaciones, que no suelen coincidir en espacios partici-

pativos, se encuentran a través de estas actividades, que son de gran utilidad y que, además, contribuyen a derribar mitos y barreras mutuas.

- **Más jóvenes participando en la comunidad.** A la vuelta de una década, hemos podido constatar a nivel municipal que el aprendizaje servicio consigue incrementar la participación de los jóvenes en proporciones que hace muchos años que no se alcanzaban. Cada curso cientos de alumnos se implican en proyectos de lo más variado, lo que les proporciona la oportunidad de acercarse a las necesidades de su comunidad y a los colectivos que luchan por dar una respuesta que mejore los problemas sociales de la localidad. Ese espacio experiencial, está dando sus frutos, de manera que cuando llegan las vacaciones de verano, cada vez son más los jóvenes que desean poder emplear su tiempo en alguna labor que sea de utilidad para su entorno más inmediato. Esto nos está haciendo plantearnos desde el ayuntamiento, la necesidad de potenciar proyectos sociales de voluntariado en el periodo estival, durante el cual, muchas de las asociaciones cuelgan el cartel de cerrado por vacaciones, dejando así de prestar los servicios que habitualmente ofrecen. También son más los alumnos, que cuando acceden a las universidades, buscan desde el principio algún proyecto en el que poder colaborar. Está claro, que el ApS contribuye a despertar el interés por el compromiso social activo entre el alumnado.
- **Relevo generacional en las entidades sociales:** Muchas entidades sociales suelen quejarse de que la gente joven no se implica y que no tienen apenas relevo generacional. Tal vez sea porque las causas que defienden queden a priori muy alejadas de los intereses de los jóvenes. El ApS permite su acercamiento a causas como el alzhéimer, que aparentemente puede ser un tema que no va con ellos. Pero cuando tienen la oportunidad de acercarse a estos enfermos para jugar a la PS4, descubren todo lo que pueden aportar y se hacen conscientes de lo valioso que es para este colectivo poder relacionarse con gente como ellos. Este impacto tan positivo, se traduce en que algunos estudiantes deciden hacerse voluntarios de la Asociación de Enfermos y Familiares de Alzheimer de su localidad para contribuir con su colaboración, más allá de la experiencia de ApS en la que hayan participado.

- **Derribando estereotipos sobre la juventud.** Los jóvenes suelen ser protagonistas en los medios de comunicación generalmente por noticias negativas: su actitud incívica con los botellones, su egoísmo y falta de compromiso, la escasa cultura del esfuerzo... Pero gracias a la difusión de los proyectos ApS, se va haciendo cada vez más visible la labor que se impulsa desde los centros educativos para que los adolescentes se comprometan con la mejora de su entorno.

Muchos mayores que participan en esos proyectos intergeneracionales, suelen quedar gratamente sorprendidos de la actitud de los más jóvenes cuando los tienen cerca como monitores que les enseñan cómo manejar sus teléfonos móviles.

En definitiva, numerosas experiencias en los últimos años, han mostrado que en aquellos municipios donde el ayuntamiento ha apostado por el ApS, se ha registrado un incremento significativo tanto en el número de centros educativos con proyectos de ApS, como el de entidades sociales e instituciones implicadas, lo cual ha traído consigo mayores niveles de participación y compromiso social por parte de los más jóvenes.



La institucionalización del ApS en la Universidad P. de Comillas y su vínculo con los ODS

Lucía Vallecillo Graziatti

Técnica de Comillas Solidaria

lvallecillo@comillas.edu

David Armisén Garrido

Técnico de Comillas Solidaria

darmisen@comillas.edu

Carlos Prieto Dávila

Director de Comillas Solidaria

cprieto@comillas.edu

Germen

“Yo recuerdo ese día como vivido dentro de otra piel, desdoblado”

Miguel Delibes

La Universidad Pontificia Comillas viene integrando progresivamente desde hace siete años la metodología Aprendizaje-Servicio, de forma institucional, como una herramienta privilegiada para mejorar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje y formar futuros profesionales conscientes y socialmente comprometidos. Tal apuesta estratégica quedó plasmada explícitamente en diversos documentos institucionales como el Plan Estratégico 2014-2018 y en su renovado Proyecto Educativo (2016),⁴ que tiene como título explícito “Los mejores para el mundo: un aprendizaje compartido”.

Los antecedentes del Aprendizaje-Servicio en la Universidad Pontificia Comillas se remontan a la puesta en marcha, hace ya 18 años (2002), de unos seminarios impulsados por el Servicio para el Compromiso Solidario y la Cooperación para el Desarrollo de la universidad (en adelante, “Comillas Solidaria”) y las distintas facultades, en los que se ofrecía a los alumnos formación, orientación y reflexión sobre los vínculos entre su formación académica específica y la intervención social. Con títulos como “Abogacía en ámbitos de exclusión”, “Empresa e inclusión social” y otros, se pretendía analizar la realidad social actual, identificar los ámbitos en los que la futura profesión de los alumnos podía incidir de manera más directa,

ofrecer ejemplos concretos de prácticas ya existentes, presentar una formación básica e incluso trabajar algunas competencias y habilidades necesarias para la atención profesional de personas y colectivos en situación de riesgo o de exclusión social.

Estos seminarios pretendían además inspirar vocaciones de voluntariado social del alumnado vinculadas a su formación académica, pero no incluían en su inicio propuestas concretas de implicación social, o lo hacían de forma genérica. Sin embargo, a través del concurso de organizaciones sociales en los propios seminarios, fueron surgiendo propuestas y, en algunos casos, diseños conjuntos de proyectos concretos. La primera experiencia que reunió todos los componentes fue un programa diseñado junto con el centro Pueblos Unidos, en el que estudiantes de Derecho que habían participado en el seminario colaboraban en el estudio de problemáticas legales de personas migrantes (junto con el abogado de la organización) y acompañaban físicamente a estas personas cuando necesitaban hacer alguna gestión, con la intención de dar un apoyo jurídico en los trámites ante la Administración Pública.

Estas experiencias, junto con la voluntad de Comillas Solidaria de ser más proactiva en la oferta de voluntariado y vincular estas experiencias del alumnado a su propia formación académica, fueron el origen de la idea inicial de desarrollar un programa propio con lógica de Aprendizaje-Servicio (uso indistinto de la abreviatura “ApS”), una metodología de ense-

⁴ https://www.comillas.edu/Documentos/PROYECTO_EDUCATIVO.pdf

ñanza-aprendizaje que empezaba a tener cierta presencia en España y en la que personal del servicio se había formado de la mano de la Fundación Tomillo.

Brotos

*“Caminaremos hasta el momento
en que las manos sean fraternidad.
Caminaremos hasta la aurora
en que en el viento renazca la igualdad.
Caminaremos hasta el instante
en que la lluvia crezca la libertad...”*
José Antonio Labordeta

Con ayuda de financiación privada, fue posible el inicio de un proyecto que permitió una inversión inicial en la construcción del modelo de institucionalización del ApS en la universidad a partir del curso 2013/2014. Previamente, durante los meses de diseño y planificación de la iniciativa, se descubrió el interés concreto de la Facultad de Derecho por la puesta en marcha de una iniciativa confluyente, una Clínica Jurídica (tras un experimento exitoso el curso anterior impulsado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones y La Merced Migraciones). Rápidamente se diseñó una oferta de proyectos voluntarios con lógica de Aprendizaje-Servicio nacida, en el caso de la Facultad de Derecho, como un proyecto colaborativo entre la citada facultad y Comillas Solidaria. La facultad nombró a una directora del proyecto (anterior decana de la facultad), con reconocimiento de dedicación para esta tarea, y un coordinador del proyecto por parte de Comillas Solidaria.

Este primer año fue un éxito de participación y de valoración: 149 alumnos de la universidad participaron voluntariamente en proyectos que suponían un alto nivel de compromiso (4 horas promedio de dedicación semanal al proyecto; talleres de formación metodológica, de contenidos específicos y con enfoque de derechos; sesiones de seguimiento y acompañamiento grupal e individual; encuentros de estudiantes y organizaciones sociales, etc.), cuando la cantidad prevista para el primer año del proyecto era de 100. Las cifras continuaron creciendo todos los años por encima de lo previsto, hasta llegar a casi 700 alumnos en el curso 2017/2018, antes de la aparición

de la asignatura “Aprendizaje y Servicio” en el Diploma de Habilidades Personales, Profesionales y Comunicativas inserto en las distintas titulaciones de la universidad. A día de hoy, y con cifras sin cerrar para este curso, son más de 1.000 estudiantes de la universidad los que están implicados de diferentes maneras en experiencias de Aprendizaje-Servicio.

Aquel primer proyecto tuvo muchos frutos inmediatos más allá del número de estudiantes participantes, de la colaboración efectiva con organizaciones sociales, centros educativos, administraciones públicas, asociaciones de vecinos, etc., y de la formación vinculada a lo académico y a la sensibilidad social de los alumnos: la experiencia de la Clínica Jurídica ICADE facilitó el rápido surgimiento de estructuras de Aprendizaje-Servicio similares en otras facultades y escuelas (*Consultoría Social Empresarial* en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, *Ingeniería + Social* –hoy *ICAI Social Lab*– en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería ICAI, *Aprendizaje-Servicio CIHS* en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales); del interés del profesorado por el ApS sugirió la idea de ofrecer formalmente formación sobre esta metodología dentro del Diploma de Formación Continua al profesorado (programada desde entonces anualmente por el Instituto de Ciencias de la Educación); y como consecuencia de esta formación muchos profesores y profesoras incorporaron efectivamente el ApS en su guía docente y empezaron a utilizarlo en aula con la colaboración técnica y el asesoramiento de Comillas Solidaria.

No todos los proyectos pretenden ni pueden pretender el mismo grado de ambición e impacto, pero ya desde el inicio las iniciativas de ApS tuvieron fuerte repercusión social: el primer proyecto de la Consultoría Social Empresarial⁵ generó toda la planificación y documentación necesaria para que la empresa creada por la Fundación Amoverse consiguiera la calificación de empresa de inserción social por parte de la Comunidad de Madrid, y un estudio jurídico⁶ liderado y diseñado por nuestra Clínica Jurídica en colaboración con otras tres iniciativas similares de otras universidades, que estudió el grado de cumplimiento de las exigencias legales derivadas de la aprobación del reglamento que regula el funcionamiento de los Centros de Internamiento de Extranjeros, tuvo tanta repercusión que fue públicamente presentado

⁵ Noticia publicada en la Web de la Universidad P. Comillas: <https://editoresweb.upcomillas.es/en/comillas-news/2848-nace-consultoria-social-empresarial-icade?jij=1584960206418>

⁶ Noticia publicada en la Web de la Universidad P. Comillas: https://www.icade.comillas.edu/images/Clinica_Juridica_ICADE/Informe_situacion_actual_CIE_junio_15.pdf

por el Consejo General de la Abogacía. A raíz de un proyecto de prevención en educación afectivo-sexual⁷ en un barrio de Madrid, un grupo de estudiantes del Máster de Psicología General Sanitaria crearon una asociación que brinda terapia a menores y sus familias a bajo coste. Un proyecto de verano desarrollado en Melilla junto al Servicio Jesuita a Migrantes recibió el Premio Ragalo al impulso de las ApS (categoría Ciencias Sociales y Jurídicas), concedido por la Universitat de València, y el programa de Aprendizaje-Servicio en su conjunto recibió el premio al mejor proyecto de voluntariado universitario en la XIV edición del galardón ABC Solidario.

Enredadera

“Vuélveme tu suspiro, y subiré y bajaré de tu pecho, me enredaré en tu corazón, saldré al aire para volver a entrar. Y estaré en este juego toda la vida”
Gabriela Mistral

Alianza con actores externos

Desde la Universidad Pontificia Comillas se añadió un elemento propio a la metodología de ApS: la incorporación de tutores profesionales, invitados a colaborar pro-bono en los proyectos a título individual o como consecuencia de acuerdos con empresas y despachos jurídicos. Este triángulo de colaboración (universidad-organizaciones sociales-mundo profesional) ha generado dinámicas muy potentes: el alumnado encuentra elementos adicionales de motivación al ser guiado en su compromiso social por profesionales, se garantiza la calidad profesional del servicio ofertado a las organizaciones sociales y la universidad se convierte en un catalizador de la Responsabilidad Social Corporativa de decenas de empresas que encuentran la manera de poner al servicio de la sociedad su mayor valor añadido: su conocimiento profesional experto. La experiencia también ha servido en muchos casos para afianzar lazos de afecto y colaboración con un gran número de alumnos, hoy tutores en estos proyectos de ApS.

Aprendizaje-Servicio interdisciplinar

La propia particularidad del modelo de institucionalización, junto con la clara vocación de trabajo en red tanto interna como externa, propició desde un inicio

proyectos ApS interdisciplinarios en los que participan integradamente diversos equipos de varias disciplinas académicas enfrentando un reto social común. Este fue el caso del proyecto de Street Law/Derecho en la calle de Suministros en la Vivienda. Liderado por la Clínica Jurídica ICADE, y con el objetivo de ofrecer formación y orientación a usuarios últimos en riesgo de pobreza energética sobre los contratos de suministro domiciliario más habituales (luz, agua, telefonía...), incorpora tanto a estudiantes de Derecho, que responden a las cuestiones contractuales, como a estudiantes de Ingeniería Industrial del ICAI Social Lab, que orientan sobre la comprensión de los elementos de las facturas energéticas y sobre estrategias para el ahorro en el consumo y en el gasto.

Aprendizaje-Servicio interuniversitario

Desde un inicio, también, se planteó la creación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio de verano.⁸ Este programa, que posibilita compromisos inmersivos en algunas realidades sociales complejas y alejadas de nuestros entornos locales y su abordaje desde la formación académica de los participantes, se identificó pronto como una posibilidad de colaboración con otros. En ese momento, la Universidad de Deusto se sumó a la iniciativa con alumnado y proyectos propios, y muy pronto se sumó también ESADE. En cierto sentido fue el primer paso, y la primera experiencia práctica en red, que posibilitó el diseño de un proyecto de ApS para varios centros universitarios de UNIJES (universidades jesuitas de España).

Aprendizaje-Servicio interuniversitario e interdisciplinar

Con el proyecto ApS “Pradolongo se Mueve”⁹ tenemos un claro ejemplo en el que se combinan diversas dimensiones en un mismo proyecto. Fue impulsado por la Fundación Tomillo junto al tejido social de Usera y en él participaron estudiantes de Comillas (ADE, Ingeniería, Trabajo Social, Derecho) junto a estudiantes de la Universidad Rey Juan Carlos (Arquitectura, Diseño, Bellas Artes). En torno al proyecto barrial de recuperación del Parque Pradolongo como espacio social, el alumnado, tutorizado por personal de ambas universidades, logró identificar necesidades con los socios locales y aportó durante varios cursos propuestas de mejora en relación con la iluminación o señalización del mismo.

⁷ Video del proyecto “Asociación Encuentro” presentado a los Premios de la Mutua Madrileña 2018 <https://www.youtube.com/watch?v=ShfR93cPaWU>.

⁸ <https://www.comillas.edu/es/voluntariado-de-verano-en-espana>

⁹ <http://barriossostenibles.org/pradolongo/>

Aprendizaje-Servicio internacional

Con la intención de seguir tejiendo redes con socios locales de países en vías de desarrollo, donde veníamos colaborando en otros ámbitos, casi en paralelo, surgieron iniciativas de ApS. Un factor catalizador fue la fuerte expansión de la metodología ApS que se viene impulsando mayormente desde la región latinoamericana y de la que teníamos mucho que aprender. En este sentido, como ejemplo, se planteó la colaboración de la Clínica Jurídica ICADE y el Consultorio Jurídico de la Universidad Javeriana de Cali, Colombia, mediante un programa de verano de la Clínica Jurídica ICADE en el que un grupo de estudiantes de Comillas, junto al alumnado de la Universidad Javeriana, se forman y colaboran en procesos de conciliación, procesos judiciales, justicia transicional y consultorio jurídico gratuito y se propicia el intercambio de experiencias universitarias en la defensa de los Derechos Humanos y la promoción de la justicia social.

En definitiva, el Aprendizaje-Servicio ha demostrado ser una potente herramienta para el cumplimiento de la misión de la universidad en el sentido de la formación integral del alumnado y su servicio a la sociedad.

Utopía

“Desearía que se desarrollara en todos los pueblos un consciente sentido de paz y el sentimiento de solidaridad humana, que puedan abrir nuevas relaciones de respeto e igualdad para el próximo milenio, que deberá ser de fraternidad y no de conflictos cruentos”
Rigoberta Menchú

Desde la aprobación de la Agenda 2030 en 2015 se viene realizando un ejercicio analítico desde la mirada de los ODS a diversas acciones realizadas desde diversos sectores y, entre ellos, el espacio universitario. Es pronto para llegar a conclusiones sin contar con un mayor rodaje de los propios ODS, y se carece por el momento de resultados firmes de investigaciones, pero lo que genera mayor consenso en la comunidad universitaria es la vinculación con el Aprendizaje-Servicio.

En este apartado, queremos compartir algunas reflexiones recientes fruto del trabajo de grupos de

discusión en la universidad, así como parte de los diálogos que recogimos en el pasado encuentro de la Red de Clínicas Jurídicas de Madrid celebrado en la Universidad Carlos III.¹⁰

¿Hay claramente un ODS ligado al ApS? ¿Dónde ponemos el centro del ApS con respecto al impacto social? ¿Qué ventaja tiene la conexión entre los ODS y el Aprendizaje-Servicio? ¿Está el ApS al servicio de la Agenda 2030? Sirva como muestreo de algunos de los interrogantes que hemos ido identificado y de los que en ningún caso tenemos la respuesta. Estas preguntas y otras más nos sirven para ir avanzando y compartiendo reflexiones acerca de esta cuestión sin intención de establecer dogmas y sin pretensiones generalistas. Será una tarea compartida en la que invitamos a seguir profundizando a nuestros equipos de trabajo.

Seguramente las respuestas a estas preguntas varíen según quién conteste entre de la diversidad de actores participantes en la lógica de ApS. Desde una mirada de las propias organizaciones sociales, la respuesta está vinculada al ámbito de intervención social en el que se desarrolla su actividad y a su intención en la colaboración prestada en la metodología ApS, mientras que desde una mirada del alumnado y el profesorado la respuesta está relacionada con el impacto que tiene el mismo en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, que redundará en una mejora de la educación del alumnado (ODS 4 – Educación de calidad). Los propios tutores profesionales lo pueden percibir como parte de su estrategia de responsabilidad social con impacto positivo en la sociedad (ODS 17 - Alianzas para lograr los objetivos). Aunque no es posible vincular la labor de las estructuras vinculadas al Aprendizaje-Servicio a uno solo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, al analizar la profundidad con la que su actividad incide en cada uno de ellos, identificamos varios niveles relacionales según estructura y proyecto.

Como valoración general (y a falta de un estudio exhaustivo) podemos identificar que en su mayoría los proyectos de Aprendizaje-Servicio de la universidad guardan relación en algún grado con los ODS 1 – Fin de la pobreza y ODS 10 - Reducción de desigualdades. En el primer caso, identificamos relaciones evidentes con algunos ítems, como la meta 1.3, relacionada con la mejora en *medidas apropiadas de protección social para todos*, o la meta 1.5, que persigue

¹⁰ <https://eventos.uc3m.es/47628/detail/clinicas-juridicas-aps-ods-formando-en-compromiso-social.html>

la resiliencia de los pobres y las personas que se encuentran en situaciones vulnerables. Esta meta se identifica claramente en algunos de nuestros proyectos ApS: en los que ofrecen formación en diversas temáticas sociales buscando el empoderamiento de las personas y los colectivos atendidos; en nuestros proyectos de elaboración documental, que pretenden proteger los derechos de las personas; en acciones que potencian la igualdad de oportunidades; y en los proyectos de trabajo directo, en los que se acompañan individualmente los procesos multidimensionales en los que la persona se hace cargo de su situación con mayores y mejores herramientas y con mejor información para afrontarla.

En otro nivel, cada estructura de Aprendizaje-Servicio vinculada a una facultad podrá tener adicionalmente una conexión con algunos de los ODS. En el caso de la Clínica Jurídica es clara la vinculación directa con el ODS 16 - Paz, justicia e instituciones sólidas. Entendemos que las Clínicas apelan directamente a la interrelación entre desarrollo y Estado de Derecho que a su vez fundamenta este objetivo. Y lo constatamos a través de su vinculación con la abrumadora mayoría de las metas en que se desagrega el propio objetivo. Del mismo modo, la Consultoría Social Empresarial tiene una relación estrecha con el ODS 8 – Trabajo decente y crecimiento económico y con el ODS 12 – Producción y consumo responsable, y el ICAI Social Lab principalmente con el ODS 7 – Energía asequible y no contaminante y el ODS 11 - Ciudades y comunidades sostenibles. Estas identificaciones no establecen vinculaciones en exclusividad sino más bien la responsabilidad y generosidad a la hora de ofrecer apoyo específico al servicio de los proyectos que lo demanden.

Y finalmente, realizando un análisis proyecto a proyecto, se identifica la vinculación con casi todos los ODS dada la variedad de líneas de trabajo. Este ejercicio se establece una vez diseñados y puestos en marcha los proyectos ApS, y nos ayuda en la ordenación en base al marco de la Agenda 2030. No se pretende aspirar a estar presentes en todos los ODS sino más a aquellos en los que por naturaleza se está presente y otros en los que se puedan ofrecer apoyos a estructuras con una vocación ligada a otros objetivos.

¿Pueden ser los ODS una buena herramienta de medición del impacto social de los proyectos ApS? Al preguntarnos si los ODS pueden constituir indicadores pertinentes del impacto, salen a la luz algunas dificultades como la correlación entre ellos (por ejemplo: Fin de la pobreza; Reducción de desigualdades; Paz, justicia e instituciones sólidas), la transversalidad de los derechos, la experiencia de interseccionalidad en los contextos de exclusión o el riesgo de rebajar el nivel de exigencia con respecto al enfoque de Derechos Humanos, tal como se puso de manifiesto en el Encuentro de Red de Clínicas Jurídicas en la Universidad Carlos III. Esta cuestión evidenció las propias limitaciones de los ODS desde su propia concepción. Además, en el caso de la metodología de Aprendizaje-Servicio se comienzan a diseñar herramientas que midan de manera integrada tanto los elementos relacionados con el aprendizaje de competencias, habilidades y destrezas como el grado de impacto social del servicio prestado en el proyecto.

Entonces, ¿dónde radica la fuerza de la conexión entre los ODS y el ApS? En este sentido, parece ser que se trataría de una relación estratégica tanto en su vertiente comunicativa, que permite la divulgación entre la opinión pública y la propia comunidad universitaria de la labor de las estructuras de ApS, como en la posibilidad de cuantificar los logros alcanzados en el camino que contribuyen en la consecución de la Agenda 2030. Los ODS aportan un valor motivacional a personas e instituciones a la hora de emprender este tipo de actividades, pueden constituir una vía para identificar nuevos proyectos, visibilizan la transferencia a la sociedad del trabajo realizado de manera visual y didáctica y permiten concretar en cifras los logros obtenidos que los hacen comparables en otros ámbitos de actuación (social, cultural, económico, relaciones internacionales). Lo que es cierto es que esta conexión tiene una oportunidad de seguir creciendo, interrelacionada, durante al menos la próxima década.

Oasis

"Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo"
Eduardo Galeano

Ciudadanos altruistas en una región con profundos desafíos

Antonio López Polo

Grupo Promotor del Aprendizaje-servicio en Aragón

El Aprendizaje Servicio esconde una poderosa teoría educativa en el discreto envoltorio de una práctica sencilla. No es tan colorista o deslumbrante como otras innovaciones, pero posee el brillo que le confiere su éxito. El ApS cambia los centros en los que se practica y deja una experiencia vital única en los niños y jóvenes que lo protagonizan. Es una excelente palanca en la que apoyar el cambio educativo de una escuela. Porque su fin último es formar personas altruistas que mejoren el mundo desde la acción social. Los retos futuros que tendremos que afrontar como

sociedad (cambio climático, despoblación, desigualdades, son sólo alguno de ellos) van a requerir de ciudadanos bien formados y altruistas y el Aprendizaje-Servicio puede ayudarnos en esta tarea.

Aragón

cuenta con un inquieto tejido asociativo que no siempre va acompañado de una gran participación so-

cial¹. En las recomendaciones del informe sobre la innovación educativa redactadas por el Foro de la innovación de Aragón se hace referencia a la necesidad de establecer un compromiso social educativo en los centros². Esta sugerencia se ha recogido en la ORDEN ECD/418/2019, de 17 de abril, por la que se convoca a los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón para desarrollar Planes de Innovación Educativa a partir del curso 2019-2020³. En ella se fija la obligatoriedad de que los nuevos planes de innovación educativa establez-

can, entre otros, el grado de implicación del centro en el ámbito social. Sin embargo, en los criterios de valoración y preselección de centros no se concreta esta implicación en forma de apoyo al voluntariado o a los proyectos ApS, dejando el concepto de “ámbito social” en una declaración genérica de intenciones.

Aunque en la Ley del Voluntariado⁴ estatal se



Evolución del número de proyectos presentados al Premio Aprendizaje-Servicio convocado por la Red Española de Aprendizaje-Servicio, la fundación Educo y la editorial Edebé. Se compara la tendencia en Aragón con el total de proyectos presentados en toda España.

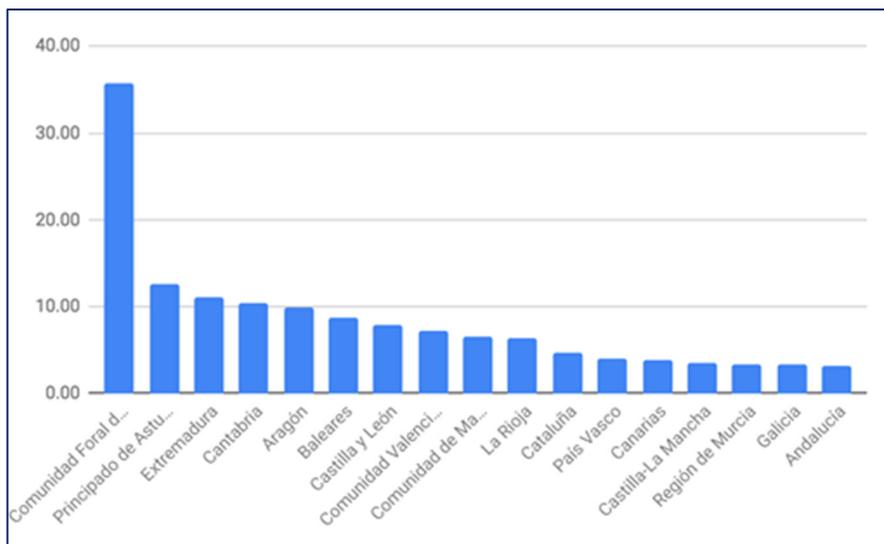
¹ Montagut, T. (2006). El impacto del Tercer Sector aragonés en las áreas de educación, salud y bienestar social. *Zaragoza: Consejo Económico y Social de Aragón*. Puede que este sea el motivo por el que el número de proyectos ApS liderados por entidades sociales sea más bajo en Aragón que en el resto de España.

² Puede ser consultado en: http://aulalibremrp.org/IMG/pdf/Informe_Innovacion_I-1512.pdf

³ Puede ser consultada en: <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VE-ROBJ&MLKOB=1071008343636>

⁴ La ley: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/10/15/pdfs/BOE-A-2015-11072.pdf>

Puede consultarse un resumen en <http://plataformavoluntariado.org/wp-content/uploads/2018/10/guia-facil-la-ley-del-voluntariado-en-5-pasos-ley-45-2015-de-14-de-octubre-de-voluntariado-boe-247-del-15-de-octubre.pdf>



Número de proyectos presentados al Premio Aprendizaje-Servicio por cada millón de habitantes.

incorporó en dos apartados el concepto del Aprendizaje-Servicio⁵, en la ley autonómica finalmente no se recogió. En las tres órdenes de la DGA sobre la escuela inclusiva (1003/1004/1005) se incluye el APS como propuesta metodológica⁶. En definitiva, los docentes aragoneses están muy interesados por el ApS pero las instituciones no acaban de canalizar ese interés en iniciativas firmes. Y aun con todo el número de proyectos crece cada curso.

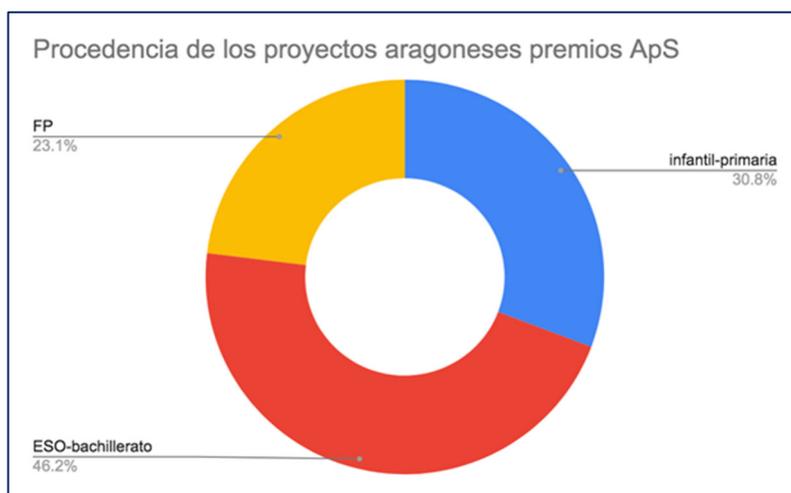
ApS en los institutos y colegios de Aragón. El contagio de una revolución silenciosa⁷

En los últimos años en Aragón se observa un creciente interés por el Aprendizaje-Servicio como práctica educativa. Aunque no disponemos de datos acerca de cuántos centros están desarrollando proyectos de Aprendizaje-Servicio, sí que tenemos dos indicadores indirectos. En primer lugar, el número de proyectos presentados al Premio Aprendizaje-Servicio convocado por la Red Española de Aprendizaje-Servicio, la fundación Educo y la editorial Edebé. Su número ha ido aumentando paulatinamente desde la primera edición, multiplicándose por 6

en apenas 3 años (véase la Figura 1). De los 279 proyectos presentados en toda España en el año 2019, 13 son aragoneses. Si dividimos por el total de la población con el fin de comparar con el resto de las comunidades autónomas, obtenemos que en Aragón se han presentado 9.93 proyectos por cada millón de habitantes, lo que nos sitúa entre las 6 primeras comunidades (véase la Figura 2). La media a nivel nacional es de 6.04 proyectos por cada millón de habitantes. Lo más interesante es que la tasa de crecimiento en un sólo año (2018-2019) es la tercera mayor del país, tan sólo superada por Navarra

y Extremadura, en las que ha habido un apoyo explícito de las administraciones públicas a la diseminación de estas prácticas. Estos datos parecen sugerir que el Aprendizaje Servicio interesa mucho en nuestra comunidad.

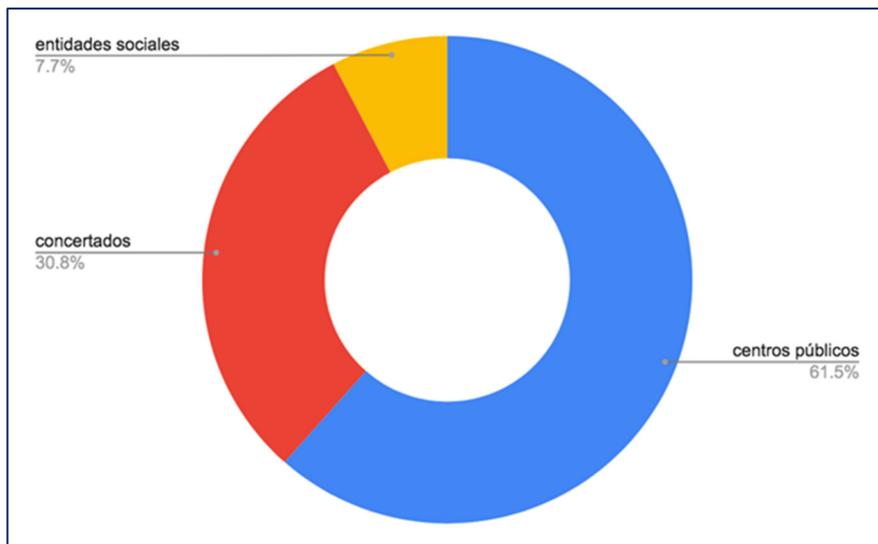
Cuando analizamos los datos por etapas educativas (véase la figura 3), se observa prácticamente la misma distribución que a nivel nacional; los proyectos que provienen de ESO y bachillerato son la mitad de los presentados, infantil-primaria un poco menos de un tercio y el resto son de FP. Esto indica que, a



⁵ Véase <https://aprendizajeservicio.net/2015/10/17/se-ha-publicado-la-ley-del-voluntariado/>

⁶ <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VE-ROBJ&MLKOB=1025979463939>

⁷ El título es un modesto homenaje al excelente libro *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*, de Roser Batlle Suñer, Ed. Educar (PPC), en el que se describe este proceso a lo largo de toda España.



nombrados por llevar adelante proyectos de gran calidad.

¿Cómo ha ocurrido ésta revolución silenciosa? En muchos grupos de docentes es el comentario informal el que ha funcionado, la recomendación de libros y sitios web en los que se dan las nociones básicas para empezar a fraguar un proyecto ApS. La sensación en ocasiones es que en realidad ya lo estábamos haciendo, sin saber que ese modo de trabajar tenía un nombre: Aprendizaje-Servicio.

diferencia de otras metodologías, el Aprendizaje servicio se aplica en todas las etapas educativas con bastante equilibrio. En lo que sí se observa una diferencia significativa con respecto al resto de España es en el escaso número de proyectos promovidos por entidades sociales o al menos apoyados por ellas.

Hay otro indicador sobre el grado de diseminación del ApS en Aragón: el número de veces que aparece nombrado el término “Aprendizaje Servicio” en sitios web cuyo contenido refleje la realidad de los centros. En el sitio institucional del gobierno de Aragón dedicado a la innovación educativa⁸, el Aprendizaje-Servicio aparece nombrado en 14 proyectos distintos, algunos de los cuales son proyectos en red que abarcan a más de un centro⁹. Si revisamos el caso particular de los planes de innovación de los 38 centros que forman el grupo *Re-dEvoluciona*, el número de menciones es mucho mayor. El 60% de los planes aprobados en el 2018 y el 69% de los del 2019 hacen referencia explícita al aprendizaje servicio en alguno de sus apartados. Pero lo más interesante es el hecho de que un 16% de estos centros introducen el ApS como una metodología clave del plan de innovación. Dos de los centros incluidos en ese 16% han conseguido ser finalistas en los premios antes

Una red ligera. El grupo promotor del ApS en Aragón.

Los hilos que unen a las personas a veces son sutiles, casi invisibles, otras son tensos y vibrantes, como una cuerda de violín. Durante el año 2018 se constituyó el grupo promotor del Aprendizaje Servicio en Aragón. Esta nueva red, que une a personas que provienen de la educación formal y no formal, de las entidades sociales y de las instituciones, está formada por personas interesadas por la difusión del ApS. Con una estructura ligera, fundamentada en la confianza y la colaboración, sus integrantes pertenecen a diversos centros educativos, centros de formación de profesorado, entidades sociales, universidades e instituciones públicas. Celebramos nuestros encuentros mensuales en el centro de profesores María de



⁸ <https://innovacion.educa.aragon.es/>

⁹ Por ejemplo, el caso de Amig@s Activ@s.

Ávila¹⁰ aunque ocasionalmente visitamos otros centros interesados en el ApS que gentilmente nos ceden sus instalaciones (recientemente estuvimos en el Banco de sangre y Tejidos de Aragón). El grupo edita un boletín para dar visibilidad a las buenas iniciativas ApS de nuestra comunidad¹¹ y colabora en todas aquellas actividades formativas que le son solicitadas.

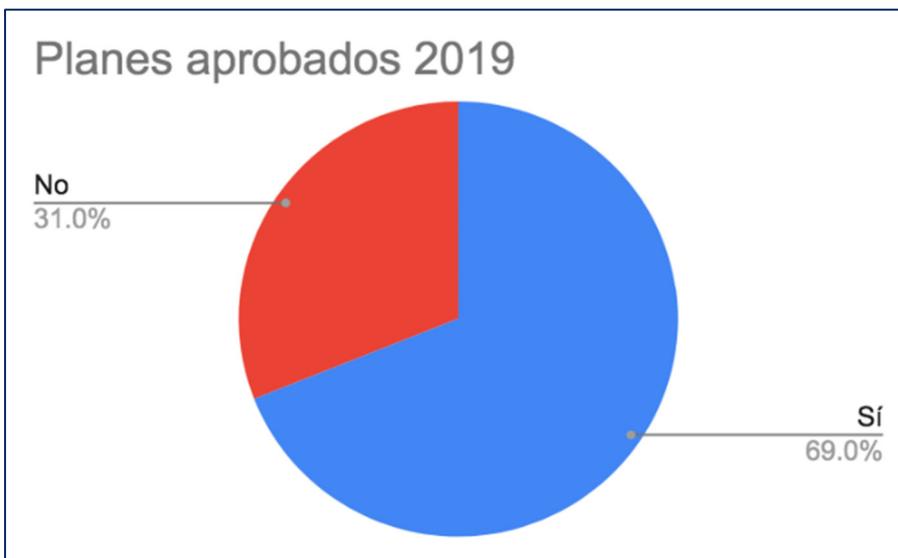
El grupo de Aragón forma parte de la Red Española de Aprendizaje-Servicio (REDAPS), una red de redes sin ánimo de

lucro que tiene como misión difundir el aprendizaje-servicio, potenciar la colaboración entre los grupos territoriales y representarlos frente a otras instituciones de carácter supralocal. La red está formada por 17 grupos territoriales en 17 Comunidades Autónomas¹². Estos grupos impulsan el desarrollo del aprendizaje-servicio en toda España y promueven el premio nacional de Aprendizaje-Servicio.

Un futuro lleno de posibilidades. Formación en el eje social de la innovación

Las escuelas son a menudo como los calcetines de felpa, ajustadas, cálidas pero vueltas hacia el interior de sí mismas. El ApS propone darle la vuelta al calcetín escolar, fijando el protagonismo en los niños y en

lo social hace que los colegios se vean impelidos a buscar alianzas con las entidades y con las instituciones próximas, especialmente con los ayuntamientos, con el fin de llevar adelante proyectos que mejoran el entorno. Creemos que el ApS en Aragón tiene un gran futuro no solo por el creciente interés que despierta, desde los propios centros sino también por su excelente adecuación a los problemas educativos y su rápida extensión. En este camino el grupo promotor puede servir como catalizador de iniciativas y punto de encuentro de voluntades. Desde aquí invitamos a que participen todos los que están convencidos de que los niños y niñas de Aragón no tienen que esperar a ser adultos para mejorar el mundo.



Porcentaje de proyectos de la red RedEvoluciona que nombran el Aprendizaje-Servicio.

sus iniciativas para mejorar el mundo. Su apuesta por

APRENDIZAJE-SERVICIO Y GÉNERO



¹⁰ Cuarto martes de cada mes, en un calendario que se publica en el boletín del grupo.

¹¹ Boletín del grupo promotor del ApS en Aragón, 2, enero 2020. https://drive.google.com/file/d/1Jfju-Ruj_FD70QwjwmoFcT9AdCLZy2vd1/view

¹² Documento marco Red Española ApS, <https://redaps.files.wordpress.com/2014/12/documento-marco-red-es-pac3b1ola-aps.pdf>

La práctica del Aprendizaje-Servicio para avanzar en igualdad y buen trato

Marisa Lozano Gil

Grupo Extremeño de Aprendizaje-Servicio
Comisión ApS y Género de la RedApS
<https://aprendizajeservicio.net/about/>

El Aprendizaje-Servicio (ApS) precisa incorporar la perspectiva de género en su metodología y desarrollar proyectos de ApS que contribuyan a la igualdad de género y el buen trato, para lo que nos proponemos compartir esta reflexión y ofrecer algunas pistas.

Partimos del camino recorrido por la Comisión de ApS y Género de la Red Española de Aprendizaje-Servicio (RedApS), que junto con Educo y la Editorial Edebé incorporaron la categoría de Equidad de Género en la X convocatoria de los Premios ApS, dirigida a centros de Educación Infantil-Primaria, ESO-Bachillerato y Formación Profesional y a entidades sociales del Estado español. Este hecho ha influido sin duda en que haya aumentado el número y la calidad de los proyectos desarrollados en este ámbito en todas las comunidades autónomas, con el apoyo e impulso de los grupos territoriales que forman parte de la RedApS.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología orientada a la educación para la ciudadanía, inspirada en las pedagogías activas y compatible con otras estrategias educativas. Es un método para unir éxito educativo y compromiso social, para aprender a ser competentes, siendo útiles a las demás personas, porque pone en valor buenas prácticas que están ya en el corazón de la educación integral y comprometida (Roser Batlle, *ApS: de la empatía a la fraternidad* en <https://roserbatlle.net/>).

Si observamos nuestra realidad, el pleno reconocimiento de la igualdad formal en las leyes, aun siendo reconocido como un paso decisivo, ha resultado insuficiente. La discriminación salarial, el mayor desempleo femenino, la escasa presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad política, social, cultural y económica, las dificultades para conciliar la vida personal, laboral y familiar y las estadísticas sobre violencia de género en España siguen arrojando cifras alarmantes. Actualmente, muchas mujeres víctimas de violencia de

género se enfrentan a dos pandemias: el Covid-19 y el inevitable confinamiento compartido por ellas y sus hijas e hijos con sus maltratadores. La Fiscalía General del Estado, en su Memoria Anual 2019, informa sobre el incremento de la violencia entre menores, adolescentes y jóvenes, que se refleja en las relaciones sentimentales iniciadas a una edad cada vez más temprana y que se asientan sobre pautas de control y dominación de los chicos sobre las chicas.

Ante esta realidad social es preciso incidir en la sensibilización y en la prevención. No se puede ahorrar ningún esfuerzo compartido para educar en igualdad, eliminar los estereotipos de género, controlar la intromisión de las nuevas tecnologías y el tráfico de pornografía por las redes sociales, combatir el acoso sexual desde edades tempranas... Son necesarias acciones, protagonizadas por el alumnado con el apoyo de las redes comunitarias que intervienen en el proceso educativo, para contrarrestar las desigualdades entre mujeres y hombres.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en concreto el ODS 5, plantea el reto de alcanzar la igualdad de género y empoderar a las mujeres y las niñas. El Aprendizaje-Servicio nos permite avanzar en el reto de contribuir a acelerar los cambios que, en promoción de la igualdad, en coeducación y en prevención de las violencias machistas desde el ámbito educativo, nuestra sociedad y el alumnado están demandando, identificando discriminaciones, situaciones de desigualdad y violencias de género que se den en los centros y en sus comunidades.

El Aprendizaje-Servicio es una metodología útil y necesaria en esta tarea, porque **el ApS suma a la igualdad**: a la finalidad educativa suma la finalidad solidaria, a través de proyectos educativos con utilidad social, que descubren el voluntariado a la juventud y le anima a comprometerse con la igualdad entre chicas y chicos, entre mujeres y hombres. Y **el ApS suma al buen trato**:

Al éxito escolar suma el compromiso social, a través de proyectos que dan sentido a los aprendizajes escolares, mejorando la cohesión ciudadana, la inclusión social y las relaciones positivas y de buen trato entre iguales y en la comunidad.

Algunos de los aprendizajes que pueden adquirir chicas y chicos con los proyectos de ApS y Género o con proyectos que incorporan la perspectiva de género pueden estar relacionados con la igualdad de oportunidades, los estereotipos sexistas, las habilidades de comunicación y estrategias docentes horizontales, las relaciones afectivo sexuales positivas, las violencias

En cualquier proyecto de ApS que aborde temas de la vida comunitaria y en cualquier asignatura puede y debe ser incorporada la perspectiva de género

machistas y las relaciones tóxicas... que inciden en la formación para el ejercicio de una ciudadanía activa, crítica, inclusiva e igualitaria.

Así, los servicios que promovemos fortalecen las capacidades del alumnado con objetivos de equidad, a través de acciones formativas, de prevención y sensibilización, informativas, de atención, denuncia y derivación de casos de violencias o abusos sexuales. Es posible desarrollar acciones preventivas y para la identificación temprana de la violencia de género, para promocionar en el alumnado la autonomía personal, relacional y social, abordar las nuevas masculinidades y la ética de los cuidados.

Las alumnas y los alumnos pueden ser agentes de cambio para el desarrollo de una ciudadanía igualitaria y fortalecer la pedagogía de la igualdad de género con el conjunto del alumnado, el profesorado y la comunidad educativa –alumnado, docentes, familias e instituciones, organizaciones y personas del entorno– en la promoción de actuaciones de coeducación, preventivas y de sensibilización comunitaria y corresponsable, para la erradicación del sexismo y la eliminación de desigualdades y las violencias machistas.

Para responder a cómo se aplican proyectos de género y ApS, mostramos **tres experiencias concretas** que en los últimos años han recibido el Premio Estatal de Aprendizaje-Servicio en la modalidad de Equidad de Género.

- **“Tejiendo en Violeta”** del IES Vía de la Plata de Casar de Cáceres (Cáceres). Curso 2016-2017. https://youtu.be/oKD-s_W2CvM

El proyecto, que se enmarca el Programa “Hacia el Buen Trato desde la Acción Comunitaria en Casar de Cáceres”, incluye tres actividades que comparan como finalidad ‘Mirar desde la Igualdad’ para tener una mirada reflexiva y crítica sobre la realidad, detectando desigualdades para poder transformarla de manera que las personas puedan desarrollarse y vivir en igualdad de derechos y oportunidades en nuestro entorno más próximo y en el mundo global: “Pequeño paso para el Ayuntamiento, gran paso para la Igualdad” (cambios en el callejero local), “Dime en qué trabajas y te diré tu género” (el género y el empleo) y “Así nos lo contaron” (la evolución de las mujeres en nuestro pueblo).

- **“Otras miradas. Educando en Igualdad y prevención de la Violencia de Género”** promovido por el CPR de Gijón-Oriente y la Oficina de Política de Igualdad del Ayuntamiento de Gijón (Asturias). Curso 2017-2018. https://youtu.be/IOulCHG_I2Y.

El proyecto parte de una necesidad social constatada por trece centros educativos de Gijón: la promoción de valores de igualdad entre mujeres y hombres como uno de los pilares básicos para la erradicación de la violencia de género. Frente a esta necesidad, se plantea el reto de construir desde la escuela una ciudadanía consciente, crítica y activa frente a estos factores de desigualdad. Para ello, los centros educativos, con la coordinación del CPR de Gijón-Oriente y el apoyo de la Oficina de Políticas de Igualdad del Ayuntamiento de Gijón, se implican en un proceso de capacitación común sobre igualdad de género y metodología ApS, que conlleva el aprendizaje y la reflexión del alumnado a través del desarrollo de múltiples iniciativas, protagonizando servicios de sensibilización social para promover la igualdad y los buenos tratos en coordinación con entidades sociales del entorno.

- **“Comisión Atenea”** del IES Alba Plata de Fuente de Cantos (Badajoz). Curso 2018-2019. https://youtu.be/0s6q7_TXY3E.

Un grupo del alumnado de 1º de Bachillerato tomó conciencia y estudió, tras el asesinato de Laura Luelmo, el impacto de las violencias machistas en las mujeres de todas las edades, condición social y

nivel cultural, siendo las jóvenes quienes más las sufren actualmente. Frente a esta necesidad se plantean el reto de contribuir desde el IES a erradicar y prevenir las violencias machistas y apoyar a las víctimas de acoso y abuso sexual, empoderándose y convirtiéndose ellas mismas en agentes de cambio social. Crean la Comisión Atenea con el apoyo del equipo educativo del IES y, tras un proceso de aprendizaje y de reflexión, protagonizan numerosas iniciativas y servicios de sensibilización, formativos y reivindicativos sobre violencias machistas y buen trato dirigidos a todo el alumnado del centro; detectan situaciones de abuso entre compañeras, que derivan a servicios especializados.

Fruto del análisis de buenas prácticas y la reflexión colectiva vienen aplicándose las recomendaciones que recoge el “**Decálogo Aprendizaje-Servicio e Igualdad de Género**”, elaborado en 2019 por la Comisión de ApS y Género de la Red Española (<https://aprendizajeservicio.net/2019/04/15/decalogo-aps-e-igualdad-de-genero/>):

- **Análisis y necesidades.** Antes de diseñar y planificar el proyecto de ApS, estudiar las diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres en el ámbito específico del proyecto y analizar el impacto que las actuaciones pueden tener en unas y en otros, en chicas y en chicos y si sus necesidades se van a ver cubiertas, se van a beneficiar y van a poder participar en la misma medida.
- **Servicio.** Establecer objetivos claros, concretos, precisos y realistas que describan bien el cambio que se quiere conseguir y su incidencia en las desigualdades de género, así como las competencias académicas que adquiriría el alumnado. Diseñar acciones coherentes con los objetivos.
- **Aprendizaje.** Mantener una visión no sexista de las capacidades y las habilidades del alumnado y del profesorado que se quieran desarrollar con el proyecto. Dar sentido a los aprendizajes escolares, sensibilizando y educando en igualdad y en buen trato y previniendo las violencias machistas. Detectar y trabajar las actitudes y comportamientos machistas. Reconocer y valorar la existencia de múltiples identidades de género. Fomentar la valoración

de la diversidad. Visibilizar las diferentes preferencias afectivo-sexuales.

- **Participación.** Fomentar, con metodologías participativas, la participación equilibrada de mujeres y hombres, de chicos y chicas, el trabajo en equipo y la cooperación, más allá de la competitividad y el individualismo.
- **Reflexión.** Reflexionar desde la perspectiva de género, en todas las fases del proyecto –diagnóstico de necesidades, diseño, ejecución y evaluación–, si se va dando respuesta a los intereses, expectativas, dificultades...
- **Lenguaje inclusivo.** Utilizar un lenguaje e imágenes no sexistas ni estereotipadas en el proyecto: actuaciones, materiales didácticos, divulgativos, de comunicación...
- **Impacto.** Evaluar el proyecto con indicadores de género, que permitirán hacer evidentes, caracterizar y cuantificar las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, entre chicos y chicas y comprobar sus transformaciones con el proyecto. Desagregar por sexos toda la información (datos del proyecto y sus actuaciones, análisis, informes...).
- **Transversalidad.** No se trata de *qué* nuevas actividades hacer, sino de *cómo* hacer de otra forma lo que hacemos habitualmente. En proyectos de ApS, incorporar la perspectiva de género en todas sus fases.

En cualquier proyecto de ApS que aborde temas de la vida comunitaria (el desarrollo, el empleo, la economía, la formación, la cultura, el cuidado de personas dependientes, el medio ambiente..) y en cualquier asignatura puede y debe ser incorporada la perspectiva de género, depende de cómo abordemos ésta. Basta con sensibilizarnos para poder hacerlo.



Javier Torregrosa: “El ApS es una metodología educativa, es una filosofía de la educación y es una herramienta de transformación social”

Javier Torregrosa vive en Valencia, está jubilado y hacemos la entrevista a través de internet un viernes por la tarde. Es un hombre muy activo, como lo suelen ser muchos docentes que no se separan del todo de esta profesión; supongo que porque, durante años, le han puesto enormes dosis de pasión a su trabajo. Javier preside la Red Española de Aprendizaje-Servicio, da cursos de formación y organiza cada año un Encuentro en el que se conceden los premios Aprendizaje-servicio (ApS). Este año se celebrará la quinta edición en Cáceres.

Además, me cuenta que gran parte de su tiempo lo dedica a los jóvenes que se encuentran en Centros de Internamiento de Extranjeros. Acude con frecuencia al CIE de Zapadores e intenta ayudarles en la defensa de sus derechos y en la mejora de sus condiciones. Javier es un hombre tremendamente comprometido y con un profundo sentido ético. Solo hay que escucharle.



Javier Torregrosa es presidente de la Red Española de Aprendizaje-Servicio. Es maestro, licenciado en Historia Contemporánea, licenciado en Ciencias Religiosas, y diplomado en Trabajo Social. Ha impartido clases en primaria y secundaria en Cuenca, Barcelona y Valencia. Ha sido director del colegio salesiano San Antonio Abad de Valencia y coordinador de escuelas de los colegios salesianos de Zaragoza, Comunidad Valenciana y Murcia. Es miembro activo de la Plataforma estatal CIES-NO, formando parte del grupo de acompañamiento a las personas detenidas en el CIE de Zapadores de Valencia.

Yo vengo del mundo de la educación, de dar clase. He dado clase toda la vida en secundaria, de Historia y de Filosofía. Descubrí el ApS y dije esto vale la pena y me puse a ello. Luego vino la reflexión teórica, pero empecé desde la práctica en el año 2008.

Empecé influido por mi mujer, ella estaba haciendo ApS ya en la universidad y me contaba lo que hacía, yo veía que estaba muy bien, pero en un centro de secundaria ¿cómo se podía poner en práctica? Ella dividía a sus alumnos en grupos por días, yo no podía hacer eso, tenía que tener a todos mis alumnos en clase. Luego vi que perfectamente podría cuadrar, viendo experiencias de otros centros. En un Encuentro en Barcelona vi que había experiencias que las podía llevar a mi clase. Aunque ya me he jubilado, el proyecto sigue manteniéndose en el centro once años después. Es un proyecto potente que implica a casi cien alumnos y con un servicio que es un compromiso importante.

Javier, por favor, explícanos qué es exactamente el ApS, qué caracteriza a un proyecto de ApS.

Mira el ApS es tres cosas a la vez, es una metodología educativa, es también una filosofía de la educación y es una herramienta de transformación social.

En cuanto que es una metodología educativa, la definición sería... aquella metodología que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto, bien articulado, en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en nece-

vemos que el alumno le encuentra sentido a lo que hace porque es de utilidad, porque sirve para algo, descubre que lo que hace ayuda a otras personas. Los profesores no somos meros instructores o portadores de conocimiento (cada vez menos). Nos convertimos en facilitadores de experiencias. ¿Recuerdas a McLuhan que decía que una imagen valía más que mil palabras? Eso lo hemos puesto muy en práctica en la educación, hemos llenado las aulas de imágenes, de PowerPoint, de videos... pero yo estoy convencido

transformador de esa realidad. Lo he visto en mis alumnos, con el ApS se convierten en ciudadanos activos, comprometidos, con unos valores... Ese es el sentido de la educación

Los alumnos, tal como nos cuentas ¿se sienten transformadores del mundo a través de una experiencia de ApS?

No quizá con esta expresión, pero sí se convierten en agentes activos. Y gracias al ApS han sido capaces de hacer algo por el bien común.

Te pongo un caso concreto, un alumno de bachillerato de “letras” porque las matemáticas no le iban muy bien. Una vez a la semana daba apoyo de matemáticas a un niño de cuarto de primaria. Cual fue la satisfacción de este alumno cuando se dio cuenta que con las matemáticas que había enseñado, el alumno de primaria había aprobado el curso. Y eso que él decía que no sabía matemáticas. Sabía más que de sobra para ayudar a este niño pequeño a superar esta dificultad. Hay muchas experiencias en que el alumno descubre que gracias a su labor se consiguen cosas.

En el ApS hay algún momento para hacer este tipo de reflexiones...

Un requisito fundamental para el ApS es la reflexión, si no hay reflexión caeríamos en un activismo. Lo que podría ser un voluntariado, nosotros lo diferenciamos muy bien. En un voluntariado el objetivo es un servicio a la comunidad, que está muy bien. Ojalá hubiera muchos voluntarios entre los alumnos y los profesores. Pero el ApS además del servicio a la comunidad pretende que el alumno aprenda una serie de competencias. Hemos descu-

Sería... aquella metodología que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto, bien articulado, en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

sidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo. El ApS aporta tanto al alumnado como al profesorado. El alumno se siente protagonista del proceso de aprendizaje. Esto se dice mucho en educación, pero pocas veces es real en la práctica. Generalmente solo hacen lo que los profesores queremos que hagan. En ApS no solo queremos que sean los que lleven el proyecto a la práctica, sino que también queremos que sean ellos los que descubran la necesidad y los que piensen qué se puede hacer ante esa necesidad y cómo lo pueden hacer.

De cara al profesorado, una realidad que tenemos todos los docentes es la falta de motivación del alumnado. Por medio del ApS

que una experiencia vale más que mil imágenes. Por eso debemos facilitarles experiencias que sean significativas y que se conviertan en parte de su propia biografía. Lo experiencial es lo que queda en el alumno y lo que realmente educa.

El ApS es una herramienta excelente, una metodología y una filosofía que nos ayuda a hacer una escuela inclusiva, una escuela participativa y sobre todo como decía Paulo Freire, una escuela comprometida con el entorno.

El mundo de nuestros alumnos no es la escuela, es la calle, es el barrio, el pueblo... Si desde la escuela no influimos en ese entorno del alumno le hacemos un flaco favor dividiendo la realidad. La escuela debe ser un elemento

bierto que las competencias si están relacionadas con un servicio a la comunidad las aprenden muchísimo mejor porque lo que están aprendiendo tiene sentido.

Por ejemplo, alumnos de cuarto de ESO en la asignatura de Informática tienen que aprender a hacer una página web. Lo habitual es que el profesor divida la clase en grupos y una vez explicada la teoría de cómo debe ser la página web, los grupos la hagan. Luego la entregan y se les pone la nota. Con ApS el profesor les enseña la teoría, pero a la hora de

supera incluso a sus propios conocimientos. Darle un sentido, para qué hacemos esto, hace que el alumno aprenda muchísimo mejor.

El momento de la reflexión es fundamental al final, pero, incluso durante la elaboración si el proyecto es largo. Con este proyecto ¿qué crees que estás aprendiendo? Y además ¿consideras que estás haciendo un servicio real a la comunidad? ¿sirve para algo? O ¿es útil para alguien? El hecho de que el alumno piense qué estoy aprendiendo y qué bien

competencias. Las entidades se convierten en nuestros aliados para educar a nuestros alumnos.

Parece que en el ApS hay un fundamento ético importante. ¿Esa fundamentación la encontramos en todos los proyectos?

Yo creo que el fundamento ético está en el modelo de persona que queremos conseguir y en la finalidad de la educación. Desde el ApS, el fin de la educación es formar ciudadanos competentes capaces de transformar el mundo. Esta es nuestra visión del alumno y de la educación. Ciudadanos competentes, bien preparados sí, pero no es suficiente. Podemos tener excelentes alumnos que luego van a ser excelentes políticos o banqueros, muy bien preparados, pero que acaben en Alcalá-Meco o en Picassent. ¿De qué nos sirve esa educación? El éxito educativo o la competencia curricular no puede ir al margen del compromiso, del bien común y de la transformación de la realidad. Van todo en el mismo pack.

Lo que queremos primero es que sean buenas personas, lo mismo que quieren los padres, que sean empáticas con el necesitado, que se preocupen por los otros, por el bien común y no solo por sus propios intereses.

¿Cuál es el origen del ApS en España? ¿Cómo entra el ApS en las escuelas?

Las primeras experiencias como metodología educativa con sus propias características podemos decir que empieza en los años sesenta en EE.UU. Se extiende por todo América y se crea un grupo muy importante en América Latina. A España llega el año 2004 y viene sobre todo a través de contactos con Argen-

Yo creo que el fundamento ético está en el modelo de persona que queremos conseguir y en la finalidad de la educación. Desde el Aprendizaje-Servicio, el fin de la educación es formar ciudadanos competentes capaces de transformar el mundo.

hacer la página web le dice a cada grupo que en lugar de inventarse una, vayan a buscar una asociación, una entidad sin ánimo de lucro en la ciudad donde viven. Que la visiten, que vean a qué se dedican, qué hacen, qué necesitan... y que le hagan la página web porque si no están en las redes sociales es como si no existieran. Las competencias curriculares se transforman, ahora son los alumnos los que exigen al profesor, porque cada uno de ellos quiere hacer la mejor página web, ya no por la nota, sino porque la página va a ser la representación de esa entidad social con la que han trabajado. Ahora es el profesor el que tiene problemas porque el nivel de exigencia de los alumnos

estoy haciendo a la comunidad le ayuda a resalta lo fundamental del proyecto.

¿La transformación no es solo del entorno, también es de la persona?

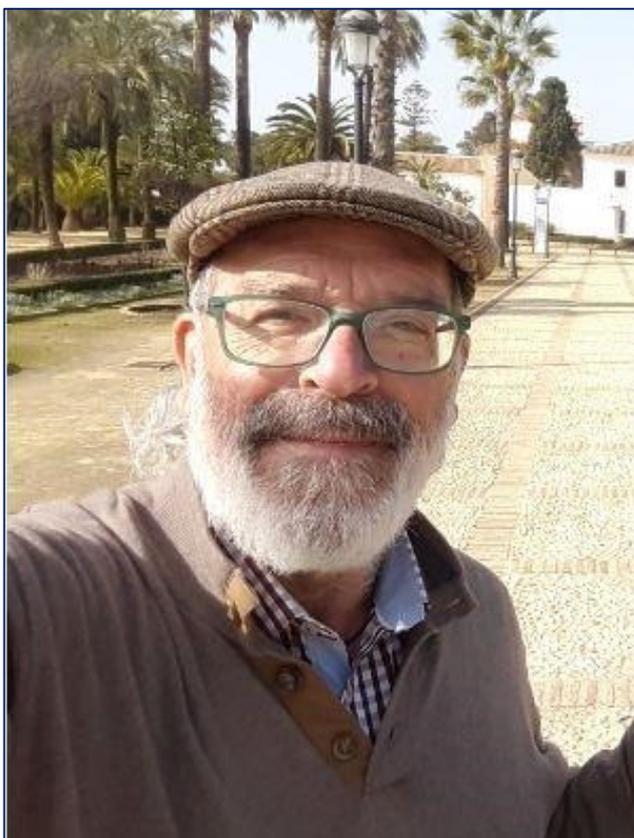
Evidentemente. ¿Qué es lo que nos preocupa a nosotros como docentes? ¡Que aprendan! Descubrimos que hay competencias y valores que son muy difíciles de desarrollar en un pupitre mirando al cogote del delante. Sin embargo, esas competencias y valores se desarrollan fácilmente colaborando con una entidad. Buscar alianzas con otras entidades es muy importante también en el ApS. No es que nuestros alumnos vayan de voluntarios, no, nuestros alumnos van a aprender unas

tina y Uruguay. De ahí que esa visión de transformar el mundo nos separa un poco del modelo norteamericano. Allí basta con que el estudiante haga algo por los demás. En el modelo latinoamericano se considera que no es suficiente con hacer algo por los demás, sino que hay que transformar las estructuras y hay que transformar la realidad. Comparativos esta idea de que debemos ser, desde la escuela, elementos transformadores de la realidad.

En el año 2004 llega a España por dos líneas paralelas, por Cataluña y por el País Vasco. En un primer momento llega a personas del mundo de la universidad y de entidades sociales. De hecho, es en Cataluña en el año 2005 donde se crea el primer grupo promotor del aprendizaje-servicio. Poco después, en el País Vasco se crea una fundación, [Zervikas](#), que se dedica fundamentalmente a la difusión del ApS.

Hay un momento clave que es en el año 2008 en el que el concejal de educación del Ayuntamiento de Portugalete descubre lo que es el ApS y piensa que el más interesado en el ApS no debería ser la universidad, ni los centros educativos, sino los ayuntamientos. Nosotros conocemos la realidad de nuestro entorno, conocemos las necesidades y al mismo tiempo tenemos un capital humano extraordinario en cada uno de los ayuntamientos. Invita a la gente que está empezando con el ApS a un Encuentro en Portugalete en 2008. Sería el primer encuentro

de la red que luego llegaría a ser estatal de ApS. Desde entonces se han hecho sin interrupción, los primeros años fue el Ayuntamiento de Portugalete el que lo organizaba y nos invitaba. Luego hemos pasado por Madrid, Barcelona, Valencia, Logroño, Gijón... En los últimos tres años, los ayuntamientos han vuelto a tener un papel importante, hay una red de ayuntamientos por el ApS. Hace tres años fue Hospitalet de Llobregat el encargado del Encuentro y



del acto de entrega de los premios de ApS. Hace dos años fue el Ayuntamiento de Coslada, el año pasado el Ayuntamiento de Pamplona y este año 2020 organiza el Encuentro el Ayuntamiento de Cáceres. Tenemos comprometido para el año 2021 el Ayuntamiento de Alcalá de Henares.

Es un Encuentro anual de la Red, que está formada en estos momentos por unas 150 personas de todo el estado, y al mismo

tiempo es la entrega de los premios nacionales de ApS.

Fíjate que quien se comprometió en Pamplona a llevar adelante el Encuentro era una concejala de Bildu, pero luego tras las elecciones, el ayuntamiento está gobernado por Navarra Suma. Aunque ideológicamente no tengan nada en común, el Encuentro ha ido adelante, incluso el nuevo alcalde reconoció que, aunque era una idea del consistorio anterior, ellos estaban completamente de acuerdo. En las cortes de Navarra se pusieron todos de acuerdo en potenciar el ApS.

Creo que el ApS supera las visiones políticas, porque contribuye a una sociedad más justa y a formar alumnos más competentes y mejores ciudadanos.

¿El ApS en qué materias y en qué etapas educativas se puede llevar adelante?

El ApS es tan elástico que ni siquiera se limita a la enseñanza reglada. Un grupo scout puede hacer proyectos muy interesantes, de hecho, se hacen porque en el fondo está también en su línea. O en educación de adultos.

Dentro de la enseñanza reglada, en estos momentos hay una expansión tremenda en todas las universidades. Y en la enseñanza no universitaria la verdad es que se puede adaptar a casi todas las asignaturas, porque va a depender de la creatividad. Yo les digo a los profesores que, si están ilusionados con el ApS, seguro que en una noche de insomnio se te ocurren proyectos maravillosos.

Es verdad que en infantil es difícil, pero hay proyectos muy bonitos. Un ejemplo, un centro de infantil que tiene al lado un centro de día de personas mayores. Todos los jueves por la mañana cuatro niños de cada clase, en total doce, con una profesora y un padre o una madre van al centro de día. Lo que tiene programado realizar ese día en la clase, lo hacen, pero con las personas mayores. Si toca dibujar, dibujan; si toca cantar una canción, la cantan; lo que sea. Una educadora del centro de día explica que todos los días falta alguien, excepto los jueves que no falta nadie porque vienen los niños. Los niños comparten su trabajo y su tiempo, y los mayores les enseñan canciones de su infancia o juegos.

En estos momentos las etapas donde más se desarrollan proyectos de ApS es en secundaria y bachillerato. No tenemos estadísticas porque en muchos centros no se registran, pero lo podemos decir basándonos en los datos de los cinco años que estamos concediendo los premios nacionales. Se han presentado unos 1.125 proyectos. Un 48% son de alumnos de secundaria y bachillerato, un 25% son de alumnos de formación profesional y un 23% son de infantil y primaria. El otro 4% son de entidades sociales.

Y en asignaturas, como te decía, se puede adaptar cualquiera. Inglés... Mira yo el primer servicio que veo es el que se hace dentro del mismo centro educativo que es nuestra comunidad más cercana. Detectamos necesidades que muchas veces no solventamos. Tenemos en 1º de ESO alumnos con problemas y dificultades de aprendizaje y nos limitamos a constatar que tienen lagunas. Lagunas que al cabo del tiempo se

convierten en océanos. Si el tutor dice a los padres que necesita un apoyo, hay familias que al día siguiente le han puesto un profesor particular, pero hay otras que tal como lo dices te das cuenta que no tiene sentido que lo plantees. Nuestros equipos de orientación y orientación hacen lo que pueden, pero difícilmente pueden subsanar el problema. Pero esta labor podrían hacerla perfectamente los propios alumnos, los 4º por ejemplo. Que mejor práctica de inglés que darle repaso a un alumno de 1º. Puntuamos que el alumno haga un diálogo o un vídeo... si conseguimos que se comprometa a que haga una hora semanal de apoyo, está desarrollando su competencia curricular.

¿Y el alumno con dificultades también se puede convertir en alguien que aprende y da un servicio?

Eso sería lo ideal, nadie es tan pobre que no es capaz de no dar nada. Alumnos del PMAR pueden hacer cosas muy interesantes con alumnos más pequeños. Ellos saben cosas que los otros no saben. Sus experiencias pueden ser de gran utilidad para otros alumnos. Se trata de cuestionar ¿tú que podrías hacer por otro más pequeño? Puedes acompañarlo si va solo, puedes ayudarle... Aquí lo bonito es cuando descubrimos que el alumno no es el receptor, el centro del mundo, sino que se convierte en dador. En el fondo es empoderar al alumno y ayudarle a ser persona.

¿Hay dificultades para evaluar estas actividades y realmente se incorporan a las calificaciones del curso?

Si uno de los objetivos es el aprendizaje, dentro del aprendizaje está la evaluación. A veces, la evaluación es la excusa para no

empezar, como no sé cómo voy a evaluar... Cuando les mandamos a los alumnos una actividad siempre la evaluamos. ¿todas por igual? No, depende de la actividad. Si la actividad es opcional, al que me lo presenta le valoro en la medida del esfuerzo.

Con el ApS hay que hacerlo igual. ¿Están desarrollando algún aspecto del currículo? El alumno que decíamos antes hace un esfuerzo en su tiempo libre por enseñar inglés a otro compañero. ¿Cómo lo evalúo? Depende de cada profesor, para mí es más significativo. Explicar algo a otro va más allá de comprenderlo, hace un ejercicio extraordinario relacionado con la asignatura.

A veces, el problema que tenemos es que el ApS sea obligatorio o voluntario. Aquí hay una discusión importante dentro del mundo del ApS. Hay centros que lo presentan como obligatorio, y otros, yo entre ellos, que preferimos la optatividad. En parte por temor a que algún padre o alguna madre no entendiera mi propuesta. La verdad es que después de once años no ha venido nunca nadie a quejarse, pero sí han venido a agradecer lo que ha significado el ApS para sus hijos. Yo doy opción A, lo que hemos hecho toda la vida: leer unos libros, un trabajo y hacer un examen; opción B, el ApS.

Para los adolescentes basta con que digas debes hacer, ya se echan para atrás porque lo ven como una imposición. Si les digo podéis elegir la opción A o la opción B todo cambia. Si en algún momento alguno se cansa, siempre puedes decir oye, esto lo has elegido tú. Yo me siento más a gusto si es optativo, sobre todo si es con mayores y fuera del horario

lectivo. Si fuera en horario lectivo sería factible hacerlo para todos.

Mi experiencia es que el 95% de los alumnos elige la opción del ApS sabiendo que les va a costar más esfuerzo. Leerse dos libritos y hacer un trabajo es más rápido, pero dedicar hora y media semanal durante todo el curso... Pero a pesar de ello, lo eligen. También es porque en el “boca a boca” de

pasado. Lo bonito es que, en todos los cursos, en base a la edad del niño haya un pequeño proyecto que ellos puedan realizar. Es importante que el ApS no sea un picoteo, este año hacemos esto y el año siguiente esto otro y al siguiente algo que no tenga nada que ver con lo anterior. Además, eso es jugar con el que tiene una necesidad, hoy te doy un apoyo,

Lo que es imprescindible es que haya un profesor ilusionado. La mejor manera de aprender a hacer ApS es haciendo ApS. Si el primer año te sale regular, saldrá mejor al siguiente. Un profesor con ilusión se puede lanzar teniendo en cuenta los requisitos fundamentales: que haya aprendizaje, que haya servicio, que haya participación, que haya intencionalidad (con quién puedo pactar, con quién puedo crear alianzas) y el tema de la reflexión. Con estos cinco elementos... Adelante.

Hay que tener en cuenta que los adolescentes y los jóvenes si reciben propuestas que sean significativas para ellos, se implicarán. Si la propuesta les es ajena, pasarán. Se hacen campañas en los centros y el alumnado pasa, ¿por qué? Porque no tiene ningún sentido. Mejor no hacerlo.

Para el que quiere empezar que piense que los propios alumnos le pueden guiar. Si dices, hoy cuando salgáis del instituto, dad una vuelta por el barrio y mirad que necesidades veis en el barrio que desde la escuela podamos intervenir y ayudar. El hecho de que salgan a la calle con esos ojos de ver necesidades, eso ya es educativo en sí mismo.

Es una metodología que puede entusiasmar y se extiende como una mancha de aceite. El profesor que hace ApS no lo deja porque descubre que sus alumnos están satisfechos porque hacen cosas que valen la pena. Y además es complementaria a otras metodologías, no es incompatible.

Fernando Andrés Rubia

Para el que quiere empezar que piense que los propios alumnos le pueden guiar. Si dices, hoy cuando salgáis del instituto, dad una vuelta por el barrio y mirad que necesidades veis en el barrio que desde la escuela podamos intervenir y ayudar. El hecho de que salgan a la calle con esos ojos de ver necesidades, eso ya es educativo en sí mismo.

los compañeros del año anterior les animan. También puedo decir que alumnos de 1º de bachillerato te dicen que quieren hacer apoyo a los niños de primaria porque cuando ellos iban a primaria recibieron el apoyo de sus compañeros de bachillerato. El círculo se cierra, yo recibí y ahora me toca dar. Es bonito que los que recibieron piensen en hacer ahora el servicio.

En Cataluña, por ejemplo, lo han puesto obligatorio, todos tienen que participar en un proyecto de ApS. El inconveniente puede ser que limitemos el ApS a una determinada actividad que se realiza en un curso de la ESO y que les proponga otra actividad y te digan, no que eso ya lo hice el curso

pero el año que viene no.

Un docente que nunca haya hecho un proyecto de ApS ¿qué debe hacer? ¿dónde puede acudir para buscar ayuda?

Lo primero que le aconsejaría es una pequeña formación, pero tenemos la ventaja de que la metodología del ApS no requiere una infraestructura extraordinaria de dedicación como por ejemplo requiere una metodología muy en boga como es el trabajo cooperativo. El trabajo cooperativo requiere una formación tremenda.

El ApS es muy sencillo, incluso se puede ser autodidacta, se puede leer alguno de [los manuales que tenemos en Zervikas](#) o en la red. Si puede asistir a una formación perfecta, pero si no puede buscar la formación en internet.

Experiencias

Transforma tu plástico en agua potable.

Proyecto realizado por el alumnado de 2º de Ed. Infantil y sus maestras

Yolanda Pérez Mauri

Cristina Burriel Aldea

Tamara Villarroya Aparicio

Maestras del CEIP Foro Romano de Cuarte de Huerva (Zaragoza)

En nuestro centro, CEIP Foro Romano de Cuarte de Huerva, durante el curso escolar 2018-19, nos propusimos trabajar como eje de centro el Medio Ambiente y su cuidado.

Durante este curso se realizaron diferentes proyectos en las aulas de todo el centro, trabajando de manera coordinada para conseguir objetivos comunes.

En nuestras aulas de 2º de Educación Infantil, además de participar en las actividades de centro nos propusimos realizar un proyecto guiado por los intereses de nuestros alumnos y que tuviera como fin una mejora real del entorno. Nuestro proyecto basado en la metodología ABP se fue convirtiendo poco a poco en un proyecto de aprendizaje servicio, guiados por las experiencias y materiales que nuestros alumnos iban incorporando al proyecto.

Como docentes estamos convencidas de la necesidad de que nuestros alumnos participen de manera activa en cuidar nuestro mundo, por lo que considerábamos importante que este proyecto fuera más allá de una investigación y se convierta en un proyecto de Aprendizaje Servicio, en el que, los alumnos, forman parte activa en la resolución de aquellos aspectos que están conociendo y que ellos mismos quieren investigar y cambiar. Sus intereses sobre el agua nos llevaron a diversas problemáticas uniendo dos importantes: el problema de los plásticos en el agua y la falta de agua potable en algunas partes del planeta.

Este punto de partida nos hizo caminar hacia un proyecto diferente, motivador y solidario, que consiguió un trabajo en equipo por un objetivo común, proporcionó grandes resultados en el entorno inmediato, y nos hizo crecer como grupo. Además, con este proyecto llegamos mucho más lejos, nada más y nada menos hasta Colombia, donde ayudamos a varias escuelas a conseguir agua potable.

Este proyecto se convirtió poco a poco en un **proyecto de todo el centro CEIP Foro Romano** en el que el alumnado, profesorado y comunidad educativa se implicaron activamente con distintos grados de participación.



Fases del proyecto

El proyecto tuvo diferentes fases, que podéis conocer con más profundidad en la web del proyecto recogida en el final de este artículo, en el que podéis ver vídeos e imágenes de todo el proceso.

Resulta un poquito difícil explicar en palabras todo lo que este proyecto significó para nuestro alumnado, y para nosotras como docentes, así que vamos por partes.

Un proyecto de investigación

El proyecto surge como todos los demás de nuestras aulas, con conversaciones sobre nuestro entorno más inmediato, visita a los patios de recreo y reflexión sobre lo que vemos, reciclaje en nuestras casas etc... Todas esas cosas cotidianas sobre medio ambiente se meten en nuestras clases y en nuestras asambleas originando charlas y muchas preguntas.

Posteriormente, el alumnado recibió un vídeo motivacional que les hizo valorar lo que les gustaba o no de lo que veían, en su entorno y en lugares lejanos. Este vídeo les dio pie a observar en su casa, en

su pueblo y en el cole aquellas acciones que estropeaban el medio ambiente.

Nuestra investigación del medio ambiente nos fue llevando hacia temas muy interesantes como las basuras, la contaminación...y nos hizo conocer aspectos como "Las 3R" (reducir, reusar y reciclar) que decidimos utilizar en nuestra vida diaria tanto en el cole como fomentando dichas prácticas en el entorno familiar. Pero había otros temas que nos preocupaban mucho y que vimos en muchos libros y vídeos. Un aspecto en el que decidimos incidir es que no nos gustaba como estaban las playas en muchos lugares ni lo que nosotros, los seres humanos estamos haciendo con el plástico.

Nuestro proyecto de investigación se fue convirtiendo en un **Proyecto de Aprendizaje Servicio**, es decir un proyecto que tiene como fin actuar para mejorar una situación que los propios alumnos han detectado o investigado. Partimos de nuestro entorno, explicándonos en el cuidado del medio ambiente en nuestra vida diaria, pero quisimos ir más allá. Para llegar al producto final, en cada aula se creó un club:



Los Superterrestres, El Equipo Salvamundo y Los Protectores del Planeta. Estos clubs con sus estatutos, carnets y slogans, comenzaron a cuidar el medio ambiente y a preparar la exposición, en la que toda la comunidad educativa conociera sus investigaciones, las buenas prácticas para cuidar el medio ambiente y conseguir un objetivo.

Nuestro objetivo: “reutilizar el plástico para conseguir agua potable”

Los principales problemas que se estaban investigando eran el agua, y los plásticos.

Nuestras clases en aquel momento estaban llenas de plásticos con los que hacíamos manualidades, objetos de decoración, juguetes...

Nuestras primeras ideas nos llevaron a trabajar la limpieza en nuestro cole, hicimos fotos que no nos gustaban y se las enseñamos al resto de compañeros... ¡queríamos cambiar las cosas! Nuestras investigaciones nos decían que hasta aquellas bolsas de nuestros patios podían acabar en el mar, y por ello hicimos varias campañas para convencer a nuestros amigos y amigas del cole y familiares que teníamos que tener siempre presente “Las 3R: reducir, reciclar, reutilizar”.

La investigación nos llevó a conocer la problemática del abastecimiento del agua potable en algunos países y en sus escuelas. Esto hizo a los clubs ponerse manos a la obra para ayudar a contribuir a cambiar esta situación. Para participar activamente en la solución de este problema nos ponemos en contacto con la ONG Global Humanitaria que trabaja en países con problemas de abastecimiento de agua potable. Gracias a esta colaboración conseguimos un objetivo claro, que ellos puedan entender y se ajuste a lo que hemos estado trabajando en las aulas. Nuestro objetivo será conseguir filtros de agua para distintas escuelas de Colombia, y para conseguirlo ponemos todas nuestras fuerzas en realizar una exposición en la que recaudar donativos para este fin.

La exposición “Transforma tu plástico en agua potable”

El producto final de nuestro proyecto fue la exposición que tanto tiempo llevábamos preparando, que se llevó a cabo durante la semana cultural de nuestro colegio. La organización de la exposición se llevó a cabo por parte del alumnado de 2º de infantil. Para conseguir la implicación del resto de alumnado del centro se escribió una carta a todos los profesores y

se visitaron todas aquellas aulas que quisieron conocer nuestro proyecto.

Muchos alumnos y maestros del cole ofrecieron su ayuda para elaborar materiales de plástico para la exposición. Eran muchas las personas que iban a pasar por nuestra exposición y necesitábamos ayuda y sabemos que “juntos somos mejores”. Sin la ayuda de toda la comunidad educativa no lo hubiéramos conseguido.

Los alumnos de 2º de infantil junto a sus maestros elaboraron invitaciones para las clases, y elaboraron *flyers* y carteles para colocar alrededor del colegio para conseguir más visitas a la exposición.

La sala se llenó de todos los murales elaborados en las aulas durante el proyecto.

Se trataba de murales para concienciar sobre la importancia del medio ambiente: el problema de los plásticos, la importancia de las 3R, información sobre el reciclaje.

Con todo el material elaborado por muchos alumnos de todo el colegio, se preparó un mercadillo en que cada visitante a la exposición de trabajos podía llevarse un recuerdo de la exposición dejando un donativo.

En la exposición también había espacios lúdicos con los que jugar con los plásticos o hacernos una divertida foto de grupo en el *photocall*.

Las nuevas tecnologías también estuvieron presentes en la exposición. Los videos y productos digitales elaborados por los alumnos se muestran a través de códigos QR, y los niños y familias pueden divertirse con los móviles o la Tablet del cole buscando animales marinos en Realidad Aumentada.

Además, y atendiendo al principio de inclusión el cual tenemos muy presente en nuestro cole, todos los carteles estaban escritos también con pictogramas. Nadie podía quedarse sin saber qué queríamos expresar.

Llegó el día esperado por todos nosotros y el equipo directivo de nuestro cole fue el responsable de llevar a cabo la inauguración...

¡Que nerviosos y emocionados estábamos todos!

La exposición fue visitada durante las mañanas todo el alumnado de nuestro centro. Por las tardes las familias del alumnado de 2º de Educación Infantil recibieron una visita guiada de la misma. Papás, mamás, abuelos, abuelas y algún familiar más se acercó a conocer la exposición, nuestro trabajo y colaboraron con el objetivo. Otra tarde fue abierta a toda la comunidad educativa que quisiera conocerla.

En Tumaco, Colombia,
el 71% de las familias no tiene acceso al
AGUA POTABLE



Los niños y niñas de la zona padecen enfermedades gastrointestinales y de la piel ya que el agua que consumen proviene de charcos, ríos, lagunas y de fuentes poco confiables.

Con tu ayuda podremos entregar **FILTROS DE AGUA PARA ESCUELAS DE TUMACO**. El filtro es de arcilla con un baño de plata coloidal, bactericida, y no requiere ninguna inversión para su mantenimiento.




Todo el trabajo de un trimestre fue reflejado en una exposición convirtiéndose en algo muy gratificante para todo el alumnado. Los donativos de las personas que visitaron la exposición se convirtieron en 16 filtros de agua para escuelas de Colombia.

Reflexión final

Cuando comienzas un proyecto con tus alumnos, nunca sabes muy bien hacia dónde nos van a llevar sus procesos.

Casi un año después de aquel proyecto os podemos decir que fue un proyecto realmente importante tanto para maestras como para alumnado. Sigue saliendo en nuestras conversaciones porque ellos, se sintieron verdaderamente importantes y protagonistas de un cambio real.

Este proyecto fue tam-

bién muy especial para toda la comunidad educativa. Desde un principio las familias nos comentaron cómo los aprendizajes estaban saliendo de la escuela, cómo les pedían reciclar en casa y cómo se preocupaban de los problemas medioambientales. Y aquellas sensaciones se multiplicaron en la exposición, junto a las familias que se sorprendían de todo lo que unos peques de 4 años habían conseguido con un proyecto.

Para nosotras como docentes, fue un punto de partida que se inició en la metodología de proyectos que normalmente utilizamos en nuestras aulas y nos llevó a conocer los proyectos de Aprendizaje Servicio. Estamos convencidas de que muchos otros proyectos del aula seguirán este camino, porque ahora no nos podemos imaginar un camino mejor. No puede existir un mejor fin en la educación que aportar un granito de arena para cambiar el mundo.

Hemos trabajado en equipo, hemos sembrado una semilla de solidaridad y nos ha ayudado a creer que aquello que puede empezar como un sueño no es imposible, y que, aunque sea un granito muy pequeño el que hemos aportado, estamos convencidos de que entre todos podemos conseguir un mundo mejor.

Aquella frase leída en el cuento “La rana de tres ojos” de Olga de Dios nos regaló un slogan que nos acompañó durante todo el proyecto y que nos sigue acompañando. Estamos convencidos de que “aunque seamos pequeños podemos cambiar el mundo” y fue un verdadero regalo escuchar de vuelta esa frase desde Colombia.

Las escuelas de Colombia recibieron 16 filtros de agua y os podemos asegurar que nosotros recibimos mucho más.

Para conocer más de nuestro proyecto:

<https://abpinfantil.wixsite.com/transplasticoaguap/>



“Vive tu escuela, atrévete a cambiar”. Un Proyecto educativo con metodología ApS del CEIP Ramiro Soláns

Equipo Educativo del CEIP Ramiro Soláns de Zaragoza

La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida en sí misma
John Dewey

Marco general

El CEIP Ramiro Soláns está situado en el barrio Oliver de Zaragoza. Escolariza a población en riesgo de exclusión social (inmigración y minorías étnicas). Tiene un movimiento vecinal fuerte y dinámico que lleva a cabo muchas iniciativas y ha creado una red de trabajo comunitario en el que participamos activamente.

En este contexto, el centro, lleva desarrollando experiencias de Aprendizaje Servicio (en adelante ApS) en colaboración con diferentes entidades desde el curso 2015-16. Estas propuestas se han ido consolidando y arraigando en el Proyecto Educativo de centro “Vive tu escuela, atrévete a cambiar”. No se trata de una o dos actividades puntuales sino de una actividad inserta en un conjunto de experiencias propuestas al alumnado dentro del Proyecto Educativo de Centro.

Estas actividades comenzaron siendo muy sencillas, pero de gran utilidad para los procesos formativos de nuestro alumnado. Comenzamos con experiencias colaborativas que contaban con la participación del alumnado de 5º y 6º de E. Primaria y el aula de 5 años de Educación Infantil. Propuestas que unen en una sola actividad, el servicio a los demás y el aprendizaje.

Como centro tenemos muy claro que, entre nuestras finalidades educativas, destaca la educación para la ciudadanía. Ciudadanos comprometidos con su entorno y capaces de cambiarlo en beneficio de lo colectivo. Todo ello vinculado estrechamente con los procesos de aprendizaje a través de actividades educativas programadas de forma coherente.

Nuestra comunidad educativa se caracteriza por el empeño de desarrollar la participación real de todos los sectores que la componen y de ser miembros activos en el contexto de nuestro centro y de nuestro barrio.

Las características del centro nos han llevado a buscar estrategias pedagógicas más participativas y creativas, buscando siempre mejorar los resultados educativos del alumnado y hacerlos responsables de su entorno y por lo tanto de su transformación.

Queremos consolidar el objetivo de que todo el alumnado, al terminar su escolarización en el centro, haya tenido una experiencia de **aprendizaje-servicio solidario**.

La metodología ApS permite a nuestro alumnado y sus familias realizar tareas importantes y de responsabilidad con respecto a su comunidad tanto escolar como social. Creemos que es una manera de estar en el mundo, de crear en los niños y niñas un vínculo social y de construir comunidades más justas y solidarias.

Al mismo tiempo, en lo que respecta a los aspectos pedagógicos del APS, destacamos la significatividad del aprendizaje entre iguales y del aprendizaje basado en la experiencia. Nuestro alumnado aprende colaborando con los demás, aplicando lo que aprende para dar solución a las necesidades de su entorno. Partimos de experiencias reales que, a través de la reflexión, ponen al servicio de los demás, y al mismo tiempo les aportan nuevos aprendizajes. Se trata de una acción recíproca. Todo ello aumenta la motivación, da sentido a los aprendizajes, les proporciona protagonismo en su proceso de aprendizaje, participación activa en su comunidad, cooperación, adquisición de valores y desarrollo personal.

Es fundamental conseguir el interés del alumnado haciéndoles partícipes en todo el proceso de definición, planificación y organización del proyecto

APS	APRENDIZAJE	SERVICIO	EVALUACIÓN
Club de lectura	Mejora e iniciación de la competencia lectora.	Acompañamiento en la lectura de alumnado de 6º EP a alumnado de 5 años EI	Motivación para inicio de la lectoescritura. Mejora de la convivencia. Desarrollo de la responsabilidad. Técnicas de animación a la lectura.
Ratoncito Pérez	Mejora e iniciación de la competencia lingüística. Aprender a redactar una carta.	El alumnado de 5º responde como si fuera el Ratoncito Pérez a las notas de los niños/as de 3º E. Infantil cuando se les cae un diente.	Desarrollo emocional. Motivación hacia la lectoescritura. Vinculación afectiva, pedagogía del cuidado.
¡Un, dos, tres, el Parque Oliver! Vídeo resumen https://youtu.be/pkGuf0YY3cw Guía digital del Parque Oliver https://www.cala-meo.com/books/0053214656de2120287ca	Conocimientos sobre el entorno natural y culturales. Habilidades sociales y competencia lingüística. Habilidades de trabajo en equipo; actitudes de respeto y compromiso	Los niños y niñas de 3º ciclo editan una Guía sobre el Parque de su barrio y se convierten en guías del parque para otros niños del barrio y fuera de él	Valores de respeto y conservación del entorno. Conocimiento de su entorno natural que lo comparten con el resto de niños/as. Vinculación afectiva con el entorno.
Profes del aula de Arte	Participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Desarrollo integral del alumnado a través de la expresión artística Fomento de la expresión artística como actividad de ocio y disfrute personal.	Planificación y desarrollo de las sesiones de plástica por parte de los/as alumnos/as de 6º de E. Primaria para los/as niños/as de 3º de E. Infantil	Vinculación afectiva Mejora de la convivencia. Cambio del rol de algunos alumnos/as que tienen actitudes contrarias a la convivencia. Empoderamiento de alumnos/as que tienen una baja autoestima. Motivación, desarrollo de la responsabilidad. Sentimientos de empatía hacia el rol docente. Mejora el sentido de pertenencia al centro y a la comunidad educativa.
Escuela Taller Zaragoza Verde	Certificados de profesionalidad de nivel 1 y 2	Proyecto de mobiliario y vinilos Fabricación del mobiliario de las aulas de Infantil y el Taller de Hilvana por parte del alumnado del Aula/Taller de Carpintería del Ayuntamiento Zaragoza	Encuentro entre el alumnado destinatario de E. Infantil y el alumnado de la Escuela Taller. El profesorado de la escuela taller valoró positivamente la motivación y el trabajo en un proyecto real.
Proyecto colaboración Hilvana y ESDA	Emprendimiento/emprendizaje femenino a través del empoderamiento personal y colectivo.	Formación en diseño de las mujeres de Hilvana por parte del alumnado de ESDA.	Formación en técnicas de diseño. Control y seguridad sobre la calidad de los productos finales. Nuevas relaciones y alianzas estratégicas.
Cooperativa Héroe y valientes “Pensando en el Planeta”	Con la ayuda de los estudiantes de Certificados de profesionalidad de la especialidad de Agricultura y Jardinería ecológica del Fundación Ozanam (Taller de empleo. Programas mixtos de formación y empleo del INAEM) aprenden sobre las plantas, su entorno, respeto y cuidado.	Plantación de las semillas germinadas en el barrio y otros entornos de la ciudad	Se destaca el aumento de motivación e implicación en el aprendizaje del alumnado tanto del CEIP Ramiro Soláns como de la Fundación Ozanam.
“Equilibra-T” Nutrición	La alimentación como factor de convivencia. La dieta saludable. Consumo responsable.	Colegio Profesional de Dietista y Nutricionistas de Aragón talleres sobre alimentación equilibrada dirigido	EN PROCESO DE PLANIFICACIÓN

para que se dé un verdadero compromiso. Cuanto mayor sea la participación, mayor será la motivación hacia el aprendizaje e implicación en el servicio, ya que hacen suyo el proyecto.

Definitivamente, el ApS es una metodología que fomenta el aprendizaje de nuestro alumnado a través de la participación activa en su entorno. Además, contribuimos a despertar su interés por lo comunitario poniendo en evidencia el carácter transformador de estos proyectos.

Por otro lado, el centro apuesta por la innovación educativa y el ApS es una metodología innovadora que conecta perfectamente con otras propuestas metodológicas que se dan en el centro: aprendizaje competencial, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprender a emprender, inteligencias múltiples, la convivencia positiva, la gamificación. Todo ello enmarcado en un proceso de mejora continua con el objetivo de que nuestro alumnado alcance de una manera exitosa la inclusión personal, social, ciudadana y profesional en la sociedad.

Concluyendo, estamos convencidos que el ApS tiene un gran valor educativo que ha mejorado los resultados académicos y las destrezas sociales y emocionales de nuestro alumnado. Desde el punto de vista del profesorado, es muy satisfactorio comprobar como los contenidos curriculares se vuelven relevantes para los chicos y chicas y nuestro rol de maestro/a se transforma. También es relevante poner de manifiesto que el centro se convierte en una institución de referencia promotora de cambios en el entorno, afianzando un trabajo en red que es plenamente enriquecedor. Este trabajo en red beneficia tanto a nuestro alumnado como al entorno mejorando la convivencia y la cohesión social.

PROYECTOS APS DESARROLLADOS EN EL CEIP RAMIRO SOLÁNS

1) Hilvanando culturas, confeccionando el futuro

«Queremos que la marca HILVANA salga adelante para que nosotras tengamos un futuro y también nuestra casa —comentaba Mari Carmen, abuela de seis nietos escolarizados en el centro—, porque lo necesitamos. Y ganar un dinero para llevarlo a casa porque siempre estamos con las ayudas de las asistentes y nosotras queremos valernos por nosotras solas. Nosotras abrimos un camino para la juventud que viene detrás, que esto es un futuro para la gente joven, por ejemplo, nuestras nietas, nuestras nietas... Que sigan adelante con lo que nosotras hemos empezado. Que, si se ponen un propósito, como nos hemos puesto nosotras, ellas también pueden conseguirlo».

Julia Muñoz, madre y abuela, expresaba: «... entre todas las compañeras elegimos el nombre de HILVANA porque es nombre de mujer. Es mujeres, compañeras y luchadoras. Ese nombre significa compañerismo, amigas, amor».

Mari Carmen y Julia son dos de las quince mujeres que participan del proyecto de innovación social “**Hilvanando culturas, confeccionando el futuro**”. Esta iniciativa que comenzó hace catorce años como una estrategia para lograr la participación e implicación de las familias en la vida del CEIP “Ramiro Soláns”, se ha transformado en un proyecto de emprendimiento textil de carácter social que está cambiando sus vidas. Está liderado por la ONG “Ayuda en Acción”, en el marco del Programa “Aquí También”. Cuando un centro educativo abre sus puertas y genera redes de trabajo colaborativo, las posibilidades se multiplican.

Su título responde a los dos objetivos fundamentales: “Hilvanando Culturas”, espacio de encuentro, conexión e intercambio cultural y “Confeccionando el Futuro”, empoderamiento femenino y empleabilidad.

Este proyecto está permitiendo el empoderamiento de mujeres en vulnerabilidad social y la búsqueda de empleo además de generar redes de apoyo para su crecimiento personal. (<https://www.youtube.com/watch?v=DIFTr2zkuU>).

Desde el curso 2017-18 existe un convenio de colaboración, en el marco de un proyecto de ApS, firmado entre Ayuda en Acción y la Escuela Superior de Diseño de Aragón (en adelante ESDA) bajo los principios de equidad e inclusión. En él han participado 17 profesores de esta escuela, en los Estudios Superiores de Diseño Gráfico, Diseño de Interiores y Diseño de Producto, junto a su alumnado. Esta institución potencia el diseño como una herramienta de compromiso e interacción social. Herramienta que, como en esta ocasión, se pone al servicio de entidades y en concreto del Proyecto “**Hilvanando culturas, confeccionando el futuro**” en el CEIP “Ramiro Soláns” para ayudar en la construcción de un mundo más justo y sostenible.

Aprendizajes y servicio

El profesorado implicado de la ESDA elabora actividades y ejercicios para su alumnado que puedan ser evaluables, encajen en el currículo establecido por ley y aparezcan en la Guía Didáctica de cada una de las asignaturas desde las que se plantean. Se trata de ejercicios y actividades que forman parte de proyectos, así que muchos han requerido la coordinación de varias asignaturas.

Evaluación

Este proyecto ha permitido a las mujeres Hilvana generar un cambio personal que redundará en sus familias y su comunidad mediante el desarrollo de capacidades, competencias y fomento del aprendizaje. Su lenguaje se ha transformado porque su identidad también ha cambiado. Se sienten seguras, valoradas, empoderadas y felices y como muy bien expresan ellas, su vida ahora es bien distinta. Los testimonios que se recogen son un claro reflejo de estos cambios. Mujeres antes invisibles en su entorno, se han convertido en referentes para la comunidad educativa del CEIP “Ramiro Soláns”, el barrio Oliver y la ciudad.

Para el profesorado de la ESDA este proyecto de ApS le ha permitido potenciar el diseño como una he-

APRENDIZAJES DE LAS MUJERES HILVANA	APRENDIZAJES DEL ALUMNADO DE LA ESDA
Aprenden a valorar la importancia de una buena comunicación para difundir su trabajo.	Asignatura de Sostenibilidad y Slow Design 4º D.G. Profesores Nereida Jiménez y Marco Tomás. 20 Estudiantes. El alumnado ha diseñado propuestas de identidad visual recogidas cada una en un manual de normas gráficas para la marca. Manual de imagen para la comunicación de la marca y el desarrollo de brief para realizar encargo a un estudio profesional el diseño de página web.
Las mujeres aprenden a diseñar estampados a través un taller colaborativo con alumnado y profesorado de la ESDA. Comprenden los valores expresivos y de comunicación del estampado textil para una marca.	Imagen Gráfica y Proyectos de Diseño, y Medios Informáticos aplicados al Diseño Gráfico. 2º D.G. Profs. Carmen Morales, Rafael Aranda y José Chávez. 24 Estudiantes. Los estudiantes han diseñado patrones para estampados textiles en dos talleres sucesivos con las mujeres de Hilvana. Los han adaptado al textil con la supervisión de cinco jóvenes diseñadores de moda. Realizaron las artes finales para llevar a producir unos 300 metros de diversas telas.
Las mujeres son las protagonistas del video clip. Se sienten fuertes, poderosas. Mejora su autoestima y autoconcepto	Medios Audiovisuales Aplicados al Diseño Gráfico. 3º D.G. Profs. Rebeca Bazán y Jesús Abarquero. 14 Estudiantes. El alumnado ha realizado un clip de video a partir del material gráfico que se generó en los talleres conjuntos de diseño de estampados textiles. Clip de video incluido como créditos en la video presentación de la Aragon Fashion Week.
Las mujeres son las que aportan al alumnado sus ideas y aprenden a valorar la importancia de una buena presentación de sus productos para la venta.	Modelos y Prototipos, y Diseño Gráfico Aplicado al Diseño de Producto. 2º D.P. Profs. Samuel Esteban y José Chávez. 18 Estudiantes. El alumnado ha diseñado envases para las prendas de Hilvana. En modelos escalados a diferentes presupuestos para generar coherencia gráfica entre envases producidos a mano y producidos industrialmente.
Las mujeres son las que aportan al alumnado sus necesidades (costura, almacenaje, plancha...) para diseñar el mobiliario en base a ellas.	Medios Informáticos Aplicados, y Modelos y Prototipos. 2º Diseño de Producto. Samuel Esteban y Jesús Algás. 20 Estudiantes. El alumnado ha diseñado mobiliario técnico para el taller del CEIP Ramiro Soláns. Han producido prototipos con corte láser. Todos los modelos están en abierto bajo licencia CCC+, para ser mejorados y reutilizados.
Las mujeres aprenden a diseñar prendas cuyo prototipo ha sido cedido por estos diseñadores. Estos diseños son los que formarán parte de la línea de moda HILVANA	Talleres con cuatro diseñadoras y un diseñador jóvenes. Diseñadoras: Maillén Raimondi, Sandra Essemi, Shiwa Design, Iván Royo y Celia Metamorpho. Profesores ESDA: Luisa Pellegrero, Alberto Franco y José Chávez. Talleres de confección con las mujeres del proyecto, impartidos por cada uno de los diseñadores de jóvenes de moda que desfilaron en la AFW. Se enseñó la confección de modelos coordinados, exclusivos, cuyos derechos ceden al proyecto para su producción y venta.
Las mujeres aprenden los elementos básicos del trabajo fotográfico, los elementos expresivos y la intencionalidad comunicativa de la fotografía en proyectos sociales y comerciales.	Asignaturas de Fotografía, y de Fotografía Aplicada al Diseño Gráfico. 1º y 3º D.G. Prof. Cecilia Casas. 20 Estudiantes. Realización de fotografía corporativa y organizacional para la comunicación del proyecto. Entrega de archivos con especificaciones de medios, sistemas de reproducción y formatos (redes sociales, revistas, periódicos, etc.). Taller de retrato con las mujeres.
Las mujeres asisten a una presentación por parte del profesorado y los estudiantes, para comprender los elementos gráficos que expresan el espíritu del proyecto y las cualidades de los productos en un envase.	Asignatura de Medios Informáticos Aplicados al Diseño Gráfico. Prof: Patricia Casajús. 20 Estudiantes. Diseño de las bolsas de papel de los productos que Hilvana comercialice, etiquetas para los precios y las prendas. Presentación a las mujeres del proyecto. Los estudiantes explicaron su propio proceso y trabajo, y argumentaron ante el "cliente" las decisiones gráficas para cumplir.
Las mujeres participaron en varias reuniones dinamizadas con el fin de decidir qué mensajes querían transmitir, de qué manera se sitúan ellas mismas frente a la comunidad en relación con este proyecto. Ellas se hacen responsables del modo en que se presentan. Aprenden cómo planificar un guion y la forma de realizar un audiovisual. Así mismo comprenden el carácter expresivo de los elementos visuales de una video presentación de carácter promocional.	Investigación El vídeo como herramienta de documentación en proyectos sociales: el caso de Hilvana y su participación en Aragon Fashion Week 2019. Profs. Rebeca Bazán y Jesús Abarquero. Dos profesores del departamento de Tecnología Aplicada al Diseño, realizaron una investigación cuyo resultado fue el documental proyectado en la Aragon Fashion Week como presentación de la marca Hilvana. El video muestra imágenes de las mujeres en su espacio de trabajo, y el audio que transcurre independiente muestra sus aspiraciones y reflexiones sobre temas elegidos por ellas en varias reuniones que dinamizaron los profesores. Presentación Marca Hilvana en la Aragón Fashion Week https://www.youtube.com/watch?v=wyzJARU89sk
Las mujeres obtienen una respuesta gráfica a sus necesidades de utilizar una marca que les permita vender sus productos en un segmento de mercado relacionado con la moda.	Asignatura de Sistemas de representación II. 2º D.G. Prof. José Luis San Clemente. Estudiantes: 16. Trabajo de análisis y redibujo de la marca Hilvana. Se trabajaron los valores del diseño social y se puso en contacto a los estudiantes con un proyecto real que se desarrolla en la cercanía. Se indagaron las capacidades del diseño para promover cambios sociales.
El proyecto Hilvana obtiene bocetos y propuestas de mobiliario para el punto de venta.	Asignatura de Proyectos II, 2º D. Producto. Profs: Cristina Fleta Anés y Andrés Diestre Insa. 2º. Alumnos: 23. Diseño de mobiliario para un posible stand.
Hilvana obtiene bocetos para definir su presencia en ferias y eventos con un stand que sirva como punto de información y venta.	Asignatura de Proyectos Interdisciplinares Integrados. 4º D. P. Profs: Luisa Pellegrero Usón y José Del Valle Muniesa. Estudiantes:21. Diseño de un posible stand para la marca Hilvana.
Las mujeres comprenden el trabajo de muestra de los productos en el punto de venta, las formas de sugerir las cualidades del producto y los valores del proyecto.	Asignatura de Visual Merchandising. 4º Diseño de Interiores. Prof. Eugenia Pérez. 14 Estudiantes. Se realizan cinco propuestas de Visual Merchandising en tiendas de la ciudad, para cada uno de los productos que cedieron los jóvenes diseñadores de moda. Algunas propuestas serán ficticias a la espera de que la capacidad productiva de las mujeres permita poner los productos a la venta.

herramienta de compromiso e interacción social buscando experiencias reales de aprendizaje para su alumnado.

Al alumnado de la ESDA ha aplicado los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas a un

proyecto real y sostenible en el tiempo. Además, adquieren competencias relacionadas con el diseño social (compromiso social y complicidad) en relación con los ODS (ONU). Los proyectos no son simples ejercicios ficticios, sino que se desarrollan mediante

metodologías activas y Desing Thinking, en muchos casos terminan realizándose efectivamente y tienen un impacto observable en el entorno cercano. La relación con un “cliente” real permite desarrollar aspectos profesionalizantes como el diálogo, el proceso de “contrabrief” y la evaluación del resultado.

El impacto de este proyecto de ApS es muy potente para las instituciones implicadas (Ayuda en Acción, ESDA y CEIP “Ramiro Soláns”). Se ha difundido en distintos canales de comunicación como web, blogs, redes sociales, revista.



“El diseño valioso, está diseñado con valores”

2) “Club de lectura” y “El ratoncito Pérez”

Descripción

El apadrinamiento lector es una estrategia de trabajo cooperativo (tutoría entre iguales) que favorece el desarrollo de relaciones interpersonales, involucrando a niños y niñas de diferentes edades en una tarea común. Además, el apadrinamiento lector mejora los procesos de inclusión porque tienden a eliminar barreras en la socialización y mejora la convivencia escolar

Necesidades educativas que atiende el proyecto

Claramente, identificamos una necesidad: mejorar la capacidad de lectura y la calidad de la misma y, a la vez, despertar en los niños y niñas el gusto y la afición a leer.

Como respuesta a esta necesidad se programaron dos proyectos de ApS de apoyo a la formación del alumnado de 3º de E. Infantil, el “Club de lectura” de apadrinamiento lector y “El ratoncito Pérez” de desarrollo de la expresión escrita.

El servicio

En el primer caso, “Club de lectura”, el servicio consiste en que los alumnos mayores, de 5º y 6º de E. Primaria, se convierten en padrinos y madrinan de los

niños de 3º de E. Infantil y ayudan en su aprendizaje de la lectura y de la comprensión de la misma. Cada alumno mayor tiene a su cargo un determinado niño y niña, al que semanalmente van a atender y van a acompañar en su aprendizaje de la lectura. van a trabajar de manera individualizada con él o ella. Escogen un libro, de acuerdo con el niño o niña y su maestra (que hace una selección previa), el padrino/madrina se lo lee a su ahijado y le hace preguntas sobre lo leído para fomentar su comprensión. Luego se invierten los papeles y es el niño quien lee ante su padrino. Se hace alguna tarea que simbolice el trabajo conjunto. Se finaliza el proyecto con una sesión lúdica como celebración.

El proyecto de “El ratoncito Pérez” surgió como un elemento motivador para desarrollar la iniciación a la escritura de los más pequeños y la mejora de la expresión escrita de los mayores del centro y la capacidad de organización para dar respuesta a todas las demandas del alumnado de Infantil. Aprovechando la caída de los primeros dientes en el aula de 3º de E. Infantil, comienzan a escribir cartas al Ratoncito Pérez que echan a un buzón. El alumnado mayor se encarga de recogerlas, leerlas y contestar a cada una de ellas. El proyecto se fue ampliando a otras aulas (Aula de 2º de Infantil y 1º de E. Primaria) en las que había niños y niñas que se les caían los dientes. Las aulas implicadas hicieron un estudio del personaje.

Aprendizajes

Los alumnos mayores mejoran su capacidad de lectura y escritura, aprendieron a hacer preguntas sobre lo leído, mejorando también su capacidad de comprensión, aprendieron a cuidar y atender a niños más pequeños, desarrollaron su capacidad de escucha, de atención y de paciencia ante las dificultades.

Por parte del alumnado de Infantil, estrecharon vínculos afectivos con sus compañeros mayores, percibiendo que son atendidos de manera individual y que son importantes para alguien. Mejoraron su desarrollo emocional; mejoraron su técnica de lectura y aumentó su interés por la misma.

Evaluación

La evaluación educativa tiene como finalidad principal de mejorar los procesos; por lo que al final de cada sesión se hizo una valoración conjunta de la sesión (*feedback*). Al finalizar cada trimestre, una evaluación (autoevaluación y coevaluación) de todo el proceso a través de rúbricas elaboradas para tal fin. De ella podemos concluir que la acogida del programa es muy buena, tanto por parte del alumnado

como del profesorado. Está demostrado que se establecen unos lazos de unión que favorecen los procesos de aprendizaje. Las ganas con que se espera y se prepara cada sesión demuestra el grado de motivación e implicación de grandes y pequeños.

3) Un, dos, tres, ¡el parque Oliver!

Descripción

Un grupo de alumn@s de Primaria a lo largo de su escolarización en 4º, 5º y 6º, vio la necesidad de conocer y enseñar a los niños/as de la zona el parque del barrio, para ello elaboran una guía práctica del parque y se convierten en guías para el resto de sus compañeros y compañeras del colegio y de otros centros del barrio.

Necesidades sociales y educativas que atiende el proyecto

En el barrio Oliver, en los años noventa, se consiguió, tras muchas reivindicaciones, la construcción del Parque. Es necesario que las nuevas generaciones lo conozcan, valoren, se identifiquen y lo hagan suyo para garantizar su sostenibilidad. Al mismo tiempo, nuestro alumnado presenta dificultades para identificarse con su entorno, cuidarlo y disfrutarlo. Les cuesta entender el concepto de bien común. Se detecta la necesidad de sensibilizar a los niños y niñas del barrio sobre la importancia, valor, conocimiento y cuidado del parque para disfrute común.

El servicio

Se trataba de elaborar una guía práctica del parque hecha por los niños/as para los niños/as y convertirse en cicerones para el resto de sus compañeros. Este servicio se concretó en estas tareas: Elaborar y editar la guía práctica del Parque Oliver, difundir la guía en el barrio y en los centros educativos, participar activamente en las actividades organizadas por la AAVV del barrio Oliver (Fiestas en el Parque y Jornadas anuales) y realizar visitas guiadas con diferentes grupos de escolares del CEIP Ramiro Soláns y otros centros.

Aprendizajes

La propuesta de trabajo que hicimos aglutinaba todas las áreas curriculares que de forma globalizada se organizaron para dar cohesión al proceso de enseñanza aprendizaje. Desde los contenidos del área de Ciencias Naturales, Sociales y Valores Sociales y cívicos, se vertebran el resto de contenidos de las demás áreas. Se incluyen conceptos como obtención y pro-



cesamiento de información, identificación de elementos del entorno, conciencia ecológica, expresión y descripción del entorno a través de los diferentes lenguajes (lingüístico, plástico, corporal), resolución de problemas, realización de mediciones en contextos reales, nociones geométricas, interpretación de planos.

Evaluación

La evaluación del proyecto fue haciéndose durante el proceso para poder ir reajustando y atendiendo las diferentes necesidades de los chicos y chicas que han participado y a la vez dar respuesta a la finalidad del proyecto.

El objetivo de unir éxito escolar y compromiso social de todo APS se cumplió ampliamente; comprobándose que el alumnado motivado y el aprendizaje basado en la experiencia con una finalidad concreta, facilitan enormemente la adquisición de los objetivos académicos. Las familias transmitieron el entusiasmo de sus hijos e hijas por el proyecto y cómo la experiencia ha llegado a sus casas. Se percibió una gran sensibilización hacia lo que son actitudes de respeto y cuidado hacia el entorno y el gusto y necesidad por el disfrute de la naturaleza en un entorno urbano.

4) “Profes en el aula de arte, aprendemos enseñando”

Descripción

Este proyecto de ApS nació como resultado de varios años de colaboración entre los últimos cursos de la etapa de Educación Infantil y los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria. El alumnado de 6º se convierte en profesorado de arte del alumnado de 3º de E. Infantil desarrollando el rol de docentes y proponiendo

el área de Educación Artística como núcleo generador de otros aprendizajes, es decir, utilizar el arte como medio de comunicación y aprendizaje.

Necesidades educativas

El profesorado del último ciclo de Primaria identificamos la necesidad de hacer propuestas en las que el grupo de alumnos/as sean protagonistas de su proceso de aprendizaje, participen en el desarrollo del currículo y además sean capaces de ponerse en el lugar del profesorado adquiriendo responsabilidad y autonomía. El grupo de Infantil, por sus características, también necesitaba una atención más personalizada y el establecimiento de vínculos afectivos más fuertes para lograr sentimiento de pertenencia al grupo y al centro.

El servicio

Consistió en la planificación, diseño y desarrollo de las sesiones de plástica por parte del alumnado de 6º de E. Primaria para los/as niños/as de 3º de E. Infantil. Estas sesiones se realizaban los lunes de 13:15 a 14:00 durante la sesión del área de Valores Sociales y Cívicos. Participaban 8 alumnos/as de sexto por trimestre, siendo voluntaria su participación. El proceso se desarrolló a través de las siguientes tareas:

- **Propuesta de tareas** en función del tema trabajado en el aula de 3º de infantil.
- **Organización y planificación.** Los niñ@s de 6º estructuran la sesión de trabajo, planifican tareas y tiempos (sesiones), reúnen los materiales necesarios, y elaboran un modelo.
- **Desarrollo de las sesiones:** ocho alumna@s mayores dirigen las actividades de los cuatro grupos de

trabajo de los pequeños: pasos a seguir, resolución de dificultades, supervisión del trabajo en grupo... los chicos y chicas de 6º asumen el rol de docentes y se enfrentan a las dificultades propias de esta tarea: motivar al grupo, mantener la atención, conseguir un clima adecuado de trabajo, gestionar las dificultades, enfrentarse a imprevistos.

Aprendizajes

Los principales aprendizajes que se adquirieron fueron a nivel actitudinal, desarrollando actitudes de convivencia, autoestima, implicación en el propio proceso de aprendizaje, empatía con el rol docente y sentido de pertenencia al grupo y al centro. En definitiva, el aprendizaje de contenidos curriculares es el medio que ha permitido al alumnado desarrollar la competencia social y ciudadana, asumiendo el rol de responsable de otras personas; el desarrollo integral del alumnado a través de la expresión artística desde la dimensión intelectual, procedimental, emocional y afectiva.

Quizás lo más significativo es que se integraron diferentes tipos de contenidos y conocimientos y que se vincularon a una situación real y con una finalidad concreta.

Evaluación

La evaluación de las actuaciones se fueron haciendo durante todo el proceso para recibir un continuo feedback durante el servicio: al final de cada sesión se hacía una valoración conjunta de la sesión y en el momento de la planificación de la siguiente sesión, se hacía una revisión de lo ocurrido en la misma con las tutoras de los dos grupos, a fin de corregir el rumbo o ajustar las estrategias si era necesario. Al finalizar se realizó una evaluación de todo el proceso a través de rúbricas elaboradas para tal fin.

La experiencia se evaluó muy positivamente porque el alumnado valoró como muy complicado el papel de las docentes y las dificultades que entraña la profesión. Además, tuvieron que utilizar diversos aprendizajes para poder preparar las sesiones y crear una dinámica de trabajo en el aula. El alumnado de infantil creó un vínculo con los mayores que se reflejó en la vida diaria del centro y se incrementó el sentimiento de pertenencia al grupo y al



centro además de mejorar en las técnicas plásticas planteadas y los contenidos trabajados.

5) “Pensando en el planeta”

Descripción

Este proyecto de ApS surge en el marco del programa institucional “Aprendiendo a emprender” fruto del convenio entre Fundación Ibercaja, el Departamento de Educación y Deporte y el Departamento de Economía, Planificación y Empleo del Gobierno de Aragón.

“Aprendiendo a emprender” es un programa en el que el alumnado de 5º de Primaria crea una cooperativa escolar a través de un proceso de aprendizaje enriquecedor y cuyo último fin, es la elaboración de un producto y su posterior venta. En este proyecto, uno de los requisitos que hay que cumplir, es destinar una parte de las ganancias de dicha cooperativa a un bien social.

De este modo, al arrancar el funcionamiento de la cooperativa escolar el grupo tuvo muchas decisiones importantes y emocionantes que tomar: el nombre de la cooperativa, su equipo directivo, los cargos, su logotipo y a qué fin social irían destinadas parte de las ganancias que generásemos.

Necesidades sociales y educativas

Toda esta toma de decisiones, se inició comienzo de un curso marcado por una serie de acciones que nuestro centro enfocó a la semana por el clima, promovida por el movimiento “Fridays for Future”. Desde las aulas, el trabajo de concienciación de cuidado del Medio Ambiente y lucha contra el cambio climático, caló en nuestro alumnado. De tal manera, que desde el primer momento, tuvieron claro que el principal objetivo de nuestra cooperativa iba a ser

aportar nuestro granito de arena en frenar el cambio climático. Todo empezó a girar en torno a una acción de reforestación. Vimos la necesidad de hacer algo por contrarrestar las dañinas emisiones de CO₂ que con nuestro modo de vida generamos. Además para ello necesitábamos formarnos para poder hacer una acción efectiva y visible

Comenzamos a investigar y aprendimos que los árboles son unas máquinas perfectas para limpiar el aire que tanto necesitamos para vivir. Descubrimos movimientos sociales que ya existían de reforestación y aprendimos la importancia de porqué debíamos elegir un árbol autóctono que ya creciese en nuestra zona. Uno de esos movimientos llamado “La gran bellotada Ibérica” nos dio la clave. Teníamos un material de forma natural a nuestro alcance que requería poca inversión y que luego produciría grandes y resistentes árboles.

Nos formamos en cuestiones como la germinación y plantación de bellotas de encina. En nuestra búsqueda de información dimos justamente con la persona que necesitábamos. Javier Bernal, docente de un grupo de estudiantes del PCI de Agricultura y del grupo del Taller de empleo de Agricultura y Jardinería que imparte la Fundación Federico Ozanam. Contactamos con ellos y les encantó nuestra propuesta. Se ofrecieron a ayudarnos en este proyecto y enseñarnos todo aquello que nos hacía falta.

Nuestros alumnos y alumnas se pusieron en contacto con ellos vía skype, les expusieron el proyecto e hicieron una propuesta de colaboración. Tras esta primera toma de contacto, durante el primer trimestre, realizamos un taller conjunto de formación. Desde Ozanam prepararon una sesión formativa para nuestro alumnado en la que aprendieron a germinar las bellotas, el manejo y los nombres de las herramientas y además compartieron una enriquecedora charla, en la que intercambiaron experiencias y les hablaron de la importancia de los estudios para el futuro laboral.

Tras el encuentro, se crearon vínculos afectivos entre el alumnado de ambos centros. La colaboración y acompañamiento continúa, desde Ozanam nos cuidan los alveolos con las bellotas hasta que germinen y tengan la altura idónea para transplantarlas a la tierra y poder así realizar nuestra acción social que consistirá en una jornada de



plantación conjunta en un monte de nuestro entorno. Se plantarán tantas bellotas como ventas consigan los alumnos a través de su cooperativa. Ellos han decidido elaborar juegos (tres en raya, boleros...) ,algunos de ellos creados con material de reciclaje. Por cada venta ofrecen plantar una bellota en nombre de la persona que colabora económicamente con su cooperativa.

El momento idóneo para la plantación es al co-mienzo de la primavera. No obstante, debido a la actual crisis sanitaria provocada por el Covid-19 que ha dado lugar al cese de la actividad lectiva, el proyecto se ha visto paralizado. Tenemos la esperanza de poder retomarlo cuanto antes, pero es posible que no lo podamos realizar este año. Así pues, barajamos la posibilidad de continuar con el proyecto en el próximo curso escolar 2020/2021.

Aprendizaje

Este proyecto cubre una amplia parte del currículo sobre la comunidad autónoma de Aragón. En él se engloba la adquisición de múltiples competencias relacionadas con áreas de conocimiento como Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza Enriquecidas por la relación con otras competencias y valores transversales como el emprendimiento, aprender a aprender o la autonomía, sumamente útiles para la vida diaria de nuestros alumnos en la vida real.

Sin olvidar, el enriquecimiento personal y emocional de toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje. A nivel grupal, se crea un sentimiento de pertenencia de grupo y los alumnos y alumnas desarrollan estrategias de gestión de recursos, tiempo, organización, toma de decisiones, procesos democráticos...

Todo el proyecto contribuye directamente a proporcionar un aprendizaje significativo para nuestro alumnado. La implicación personal y emocional que les envuelve en este proyecto, incide directamente en su motivación y les lleva a ser promotores de su propio proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los alumnos de Ozanam el proyecto de APS les ha aportado un aprendizaje, tanto en el ámbito de las competencias curriculares del área de la agricultura, donde se han trabajado conceptos como la germinación de las semillas y sus condiciones, qué cuidados necesita y qué materiales



deben utilizarse; como otro tipo de competencias clave, la autonomía, la expresión oral en público y el trabajo en equipo.

Servicio

La realización de una plantación en los montes de nuestra comunidad autónoma. De esta manera contribuimos a la reforestación de árboles autóctonos de montes que han sufrido talas masivas o terribles incendios.

Además la plantación de un grupo numeroso de encinas favorece la reducción de CO₂ emitido a la atmósfera, lo que revierte en un aire más limpio para nuestra sociedad y contribuye en la medida de lo posible a frenar el cambio climático.

Evaluación

La evaluación de este proyecto, si bien es continua y se va realizando a lo largo de todo el proceso, ha quedado sin finalizar debido a la paralización del proyecto a causa del inesperado cese de las actividades lectivas.

Hasta el momento la valoración ha sido muy positiva. La motivación del alumnado participante, tanto del CEIP Ramiro Soláns como de la Fundación Federico Ozanam, ha aumentado de forma considerable. Los alumnos se implican más en su aprendizaje y el sentimiento de utilidad del proyecto hace que den el máximo de su capacidad. Esta motivación no solo se ve reflejada en el proyecto, sino también en su aprendizaje global.

Proyecto ApS: “Sabiñánigo, tierra de sueños”

Carlos Santolaria Fontán

Maestro especialista de Educación Física del colegio Santa Ana de Sabiñánigo

1.- Introducción y contexto

La experiencia educativa desarrollada en el Colegio Santa Ana de Sabiñánigo, va dirigida a la idea que los maestros no solo somos transmisores de conocimientos sino educadores. Los docentes necesitamos buscar fórmulas para formar buenos ciudadanos que sean capaces de implicarse en los problemas y la realidad del entorno.

Todo esto se concreta en nuestras aulas a través de tareas y proyectos relacionados con una propuesta innovadora: El Aprendizaje Servicio. Metodología que combina la adquisición de aprendizaje de nuestros alumnos con un servicio realizado a la comunidad, es decir, propiciar que lleguen a utilizar sus conocimientos en una práctica solidaria.

1.1.- Contexto

El colegio Santa Ana está ubicado en la localidad de Sabiñánigo. Municipio de la provincia de Huesca, Aragón, España, capital de la comarca Alto Gállego. Tiene una población de 9 349 habitantes (Datos INE 2016). Sabiñánigo está situado en la orilla derecha del río Gállego en su salida del Valle de Tena. Sabiñánigo es una ciudad industrial, que con la llegada de la crisis se ha visto muy afectada.

El colegio Ana de Sabiñánigo es un centro concertado de la localidad de Sabiñánigo. Cuenta con

una sola vía desde infantil a sexto de primaria y actualmente están matriculados 165 alumnos. En cuanto a instalaciones, el centro está bien dotado, y en los alrededores del centro encontramos dos plazas y dos parques municipales que también utilizamos para realizar actividades en muchos de nuestros proyectos.

En la realidad social del pueblo vemos como nos encontramos en nuestras aulas con un gran número de alumnos inmigrantes. Actualmente nuestro centro cuenta con un 36% de alumnado inmigrante y, si bien es cierto que no existen problemas graves de convivencia, apostamos por el valor socializador de una educación integral como herramienta para mejorar las relaciones entre nuestros alumnos y la inclusión educativa. Y es aquí donde proyectos como “SABIÑÁNIGO TIERRA DE SUEÑOS” tienen un papel muy importante.

1.2 Punto de partida

Desde nuestro centro planteamos diferentes actividades y proyectos no como meras acciones de voluntariado sino como proyectos planificados dentro de nuestras programaciones que ponen en juego una serie de aprendizajes en cada uno de los niveles.

Las posibilidades que nos aporta este tipo de metodología es una gran cohesión de grupo ya que fomenta la cohesión social y el trabajo en equipo.

Como todo trabajo en grupo se comprende mejor las decisiones de los demás, se favorece la convivencia y se comparten responsabilidades. Por todos estos motivos se decidió brindarles la posibilidad de conseguir un reto común junto con personas vulnerables por su enfermedad, edad o situación en una residencia de ancianos que propiciara



la convivencia y aumentara el nivel de autoestima al convertirlos en personas útiles para los demás.

El verdadero punto de partida fue en la planificación un proyecto sobre la localidad. Entre las tareas programadas estaba la elaboración de un video conjunto entre el colegio y la residencia de ancianos en la que se vieran aspectos diferentes de la localidad.



2.- Descripción del proyecto y desarrollo.

2.1 Breve descripción del proyecto

Título: Sabiñánigo, Tierra de sueños.

Síntesis: En la programación de este proyecto se aplica la metodología del aprendizaje-servicio en el aula de primaria para que los alumnos adquieran conocimientos sobre manifestaciones diversas de las tradiciones navideñas, como refranes, costumbres, etc. y los puedan poner en común en las visitas a una residencia de ancianos de la localidad. En las visitas programadas a la residencia el alumnado puede ver de forma práctica la realidad de las personas mayores y se intenta, en la medida de lo posible, atenuar la soledad y la monotonía que sufren algunas de ellas.

Nivel educativo del grupo: El proyecto está dirigido al alumnado de 5º de Educación Primaria del Colegio Santa Ana de Sabiñánigo. El nivel educativo del grupo es heterogéneo pues lo componen 21 alumnos de gran diversidad cultural.

Residencia de ancianos con la que se colabora: La residencia que colabora con nosotros en este proyecto es la Residencia Valles Altos de la misma localidad. Es de titularidad privada y es un centro acostumbrado a colaborar con iniciativas de su entorno y en otros proyectos con nuestro centro. Todos los años se prepara una obra de teatro conjunta entre los alumnos de la extraescolar de teatro del colegio y algunos de los residentes.

Otro proyecto que se lleva a cabo entre la residencia y el centro es "Acompañados con la Wii". Se trata de una terapia para que las personas mayores se sientan útiles utilizando las nuevas tecnologías y los nuevos juegos digitales.

Servicio que se pretende realizar: El principal objetivo de este proyecto, relacionado con la metodología de aprendizaje servicio es hacer compañía a

las personas mayores y hacerles partícipes de un proyecto común en el que ellas vean que se sienten útiles.

2.2 Marco pedagógico

Este proyecto se enmarca dentro de la LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE 10/12/2013) y atendiendo al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

A través de las competencias se han trabajado contenidos curriculares para conseguir un aprendizaje activo y constructivo.

2.3 Metodología

Según Domingo Blázquez la estrategia metodológica es un proceso consciente e intencional de toma de decisiones por parte del profesorado que sirve de guía para organizar los procedimientos y las acciones de cara a que los alumnos logren los objetivos y desarrollen las competencias clave.

Para el proceso de inclusión de las competencias (como elemento esencial de currículo), son las METODOLOGÍAS ACTIVAS, aquellas que promueven una mayor participación e implicación del alumnado y las que generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos. Dichos métodos facilitan la transferencia de los saberes adquiridos a contextos más heterogéneos

En este proyecto tanto la metodología de trabajo por proyectos como de aprendizaje servicio la hemos trabajado a lo largo de todas las tareas propuestas, con las siguientes características:

- Servicio comunitario.
- Vía para enriquecer la comunidad educativa.

- Enseñar civismo e implicación social.
- Fortalecer bien común de las comunidades.
- Enfoque competencial.
- Docente es el mediador.
- Transferir saberes escolares
- Trabajo en equipo.

Desde nuestro centro creemos muy importante la socialización entre nuestro alumnado y los habitantes de la localidad, ya que lo consideramos un aspecto clave para el trabajo de atención a la diversidad.

2.4 Temporalización

El proyecto se llevó a cabo durante los meses de noviembre y diciembre, en el primer trimestre del curso con la idea de presentar la tarea final en fechas navideñas.

2.5 Actividades

Ver cuadro de la página siguiente

3.- Valoración del proyecto

3.1 Valoración desde el centro

Los resultados fueron muy positivos sobre todo en cuanto a la sensibilización de nuestro alumnado respecto a las temáticas trabajadas en el proyecto.

Se ha observado un mayor acercamiento y empatía con las personas mayores e incluso un cambio de actitud hacia la figura del mayor por parte del alumnado. Trabajar de forma cooperativa a través de proyectos y con una metodología como el aprendizaje servicio nos permite vivenciar y potenciar diferentes situaciones que nos hacen más sencillo conseguir los objetivos curriculares propuestos.

En relación a las personas de la residencia que participaron en el proyecto, se observó un aumento en la motivación. Durante la realización de las tareas y sobre todo en la tarea final mejoró el estado de ánimo y la alegría, percibiéndose esto en el entusiasmo de las personas mayores. Esta y otras actividades que llevamos a cabo con la residencia ayudan a vencer la soledad que a veces sienten dentro de la residencia.

Destacar también, la gran implicación de otros

profesionales que se han integrado en el proyecto. Se han mostrado muy satisfechos de haber formado parte del mismo y ha elevado la calidad de su trabajo.

3.2 Aspectos a mejorar y puntos fuertes del proyecto

Uno de los principales obstáculos que nos encontramos fue coordinarnos con la residencia a la hora de grabar las escenas para el video. Concretar los días no fue lo más complicado. Lo más complicado fue coordinar las horas para que coincidieran con nuestras horas previamente programadas para el desarrollo del proyecto y con los horarios de los ancianos de la residencia.

Este proyecto se planteó desde la residencia Vales Altos como una actividad de dinamización dentro de su programación con los usuarios.

Como punto fuerte del proyecto destacar las emociones y los sentimientos que hemos encontrado han sido muy enriquecedores. Los valores que se han trabajado han sido muchos y estoy seguro de que nuestro alumnado ha crecido como personas y han ayudado a otras que realmente presentaban otras necesidades.

Porque, como dijo Eduardo Galeano “muchacha pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”.

3.3 Innovación

Dentro de nuestro centro y dentro de nuestro proyecto educativo tenemos muy presente trabajar con nuestro alumnado en la enseñanza basada en metodologías activas. Enseñanza basada en el estudiante y donde tiene que ser capaz de afrontar problemas que tiene que estructurar, esforzarse y con la ayuda del profesor encontrar soluciones con sentido.



ACTIVIDADES	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
Sesión inicial: ideas previas. Motivación	Detectar ideas previas individuales y grupales en relación al proyecto “Sabiñánigo, tierra de sueños”	Alumnado y docente
Explicación del proyecto a realizar y tarea de búsqueda de información el origen de Sabiñánigo.	Conocer la historia de nuestra localidad.	Alumnado y docente
Visita de las personas mayores al centro. Cuentan recuerdos de Sabiñánigo en el pasado.	Conocer la realidad de la localidad en el pasado.	Alumnado, docente y personas de la residencia.
Vuelta al pasado. Recogida de noticias relevantes del pasado.	Fomentar la relación entre alumnado y personas de la residencia.	Alumnado, docente y personal de la residencia.
Conocemos nuestra cultura	Dar a conocer la multiculturalidad del centro mediante exposiciones.	Alumnado, docente y personal de la residencia.
El paso del tiempo	Ver que las cosas y las tradiciones cambian pero tenemos que conservarlas y mantenerlas.	Alumnado, docente y personal de la residencia.
Orgullosos de nuestros paisanos	Dar a conocer a diferentes personas de la localidad destacadas en sus ámbitos de trabajo. (investigadores, deportistas...)	Alumnado, docente y personal de la residencia.
Creación de felicitaciones navideñas	Crear y redactar felicitaciones para felicitar las fiestas navideñas.	Alumnado, docente y personal de la residencia.
Elaborar el tradicional “poncho navideño”	Elaborar el tradicional poncho navideño con el objetivo de conservar la receta.	Alumnado, docente y personal de la residencia.
Grabación y edición del video Sabiñánigo Tierra de sueños. https://www.youtube.com/watch?v=JwtBfyVbsiQ	Crear y editar el producto final del proyecto para su posterior difusión.	Alumnado y docente.
Asamblea final	Reflexión, recogida de información y valoración final en el diario de clase.	Alumnado y docente.

El ABP (Aprendizaje basado en proyectos), trabajo cooperativo, gamificación, comunidades de aprendizaje y el aprendizaje servicio forman parte del día a día de nuestras aulas.

4.- Colaboraciones

Destacamos la colaboración de la Residencia de la tercera edad Valles Altos de Sabiñánigo y de todo el personal de la misma, de manera especial a María Cardiel, terapeuta ocupacional y a su directora Teresa Miranda.

Destacar también la implicación y el trabajo de todo el resto de profesorado del centro para poder llevar a cabo este tipo de proyectos.

población en general.

Con este proyecto el alumnado ha sido capaz de pasarlo bien, de experimentar, de explorar... Esto es algo fundamental en el aprendizaje dentro de nuestras aulas.

Otro aspecto fundamental de este proyecto es la idea de cuidarnos desde la inteligencia emocional. Con este tipo de aprendizajes fortalecemos nuestro bienestar y nos hace ser más felices. Fortaleciendo nuestra inteligencia emocional nos hace más fuertes para colaborar con los demás y construir un mundo más sano y feliz donde vivir.

5.- Perspectivas de futuro

El principal motivo para continuar con este tipo de proyectos entre la residencia y el centro es consolidar los vínculos que se han creado entre los dos centros.

Desde el centro queremos mantener una continuidad en este tipo de proyectos porque se nos ha abierto la inquietud de seguir trabajando en las necesidades que hay a atender en este mundo global en el que vivimos.

Hemos puesto otros proyectos en marcha con la residencia relacionados con el teatro y las nuevas tecnologías.

6.- Conclusiones

Sabiñánigo Tierra de Sueños es un proyecto de aprendizaje servicio con un resultado final real para el desarrollo de nuestros alumnos y de la

Blecuan@s enlorquecid@s, género teatral y ApS

Celia Marta Barrio Marcén

M^a Mar Martínez Romeo

IES José Manuel Blecua de Zaragoza

1. Sinopsis del proyecto

El proyecto *Blecuan@s enlorquecid@s* surge con la pretensión de utilizar el teatro como instrumento para **transformar el entorno** más próximo que nos rodea **creando y gestionando cooperativamente una compañía teatral**.

Este proyecto no sólo ha servido para trabajar los **contenidos de la asignatura** de Lengua Castellana y Literatura o **para cultivar los talentos** de nuestro alumnado de 2º ESO, sino que ha sido imprescindible para **ofrecer un servicio a la comunidad: tejer redes entre los centros educativos** del barrio de Torrero-La Paz que ayuden a promover la cultura.

2. Vinculación con los objetivos de desarrollo sostenible

Con esta propuesta didáctica hemos trabajado los objetivos globales de desarrollo sostenible que deben estar presentes para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para toda la sociedad civil.

- **Objetivo 3:** Salud y bienestar por estar relacionado con el ocio saludable.
- **Objetivo 4:** Educación de calidad al querer generar redes entre centros educativos.
- **Objetivo 5;** Igualdad de género por analizar un análisis textual desde una perspectiva de género.
- **Objetivo 10:** Reducción de las desigualdades al querer conocer nuestro entorno más próximo.
- **Objetivo 11:** Ciudades y comunidades sostenibles por utilizar sus infraestructuras educativas.
- **Objetivo 16:** Instituciones sólidas por querer comunicarlas en red.
- **Objetivo 17:** Alianzas para lograr objetivos al crear una red de centros educativos.

3. Necesidades sociales que atiende el proyecto

Partir de la realidad del barrio (un distrito económicamente deprimido) y utilizar el teatro como elemento transformador de este entorno ha generado un **sentimiento de pertenencia** muy fuerte que se ha

visto reforzado con cada una de las actuaciones llevadas a cabo en los colegios públicos de la zona, acción que ha generado una **red intercentros** para favorecer nuevos cauces de comunicación e intercambio metodológico.

El punto de partida de este proyecto era utilizar **el teatro como motor de cambio de nuestro entorno más próximo para promocionar la cultura** entre los niños de 6 a 7 años y empoderar a los estudiantes como generadores de su propia cultura. Mapeamos el barrio, incidiendo en el ámbito educativo, observando que el Barrio de Torrero- La Paz se caracteriza por poseer uno de los niveles de estudios y renta más bajos de la ciudad, un 15% de origen extranjero y un elevado número de población de etnia gitana.

Los centros educativos públicos de este entorno cuentan con un alto número de **alumnado en riesgo de exclusión**, y muchos de ellos **no consiguen acabar sus estudios en ESO**, por lo que no cuentan con la titulación mínima exigida. Cada uno de los centros donde se realizó el servicio, además, cuenta con peculiaridades que quisimos tener presentes.

4. Necesidades educativas de los chicos y chicas

Este proyecto se realizó durante la tercera evaluación, por lo que el grupo-clase de 2º ESO A, ya estaba acostumbrado a la puesta en práctica de metodologías activas en el aula, por lo que **ha sido la culminación de todo un proceso de aprendizaje**: estaban familiarizados con el aprendizaje cooperativo, el ABP y la educación emocional, pero seguía siendo necesario hablar en el aula de **emprendimiento**.

La mayor necesidad en este momento era la de emprender para aprender y transformar la sociedad. **¿Nos atrevemos a cambiar el barrio?** ¡Por supuesto que nos atrevimos! Lo único que necesitábamos era crear esta compañía teatral y empezar a gestionarla.

Lo que nuestros *Blecuan@s* necesitaban para echar a volar era conocer las **características del género dramático**, buscar o inventar **textos interesan-**

tes para ser adaptados, diseñar una puesta en escena y crear un espectáculo para poner en marcha una gira por los colegios seleccionados.

Por este motivo, las **diferentes capacidades y talentos** del grupo, se han visto **potenciados** en este proyecto donde todos han participado desde el primer momento y han propuestos cambios y mejoras, realizando siempre críticas constructivas. Conocer el teatro desde todas sus perspectivas ha permitido, de forma individual, un proceso catártico que les ha hecho crecer y empoderarse, viendo **necesario su servicio para la transformación del entorno**.

5. Dimensión del servicio y descripción de las tareas que incluye

El servicio consiste en que los alumnos **creaban la compañía teatral y realizaron una gira por los colegios del barrio** con la idea de **crear una red entre centros educativos** para transmitir el potencial y la ilusión de lo que la educación reglada puede hacer en un alumno.

Los *Blecuan@s enlroquecid@s* son **generadores y difusores de la cultura** de tradición oral y popular, donde música, teatro, títeres y cuentos se unen para dar lugar a un espectáculo único creado sólo por el alumnado. La **gestión y puesta en marcha de la compañía**, se hizo de forma cooperativa, asumiendo cada uno un rol determinado que permitió el buen desarrollo del proyecto.

Este servicio, además, ha sido útil no sólo para **empoderar a los integrantes de la compañía ante este reto emprendedor**, sino para **crear referentes**

en el alumnado de primer ciclo de primaria que ve cómo es posible la integración en la educación secundaria.

Cada una de las tareas, han servido para construir este servicio. Primero tuvieron que **conocer las características del género dramático** y sus textos para poder empezar a **articular la compañía teatral** que sólo saldría adelante asumiendo su rol dentro del grupo. **La adaptación textual, el diseño de la puesta en escena y la difusión de la gira**, fueron las siguientes tareas que acompañaron a las **representaciones teatrales** en cada uno de los centros educativos.

6. Objetivos educativos/competencias y vinculación curricular

Los principales objetivos que se han perseguido con este proyecto han sido los siguientes:

1. Conocer la realidad diversa del barrio acercándonos a su entorno educativo con una inmersión directa.
2. Trabajar de forma cooperativa asumiendo las responsabilidades que ello conlleva.
3. Utilizar el teatro como herramienta de transformación.
4. Crear referentes entre el alumnado de primaria.

Partiendo de estas metas, se han trabajado, además, los contenidos marcados por el currículo en cuanto a los bloques de Comunicación oral, Comunicación escrita y Educación literaria, incidiendo en los siguientes:



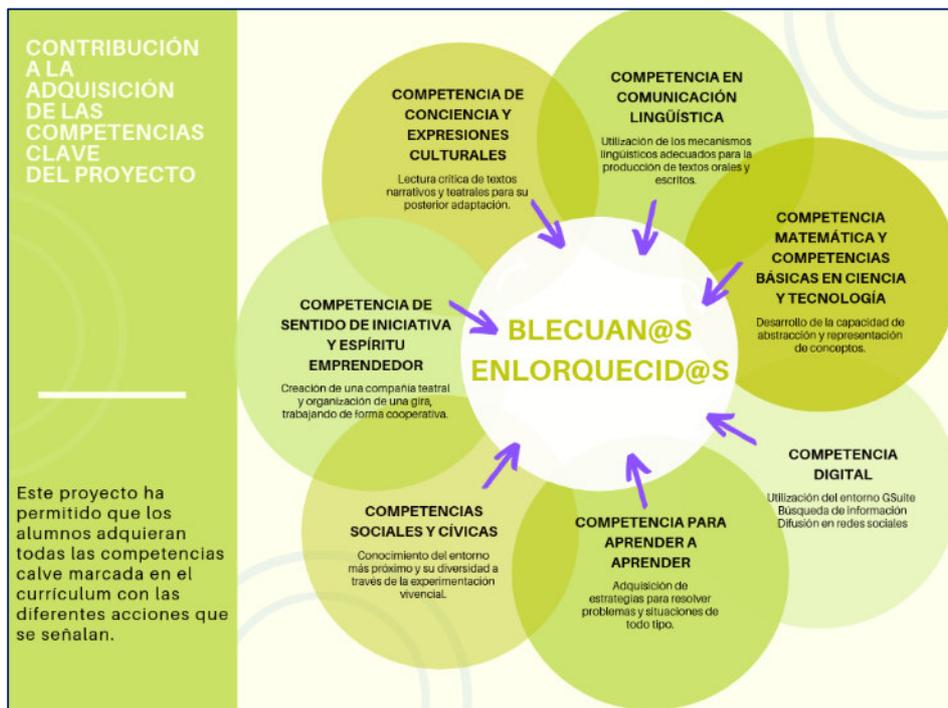
Además, todo ello debe ir encaminado a la adquisición de las Competencias Clave como presentamos en el siguiente esquema:

7. Actividades de aprendizaje y reflexión

Antes de iniciar el servicio, se debe tener en cuenta una planificación bien detallada de en qué va a consistir el proyecto. Por eso, se tuvo presente una estructuración tripartita: fase de preparación, fase de realización y fase de evaluación.

Una vez superada la primera fase, se pasa a trabajar con el grupo-clase y la primera tarea a realizar es **plantear las preguntas básicas de ¿qué?, ¿para quién?, ¿Por qué?, ¿Cuándo? y ¿Cómo?** para poder **definir el tipo de servicio** que vamos a prestar a la comunidad. No hay que olvidar, que el ApS es una metodología, pero también una filosofía.

La segunda tarea supone el **compromiso con el servicio**. Es necesario que se comprometan de una forma **individual** (en nuestro caso, firmaron un con-



trato con la compañía teatral), pero eso también conllevaba adquirir ese compromiso **con el resto del grupo**.

En este momento se plantea la cuestión individual de **¿qué puedo aprender? y ¿qué puedo aportar?** con respuestas bien distintas dependiendo de cada alumno, lo que permite que el resultado final sea único e irreplicable, puesto que el grupo-clase cuenta con unos talentos específicos. Estas tareas de reflexión vendrían acompañadas en esta **fase de realización** de la creación de la compañía teatral y de la

puesta en escena, como veremos más adelante.

Este proyecto parte de la organización del enfoque por tareas, por lo que se ha ido trabajando de manera secuenciada realizando las diferentes actividades:

1. EXPLICACIÓN DEL GÉNERO TEATRAL y elaboración de un esquema individual con los aspectos más importantes.

2. LA COMPAÑÍA TEATRAL Se comenzó a configurar la compañía teatral de forma cooperativa. Cada grupo de trabajo realizó las tareas



que se les encomendaron para poner en funcionamiento la compañía teatral y que aparecen detalladas en el esquema.

3. EL CASTING: La dirección de casting, liderada por un alumno, realizó las pruebas a los actores y actrices que deseaban participar en las representaciones y haciendo un reparto equitativo de papeles con la supervisión de las empresarias (las profesoras responsables).

4. LOS ENSAYOS: Mientras se realizaron los ensayos, se fue trabajando en los decorados y en la difusión de los avances de la compañía a través del [site](#) y las [redes sociales](#) que gestionan los Community Manager de “Blecuan@s enlorquecid@s”. Fueron necesarias varias sesiones de dinámicas de improvisación y juegos de teatralización dinamizadas por las profesoras que permitieron romper los nervios de los primeros días.

5. LA GIRA: Previamente cerradas las fechas con los centros educativos, se siguió un mismo patrón organizativo en cada centro:

1. Desplazamiento a pie o en bus hasta el centro educativo.
2. Montaje de escenografía.
3. Representación.
4. Momento de socialización con el alumnado del centro de recepción.
5. Regreso al IES José Manuel Blecua.
6. Evaluación de la actuación, recepción, público, etc.

Los nervios, la emoción y las ganas de conocer a su público estaban presentes en cada una de las representaciones que, cada día, iban mejorando. Ninguna sesión fue igual: improvisaban, hacías pausas dramáticas muy marcadas cuando sabían que la escena las necesitaba, daban otros matices a su personaje conforme se iban metiendo en su piel... ¡¡Se convirtieron en todos unos artistas!!

8. Participación y protagonismo de los chicos y chicas

El protagonismo del alumnado ha sido absoluto. Una vez presentado el proyecto, explicadas las características más teóricas sobre el género dramático y organizados los equipos de trabajo con sus correspondientes tareas, han sido totalmente autónomos, aunque siempre han contado con la supervisión y el apoyo de las profesoras.



Todos han tenido un rol definido que han sabido asumir desde el primer momento, atendiendo a la jerarquía establecida en la compañía teatral.: han creado los textos, han diseñado la puesta en escena, se han ocupado de la campaña publicitaria, han dirigido los ensayos, todos se han aprendido todos los papeles por si era necesario sustituir a alguien, han presentado cada una de las actuaciones, en definitiva, han hecho suyo el proyecto.

9. Trabajo en red requerido por el proyecto

El trabajo en red que se ha iniciado **con los diferentes centros educativos** ha resultado de gran interés no sólo para la ejecución del servicio, sino para la puesta en marcha de otros proyectos internivelares con idénticos fines.

Además, hemos podido contar con recursos municipales como los proporcionados por el **Centro de Tiempo Libre Capuzón**, quien nos ha facilitado materiales de teatro y de atrezzo para la puesta en escena.

No hay que olvidar en este proyecto a **las familias**, que han estado informadas en todo momento de los pasos de *Blecuan@s enlorquecid@s*, y han podido seguir nuestra gira a través de las redes sociales.

Por último, mencionar que este proyecto no sería factible si no se contase con el respaldo del **Equipo**



de Innovación *Made in Blecua*, que proporciona el soporte organizativo tanto a nivel pedagógico como material.

10. Celebración y difusión

Durante todas las fases del proyecto, se ha hecho una muy buena **difusión** tanto *on line* como *off line*, a través de cartelería en papel. En una primera fase, se hizo desde las [RRSS oficiales del centro](#) y [de la asignatura](#) y, una vez constituidos los grupos y designadas las tareas, había un grupo responsable de la difusión del proyecto, para lo que se creó un [site](#) y una [cuenta de instagram](#) que estaba en constante actualización.

Esto ha permitido que, en todo momento, se conociese en la comunidad educativa y en el barrio las actividades en las que estaba enrolada la compañía de los *Blecuan@s enlorquecid@s*.

Con una buena difusión no sólo se informa del desarrollo del proyecto, sino que **se contagia, se motiva** y se muestra que **otras formas de enseñar** son posibles en esta incesante búsqueda de transformación de la social.

En cuanto a la **celebración**, debemos partir de la cuestión de: ¿Por qué hay que celebrar la experiencia vivida? La respuesta pasa por varios aspectos que son los que hemos tenido presentes en este proyecto. Lo primero, nos ayuda a reconocer los esfuerzos y a reforzar la autoestima de los *Blecuan@s*. Un claro ejemplo de este reconocimiento fue el I Certamen de Premios Blecua de Teatro que se celebraron como cierre del proyecto y que sirvieron para reforzar cada uno de los talentos que poseen los alumnos de este grupo. Todos fueron premiados porque todos fueron imprescindibles para este servicio.

Además, se seleccionaron algunos de los textos dramatizados para formar parte de la actividad de final de curso “La conquista de la Luna” y que todo el centro fuese receptor también de este servicio.

11. Calendario y difusión de las fases del proyecto

Ver cuadro adjunto.

1	ENERO	ESBOZO DE LA IDEA
	FEBRERO	RELACIÓN CON LOS CENTROS EDUCATIVOS
	MARZO	PLANIFICACIÓN
2		PREPARACIÓN CON EL GRUPO
	01/04	PRESENTACIÓN
	02-03/04	EL GÉNERO TEATRAL
	04/04-22/05	TRABAJO EN GRUPOS
	02/05	CASTING
	03-23/05	LOS ENSAYOS
	23/05-13/05	LA GIRA
	14/06	I CERTAMEN BLECUA TEATRO (CIERRE)
3	17-21/06	EVALUACIÓN MULTIFOCAL

12. Evaluación del proyecto

Para poder realizar una adecuada evaluación multifocal, deberemos tener presentes cuatro aspectos a evaluar:

A. Al grupo y a sus miembros

No sólo se han evaluado los contenidos adquiridos a través de rúbricas generadas por Co-Rubric, sino que se han evaluado otro tipo de cuestiones como su evolución a lo largo del proyecto o la adquisición de competencias. Ha resultado muy interesante observar cómo ha mejorado la dinámica del grupo y cómo han ido madurando al asumir su rol en la compañía teatral. Además, ellos también han realizado una autoevaluación y una coevaluación del resto de compañeros, siendo todos los resultados obtenidos muy satisfactorios.

B. El trabajo en red con las entidades.

Ha resultado de vital importancia la **valoración que han realizado los centros receptores de nuestro Producto Final**, mediante un formulario de evaluación que se ha facilitado tras nuestra visita. Esto ha permitido que se generen redes educativas donde en IES de referencia en el Distrito de Torrero-La Paz sea un eje primordial.

C. Evaluar la experiencia como proyecto de ApS.

La conclusión más importante de poner en práctica en ApS ha sido darnos cuenta de la importancia del ApS como recurso del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, queremos seguir explorando las



El conocimiento de las posibilidades del ApS ha sido muy enriquecedor como dinamizadoras del proyecto. Hemos sentido una gran gratificación por poder empoderar a los alumnos a través de una pasión personal como es el teatro, hecho que nos ha empoderado a nosotras al realizar un servicio al barrio. La satisfacción de compartir la vivencia de crear una compañía teatral gestionada de forma cooperativa entre profesores y

posibilidades de este tipo de aprendizaje el próximo curso. Consideramos que es un aprendizaje muy eficaz porque el alumnado puede encontrar sentido a lo que estudia desde una perspectiva vivencial y eminentemente práctica. Además, ha sido una herramienta de inclusión primordial para empoderar a los alumnos que presentan alguna dificultad. Sin duda alguna, *Blecuan@s enlorquecid@s* ha cumplido su finalidad social, que sólo es posible si se unen el éxito educativo y el compromiso social.

alumnos ha sido inmensa. Por todo esto la valoración ha sido muy positiva. La comunicación entre las dos personas dinamizadora del proyecto ha sido bidireccional y se han podido solventar todos los problemas que han ido surgiendo.

La evaluación de todos estos aspectos también nos ha servido para ver qué pasos seguir en futuro. Por eso, queremos incidir en que este proyecto ha supuesto el pistoletazo de salida para trabajar con la metodología de ApS en el nivel de 2º ESO, vinculándose a la línea de innovación de *Comunic@ción* del Plan de Innovación *Made in Blecua*, esta vinculación permite hablar de la sostenibilidad del proyecto.

D. Autoevaluarse como persona dinamizadora del proyecto.

Canfranero 2.0: La ilusión se contagia

Javier Fernández Lozano

Profesor del Departamento de Informática del IES San Alberto Magno de Sabiñánigo (Huesca)

Un poco de historia...

El curso 2016-17 el IES San Alberto Magno de Sabiñánigo incorporó a su oferta educativa dos nuevos ciclos: el grado medio de Sistemas Microinformáticos y Redes de la familia de Informática y el grado superior de Animación Sociocultural y Turística. La Formación Profesional tiene objetivos y formas de trabajar diferentes de las que nos encontramos en la ESO o el bachillerato, lo que a menudo origina roces, problemas e incluso conflictos y a menudo la solución aplicada es la separación de los niveles educativos. Pero ese no era nuestro modelo, queríamos que la FP, la ESO y el Bachillerato e incluso la Educación Primaria estuvieran en contacto, intercambiando experiencias, conocimientos y objetivos. Y no solo alumnos y profesores, queríamos incorporar también empresas, asociaciones e instituciones en definitiva a *toda la comunidad educativa*.

Así surge el proyecto Canfranero 2.0 con el objetivo adicional de revitalizar este antiguo medio de transporte, dándole una nueva utilidad como medio de difusión turística, como centro cultural itinerante, con la intención de acercar el territorio que recorre a sus viajeros. Para lograrlo íbamos a emplear las últimas tecnologías (redes sociales, apps de móvil, realidad aumentada, diseño 3D...) porque entendíamos que el turista actual emplea su teléfono móvil como guía turística.

Era un ambicioso proyecto, pero desde el primer momento descubrimos que no estábamos solos: ayuntamientos de Huesca, Canfranc, Jaca, Ayerbe y

Sabiñánigo, Comarcas del Alto Gállego y Jacetania, RENFE, ADIF, Planetario de Aragón, El club de las Charradas, La *Troupe de Cancias*, IES Biello Aragón, CEIP Montecorona, CEIP Collarada, CEIP Puente Sardas, Conservatorio Profesional de Música de Sabiñánigo, CREFCO, Asociación de Amigos del Ferrocarril, Consejería de Vertebración del Territorio y un largo etcétera de empresas, asociaciones y particulares que se transformaron en auténticas locomotoras de nuestro proyecto. Ellos junto a nuestros alumnos han sido los verdaderos artífices del alcance y recorrido de nuestro proyecto y nos han demostrado que se puede aprender (y mucho) a la vez que ayudamos al resto de la comunidad educativa.



A veces ha resultado un viaje duro, y a menudo hemos tenido que sustituir unas locomotoras por otras, pero lo que nunca ha faltado en nuestro proyecto ha sido ilusión, ganas de trabajar y de seguir adelante.

Canfranero 2.0 – Tomamos el tren

El curso 2017-18 en plena implantación de los ciclos (estrenando aulas, programaciones y profesores nuevos) decidimos presentar nuestro proyecto a la Convocatoria de Proyectos de Innovación para Formación Profesional del Gobierno de Aragón. Seguramente lo habitual hubiera sido que la respuesta del claustro y del equipo directivo fuera *“adelante, allá vosotros”* pero la respuesta de nuestros compañeros fue muy diferente: *“adelante, en qué os podemos*



ayudar". Hay quien solo da un paso adelante, cuando sabe lo que le espera; desgraciadamente ése nunca ha sido nuestra forma de trabajar y creíamos (y creemos) que a veces lanzarse es la única forma de llegar más lejos. No hicimos un salto al vacío, fueron muchos los que nos empujaron a hacerlo y los que nos ofrecieron a la vez su red de apoyos para que el proyecto no se estrellara.

El día 8 de febrero presentamos nuestro proyecto en el Auditorio la Colina celebrando el 125 aniversario de la llegada del tren a Sabiñánigo. Fue una divertida presentación teatralizada, en la que estrenamos nuestro canal de YouTube con vídeos elaborados por los alumnos de los colegios de primaria de la zona y en la que comenzamos nuestra declaración de intenciones: EducaAcción e InnovAcción a raudales.

Desde entonces el tren no ha parado. El 27 de marzo, celebrando el aniversario del descarrilamiento de L'Estanguet, el último Canfranero que cruzó a Francia, tomamos el tren y organizamos el primero de nuestros grandes viajes, **Mastrenchef**: subimos al tren a todas los ayuntamientos, instituciones y asociaciones que nos habían ayudado y les ofrecimos una selección de productos típicos de la zona cocinados por la FP Básica del IES Biello Aragón, teatro a cargo de nuestros alumnos del IES San Alberto Magno, música en colaboración con el Conservatorio Profesional de Música de Sabiñánigo y un largo etcétera de actividades que hicieron que por primera vez el viaje en Canfranero, se nos hiciera corto.

Nos quedaron actividades y energías para dos viajes más: el Tren de la Ciencia y el Tren de las Artes

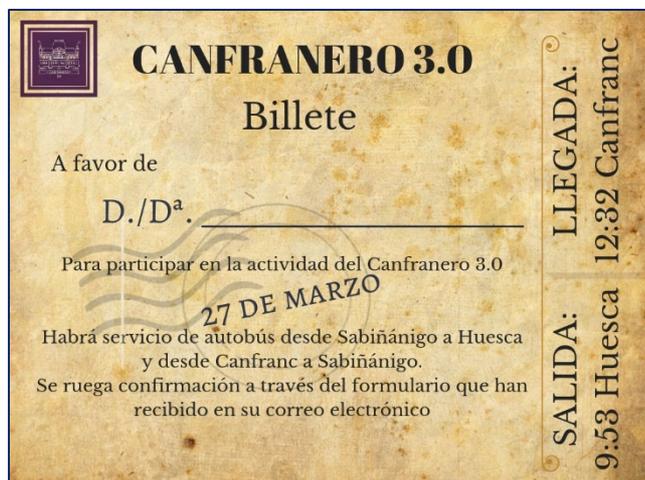


y las Letras. En ambos el tren se transformó en un aula más del instituto, un aula de cristal en la que pudo vernos y participar toda la comunidad educativa.

Canfranero 2.0 – AST = Canfranero 3.0

La educación en el mundo rural a menudo tiene que enfrentarse a problemas desconocidos para las grandes capitales. La falta de alumnado obligó al Departamento de Educación a sustituir el Grado Superior en Animación Sociocultural y Turística por el de Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma.

Transformar debilidades en fortalezas había sido desde el principio uno de nuestros eslóganes, así que decidimos transformar nuestra pérdida en una nueva oportunidad. Así surgió el proyecto Canfranero 3.0, en el que además de volver al tren con teatro, música, ciencia y gastronomía decidimos crear una maqueta de 9 m² que recreara el trayecto entre Huesca y Canfranc. A la maqueta elaborada mediante impresión 3D a partir de diseños de nuestros alumnos, incorporaríamos códigos QR con enlaces a vídeos y materiales (difusión turística, webs de empresas, vídeos 360°, trabajos de ciencias de nuestro alumnado...). Además, emplearíamos Arduinos (una sencilla placa programable con sensores) para automatizar el tren, pasos a nivel, presas de agua... A fecha de hoy, la maqueta no está terminada y quizá no lo esté nunca, porque es una maqueta en la que encaja cualquier pieza: nuevos vídeos, trabajos de biología y geología, audio guías turísticas...no solo de elaborados por alumnos de nuestro centro, sino también por cualquier otro centro o institución que quiera colaborar.



Canfranero Infinity

El proyecto Canfranero no se detiene, constantemente surgen ideas, proyectos, ilusiones...un videojuego histórico-educativo, vídeos 360° de promoción turística, nuevas incorporaciones para la maqueta como un brazo robotizado o *domotizar* la maqueta, un *Tren Escape* son solo algunos de los ejemplos de actividades que queremos añadir a nuestro proyecto. El tren no se detiene, pero a veces, como el Canfranero tenemos que ir despacio para seguir avanzando. En próximos cursos queremos extender el proyecto y ya hemos comenzado los contactos con otras Comunidades Autónomas como el IES Camp de Morvedre de Sagunto y con equipos de Formación Profesional de diferentes familias.

Canfranero – Las claves del éxito

Mucha gente común haciendo cosas comunes, consigue cosas poco comunes. Hemos sido muchos los que hemos trabajado por este proyecto. Quizá sea porque en nuestra zona tanto en los colegios, como en el Centro de Profesorado es fácil encontrar gente activa, preparada y con ganas de innovar y sobre todo de actuar. Se ha creado una zona de contagio, en la que cada vez que comienza un nuevo proyecto lo primero que buscamos es la forma de que se incorpore más gente, un auténtico paradigma de escuela abierta y participativa. Si quieres innovar no tienes que convencer a todo el claustro, comienza convenciéndote a ti, y verás cómo se te añaden insospechados compañeros de viaje. A veces el comienzo de un alud, no es más que una pequeña bola de nieve.

Siempre podemos encontrar excusas para no actuar: “soy *interino*”, “espera a que esté todo más *placado y asegurado*”, “eso es mucho trabajo”, “mis compañeros no me quieren ayudar”... Hemos tenido muchas razones para fracasar en este proyecto: los



coordinadores han sido siempre profesores interinos, los ciclos no estaban aún implantados, falta de presupuesto, falta de horas, compañeros poco motivados, alumnado escaso y poco activo... Hemos tenido que *vivir* fuera de nuestra zona de confort, pero esa es la única manera de evolucionar, innovar y mejorar nuestra labor docente y con ello lo más importante, las competencias de nuestros alumnos.

Otra de las razones del éxito ha sido tener siempre la “*puerta abierta*”. Tanto hacia el exterior del centro, como ante el resto de compañeros. A menudo creemos que lo que hacemos no es interesante y lo que yo haga en el aula no es importante. No es así, tenemos que poner nuestro trabajo en valor y las redes sociales: webs, Twitter, YouTube... nos pueden ayudar a ello.

Lo que hemos realizado en nuestro proyecto no es tan distinto de lo que podáis hacer muchos de vosotros en vuestras aulas. Pero gracias a la difusión del proyecto a través de redes sociales, televisión, radio y presentaciones en congresos y revistas como ésta, hemos conseguido por un lado que nuestros alumnos se *empoderen* al ver su trabajo reflejado en diferentes medios y por otro que nuestro centro sea un referente en innovación educativa, y que muchos compañeros piensen en nosotros para comenzar nuevos proyectos.

En nuestro oficio no podemos esperar grandes recompensas. Pero que reconozcan tu trabajo es una gran satisfacción a la que nadie debería renunciar, y para ello es necesario que deis a conocer vuestra importantísima labor educativa. Un blog, una web, una cuenta de Twitter, ya sea individual o de centro, en



la que contéis a toda la comunidad educativa lo que estáis haciendo por ellos y también lo que esperáis que ellos hagan con vosotros. Os sorprenderá la cantidad de gente que no os ayudaba, por la sencilla razón de que no sabía que necesitabas ayuda.

El proyecto Canfranero ha estado en muchos eventos y presentaciones: II Congreso Internacional de Innovación Educativa, Utopías Educativas, SIMO Educación Salón de Tecnologías e Innovación, Jornadas de Escuela Rural de Calatayud, Congreso de Formación Intercongresual de Barbastro... En todas ellas hemos intentado contagiar nuestra ilusión y nuestra forma de trabajar y os aseguro,

que esto a veces, pasa. No existen las personas perfectas, solo hay intenciones perfectas. Soñad con un gran proyecto y llegad hasta donde podáis, os sorprenderá lo lejos que seréis capaces de llegar.

Aprendizaje y servicio

Cuando comenzamos nuestro viaje no nos ceñíamos a ninguna metodología particular: Aprendizaje basado en proyectos, gamificación, flipped classroom... todas ellas cabían en nuestro tren. Pero poco a poco hubo una que acabó destacando: el aprendizaje-servicio. Conforme avanzábamos en nuestro proyecto nos dábamos cuenta de que con un pequeño esfuerzo más conseguíamos que nuestro trabajo repercutiera en el bien de la sociedad, logrando además con ello un refuerzo para nuestros alumnos al sentirse útiles.

El ApS es una metodología que contagia, desde que se incorporó a nuestra forma de trabajar cada vez que pensamos en nuestra próxima tarea buscamos la forma de que ésta sea útil a alguien.

El tren de la(s) experiencia(s)

Nuestro próximo viaje, si el Covid-19 lo permite, será un homenaje a la Red de la Experiencia. A esos profesores y maestros que han dedicado su vida a la educación, Alejandro Magno decía *“estoy en deuda con mi padre por vivir, pero con mi maestro por vivir bien”*. Subirán a bordo del tren alumnos de varios colegios de la zona, usuarios del Centro de Día Valles Altos de Sabiñánigo y muchos de nuestros colaboradores habituales que incorporarán degustaciones de productos gastronómicos, teatro, humor, música,



ciencia, cultura. Pero tenemos muchos vagones libres, si quieres ser uno de ellos no tienes más que ponerte en contacto con nosotros.

Este es nuestro tren, seguro que cerca de tu colegio o instituto encontrarás otro que pase cerca. Los trenes a veces toman formas extrañas y quizá sea una ruta ciclo turista, un paseo histórico o una ruta geológica; una oportunidad de sacar tu centro a la calle y enriquecer tu hábitat educativo con las personas y los recursos que allí encuentres. La próxima parada del Canfranero puede estar muy cerca de ti y recuerda, la ilusión se contagia.

Puedes encontrar más información sobre nosotros en:



www.canfranero.com



[@canfranero20](https://twitter.com/canfranero20)



Canal Canfranero 3.0

La maleta de Faraday, un proyecto de Aprendizaje-servicio

M^a Pilar Catalán Gracia

Profesora de Secundaria del Colegio Salesianos Nuestra Señora del Pilar de Zaragoza

Cómo surgió el proyecto: el servicio

La Maleta de Faraday es un proyecto de Aprendizaje Servicio (APS) que se realiza desde hace cuatro años en el colegio Salesianos Nuestra Señora del Pilar de Zaragoza, dentro de la asignatura de Cultura Científica de primero de bachillerato.

En qué consiste

Los chicos y chicas de primero de bachillerato diseñan y llevan a cabo actividades de divulgación científica para niños y niñas de infantil y primaria. El proyecto se desarrolla de la siguiente manera; a principio de curso, los profesores de infantil y primaria de los centros con los que colaboramos reciben un formulario en el que sugieren qué actividades quieren que realicemos a lo largo del curso. En este formulario nos indican qué tema quieren tratar, para qué nivel, en qué formato (por ejemplo, si quieren que preparemos un juego, un taller, una demostración, un cuentacuentos, etc.) y en qué momento del curso les encaja con su currículo. Así nos podemos organizar con los alumnos de la asignatura de Cultura Científica de primero de bachillerato para ir preparando las actividades que nos demandan en el momento adecuado. Por ejemplo, hemos preparado demostraciones sobre experimentos de color para 2º de infantil, un juego sobre reciclaje para 3º de primaria, una gymkhana sobre energías para 4º de primaria, un juego sobre el océano para 3º de infantil y otras muchas actividades para los distintos niveles.

Para los alumnos de primero de bachillerato se plantea como una actividad de libre elección que les permite subir nota. Como los horarios de mayores y pequeños no son compatibles, se suele optar por el horario de tarde, con el fin de afectar lo mínimo al horario escolar de los mayores. A pesar de ello la mayoría de los chicos y chicas deciden participar. Se distribuyen en grupos y se les entrega una ficha con la información que nos han facilitado los profesores de infantil y primaria de la actividad que quieren que les preparemos.

A partir de ahí ellos son los encargados de diseñarla por completo. Los chavales piensan los experimentos que van a realizar, cómo explicar los conceptos científicos que tienen que transmitir a los niños adaptándolos al nivel que les toca, el material que necesitan, la puesta en escena (muchas veces se disfrazan, ponen música, fabrican un decorado etc.). Cuando tienen todo pensado y por escrito, después de corregir los aspectos que sean necesarios, se hace un ensayo y finalmente se lleva a cabo con los niños.

Una vez finalizada la actividad se evalúa tanto la preparación como el desarrollo de la misma y a los alumnos de primero de bachillerato les sirve como actividad calificable optativa para subir nota en la



asignatura. También se pasa un formulario a los profesores de infantil y primaria para saber su grado de satisfacción con la misma, qué aspectos les gustaría cambiar para poder mejorar el proyecto y si les gustaría repetir la experiencia. Con los alumnos de bachillerato que participan también se realiza una evaluación del mismo tipo. De esta manera, con las críticas constructivas de todas las partes implicadas, el proyecto va mejorando cada año.

Las actividades pueden ser aisladas, con un solo grupo, de manera que la realizan una sola vez, por ejemplo, organizamos una gymkhana para 5º de primaria, o con varios pases para varios grupos cuando organizamos algún evento para varias clases como por ejemplo el 11 de febrero, que celebramos el día internacional de la mujer y la niña en la ciencia. Ese día realizamos 10 actividades diferentes en 10 clases simultáneamente. Los chicos y chicas de 1º de bachillerato prepararon un breve teatrillo o cuentacuentos (dependiendo del nivel) en el que narraban la biografía de algunas de las científicas más célebres de la historia y a continuación realizaron un pequeño juego o taller relacionado con la investigación llevada a cabo por la misma.

Ventajas que aporta a los alumnos mayores y pequeños

Se trata de un proyecto muy ilusionante y enriquecedor para ambas partes, grandes y pequeños. Los mayores ponen mucho entusiasmo y los pequeños les premian con su cara de sorpresa y emoción, y en algunos casos incluso les llenan de besos y de abrazos. Es una actividad muy gratificante para profesores y alumnos, de la que siempre salimos con una gran sonrisa y ganas de repetir. Los niños pequeños sienten admiración por sus compañeros mayores que se acercan a ellos para compartir un tiempo de juego y descubrimiento en el que les acercan la ciencia de una forma lúdica. A cambio, ellos les regalan a los mayores su sorpresa ante el descubrimiento de un fenómeno nuevo, su alegría y su forma de mirar el mundo desde los ojos y la perspectiva de un niño, con infinidad de cosas por descubrir y curiosidad ilimitada. Los mayores se vuelven niños por un momento, se despierta en algunos casos la vocación de futuros maestros y maestras de corazón, que tanta falta hacen, aprenden a divulgar, a adaptar eso que ellos estudian a un nivel preuniversitario a los conocimientos, el vocabulario y los intereses de un niño, se ilusionan con un proyecto que se sale de su rutina de estudio, se emocionan al llevarlo a cabo y levantan la

cabeza de los libros por un momento para aprender una lección muy importante: lo valioso que es regalar tu tiempo y tu esfuerzo a otros y lo que esto te llena el corazón.

Un proyecto que crece. La maleta viajera

A nivel organizativo tenemos la suerte de ser un centro con distintos niveles educativos por lo que en el propio centro tenemos las etapas de infantil y primaria. El primer año la actividad se llevó a cabo dentro del propio colegio, pero estos tres últimos años también la hemos llevado a cabo en el colegio de educación especial La Purísima para niños sordos. Por proximidad a nuestro centro nos resulta muy sencillo desplazarnos hasta allí con el material y realizar una actividad al trimestre para los niños de infantil de este centro. Si el proyecto de La Maleta de Faraday ya empezó como un proyecto ilusionante para profesores y alumnos al incorporar las actividades en este centro de educación especial se convirtió en un proyecto mucho más emocionante y enriquecedor, en el que las actividades se hacen de corazón.

La divulgación científica como un servicio social

En muchas ocasiones los centros de infantil y primaria no cuentan con unas instalaciones adecuadas para la realización de actividades y talleres de ciencias. La maleta de Faraday acerca estos recursos a los centros y permite dar apoyo a los profesores de estos niveles. Es por lo tanto un servicio interesante.

Testimonio de algunos de los alumnos participantes

“Nos pareció una experiencia bastante chula, el poder enseñarles a los niños desde tan pequeños, algo muy grande como es la ciencia con cosas muy simples. Por ejemplo, les enseñamos las fases de la luna con galletas oreo. Volveríamos a repetirlo la verdad, ya que sales de tu rutina, de lo normal, para dedicar un poquito de tu tiempo a niños, y promover en ellos esa pequeña curiosidad por la ciencia desde muy pequeños. A pesar de ser una actividad cortita nos llenó un montón.”

“Nos gustó que se nos diera la oportunidad de poder hacer una actividad con niños ya que no es algo que se haga habitualmente, nos encantó que por una vez nosotras fuéramos las “profes” y no las alumnas. Ver cómo los niños y niñas aprendían ciencia de forma divertida, ver sus caras y observar que tenían una gran ilusión por saber más. Además, preparando la actividad, nosotros también aprendimos mucho sobre el tema.”

Aprender a través de la experiencia. Una mirada del alumnado de Bachillerato Internacional

Sara Iglesias Martín

Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad en el IES Lucas Mallada de Huesca
Coordinadora CAS del Bachillerato Internacional

El IES Lucas Mallada de Huesca cuenta con enseñanzas de Bachillerato Internacional (IB) o Programa del Diploma desde el curso 2002/2003. Se trata de una modalidad de bachillerato cuya finalidad es la educación global de la persona desde un enfoque de Educación Holística. Para ello, el currículo se estructura en seis grupos de asignaturas y tres elementos que conforman el núcleo del IB y que son requisito esencial: el curso de Teoría del Conocimiento, que incentiva al alumnado a reflexionar sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso de aprendizaje que tiene lugar en todas las asignaturas que estudian; la Monografía o trabajo de investigación sobre un tema de su elección, favoreciendo el desarrollo de competencias dirigidas a la investigación; y por último, CAS (Creatividad, Actividad y Servicio), que potencia la participación del alumnado en actividades creativas y de servicios a la comunidad.

El IB se orienta hacia la adquisición del alumnado de habilidades sociales, de pensamiento, de comunicación, de autogestión y de investigación. Este enfoque del aprendizaje se refuerza a través de CAS, desarrollando la identidad personal del alumnado y fomentando su crecimiento personal y social por medio del perfeccionamiento de habilidades como la cooperación, resolución de conflictos y el pensamiento crítico y creativo (Piaggio, 2015, p.12). Debido al carácter experiencial de CAS, el alumnado aprende desarrollando tareas reales. La metodología de Aprendizaje Servicio interviene en un doble sentido: por una parte, el alumnado aprende a través de la acción y, por otra, esa acción transforma el entorno mejorándolo. Da respuesta a necesidades reales tanto del ámbito educativo como del comunitario (Avilés, 2019, p.325).

Las tres áreas de CAS hacen referencia a la Creatividad, a la Actividad y al Servicio. La Creatividad comprende experiencias relacionadas con las artes y el pensamiento creativo. Experiencias creativas que se han realizado en el centro son el Túnel del Terror,

el diseño de un cortometraje sobre género, la creación de un blog de política o la participación en debates. El área de Actividad engloba aquellas experiencias que implican un desafío físico y que contribuyen a un estilo de vida saludable, tales como la organización de torneos de fútbol o juegos en el patio. Por último, el área de Servicio implica un compromiso colaborativo y recíproco con la comunidad, en respuesta a una necesidad verdadera. Experiencias de Servicio desarrolladas han sido la organización de la Jornada de Convivencia para el alumnado de primero de ESO, los talleres de Navidad, apoyo escolar a alumnado con dificultades en una materia, así como la colaboración en distintas entidades sociales del entorno.

El alumnado debe participar, durante su programa CAS, tanto en experiencias concretas como en el desarrollo de un proyecto, los cuales siguen una serie de etapas: investigación, preparación, acción, reflexión y demostración. Entre ellas, el proceso de reflexión es el que fomenta el verdadero aprendizaje. Les permite tomar conciencia sobre las competencias y valores que han adquirido, consolidar conocimientos, detectar las dificultades a las que se han enfrentado y cómo las han resuelto, así como proyectar estos aprendizajes a otros ámbitos de su vida en situaciones futuras.

Las distintas reflexiones del alumnado permiten comprobar cómo el Aprendizaje Servicio ofrece oportunidades que les facilitan ser más competentes. En numerosas ocasiones, han expresado sorpresa al descubrir capacidades para el desarrollo de determinadas tareas que desconocían. Ese descubrimiento promueve el aprendizaje, favoreciendo un mayor autoconocimiento que les ayudará a saber quiénes son y qué pueden transmitir a los demás.

El denominador común de las experiencias llevadas a cabo lo constituyen las interacciones personales donde el alumnado ha tenido que poner en

marcha herramientas socioemocionales. Han valorado muy positivamente la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones interpersonales, a distintas personas o a diversas culturas. Para ello, han destacado la importancia de la empatía y el respeto como habilidades esenciales en las relaciones sociales, no solo porque facilitan comprender a otras personas, sino porque les ha permitido conocer otros puntos de vista y aprender de ellas, como se deduce de sus propias impresiones:

“Mostrando a alguien que le respetas puedes lograr que confíe en ti. Es importante para el día a día, pues no siempre las relaciones con las personas son fáciles, así que esa es una buena actitud a tener en cuenta.” (Claudia)

“El proyecto me ha servido para adquirir experiencia en el trato con niños. He aprendido que hay que mostrarse cercano, pero siempre manteniendo el respeto, pues si no, el control se disuelve y con ello, la organización.” (Pablo)

Han subrayado también una mejoría en la comunicación desde la oralidad, la fluidez y el vocabulario específico, hasta técnicas para captar la atención de otras personas:

“Pude desarrollar la habilidad de comunicarme y explicarme a través de la oratoria.” (Lara)

Estas habilidades les han permitido enfrentarse a retos como tratar con otras personas o hablar en público, posibilitando una actitud de superación ante determinados miedos que les ha concedido mayor seguridad en ellos mismos:

“La mayor dificultad para mí fue hablar en público, ya que, al ser la primera experiencia, al principio no sabía muy bien cómo actuar. El éxito de la actividad fue muy reconfortante para mí, ya que observé que había superado mis miedos y eso me había permitido llevar a cabo una acción que agradara a los demás. Por lo tanto, descubrí que si supero mis miedos soy capaz de hacer muchas más cosas de las que creo. Me servirá en el futuro, no solo cuando tenga que hablar en público, sino también cuando me enfrente a una situación de incertidumbre o a una experiencia nueva.” (Ángel)

Otra de las aptitudes que han reconocido en sus experiencias ha sido la resolución de problemas al enfrentarse a dificultades, imprevistos y la consecuente toma de decisiones:

“Cuando organizas un evento observas cómo es más difícil de lo que creías ya que las otras personas no tienen por qué pensar como tú o actuar como tú tenías pensado. Los problemas que fueron apareciendo me sirvieron para ver que para solucionarlos hay que ser autocríticos, ser capaces de replantear lo pensado y actuar en consecuencia.” (Nayán)

En esa autocrítica han sido capaces de reconocer no solo las dificultades, sino los errores tales como falta de organización ante una actividad, poco control del tiempo o no haber definido claramente los roles de las personas implicadas. No obstante, ante las dificultades se han mostrado perseverantes adaptándose a los cambios:

“Estando situado por primera vez en los entresijos de la organización de una competición deportiva, he aprendido que esta tarea no es fácil y que se necesita perseverancia, pues no todo sale a la primera.” (Nayán)

Se hace evidente, por tanto, el valor del esfuerzo para alcanzar un propósito:

“He aprendido que hay que esforzarse y querer que las cosas salgan bien porque a largo plazo se notan los resultados.” (María)

“Este día supuso un momento emocionante, puesto que verdaderamente vimos cómo nuestros esfuerzos tenían su recompensa, cosa que se pudo observar en la felicidad de los niños.” (Sergio)

En todas las actividades llevadas a cabo han tenido que planificar distintas acciones delimitando responsabilidades, identificando recursos, así como plazos a cumplir. Se desarrollan, de esta manera, habilidades de autogestión. Asimismo, cuando han planificado una actividad y ésta no estaba resultando como esperaban, han podido comprobar su capacidad de improvisar:

“Comenzando con el primer grupo, propusimos realizar una serie de batallas de villancicos navideños que fracasaron totalmente debido a la timidez y pocas ganas de la gente. Decidimos cambiar los esquemas de lo que teníamos planteado hacer y reducirlo a un simple karaoke de villancicos y canciones navideñas que tuvo más éxito. Cantaron en grupo y ayudó a que muchas personas vencieran la timidez. Finalizamos la actividad satisfactoriamente gracias a un cambio.” (Lizer)

“Aunque teníamos bien organizada la actividad desde muchos días, tuvimos que cambiar cosas dependiendo del tipo de grupo que venía” (Pablo).

Tanto en la planificación como en la ejecución de las distintas experiencias, han reconocido los beneficios del trabajo colaborativo:

“Puedo decir que la actividad supuso para mí una manera de practicar el trabajo en equipo. Al principio, estábamos dispersos, pero al final funcionamos como una máquina recién engrasada.” (Mateo)

“El trabajo en equipo costó mucho, pero es imprescindible.” (Inés)

“Cuando organizamos una actividad entre varias personas somos más eficientes.” (Adrián)

“Hay que destacar que el proyecto me ha servido para entender que el compañerismo y la cooperación son claves en la resolución de conflictos y dificultades.” (Pablo)

En el trabajo en equipo es importante ser capaz de desempeñar distintos roles destacando la capacidad de liderazgo:

“Algunas de las habilidades que pudimos desarrollar están relacionadas con el liderazgo y la improvisación. Para empezar, había que tener liderazgo para que el alumnado de primero de ESO escuchase, incluso cuando estaban concentrados en la actividad.” (Pablo)

“Durante el taller de scape room, desarrollé habilidades como aprender a tranquilizar a los chicos y conseguir que realizaran la actividad paso a paso y sin ponerse nerviosos.” (María)

“Había personas que no quería participar y había que animarlas.” (Claudia)

Asimismo, han destacado otras capacidades que contribuyen a su crecimiento personal como la creatividad, la positividad, no juzgar a las personas, apertura de mente al conocer otras realidades, sentido de comunidad, altruismo, etc.

A continuación, se exponen extractos de reflexiones de estudiantes de primero y segundo de bachillerato internacional del curso 2019/2020:

Deporte en ASPACE

“Mi proyecto ha consistido en ayudar a personas que sufren parálisis cerebral a realizar una activi-

dad deportiva, la Boccia. El mayor aprendizaje obtenido en esta actividad es que todas las personas necesitan el cariño y apoyo de otras: yo, como voluntario, les ayudaba y reforzaba en su actividad deportiva, pero también les preguntaba por su vida diaria, sus aficiones... Ellos me enseñaron un nuevo punto de vista sobre la vida, una forma distinta de vivirla. Me enseñaron a disfrutar de la alegría de los demás, a valorar más a las personas y la vida que yo tengo, llena de oportunidades y sin ninguna barrera que me impida realizar aquello que más me gusta. Creo haber asimilado unos valores de superación, esfuerzo y solidaridad que me acompañarán durante mucho tiempo.” (Ángel)

Formación sobre reciclaje al alumnado del instituto

“Personalmente, esta experiencia me ha servido de mucho, ya que he avanzado como persona en dos ámbitos. Primeramente, me ha ayudado a concienciarme de la importancia que tiene el reciclaje y el cuidado al medio ambiente. Y también me ha servido para seguir desarrollando mis objetivos CAS, potenciando mi creatividad y dándome la oportunidad de mejorar mis habilidades sociales. Me siento muy bien conmigo mismo cuando contribuyo, aunque no sea de forma extraordinaria, a mejorar la situación del mundo. También me hace sentir bien el dar a los niños pequeños un buen ejemplo a seguir y aportar mi grano de arena a que en el futuro y en la actualidad sean conscientes de su responsabilidad ciudadana en temas importantísimos.” (Ricardo)

Torneo de bádminton durante los recreos en el instituto

“Creo que lo aquí aprendido puede ayudarme en otras situaciones tanto para tratar con niños como a tener que organizar y documentarte para realizar cualquier proyecto, lo cual he podido hacer con el torneo. También he mejorado hablar en público y la forma de expresarme pues, aunque en un principio me costaba, finalmente sí que hablaba con más fluidez. Finalmente, cabría destacar el hecho de que los pequeños contratiempos, también nos ayudaron a desarrollar nuestra capacidad de resolver problemas.” (Adrián)

“El torneo salió bien en general, y nos permitió conocer a estudiantes de distintas edades e intereses. La existencia de algunos contratiempos, nos ha ayudado a tenernos que enfrentar a situaciones no planeadas y a desarrollar un poco más

nuestro pensamiento creativo para solucionar determinados problemas. Este tipo de experiencias permite a los involucrados desarrollarse como personas al dedicar tiempo y esfuerzo al beneficio de otros y no al nuestro propio, como estamos bastante acostumbrados actualmente. Es por esto que he aprendido en estos meses a valorar el trabajo colaborativo y social, consiguiendo una gran satisfacción propia, difícil de conseguir de otras maneras.” (Marina).

Taller de iniciación a la robótica con Arduino

“Lo que me llevo del taller, en primer lugar, es que ha supuesto una nueva oportunidad para que los alumnos no solo aprendan conceptos del área de las nuevas tecnologías, sino que los apliquen en casos prácticos escuchando las propuestas de los demás y trabajando en equipo. En segundo lugar, nos ha ayudado a mejorar nuestra capacidad de hablar de temas especializados de forma comprensible y abierta con otras personas, así como elaborar explicaciones más claras y directas. Por último, la parte más importante para mí ha sido el hecho de poder compartir y expresar mis gustos y pasiones, aplicándolos a la vida real de forma que produjeran un impacto positivo en la gente de mi alrededor” (Alejandro)

Creación de un club de debate en el instituto

“En el desarrollo de este proyecto hemos adquirido diversas habilidades, por un lado, ligadas al debate (técnicas de oratoria, pensamiento crítico, lógica, perder el miedo a expresar tu opinión...) y por otro, todas aquellas relacionadas con la organización de actividades y la capacidad de liderazgo a la hora de dirigir a un grupo. Siento que esto me será muy útil en el futuro, pues el saber escuchar y llegar a un acuerdo beneficioso para todas las partes, además del uso de la lógica y la razón, será aplicable a todos los proyectos de mi vida, y me ayudarán cada vez que deba trabajar en grupo”. “Nos ha ayudado a nosotras y a las demás personas a cumplir con el perfil del alumnado de Bachillerato Internacional, a ser comunicadores, indagadores, a valorar cuestiones de importancia global tales como la economía, la política, la educación... Asimismo, he adquirido la capacidad de empatizar con otras personas y sus

ideas y apertura de mente.” (Samantha y María)

Activismo medioambiental mediante la creación del grupo “Rescate Ambiental”

“Realizamos acciones sobre medio ambiente tales como charlas a alumnado de otros cursos sobre cambio climático, recogida de basura en diferentes zonas de Huesca, reuniones con entidades externas relacionadas con medio ambiente, creación de un Rincón Verde en el centro con información relativa a este tema. He adquirido habilidades sociales para concienciar a otras personas en mesas informativas, para hablar en público y habilidades para organizar eventos que me han permitido iniciar y planificar este proyecto. He podido comprobar, además, que el trabajo en equipo es imprescindible para alcanzar los objetivos propuestos y el compromiso con el cuidado del Planeta.” (Víctor)

Tras estas pinceladas a la perspectiva del alumnado sobre CAS, se puede concluir que el Aprendizaje Servicio favorece la adquisición de diversos conocimientos, competencias, habilidades y valores, sin duda fundamentales para su desarrollo personal y profesional y que serán beneficiosos a lo largo de toda su vida.

Referencias bibliográficas:

- VV.AA. (2015) Creativity, activity, service guide. Versión en español. Organización del Bachillerato Internacional. Suiza. Ginebra.
- Piaggio, M.I. (2017) Creatividad, Actividad y Servicio: Cuaderno de trabajo. Organización de Bachillerato Internacional. España. Madrid.
- Avilés Martínez, J.M. (Coord.) (2019). Los sistemas de apoyo entre iguales. De los equipos de ayuda a la cibermentoría. Barcelona. Editorial Graó.



Elaboración e implantación del Plan de Igualdad: un análisis de la situación actual en centros de secundaria de la provincia de Zaragoza

María Sancho Tomás

Estudiante del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (UNIZAR)

Introducción

Hace casi dos años que se publicó en el BOA la *ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio, por la que se determinan las actuaciones que contribuyen a promover la convivencia, igualdad y la lucha contra el acoso escolar en las comunidades educativas aragonesas*. Esta orden promueve la elaboración de un Plan de Igualdad en los centros educativos donde queden recogidas las acciones orientadas a una transformación social hacia la equidad de género, el respeto a la diversidad y la inclusión de la interseccionalidad. Para su desarrollo, se realizó un estudio previo que abarcó todas las etapas educativas, desde infantil hasta educación para adultos, donde se constataron diferencias tanto en el profesorado, en las materias impartidas como en la elección de las mismas por parte del alumnado (Tolosana Sánchez e Irazo Fierros, 2019). De esta investigación, surgieron las cuatro líneas estratégicas en las que se basa el Plan: (1) Actuaciones de sensibilización y formación, (2) implementación de los planes de igualdad de los centros, (3) prevención de la violencia de género y (4) asesoramiento de una orientación académica y profesional no sexista.

Esta Orden es pionera frente a las implantadas en otras comunidades por varios motivos. Primero, propone establecer estructuras preventivas y de intervención y, para ello, promueve la creación de un grupo de trabajo en cada centro educativo destinado a la elaboración, implantación y seguimiento del plan: el Equipo de Convivencia e Igualdad. Este equipo está liderado por una Coordinadora de Igualdad, que dispone de tres horas complementarias para las tareas de coordinación del Plan y es apoyada por componentes del claustro que formen parte del

equipo y que, igualmente, disponen de una hora complementaria en su horario lectivo. Así mismo, se crea la figura del Alumnado por la Igualdad de Género, ampliando funciones del Alumnado Ayudante y Ciberayudante. Segundo, esta Orden apuesta por la transversalización e introduce términos tan importantes como la interseccionalidad, que reconoce las desigualdades sufridas por algunas mujeres por sus condiciones (etnia, raza, discapacidad, clase, orientación sexual o nacionalidad), su entorno o su situación vital (Molina, 2012). Tercero, se crea el Observatorio de Convivencia e Igualdad, un órgano colegiado, de carácter consultivo y que involucra a toda la comunidad educativa. Este Observatorio sirve para orientar a los centros educativos, además de propiciar, analizar y evaluar las acciones de promoción de la igualdad, prevención y resolución de conflictos. Y, por último, esta ley destaca por la impartición de formación, instrucciones, materiales de apoyo, asesoramiento y reflexión sobre cómo elaborar e implementar el Plan de Igualdad desde los Centros de Profesorado por parte de la Administración Educativa. En concreto, las formaciones que se han ofrecido desde que se implantó la Orden han contado hasta ahora con expertas en la materia como: Marina Subirats, R. Lucas Platero, Carolina Alonso, Irma Arribas o Atxu Amman, entre otras. También han participado reconocidos colectivos o asociaciones como Pandora Mirabilia, SOFA, Pedagogías invisibles o Hilvana.

Aunque aún queda un año escolar de plazo para que todos los centros de Aragón elaboren su Plan de Igualdad, existen centros donde éste ya ha sido elaborado y se está desarrollando activamente. Estos

centros son la prueba de que la creación de este documento y su puesta en marcha en las actividades educativas diarias tiene un papel importante en la mejora de la convivencia y la igualdad. Su implantación se está valorando de forma muy positiva y se están cumpliendo los objetivos propuestos en el documento con resultados satisfactorios en toda la comunidad educativa que gira en torno a los centros y, principalmente, entre el alumnado. Centros pioneros han sido: el C.E.I.P. Guillermo Fatás (Sauras Sarría, 2019), primer colegio en Aragón en elaborar un Plan de Igualdad durante el curso 2015-16; el IES Rodanas de Épila, que participó en el programa PLURALES (Mainer Casanova y Urbano, 2019); el IES Biello Aragón de Sabiñánigo, que empezó a construir el plan en el curso 2016-17 con apoyo del C.E.I.P. Guillermo Fatás (Vallés Tabuenca, 2019); y el IES Avempace en Zaragoza, que, además del Plan de Igualdad, ha instaurado un ciclo de FP superior de promoción de igualdad (Garrido Riazuelo, 2019).

Sin embargo, para elaborar un Plan de Igualdad funcional tiene que existir una reflexión y una colaboración conjunta de todas las personas que forman parte de un centro educativo: alumnado, profesorado, equipo directivo, familias y personal PAS. Esto no es una tarea fácil, como tampoco lo es incorporar el documento en la práctica diaria y que no se quede como un papel más en el cajón. Es por este motivo por el que resulta interesante hacer un análisis de la situación actual, conocer necesidades y dificultades de cada centro particular para mejorar y facilitar la elaboración e implantación de un Plan de Igualdad vivo y presente en la práctica educativa del día a día. El objetivo de este trabajo es estudiar el proceso actual de elaboración e implantación del Plan de Igualdad en los centros educativos. Para ello, se han realizado una serie de entrevistas con las coordinadoras de Igualdad y/o personas implicadas en la creación del Plan de Igualdad de siete Institutos de la provincia de Zaragoza. Hemos evaluado, buscado y agrupado las necesidades principales que se han encontrado en el proceso. Para terminar, hacemos una propuesta final de comunicación en red entre todas las personas implicadas como posible solución a las principales necesidades identificadas.

Marco legal y normativo

La Constitución de 1978 supuso el reconocimiento de la igualdad de *mujeres y hombres* ante la ley. Desde entonces, España ha sido pionera decretando políticas de igualdad (Forest y Platero, 2008), impulsando

leyes que han promovido una respuesta política integral para avanzar en la disminución de la desigualdad y que ha implicado a todas las instituciones. Es importante resaltar las siguientes:

- *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre*, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.
- *Ley 13/2005, de 1 de julio*, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.
- *Ley Orgánica 3/2007, de 22 marzo*, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.
- *Ley 3/2007, de 15 de marzo*, reguladora de la rectificación registral de la mención relativa al sexo de las personas.
- *Ley 5/2008, de 24 de abril*, sobre el derecho de las mujeres a erradicar la violencia machista.

A nivel autonómico, el Estatuto de Autonomía de Aragón establece el principio de igualdad como principio a seguir en todas las políticas públicas de nuestra Comunidad. En los últimos años, se han impulsado leyes, planes y decretos que han sido precursoras de la *ORDEN ECD/1003/2018, de 7 de junio*, que promueve la elaboración de los Planes de Igualdad en los centros escolares de Aragón. Entre ellas, cabe mencionar las siguientes:

- *Ley 4/2018, de 19 de abril*, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- *Ley 7/2018, de 28 de junio*, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres de Aragón.
- *Ley 18/2018, de 20 de diciembre*, de igualdad y protección integral contra la discriminación por razón de orientación sexual, expresión e identidad de género en la Comunidad Autónoma de Aragón.
- I Plan Estratégico para la igualdad de mujeres y hombres en Aragón (2017-2020).
- *Decreto 188/2017, de 28 de noviembre*, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Metodología de investigación-intervención

Para analizar el proceso de elaboración e implantación del Plan de Igualdad, realizamos una serie de entrevistas personales con las coordinadoras de igualdad de siete centros de secundaria de la provincia de Zaragoza. En la mayoría de los centros, nos recibieron

la coordinadora de igualdad junto con personas involucradas en la elaboración del Plan, en su mayoría mujeres. Aunque las entrevistas realizadas fueron abiertas, establecimos una serie de preguntas generales, que nos sirvieron para comparar diferentes variables: número de docentes mujeres y hombres, quiénes componen el equipo directivo, tiempo dedicado al Plan de Igualdad, fase en la que están, apoyos recibidos y dificultades y/o necesidades encontradas. Esto nos permitió posteriormente clasificar las necesidades encontradas en 5 grandes bloques: necesidades organizativas, necesidades de implicación, necesidades formativas, necesidades transversales y necesidades de coordinación. Estas necesidades están relacionadas con la dificultad de la implantación del Plan de Igualdad a varios niveles y están explicadas en el apartado siguiente. Aunque sabemos que la muestra de esta investigación no ha sido muy amplia, sí que consideramos que es interesante contar de primera mano con la impresión de aquellas personas que están trabajando en el Plan de Igualdad en los centros.

Utilizamos la metodología Aprendizaje-Servicio. Esta metodología consiste en vincular de una manera circular la participación en servicios pensados para satisfacer alguna necesidad de la comunidad y el aprendizaje de conocimientos y valores. Con ella, la educación en valores se pone en práctica de una manera participativa y crítica (Puig Rovira et al., 2011). Por ello, tras analizar las necesidades comunes a los centros, proponemos la creación de una red virtual como propuesta de prestación de un servicio hacia la comunidad de educación.

Resultados

Datos de los centros educativos

Con el objetivo de estudiar la situación actual del proceso de elaboración del Plan de Igualdad en diversos centros de educación secundaria, nos reunimos con siete de ellos (Tabla 1). La mayoría se sitúa en distritos urbanos de la ciudad de Zaragoza (Ciudad Universidad, Actur-Rey Fernando, Torrero-La Paz, Romareda, Las Fuentes o Miralbueno) y el restante pertenece a un entorno menos urbano, a un municipio con una población de menos de 10.000 habitantes situado en la provincia de Zaragoza. El tamaño de los centros varía, hemos considerado centros grandes, a los centros con más de 800 estudiantes; centros medianos, a aquellos que tienen entre 800 y 300 estudiantes; y centros pequeños, a aquellos con menos

de 300 estudiantes. El IES Biello Aragón de Sabiñánigo, uno de los centros pioneros en la elaboración e implantación del Plan, ha sido tomado como referencia (letra A en las Tabla 1 y 2). Consideramos que, en este momento, no tiene ninguna necesidad específica ya que en este centro el Plan de Igualdad es un documento vivo, activo y presente en las prácticas educativas del día a día del centro.

Tabla 1. Características de los centros

IES	Entorno	Tamaño	Nº Doc PI	Nº ♀ PI	Formación	Fase PI
A	Rural	Peq	2	2	-	4
B	Urb. Cen	Gran	2	2	Sí	1 y 3
C	Urb. Cen	Gran	4	4	Sí	2
D	Urb. Cen	Gran	15	12	Sí*	2
E	Urb. Per	Med	1	1	Si	3
F	Urb. Per	Gran	14	9	Sí*	1
G	Rural	Med	10	9	Sí *1	4
H	Urb. Per	Gran	5	3	Sí	1

Notación. Entorno: Urb. Per, Urbano periférico; Urb. cen, Urbano central. Tamaño: Gran, Grande (>800 estudiantes); Med, mediano (800-300 estudiantes); Peq, pequeño (<300 estudiantes). N.º Doc PI: Número de docentes implicados en el Plan de Igualdad. N.º ♀PI: Número de mujeres implicadas en el PI. Formación en igualdad de los docentes PI. Fase de implantación del PI: 1, Fase de diagnóstico y formación; 2, Fase de elaboración del PI; 3, Fase de implantación; 4, Fase de evaluación y seguimiento. PI: Plan de Igualdad. El IES A corresponde al IES Biello Aragón, de Sabiñánigo, tomado como referencia.

En cuanto a la implicación de las docentes en el desarrollo del Plan de Igualdad, la mayoría de las que participan en su elaboración, ya lo hacían previamente en el Plan de Convivencia. A pesar de que el número de docentes implicadas varía dependiendo del centro, observamos que son mujeres quienes lo llevan a cabo en su mayoría, siendo todas las coordinadoras de igualdad mujeres. Encontramos varios centros en el que las únicas personas implicadas son mujeres y otros centros en los hay una mayor participación del cuerpo docente en el que el conjunto femenino predomina y donde intervienen de una manera más minoritaria sus colegas masculinos. Observamos que los centros con una mayor presencia de mujeres en el cuerpo directivo, son donde el Plan de Igualdad se encuentra más avanzado. Las coordinadoras de este plan cuentan con una formación en género que alcanza distintos niveles: generalmente todas las docentes han asistido a las diferentes formaciones que se han impartido en los Centros de Profesorado, como el CP María de Ávila con María José Galé Moyano como formadora. También, en un caso

puntual, encontramos una coordinadora de igualdad que ha cursado el Máster Universitario en Relaciones de Género de la Universidad de Zaragoza.

Finalmente, como los centros cuentan con tres años para llevar a cabo el Plan de Igualdad, no todos se encuentran en el mismo punto del proceso de elaboración del Plan. Hemos dividido el proceso en cuatro fases, que describimos a continuación. En la primera fase, el Equipo de Igualdad de cada centro realiza un diagnóstico con perspectiva de género sobre la educación en igualdad. Para ello, realizan encuestas al alumnado, familias, profesorado y personal PAS con el fin de diagnosticar diferentes aspectos, como, por ejemplo: uso del lenguaje sexista, uso de espacios y tiempos, material didáctico, actitudes y valores o percepción y aceptación del Plan de Igualdad. También en esta fase, el Equipo de Igualdad de cada centro asiste a talleres y seminarios de formación. Durante la segunda fase, se diseña el documento del Plan de Igualdad, que se incluirá en el Proyecto Educativo de Centro. En la tercera fase se ejecutan las medidas específicas que se han concretado en el plan para promover la igualdad en el centro. En la cuarta fase el documento ya está elaborado e implantado. El Equipo de Igualdad evalúa y hace un seguimiento sobre el funcionamiento del Plan de Igualdad, recogiendo las aportaciones de toda la comunidad educativa. Es en esta última fase donde se determinará el grado de consecución de los objetivos planteados en el documento de forma que permitan hacer una valoración útil para trazar estrategias de cara al futuro.

La mayoría de los centros entrevistados, se encuentran en las primeras fases de elaboración del Plan de Igualdad, en la de diagnóstico o en la de diseño del documento. Alguno de los centros ha decidido comenzar la implantación del Plan de Igualdad por la tercera fase y llevan a cabo actuaciones, como un rincón de la igualdad en los recreos o la proyección constante en una pantalla a la entrada del centro de imágenes feministas. En general, los centros que se encuentran en la fase 1, han comenzado a crear, pensar o realizar acciones para fomentar la igualdad. Por ejemplo, algunos ya llevan tiempo realizando actividades relacionadas con temas de igualdad en fechas señaladas, como el 25N o el 8M. Es importante recalcar que parte de los centros están involucrando al alumnado en la creación del documento – tal y como se especifica en la orden como “Alumnado por la igualdad de género” (Art. 5, 4f)-, creando una comisión de igualdad con estudiantes del centro, que amplía las funciones del alumnado

ayudante y ciberayudante que tan buenos resultados ha dado en cuestiones relacionadas con la convivencia.

Detección de necesidades

Considerando las necesidades que están encontrando las coordinadoras y los Equipos de Igualdad de cada centro a la hora de elaborar el Plan de igualdad, decidimos agruparlas en cinco grandes categorías: necesidades organizativas, necesidades de implicación, necesidades formativas, necesidades transversales y necesidades de coordinación (tabla 2). Las necesidades organizativas hacen referencia, en su mayoría, a problemas relacionados con la falta de tiempo por parte de las personas implicadas en su elaboración. Las necesidades de implicación incluyen dificultades para involucrar al alumnado, docentes, familias o personal PAS en la elaboración y/o implementación del Plan. Las necesidades formativas hacen referencia al requerimiento de más formación en perspectiva de género por parte de las personas implicadas en el Equipo de Igualdad. Las necesidades transversales están relacionadas con dudas sobre cómo establecer un hilo conductor a través del currículo. Por último, las necesidades de coordinación incluyen una falta de coordinación tanto a nivel interno (de centro) como externo (red).

IES	Tabla 2. Necesidades encontradas				
	Organizativas	Implicación	Formativas	Transversales	De coordinación
A*	-	-	-	-	-
B	X	-	X	-	X
C	X	X	X	-	X
D	X	-	X	X	X
E	X	-	-	X	X
F	X	X	X	X	X
G	-	X	-	-	X
H	-	X	-	X	X

*El IES A corresponde al IES Biello Aragón de Sabiñánigo, tomado como referencia.

En cuanto a las necesidades organizativas, más de un 70% de los centros encuestados afirma que el principal problema de organización se debe a la falta de tiempo. Aunque la orden donde queda recogido el Plan de Igualdad establece que “para la realización de sus funciones, los/las coordinadores/as de convivencia e igualdad dispondrán de tres horas comple-

mentarias” y “todas aquellas componentes del claustro de profesores que se hayan comprometido al inicio del curso a formar parte del Equipo de Convivencia e Igualdad, dispondrán de al menos una hora complementaria en su horario individual”, esto no sucede siempre. Por un lado, las coordinadoras no disponen siempre de esas 3 horas complementarias para la coordinación del Plan, sino de 1 o 2 o ninguna hora concedida, en según qué casos. Por otro lado, en la mayoría de los centros que hemos visitado, las docentes que forman parte del Equipo de Igualdad no disponen de ninguna hora complementaria. Por tanto, observamos que existen centros en los que no se está cumpliendo con lo que se explicita en la orden. Además, comentan que, aunque tuviesen ese tiempo complementario, no sería suficiente, ya que en la mayoría de centros encontramos que tanto la coordinadora como las docentes colaboradoras invierten horas extra casi todas las semanas.

Las necesidades de implicación hacen referencia a la falta de participación y/o colaboración por parte de la comunidad educativa que rodea al centro:

- En general, las familias se muestran receptivas a la llegada del Plan de Igualdad. Sin embargo, su participación rellenando las encuestas de la fase de diagnóstico es menor del 20% en algunos casos concretos, siendo en un alto porcentaje las madres –no los padres- las que rellenan estas encuestas.
- Sobre la implicación del alumnado, en los centros donde aún no se ha implementado el Plan ni se han desarrollado actuaciones con perspectiva de género, es difícil saberlo. En los centros donde el Plan está más avanzado, observamos que aquellos en los que se ha implicado directamente al alumnado en la elaboración del mismo, ya sea a través de la formación de Alumnado por igualdad de género o a través de asambleas de estudiantes, consiguen una implicación mayor del alumnado y, además, son más eficaces a la hora de detectar problemas y de proponer actividades, acciones o actuaciones que sean interesantes para el cuerpo estudiantil.
- La colaboración del profesorado varía dependiendo de cada centro, en algunos existe una colaboración efectiva y en otros falta colaboración. Mencionan que: *“Una de las causas principales a las que achacamos esta falta de colaboración o apoyo es el tiempo libre del que dispone cada docente y cuáles son las prioridades individuales*

para invertir ese tiempo. Por ejemplo, los diferentes proyectos que tienen que abarcar los institutos como, por ejemplo, el plan de convivencia o el de bilingüismo, propician que la implicación de los docentes en cada uno de los proyectos sea menor”. En este punto, observamos que también hay una necesidad transversal para trazar un eje que incorpore y relacione todos los planes y proyectos con el Plan de Igualdad. En casos aislados, se han evidenciado comportamientos agresivos por parte de profesores reacios a la implantación del Plan. Aun así, son positivas: *“Aunque no nos sentimos del todo respaldadas por nuestros compañeros, hemos hecho piña y nos sirve para mirar con otra mirada. Observamos que sí que hay cambios reales, cada vez encontramos más apoyos y esto nos enriquece personalmente”*.

- En relación al equipo directivo, en los centros donde éste está implicado, el Plan de Igualdad se encuentra en fases más avanzadas. Coincide que estos casos ocurren cuando el cuerpo directivo cuenta con una mayor presencia de mujeres. Y, por el contrario, en los centros donde existe una falta de apoyo por parte del equipo directivo, el Plan continúa en las fases primarias de elaboración.

En cuanto a las necesidades formativas, cuatro de los siete institutos entrevistados consideran que necesitan más formación feminista. Sobre los cursos de formación, las coordinadoras comentan: *“Hemos asistido a los cursos de formación organizados por el ayuntamiento en los Centros de Profesorado, hemos aprendido y los consideramos muy útiles para nuestra formación no sólo como docentes, sino también como personas. Sin embargo, para que nosotras mismas nos considerásemos capaces de formar al resto del claustro de profesores o a estudiantes, necesitaríamos más horas de formación”*. Aunque varias de las mujeres entrevistadas son feministas activistas, sólo una de las coordinadoras de los seis centros entrevistados cuenta con estudios en perspectiva de género, a través del Máster Universitario en Relaciones de Género.

Cuatro centros manifiestan necesidades transversales. Éstas hacen referencia a la falta de un hilo conductor que guíe a través de las diferentes asignaturas del currículo las actuaciones propias del Plan. Una reflexión interesante por parte de una coordinadora es la siguiente: *“Estamos observando que se invierte casi todo el tiempo en hacer cosas: actividades,*

decoraciones, etc., pero poco en pensar en la estrategia. Hemos detectado en parte del alumnado un cierto hartazgo con el tema de la mujer, por tanto, hay que pensar bien en cómo hacer las cosas y medir el impacto real para que no se nos vuelva en contra”.

Para finalizar, la última categoría propuesta son las necesidades de coordinación. Esta necesidad corresponde a problemas o dificultades de coordinación tanto a nivel interno (del propio centro) como a nivel externo (entre otros centros e instituciones públicas). Necesidad de una mejor coordinación entre docentes, alumnado, familias y personal PAS serían necesidades internas; así como, dificultades a la hora de diseñar actividades y/o acciones en sintonía con el resto de necesidades del centro y en diferentes espacios como el recreo, las aulas, libros de texto o actividades extraescolares. Necesidades de coordinación a nivel externo incluyen coordinación con otros centros, otras coordinadoras o cursos con perspectiva de género que se imparten desde las diferentes instituciones públicas. Esta necesidad aparece en todos los centros entrevistados y es, por ello, en la que basamos nuestra propuesta del apartado siguiente.

Discusión y propuesta

Una vez analizadas la situación y las necesidades de los centros para la elaboración e implantación del Plan de Igualdad, proponemos la creación de una red que uniera a la comunidad educativa, englobando a todos los centros de Aragón y a los organismos implicados dentro de una plataforma web. Como referencia para dicha plataforma, encontramos la plataforma web TERUEL CONVIVE, que reúne recursos y experiencias sobre la convivencia escolar, un banco de actividades para Infantil, Primaria y Secundaria, materiales de apoyo para trabajar en el aula, un apartado para familias y un espacio de comunicación sobre buenas prácticas y experiencias. Consideramos

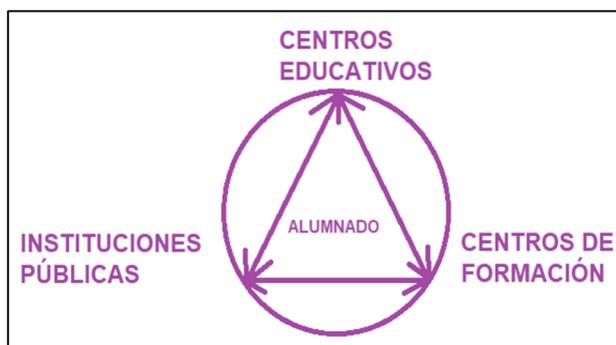


Figura 1. Posible logo de la RED Aragón por la igualdad (API)

que la administración educativa debe encargarse del diseño, desarrollo y mantenimiento de esta web, para que, sobre todo, exista una continuidad real en el tiempo.

La creación de una red de ese estilo con el posible nombre de *Aragón por la Igualdad (API)* (Fig. 1), serviría para:

- Compartir recursos y experiencias que harían progresar la implementación del Plan y permitirían al profesorado formarse mejor.
- Mejorar la comunicación y coordinación entre centros y organismos. Esta web incluiría todos los cursos, ciclos o estudios superiores que tengan relación con formación feminista. Por ejemplo, el Instituto Avempace ofrece un ciclo superior de igualdad con perspectiva de género, la Universidad de Zaragoza ofrece el Máster en relaciones de género, la propia asignatura que estamos cursando *La Igualdad desde una perspectiva de género* serviría también a futuros docentes para formarse y, de igual manera, estas ofertas podrían encontrarse en la red. Otros organismos y entidades, como La casa de la Mujer, el Instituto Aragonés de la Mujer (IAM) o el Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer (SIEM) podrían estar también conectados en esta red, ofreciendo así todo su abanico de ponencias, talleres y actividades para llevarlo a las aulas y a las salas de profesores.
- Establecer una cooperación real entre coordinadoras de igualdad. Una ventana de apoyo mutuo y que sirva para crear redes, intercambio de ideas, opiniones, actividades... En este apartado incluiríamos programas de tutoría, para que centros con Planes de Igualdad funcionales tutelaran centros que vayan menos avanzados.
- Aumentar la comunicación entre el alumnado implicado de las comisiones de igualdad. Este factor es fundamental ya que el alumnado es el personaje protagonista dentro de este plan. Esto serviría para crear redes entre el alumnado de diferentes centros, pudiendo hacer asambleas, formaciones o encuentros entre ellas.
- Permitir a las familias un acercamiento al Plan de Igualdad, de manera transparente y, de esta manera, hacerles más partícipes de este proceso.
- Instaurar una relación bidireccional con los organismos implicados con el fin de establecer una comunidad recíproca a todos los niveles.

En conclusión, pensamos que, mejorando la coordinación entre las coordinadoras, el profesorado

rado, el alumnado, las familias y el personal PAS, junto con las instituciones públicas y los centros de formación de profesorado, facilitaría la elaboración, implantación y seguimiento del Plan de Igualdad. Esto potenciaría entender el Plan como un documento que no solamente refleja el diagnóstico de la situación, los principios orientadores, los objetivos, las medidas concretas de actuación y los instrumentos de evaluación para fomentar y potenciar la educación en igualdad, sino que es un documento vivo, activo y presente en la práctica del día a día de los centros educativos.

El trabajo de investigación ha sido realizado durante la asignatura optativa de Educación Feminista o La Igualdad desde una Perspectiva de Género del Master Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (UNIZAR) con Enrique García Pascual como profesor. Las autoras de la investigación y del diseño de la propuesta para la creación de una plataforma web han sido: Andrea Palacín Ibáñez, Sara García Sánchez, Marta Capablo Mondurrey, David Argón Lacleta y María Sancho Tomás.

Agradecimientos

Agradecemos su ayuda y el tiempo dedicado a: María José Medrano, Inés Gasca y Laura Tobed; Patricia Blanco y Rafael Martínez; Pilar Badía; Cristina Auría; Marisa Aguerri, María Pilar Escalada Martínez, Sara

Villaroya y Vanesa Moreno; Jesús Mendoza; Violeta Vallés; V.I. y María José Galé Moyano.

Referencias bibliográficas

- Forest, M. y Platero, R.L. (2008). Report Analysing Intersectionality in Gender Equality Policies for Spain and the EU, QUING Project.
- Garrido Riazuelo, B. (2019). La perspectiva de género como constante en la escuela. *Forum Aragón*, 26, 20-23.
- Mainer Casanova, M.J. y Urbano, F.P. (2019). Educar en igualdad en el IES Rodanas. Una oportunidad de futuro. *Forum Aragón*, 26, 67-71.
- Molina, C. E. (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones feministas*, 3, 203-223.
- Puig Rovira, J., Gijón M., Martín X. y Rubio L. (2011). Aprendizaje-Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, 45-67.
- Sauras Sarriá, C. (2019). CEIP Guillermo Fatás: primer colegio en Aragón en elaborar un Plan de Igualdad. *Forum Aragón*, 26, 44-47.
- Teruel Convide: <http://wp.catedu.es/convivencia/>
- Tolosana Sánchez, I. e Irazo Fierros, M. J. (2019). El Plan de Igualdad en Aragón. *Forum Aragón*, 26, 11-15.
- Vallés Tabuenca, V. (2019). Transformando la realidad social desde los centros educativos. *Forum Aragón*, 26, 59-62.



¿Qué sabemos sobre la segregación escolar en Aragón? Una aproximación a los estudios cuantitativos recientes

Fernando Andrés Rubia
Maestro y sociólogo

Introducción

Entendemos como segregación escolar la distribución desigual del alumnado en los centros educativos en función de sus características personales, de su origen social o cultural. Es decir, entre las diferentes situaciones que se pueden dar, se da segregación escolar cuando el alumnado perteneciente a familias con menor nivel socioeconómico asiste a unas escuelas mientras que las familias con mayores ingresos y formación llevan a sus hijos e hijas a otras; también se da segregación escolar cuando el alumnado inmigrante se concentra en unas escuelas o cuando la admisión del alumnado depende de su rendimiento académico. Podemos decir que hay diferentes tipos de segregación: por nivel socioeconómico, por origen étnico-cultural, por capacidad o rendimiento académico, pero también por discapacidad cuando se deriva a una parte del alumnado a escuelas especiales, por género o por religión cuando únicamente se admiten chicos o chicas, o cuando el acceso está condicionado a las creencias.

Un alto nivel de segregación escolar indica que el sistema educativo de un territorio está aislando a un grupo social y restringiendo sus oportunidades, servicios y recursos esenciales. Las consecuencias de la segregación escolar han sido estudiadas y documentadas, las más graves tienen un impacto negativo en el aprendizaje del alumnado más vulnerable, concretamente en sus expectativas y autoconcepto personal; limita sus oportunidades, promueve la exclusión y el desconocimiento de la diversidad; y favorece la segregación social y, en definitiva, la injusticia.

En España las investigaciones que intentan valorar la magnitud de la segregación escolar son recientes, apenas tienen poco más de una década, y se centran en la segregación socioeconómica y cultural o por origen nacional. En el presente trabajo vamos a hacernos eco de las últimas investigaciones publica-

das referidas al territorio europeo, español y a sus comunidades autónomas para indagar en los datos referidos a Aragón y ponerlos en relación con los territorios de su entorno con el fin de estimar en qué situación nos encontramos y valorar las medidas de política educativa que fomentan o dificultan este fenómeno.

Para Bonal (2019) la segregación escolar urbana es probablemente el principal problema con el que se enfrentan las ciudades, no solo las españolas, también las europeas. En los últimos años, se ha producido un incremento de la concentración de grupos socialmente homogéneos en los centros escolares. Para el autor, entre las diversas causas además del aumento de la segregación residencial favorecido por la crisis económica, están los sistemas de adjudicación de plaza en los procesos de escolarización y en general las políticas y sistemas educativos. De hecho, las políticas educativas desarrolladas por las administraciones se han mostrado tímidas e ineficaces y han permitido reforzar la polarización social y académica reforzando la elección de centro por parte de las familias.

En cuanto a los procesos de escolarización, en Europa podemos encontrar criterios diferentes, en Francia y Noruega se prioriza la proximidad al domicilio; en Gran Bretaña, España, Italia y Holanda hay un alto nivel de elección por parte de las familias; Finlandia intenta igualar la calidad de la oferta de todos los centros educativos; Gran Bretaña da mucha autonomía a los centros, pero a la vez los incentiva con mayores recursos si atraen a estudiantes desfavorecidos socialmente.

En cuanto a los sistemas educativos podemos encontrar modelos comprensivos con un tronco curricular común como España, Finlandia o Francia que favorecen una mayor diversidad social y económica en los centros; pero también sistemas que separan al

Tabla 1. Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y los países de la Unión Europea. Índice de Gorard para P10, Q1, Q4, P90 y promedio.

Tabla II. Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y su comparación con los países de la Unión Europea. Índice de Gorard para P1, Q1, Q4 y P90 como grupos minoritarios, y promedio

	P10	Q1	Q4	P90	PROMEDIO
ESPAÑA	0,4145	0,3113	0,3542	0,4582	0,3846
ALEMANIA	0,4252	0,2959	0,3109	0,4389	0,3677
AUSTRIA	0,4168	0,2865	0,3396	0,4535	0,3741
BÉLGICA	0,4196	0,3061	0,3147	0,3998	0,3600
BULGARIA	0,4885	0,3374	0,3197	0,4082	0,3885
CROACIA	0,3728	0,2401	0,3040	0,4430	0,3400
DINAMARCA	0,3891	0,2581	0,2593	0,3824	0,3222
ESLOVAQUIA	0,5251	0,3152	0,3185	0,4511	0,4025
ESLOVENIA	0,4447	0,3007	0,3398	0,4501	0,3838
ESTONIA	0,4016	0,2927	0,2752	0,4187	0,3470
FINLANDIA	0,2962	0,2295	0,2379	0,2972	0,2652
FRANCIA	0,4324	0,2999	0,3307	0,4008	0,3659
GRECIA	0,4245	0,2952	0,3040	0,4096	0,3583
HUNGRÍA	0,5853	0,3870	0,3858	0,4968	0,4637
IRLANDIA	0,3314	0,2375	0,2552	0,3591	0,2958
ITALIA	0,4377	0,3000	0,2930	0,4291	0,3650
LETONIA	0,4491	0,2982	0,3008	0,4327	0,3702
LITUANIA	0,4438	0,3137	0,3004	0,3699	0,3570
LUXEMBURGO	0,3221	0,2827	0,3432	0,4068	0,3387
MALTA	0,3383	0,2701	0,2786	0,3934	0,3201
PAÍSES BAJOS	0,3652	0,2623	0,2979	0,4127	0,3345
POLONIA	0,3540	0,2564	0,2504	0,3678	0,3071
PORTUGAL	0,3865	0,2884	0,3205	0,4313	0,3567
REINO UNIDO	0,3583	0,2638	0,2952	0,4232	0,3351
REP. CHECA	0,4509	0,3032	0,3393	0,4900	0,3959
RUMANÍA	0,4395	0,3179	0,3567	0,5227	0,4092
SUECIA	0,3376	0,2306	0,2572	0,3444	0,2925
Promedio Unión Europea	0,4067	0,2865	0,3049	0,4151	0,3533

Fuente: elaboración propia con datos de PISA-2015.

Fuente: Murillo y Martínez-Garrido (2018a).

alumnado de forma temprana en diferentes trayectorias formativas como Bélgica, Holanda, Alemania y Austria que producen una elevada segregación social y académica.

También los centros educativos desempeñan un importante papel en la segregación según mantengan un papel activo o pasivo en aspectos como la inclusión, la discriminación o la clasificación de su alumnado. Los centros pueden ser segregadores si además las administraciones no actúan evitando tanto la selección directa como la inversa. La OCDE señala que los sistemas educativos que tienen menos en cuenta los criterios residenciales en la asignación de plaza escolar y los que favorecen la competición para atraer a los mejores estudiantes son aquellos que tienen mayores índices de segregación escolar socioeconómica y académica.

La mayor parte de la información recopilada ha sido obtenida del equipo de trabajo de la Universidad Autónoma de Madrid dirigido por Javier Murillo, un trabajo cuidadoso, extenso y muy valioso. El índice más utilizado por este grupo y al que haremos referencia con mayor frecuencia es el índice de Gorard (G) que se interpreta como la tasa de alumnado que

debería cambiar de escuela para lograr una distribución igualitaria en el área geográfica de análisis. En el caso de segregación por nivel socioeconómico se utiliza el cuartil 1 (Q1) y el cuartil 4 (Q4), es decir, Q1 se corresponde con el 25% de la población con más bajos recursos y Q4 con el 25% de la población con más altos recursos. También se han introducido los percentiles extremos correspondientes al 10% de la población con menores recursos P10 y al 10% con mayores recursos o P90. Hay también un estudio en el que se maneja una escala de percentiles de cinco en cinco desde P5 hasta P95. Los índices se obtienen a partir de la información aportada por las diferentes oleadas de los estudios PISA. El índice de Gorard¹ lo interpretaremos de forma que los valores superiores a 0,5 se corresponden con una segregación muy alta; valores entre 0,5 y 0,4 corresponden a una segregación alta; valores entre 0,4 y 0,3 reflejan una segregación moderada; y en los valores inferiores a 0,3 hablaremos de una segregación baja.

Veremos que algunos estudios hacen referencia también a la segregación por origen, referido al alumnado inmigrante, e incluso una combinación entre nivel socioeconómico y origen detectando la segregación del alumnado inmigrante con menores recursos. En algunos casos encontraremos el uso del índice de Disimilitud (D) que refleja la proporción de estudiantes del grupo minoritario que debería cambiar de escuela para que existiera una distribución homogénea; y el índice de la Raíz Cuadrada o de Hutchens (H) que estima la distancia entre la media geométrica de las participaciones de estudiantes del grupo minoritario en ausencia de segregación y la media geométrica de las participaciones reales que encontraremos para la segregación de alumnado inmigrante en centros públicos y privados. El índice de asilamiento (A) se estima como la probabilidad de que un miembro del grupo minoritario se encuentre en su escuela con otro miembro de su mismo grupo; cuanto mayor sea el aislamiento del grupo, menor será su exposición a los miembros del resto de grupos, capta el grado de contacto potencial de los estudiantes de este grupo. En todo caso la dificultad es que son índices que no se pueden comparar entre sí.

¹ Los interesados pueden encontrar información más detallada de la metodología y cálculo de los índices en los diferentes estudios en los que participa Javier Murillo.

La segregación escolar por nivel socioeconómico en España y Aragón

Murillo y Martínez-Garrido (2018a) estiman la segregación escolar por nivel socioeconómico a partir de los datos de PISA 2015 utilizando los índices de Gorard y de Aislamiento, aunque nosotros solo tomaremos los primeros. Como variable se utiliza el índice de la situación económica, social y cultural de la familia del estudiante que elabora PISA a partir de la información que aporta el alumnado respecto al nivel socioeconómico familiar, al nivel educativo más alto de los padres, al índice de riqueza de la familia, al índice de recursos educativos del hogar y al índice de recursos relacionados con la cultura en el domicilio familiar. Murillo y Martínez-Garrido (2018a) consideran cuatro criterios de elección de grupo minoritario: el percentil 10 (P10), el cuartil 1 (Q1), el cuartil 4 (Q4) y el percentil 90 (P90). Por último, para favorecer la comparación estiman un promedio de los cuatro valores.

Empezaremos con un acercamiento a la realidad española en el marco europeo con datos de PISA 2015. En la tabla 1 vemos una comparativa europea en la que, tomado el promedio, España (0,38) se encuentra entre los países de la Unión Europea (0,35) con un sistema educativo en Secundaria Obligatoria más segregado, al lado de países del este como Bulgaria (0,39), Eslovaquia y República Checa (0,40) y cerca del extremo formado por Rumanía (0,41) y Hungría (0,46).

La información de detalle es más interesante al analizar la segregación por grupos. Concretamente empezando por los grupos con menos recursos, para el P10, España (0,41), aunque tiene un índice alto, se encuentra en una situación relativa intermedia, muy cerca del promedio de la Unión Europea (0,41) y por debajo de países como Francia y Alemania (0,43) o Bélgica (0,42). Mientras que, para el Q1, España (0,31) con una segregación moderada se encuentra entre los países con mayor segregación. En cuanto a los grupos con mayores recursos encontramos que para el Q4, España (0,35) es el tercer país con más segregación de la Unión Europea solo superado por Rumanía (0,35) y Hungría (0,39); y para el P90 o el grupo de mayores recursos, España (0,46) se encuentra también entre los más segregados por detrás de República Checa (0,49), Hungría (0,50) y Rumanía

Tabla 2. Segregación escolar por nivel socioeconómico en las comunidades autónomas. Índice de Gorard para P10, Q1, Q4, P90 y promedio.

	P10	Q1	Q4	P90	PROMEDIO
Andalucía	0,3192	0,2606	0,2885	0,4240	0,3231
Aragón	0,3341	0,2221	0,2569	0,3702	0,2958
Principado de Asturias	0,3414	0,2636	0,3392	0,4575	0,3504
Illes Balears	0,3102	0,2019	0,2396	0,3277	0,2699
Canarias	0,3349	0,2569	0,3447	0,4959	0,3581
Cantabria	0,3073	0,2230	0,2775	0,4063	0,3035
Castilla y León	0,2913	0,2274	0,2831	0,3837	0,2964
Castilla-La Mancha	0,3301	0,2623	0,3443	0,4322	0,3422
Cataluña	0,3693	0,3047	0,3466	0,4145	0,3588
Extremadura	0,3048	0,2254	0,2689	0,3894	0,2971
Galicia	0,2840	0,2294	0,2647	0,3857	0,2910
La Rioja	0,3398	0,2712	0,2505	0,3504	0,3030
Comunidad de Madrid	0,4517	0,3632	0,3925	0,4466	0,4135
Región de Murcia	0,3443	0,2438	0,2843	0,3727	0,3113
Com. Foral de Navarra	0,3917	0,2525	0,2931	0,3800	0,3293
País Vasco	0,3879	0,2678	0,2794	0,3991	0,3336
Comunitat Valenciana	0,3521	0,2234	0,2793	0,3776	0,3081
ESPAÑA	0,4145	0,3113	0,3542	0,4582	0,3846

Fuente: elaboración propia con datos de PISA-2015.

Fuente: Murillo y Martínez-Garrido (2018a).

(0,52). En resumen, de los dos grupos con menores recursos, solo en el primer caso, P10, España se encuentra en una posición razonable respecto a Europa, mientras que con el alumnado del Q1 se encuentra entre los países más segregadores; en cuanto a los grupos con mayores recursos socioeconómicos, Q4 y P90, vemos una clara tendencia a la segregación y por tanto a la elitización, es decir, a la concentración escolar del alumnado de las familias con mayores recursos.

Veamos ahora la situación de Aragón en la tabla 2 por Comunidades Autónomas, también con datos de PISA 2015. Ya en el promedio de los cuatro grupos Aragón se sitúa en un 0,30 muy inferior a la media española (0,38) y europea (0,35) y entre los índices más bajos de Europa, cerca del índice de Suecia (0,29) e Irlanda (0,30) y en una posición más favorable que Polonia (0,31) o Dinamarca y Holanda (0,32). Aragón, con respecto a otras comunidades autónomas, tiene uno de los promedios más bajos, tan solo por encima de Baleares (0,27) y Galicia (0,29). En el extremo opuesto, el índice más alto lo encontramos en la Comunidad de Madrid (0,41) a gran distancia del resto.

Si consideramos ahora los diferentes subgrupos de alumnado, encontramos que el grupo con más bajos recursos, el P10, en Aragón obtiene un índice moderado de 0,33. Un valor, de nuevo, muy por debajo

tanto de la media española como del promedio europeo que se sitúan en 0,41, y en torno a países como Luxemburgo (0,32), Irlanda (0,33) y Suecia (0,34), entre los niveles de segregación más bajos de Europa. En cuanto a las comunidades autónomas Galicia, (0,28) y Castilla y León (0,29) tienen los índices más bajos, mientras que la Comunidad de Madrid (0,45) se sitúa en una posición muy distante. Respecto al grupo correspondiente al 25% con recursos más bajos o Q1, el índice de Aragón es muy bajo, tan solo el 0,22. Se trata de un valor que se encuentra entre los más bajos de España, y muy alejado de la media (0,31). A nivel europeo también se encuentra distante del promedio (0,29) y con menor segregación que Finlandia y Suecia (0,23) o Irlanda (0,24). A nivel autonómico solo obtiene mejor resultado Baleares (0,20) y en el extremo contrario encontramos de nuevo la Comunidad de Madrid (0,36).

En cuanto a la segregación de los grupos con mayores recursos socioeconómicos, encontramos que en el Q4 el índice aragonés es bajo con un 0,26, muy alejado del índice español (0,35) y menor al promedio europeo (0,30), en torno a los índices más bajos de Irlanda, Suecia y Dinamarca (0,26). Por comunidades autónomas, solo Baleares (0,24) y La Rioja (0,25) tienen índices inferiores; sin embargo, esta vez no solo la Comunidad de Madrid (0,39) tiene índices altos, también Cataluña (0,35), Castilla-La Mancha y Canarias (0,34). En el P90, o grupo de mayores recursos, el índice se sitúa

Gráfico 1. Segregación escolar por promedio de nivel socioeconómico en las comunidades autónomas y países europeos.

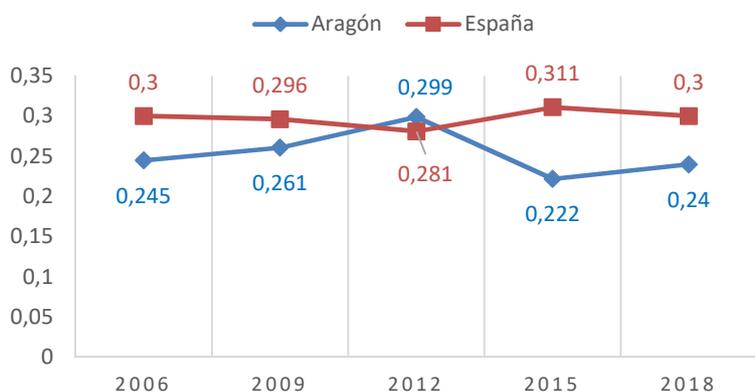


Fuente: Murillo y Martínez-Garrido (2018a).

en Aragón en el 0,37, el más alto de los cuatro grupos, pero a gran distancia también de la media nacional que es de 0,46 y de la media europea (0,42) y en el entorno de países con los índices más bajos como Irlanda (0,36) o Lituania y Polonia (0,37). Por comunidades autónomas descubrimos que Canarias tiene el índice más alto (0,50), seguido de Asturias (0,46) y la Comunidad de Madrid (0,45).

Con estos datos podemos concluir, en primer lugar, que Aragón no se caracteriza por una elevada segregación, sino, por el contrario, tanto a nivel europeo como nacional tiene unos índices bajos de segregación; sin embargo, debemos matizar que a pesar de ello hay una tendencia entre los sectores con mayores recursos socioeconómicos (P90) hacia la

Gráfico 2. Evolución de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Aragón y España. Índice de Gorard para Q1.



elitización de los centros educativos a los que acuden.

El gráfico 1 es muy significativo porque compara el promedio de segregación de las comunidades autónomas y de los países europeos con datos de PISA 2015; Aragón aparece en la parte más baja de la tabla. Entre las comunidades autónomas solo Baleares y Galicia tienen promedios más bajos y entre los países europeos, solo Finlandia y Suecia obtienen mejores resultados. En el extremo contrario, encontramos la Comunidad de Madrid, solo superada por Hungría, y en el entorno de países como Rumanía, Eslovaquia o la República Checa.

Tabla 3. Evolución de la segregación escolar por nivel socioeconómico en las Comunidades autónomas. Índice de Gorard para Q1.

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Andalucía			0,2578	0,2599	0,2599	0,2606	0,285
Aragón			0,2452	0,2608	0,2991	0,2221	0,239
Asturias			0,2420	0,2775	0,2534	0,2636	0,249
Baleares				0,2489	0,2564	0,2019	0,247
Canarias				0,2681		0,2569	0,234
Cantabria			0,2334	0,2528	0,1998	0,2230	0,223
Castilla y León		0,2633	0,2366	0,2799	0,2493	0,2274	0,241
Castilla-La Mancha						0,2623	0,266
Cataluña		0,2824	0,2778	0,2979	0,2946	0,3047	0,281
Extremadura					0,2609	0,2254	0,245
Galicia			0,2875	0,2742	0,2900	0,2294	0,243
La Rioja			0,2552	0,2290	0,2189	0,2712	0,210
Com. de Madrid				0,2780	0,3326	0,3632	0,412
R. de Murcia				0,2745	0,2219	0,2438	0,271
Navarra			0,2701	0,2535	0,2467	0,2525	0,264
País Vasco		0,2752	0,2834	0,2732	0,2770	0,2678	0,306
Com. Valenciana						0,2234	0,258
ESPAÑA	0,3023	0,3036	0,2997	0,2963	0,2806	0,3113	0,298

Fuente: Elaboración propia a partir de Murillo, J. y Martínez-Garrido (2018b) para PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015; y Save the Children (2019) para PISA 2018.

La evolución y tendencias de la segregación escolar de carácter socioeconómico

El estudio anterior nos ofrece una imagen fija, con los datos de PISA 2015, pero para entender mejor la se-

gregación escolar es útil conocer la evolución del fenómeno y descubrir cuál es la tendencia de los últimos años. Para ello tomamos el trabajo de Murillo y Martínez-Garrido (2018b) en el que estudian el im-

pacto de la crisis financiera de 2008 sobre la segregación escolar a partir de los datos de las diferentes ediciones de PISA, desde 2000 hasta 2015 (y lo completamos para Q1 e inmigración con datos de Save the Children (2019) sobre PISA 2018). Estos autores suponen que la bajada de la inversión pública en educación y el incremento del número de familias empobrecidas y en riesgo de exclusión debía tener implicaciones en el sistema educativo.

Murillo y Martínez-Garrido (2018b) consideran que, en el caso de España se ha reducido de forma progresiva la segregación tanto socioeconómica como por origen desde 2000 hasta 2012 pero que se ha interrumpido con la recesión económica. Esta incidencia parece mayor en la segregación de los estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico y cultural, algo menor entre las familias de menor nivel y una ruptura en la tendencia a la baja en la segregación por

Tabla 4. Evolución de la segregación escolar por nivel socioeconómico en las comunidades autónomas. Índice de Gorard para Q4

TABLA VI. Evolución de la segregación escolar de carácter socioeconómico en Educación Secundaria Obligatoria en España. Índice de Gorard para el 25% de los estudiantes con familias con mayor NSEC (Q4)

	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Andalucía			0,2970	0,2893	0,3040	0,2885
Aragón			0,2933	0,3113	0,3122	0,2569
Ppdo. de Asturias			0,3320	0,3097	0,3215	0,3392
Illes Balears				0,3191	0,2375	0,2396
Canarias				0,2747		0,3447
Cantabria			0,2915	0,2951	0,2600	0,2775
Castilla y León		0,3023	0,2412	0,2886	0,2756	0,2831
Castilla-La Mancha						0,3443
Cataluña		0,3008	0,3362	0,2898	0,3088	0,3466
Extremadura					0,2829	0,2689
Galicia			0,3325	0,2986	0,2975	0,2647
La Rioja			0,2672	0,2778	0,2777	0,2505
Com. de Madrid				0,4027	0,3751	0,3925
Región de Murcia				0,3091	0,2727	0,2843
C. Foral de Navarra			0,3044	0,2916	0,3152	0,2931
País Vasco		0,3131	0,3129	0,2887	0,2825	0,2794
Com. Valenciana						0,2793
España	0,3387	0,3116	0,3164	0,3282	0,3182	0,3542

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015.

Fuente: Murillo, J. y Martínez-Garrido (2018b).

Tabla 5. Evolución de la segregación escolar por origen por comunidades autónomas. Índice de Gorard para inmigrantes de primera generación.

	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Andalucía			0,6791	0,5333	0,5224	0,4488	0,453
Aragón			0,4466	0,3070	0,3452	0,3019	0,324
Asturias			0,5907	0,4585	0,4079	0,3785	0,413
Baleares				0,3901	0,3332	0,3432	0,254
Canarias				0,5045		0,4931	0,387
Cantabria			0,5118	0,3923	0,3660	0,3772	0,445
Castilla y León		0,7049	0,6364	0,4365	0,4914	0,3721	0,316
Castilla-La Mancha						0,3439	0,332
Cataluña		0,5312	0,3721	0,3981	0,3975	0,3966	0,316
Extremadura					0,4987	0,6299	0,446
Galicia			0,7716	0,4005	0,4604	0,4451	0,335
La Rioja			0,3818	0,3465	0,2612	0,2562	0,321
Com. de Madrid				0,3329	0,4004	0,3081	0,349
R. de Murcia				0,3623	0,2974	0,3076	0,297
Navarra			0,4415	0,4215	0,3243	0,3985	0,298
País Vasco		0,7892	0,7486	0,6075	0,5757	0,5375	0,496
Com. Valenciana						0,3759	0,332
ESPAÑA	0,5775	0,5888	0,5002	0,4579	0,4580	0,4529	0,389

Elaboración propia a partir de Murillo, J. y Martínez-Garrido (2018b) para PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015; y Save the Children (2019) para PISA 2018.

origen. Los autores consideran que se ha fomentado la existencia de escuelas para ricos y escuelas para pobres, lo que ha situado a España en el sexto lugar con mayor segregación de la Unión Europea.

En el caso de Aragón podríamos hablar de una excepción, ya que no responde a la tendencia española y sigue un modelo diferente al resto de comunidades.

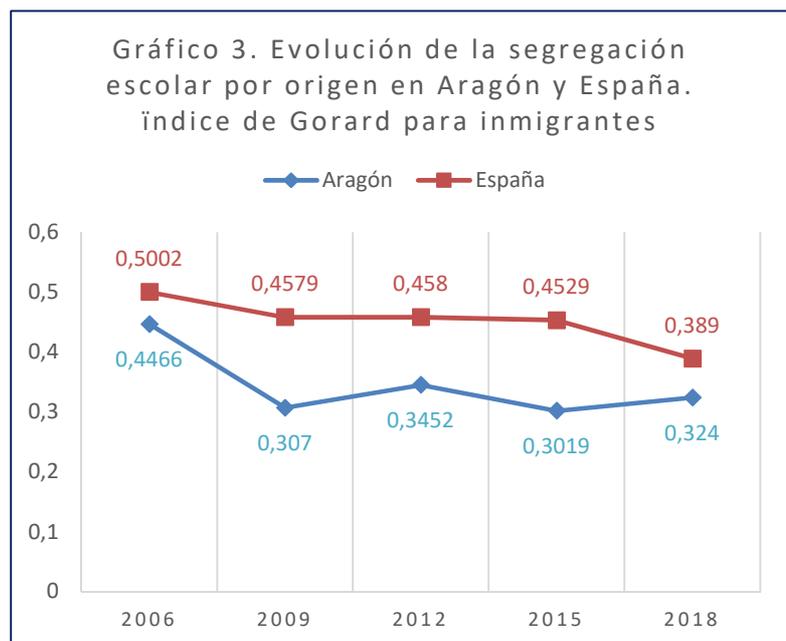
Empezando por la segregación de los estudiantes de familias con menos recursos (Q1), la tabla 3 muestra los datos y en el gráfico 2 presentamos la evolución de Aragón comparándola con España. La evolución entre 2006 y 2012 ha sido de incremento del índice desde 0,245 hasta 0,30, es decir, una tendencia contraria a la española, pero que en los dos últimos estudios de PISA se ha situado por debajo del valor de 2006 y en una estimación de muy baja segregación (en el último estudio ha subido ligeramente, pero mantiene en todo el periodo una cierta regularidad, pasa de 0,245 en 2006 a 0,24 en 2018; con el valor más alto, 0,299 en 2012 y el más bajo 0,222 en 2015).

En cuanto a la segregación de las familias de mayores recursos (Q4) nos encontramos, en la tabla 4,

con una tendencia a la baja, con pequeñas variaciones entre 2006 y 2012 que se incrementa muy ligeramente desde 0,29 hasta 0,31 para bajar en 2015 hasta 0,26 situándose también en unos índices bajos. No disponemos de los datos de PISA 2018.

Por último, en la tabla 5, en cuanto a la segregación por origen (inmigrantes de primera generación) destacamos que los valores obtenidos en las distintas comunidades autónomas son mucho más elevados que en la segregación por nivel socioeconómico y cultural, sin embargo, la tendencia de la media española ha sido decreciente, de 0,58 en 2000 a 0,39 en 2018. Los valores más bajos del último PISA corresponden a Baleares (0,25), Navarra y Murcia (0,30). En la posición contraria se encuentran Andalucía, Extremadura y Cantabria

(0,45) y en la más extrema el País Vasco (0,50). En el gráfico 3 podemos ver la evolución de la segregación por origen comparada de Aragón y la media española. Aragón baja de 2006 a 2009 y luego se mantiene entre los valores de 0,30 y 0,35, terminando en 2018 en 0,32 siempre por debajo de la media española.



A la vista de lo descrito, podemos decir en resumen que, en 2015, Aragón se situaba en los tres casos por debajo de la media española que respectivamente es de 0,22 frente a

0,31 (en 2018 0,24 frente a 0,30); 0,26 frente a 0,35; y de 0,30 frente a 0,45 (en 2018, 0,32 frente a 0,39). En segundo lugar, que la tendencia a la segregación sigue un modelo diferente al español: irregular y a la baja en el alumnado con menores recursos; estable en los de mayores recursos; y a la baja con el alumnado inmigrante.

Como ya hemos comentado en el apartado anterior la segregación en los diferentes grupos clasificados por su nivel socioeconómico y cultural, la pregunta que nos hacemos es ¿Cuáles serían las causas de esta originalidad del caso aragonés? Resulta difícil de responder, es evidente que en Aragón se produjeron importantes recortes en las inversiones públicas en educación, pero otros factores frenaron su repercusión. En primer lugar, debemos entender que la crisis provocó el retorno de muchas familias inmigrantes o la búsqueda de nuevos destinos con más oportunidades. Otros factores pudieron contribuir a paliar los efectos, como las ayudas y becas de comedor y material escolar, el mantenimiento de los distritos escolares en la ciudad de Zaragoza, una oferta pública de calidad...

La segregación escolar del alumnado inmigrante y del alumnado inmigrante con bajos recursos y su relación entre centros públicos y privados

Teniendo en cuenta que la mayor segregación la hemos encontrado entre el alumnado inmigrante debemos seguir con un nuevo estudio, esta vez de Murillo y Belavi (2018) que estiman la magnitud de la segregación escolar de los inmigrantes de familias con menor nivel socioeconómico y cultural en ESO y su distribución en centros públicos y privados a partir de PISA 2015. Para estimar la segregación global utilizaron el índice Gorard (G) y para estimar la contribución de los centros públicos y privados a la segregación el índice de la Raíz Cuadrada (H).

Según Murillo y Belavi (2018) el 9,1% del alumnado de 15 años de todo el país no ha nacido en España, de estos un 32,4% forma parte del cuartil (Q1), es decir pertenece a familias de menor nivel socioeconómico y cultural; es decir un 2,9% de la población escolarizada de 15 años es inmigrante con bajos recursos. Aragón se encuentra entre las comunidades autónomas españolas con mayor porcentaje de

Tabla 6. Segregación escolar por origen inmigrante de 1ª generación y por nivel socioeconómico en las comunidades autónomas. Índice de Gorard para el Q1.

Cuadro 4. Segregación escolar por origen nacional y por nivel socioeconómico en España por CCAA. Índice de Gorard para inmigrantes de 1ª generación y para el 25% de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico y cultural

	Índice G para estudiantes del Q1 en NSEC	Índice G para Inmigrantes	Índice G para inmigrantes del Q1 en NSEC
Andalucía	0,2606	0,4488	0,8403
Aragón	0,2221	0,3019	0,3283
Principado de Asturias	0,2636	0,3785	0,5714
Illes Balears	0,2019	0,3432	0,4727
Canarias	0,2569	0,4931	0,6379
Cantabria	0,2230	0,3772	0,4913
Castilla y León	0,2274	0,3721	0,4152
Castilla-La Mancha	0,2623	0,3439	0,5445
Cataluña	0,3047	0,3966	0,5028
Extremadura	0,2254	0,6299	0,8283
Galicia	0,2294	0,4451	0,6143
La Rioja	0,2712	0,2562	0,3476
Comunidad de Madrid	0,3632	0,3081	0,4131
Región de Murcia	0,2438	0,3076	0,4447
Navarra	0,2525	0,3985	0,4266
País Vasco	0,2678	0,5375	0,6097
Comunitat Valenciana	0,2234	0,3759	0,5074
España	0,3113	0,4529	0,6003

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA-2015.

Fuente: Murillo, J. y Belavi, G. (2018).

alumnado inmigrante, el 12,45%, muy por encima de la media española 9,1%; de ellos, más de la mitad de este alumnado, el 51,15%, se encuentra entre el 25% (Q1) de familias con menor nivel socioeconómico lo que supone que el 6,2% corresponda al grupo de alumnado pobre (muy por encima de la media española que se encuentra en el 2,9% como hemos visto).

En la tabla 6, podemos ver que si el índice de Gorard en Aragón para la población con bajos recursos (Q1) era 0,22 y para la población inmigrante era 0,30 (los datos que aporta PISA 2018, que podemos ver en el gráfico 3, nos indica una subida hasta 0,32); combinando las dos condiciones obtenemos que el índice Gorard para inmigrantes del Q1 en NSEC es de 0,33 lo que nos situaría en una segregación moderada, pero en los valores de segregación más altos que hemos visto hasta ahora. En todo caso es de destacar que es el valor más bajo de todo el territorio español y que se encuentra muy lejos de la media nacional situada en 0,60.

En cuanto a la segregación en escuelas públicas y privadas aportan los siguientes datos. En la tabla 7

Tabla 7. Proporción de estudiantes, de estudiantes del Q1, de estudiantes inmigrantes y de estudiantes inmigrantes del Q1 en centros públicos.

Cuadro 5. Porcentaje de estudiantes en centros públicos: del total de estudiantes, de estudiantes inmigrantes, de estudiantes del Q1 en NSEC y de estudiantes inmigrantes del Q1 en NSCEC.

	% de estudiantes en centros públicos	% de estudiantes del Q1 en centros públicos	% de estudiantes inmigrantes en centros públicos	% de estudiantes inmigrantes del Q1 en centros públicos
Andalucía	71,70	84,86	79,04	89,28
Aragón	62,75	77,54	74,27	75,67
Asturias	62,75	79,89	81,42	86,57
Illes Balears	57,41	72,03	83,45	83,82
Canarias	75,47	94,12	94,74	96,33
Cantabria	62,96	77,23	63,50	65,04
Castilla y León	62,96	76,63	70,50	68,32
Castilla-La Mancha	78,18	95,57	90,97	96,22
Cataluña	59,62	80,59	80,15	85,97
Extremadura	71,70	87,99	87,50	100,00
Galicia	68,97	83,24	74,81	83,91
La Rioja	48,84	75,61	65,83	77,02
Madrid	56,86	78,47	72,26	69,35
Región de Murcia	73,58	89,47	91,56	93,43
Navarra	64,71	82,15	74,84	82,13
País Vasco	50,00	64,17	66,02	64,97
Com. Valenciana	64,15	77,22	87,82	89,34
España	64,50	86,25	84,23	85,17

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA-2015.

Fuente: Murillo, J. y Belavi, G. (2018).

tenemos en la primera columna el porcentaje de estudiantes en centros públicos que en Aragón es del 62,8%, a continuación 77,5% sería el porcentaje de estudiantes con escasos recursos (Q1) que asisten a centros públicos; 74,3% sería el porcentaje de alumnado inmigrante en centros públicos y 75,7 el porcentaje de estudiantes inmigrantes con bajos recursos (Q1) que asisten a centros públicos. Estos datos nos permiten ver ya una sobredimensión en los centros públicos tanto del alumnado con menores recursos como del alumnado inmigrante que supera los diez puntos porcentuales.

En la tabla 8 tenemos que la segregación escolar de estudiantes inmigrantes del Q1 para España es de 0,42. Pero lo más importante es de dónde sale esta cifra: la segregación que aporta el sistema público es de 0,28; la que aporta el subsistema privado es de 0,13 y la que genera el posible cambio entre los dos que es de 0,02. En cuanto a Aragón el índice de Raíz Cuadrada (H) es de 0,18 (el sistema público aporta una segregación de 0,05, el sistema privado aporta el 0,12 y el del posible cambio entre los dos sería de un

0,01). De nuevo nos encontramos con unos índices en Aragón muy alejados de los índices medios españoles. Sin embargo, en el gráfico 2 vemos la diferencia entre los subsistemas público y privado y Aragón; destaca por una segregación de la población inmigrante pobre considerablemente mayor en los centros privados, concretamente los centros privados segregan seis veces más que los públicos, 0,43 frente a 0,07.

La segregación escolar de carácter socioeconómico en España utilizando el índice de Gorard es de 0,31, lo que supone una segregación alta, sin embargo, varía entre comunidades. Madrid (0,36) y Cataluña (0,30) se encuentran entre las más altas, mientras que Aragón con 0,22 se encuentra entre las comunidades con menor segregación. En cuanto a la segregación por origen nacional los autores se encuentran con un índice mayor, la media nacional es de 0,45, en esta ocasión Extremadura (0,66) y País Vasco (0,54) se encontrarían a la cabeza y de nuevo Aragón (0,30) estaría entre lo más bajos. Por último, al considerar a los estudiantes inmigrantes del 25% de familias con menor nivel socioeconómico a través del índice Gorard encuentran que las comunidades con una segregación extrema (superior a 0,8) estarían Andalucía y Extremadura mientras que Aragón se encontraría en una posición moderada (menos del 0,4) con 0,33 siendo la comunidad española con un índice menor.

En cuanto a la segregación en centros públicos y privados encuentran que en el territorio español tanto en unos como en otros la segregación por nivel socioeconómico es menor que la segregación por origen nacional y mucho menor que ambas conjuntamente; además, verifican que la segregación de las escuelas privadas es siempre considerablemente mayor que la de los centros públicos. Lo que interpretan como un indicador de la baja implicación de las escuelas privadas en la escolarización de los colectivos más vulnerables. En el caso de Aragón constatan que la segregación de los centros privados es considerablemente mayor que la de los públicos, concretamente seis veces mayor, 0,43 frente a 0,07 (como puede verse en el gráfico 4).

En cuanto a la segregación en centros públicos y privados encuentran que en el territorio español tanto en unos como en otros la segregación por nivel socioeconómico es menor que la segregación por origen nacional y mucho menor que ambas conjuntamente; además, verifican que la segregación de las escuelas privadas es siempre considerablemente mayor que la de los centros públicos. Lo que interpretan como un indicador de la baja implicación de las escuelas privadas en la escolarización de los colectivos más vulnerables. En el caso de Aragón constatan que la segregación de los centros privados es considerablemente mayor que la de los públicos, concretamente seis veces mayor, 0,43 frente a 0,07 (como puede verse en el gráfico 4).

Debate y conclusiones

Las investigaciones de las que nos hacemos eco además de ofrecernos un panorama claro de la situación

aragonesa y de su entorno español y europeo provocan nuevos interrogantes. La segregación se contrapone a uno de los principios educativos más importantes que es la equidad.

Entre los factores que causan la segregación escolar destacan tres: la segregación residencial (acentuada con la burbuja inmobiliaria y el modelo de crecimiento urbano basado en el vaciamiento de barrios tradicionales, el deterioro y la concentración de población con bajos ingresos, y la construcción de barrios residenciales nuevos periféricos), el modelo de asignación de plaza en los procesos de escolarización y la elección de centro por parte de las familias. España debe introducir criterios en los procesos de admisión que den más peso al nivel socioeconómico de los alumnos, de forma que tengan prioridad los que menos tienen.

En cuanto a la segregación de inmigrantes pobres la primera medida aplicable es la mejora de las condiciones socioeconómicas de estas familias y la reducción de su vulnerabilidad económica, no se trataría tanto de una medida educativa sino de una medida del ámbito socioeconómico. Recordemos que este colectivo representa en Aragón el 6,2% de la población.

En Aragón la segregación entre los centros privados es seis veces mayor que la de los públicos (0,43 frente 0,07) lo que muestra que la escuela concertada no recibe de igual manera a los inmigrantes pobres (doblemente vulnerables) que a los estudiantes más favorecidos y cuando lo hace los distribuye de forma más desigual que los públicos. La escuela concertada a pesar de verse beneficiada de la financiación pública muestra un escaso compromiso respecto a la escolarización de la población inmigrante con menos recursos.

La Administración debe garantizar que en todos los centros educativos se imparta una educación de calidad, el desempeño de la tarea educativa no es igual en todos los centros, tampoco las dificultades con las que se encuentran los docentes por eso es necesario un tratamiento diverso a centros que son diversos, esto incluye dotaciones tanto materiales como personales que se adapten al contexto social y a las características del alumnado dotando con más recursos a aquellos centros que deben afrontar

mayores dificultades. Queda en evidencia que los centros públicos ubicados en barrios donde se concentran familias con bajos ingresos, merecen una atención especial y recursos adicionales para proveer de la misma calidad de enseñanza a un alumnado que por sus características presenta mayores dificultades de aprendizaje y es más vulnerable ante un sistema educativo que no sea equitativo.

La segregación escolar es el resultado de una serie de medidas políticas adoptadas por las administraciones que la favorecen o la dificultan. La comparación entre territorios en definitiva es la comparación también de la aplicación de diferentes políticas que responden a doctrinas e ideologías diferentes. Cabe destacar que comunidades como la de Madrid que se encuentra en el extremo contrario al de Aragón entre los territorios europeos con mayor segregación escolar, ha impulsado políticas implícitas de

Tabla 8. Segregación escolar por nivel socioeconómico y origen en centros públicos y privados de ESO. Índice de Raíz Cuadrada (H).

Cuadro 6. Segregación escolar por nivel socioeconómico y origen en centros educativos públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria en España. Descomposición del Índice de Raíz Cuadrada para los estudiantes inmigrantes y del 25% con familias de menor nivel socioeconómico y cultural (Q1) como grupo minoritario, por Comunidad Autónoma. Año 2015

	H total	H intra subsistemas						H inter subsistemas
		Centros ed. Públicos			Centros ed. privados			
		H bruto	Pond	Aport.	H bruto	Pond	Aport.	
Andalucía	0,6105	0,5714	0,8064	0,4608	0,7318	0,1635	0,1196	0,0301
Aragón	0,1764	0,0686	0,6661	0,0457	0,4287	0,2852	0,1223	0,0084
Ppdo. de Asturias	0,3808	0,2946	0,6760	0,1991	0,6294	0,1924	0,1211	0,0606
Iles Balears	0,2858	0,2185	0,7247	0,1583	0,3984	0,2458	0,0979	0,0295
Canarias	0,4525	0,4033	0,8562	0,3453	0,5905	0,0893	0,0527	0,0545
Cantabria	0,3432	0,2428	0,6571	0,1595	0,5128	0,3269	0,1676	0,0160
Castilla y León	0,2553	0,2034	0,6216	0,1264	0,3582	0,3155	0,1130	0,0159
Castilla-La Mancha	0,3628	0,3185	0,8801	0,2803	0,5644	0,0858	0,0484	0,0341
Cataluña	0,3094	0,1980	0,7175	0,1421	0,5146	0,2372	0,1221	0,0453
Extremadura	0,5964	0,5325	0,8632	0,4597	-	0,0000	-	0,1367
Galicia	0,4012	0,3468	0,7743	0,2685	0,5502	0,2069	0,1138	0,0188
La Rioja	0,1923	0,0888	0,6173	0,0548	0,3820	0,2862	0,1093	0,0282
Com. de Madrid	0,2431	0,1708	0,6388	0,1091	0,3603	0,3552	0,1280	0,0060
Región de Murcia	0,2532	0,2017	0,8420	0,1698	0,4075	0,1259	0,0513	0,0321
C. F. de Navarra	0,2170	0,1479	0,6985	0,1033	0,3250	0,2600	0,0845	0,0292
País Vasco	0,4352	0,4389	0,4356	0,1912	0,3931	0,3072	0,1208	0,1233
Com. Valenciana	0,3296	0,2493	0,7710	0,1922	0,5146	0,1889	0,0972	0,0402
España	0,4220	0,3617	0,7603	0,2750	0,5795	0,2165	0,1255	0,0215

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA-2015.

Fuente: Murillo, J. y Belavi, G. (2018).

Gráfico 4. Segregación escolar por nivel socioeconómico y origen en centros públicos y privados. Índice de Raíz Cuadrada (H) para estudiantes inmigrantes del Q1

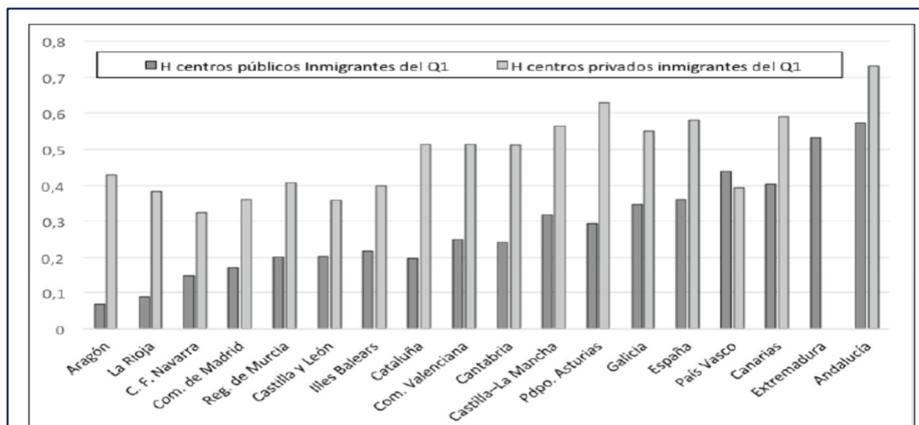


Gráfico 3. Segregación escolar por nivel socioeconómico y origen nacional en centros públicos y en centros privados en las diferentes Comunidades Autónomas de España. Índices de Raíz Cuadrada para estudiantes inmigrantes del Q1

Nota: Comunidades ordenadas en función de la segregación global
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de PISA-2015.

Fuente: MURILLO, J. y BELAVI, G. (2018).

selección escolar mediante la creación de centros bilingües y de competencia entre centros educativos mediante la publicación de rankings de centros teniendo en cuenta los resultados de pruebas estandarizadas externas y ha favorecido una mayor capacidad de elección de centro por parte de las familias con el distrito único o el decidido apoyo a la educación privada frente a la pública.

Por otro lado, pensamos que no debemos conformarnos con la información que nos aporta los métodos cuantitativos de investigación. Precisamente, en un tema tan complejo como este, necesitamos también vías de aproximación más cualitativas. Un ejemplo, la administración mediante la Orden ECD/1435/2017 estableció los criterios para determinar puestos y centros educativos susceptibles de ser catalogados de especial dificultad. En el curso 2017-2018 aparecen siete centros en los que se ha suspendido el sistema ordinario de provisión y el profesorado accede mediante comisión de servicios. Entre ellos se encuentra un centro de la ciudad de Huesca y seis de la ciudad de Zaragoza (tres del barrio Oliver, dos del barrio de Delicias y uno del centro histórico).

Bibliografía

Andrés, F. (2018). La escolarización del alumnado gitano de Zaragoza en centros segregados o con acumulación desde la perspectiva de los docentes. En 38 Jornadas de Enseñantes con Gitanos. Págs. 119-227 http://aecgit.pangea.org/pdf/38jornadas/LIBRETA_38J_AMP.pdf

Bonal, Xavier (2019). “Un pacto contra la injusticia educativa” en El Món de Demà.

Ferrer, F. (dir.) (2008). Les desigualtats educatives a Catalunya. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Mancebón-Torrubia y Pérez-Ximénez (2009). Segregación escolar en el sistema educativo español. Un análisis a partir de PISA 2006. Investigaciones de Economía de la Educación, 4, págs. 63-77.

Mancebón-Torrubia y Pérez-Ximénez (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica

existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(3), págs. 129-148.

Murillo, J. (2016). “Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 14, nº4, págs. 33-60.

Murillo, J. y Belavi, G. (2018). “Segregación escolar de estudiantes inmigrantes pobres en España” en *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona, vol. XXII, nº 603.

Murillo, J. y Martínez-Garrido (2018a). “Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea” en *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, vol 11, nº1, págs. 37-58.

Murillo, J. y Martínez-Garrido (2018b). “Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España” en *Revista de Educación*, nº381.

Murillo, J. y Martínez-Garrido (2019). “Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades autónomas” en *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 25(1).

Save the Children (2019). “Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2018”.

A media voz **En estos días del coronavirus COVID-19**

Cuidado queridos colegas la enseñanza a distancia y los requerimientos informáticos puede bajar la natalidad por causa de las exigencias de nivel de la competencia digital. Si ya es de por sí cara la procreación habrá que tener en cuenta el número de puestos informáticos disponibles en el hogar, la conectividad y todo lo relacionado con sus necesidades, ya que tener 1, 2 o más hijos requerirá de una infraestructura de acuerdo con esa decisión. Aumentarán las hijas y los hijos únicos y éstos se quejarán de que al no haber suficientes dispositivos en su casa no han tenido hermanos/as con quien pelearse y con quien asociarse para enfrentarse a sus progenitores.

En estas páginas y en estos días de confinamiento llama la atención los comentarios sobre las limitadas competencias digitales y curriculares de las familias del alumnado, así como otras carencias básicas de las viviendas. A su vez, se han manifestado reconocimientos sobre el compromiso del profesorado para seguir su labor desde la distancia. Educar es dialogar y al hacerlo se van viendo otras necesidades previas para poder darse el aprendizaje. Aparecen los sentimientos. Siempre es bueno aprovechar las ocasiones para conversar, en parte se aprende se investiga y se experimenta dialogando. La reflexión nos ayuda en este oficio de enseñantes. Métodos didácticos hay muchos y los logros son diferentes pues los protagonistas, los acompañantes y el resto de circunstancias son muy variados.

Una cosa hemos podido corroborar estos días tan especiales, somos una especie social. Ahora bien, con características diferentes a las agrupaciones diversas de mamíferos, aves, peces, abejas, hormigas... no solamente hay instinto, sino que también hay decisión consciente. Es decir, conocimiento, razonamiento y elección. Así, la socialización parece que ha ido a la par con nuestra evolución de homínidos, desde la Familia hasta el Estado y nos ha permitido, frente al resto de especies sociales, mejorar espectacularmente los recursos básicos, alimentación, vivienda, sanidad, educación, desarrollando la tecnología, la ciencia y el arte. Por lo que nuestras sociedades han logrado una gran complejidad conforme se han ido dispersando y alejando los genes de sus individuos más próximos en el tiempo.

Os invito a que, de manera virtual, la comunidad educativa aragonesa nos aplaudamos un poco. Según el interesante artículo de Fernando Andrés, “¿Qué sabemos sobre la segregación escolar en Aragón? Una aproximación a los estudios cuantitativos recientes”, de imprescindible lectura, Aragón sale muy favorecido en el nivel de segregación tanto por causas socioeconómicas como de inmigrantes, con valores que nos ponen al lado de los países con índices menos segregadores. Países que curiosamente también suelen estar bien colocados en PISA. Parece que las políticas educativas llevadas a cabo por los diferentes gobiernos, las políticas municipales que han dificultado la implantación de barrios marginales, los valores sociales antixenófobos y antirracistas han podido influir en que estemos en una situación mejor que comunidades vecinas. Indudablemente la situación es mejorable y conviene no bajar la guardia, como así ha ocurrido en la última grave crisis económica. Es también para reflexionar la sensible inhibición en estos aspectos de la enseñanza concertada, siendo como es un componente importante en la prestación del servicio educativo. Asimismo, es detectable que las zonas con mayor presencia de centros privados y concertados presentan índices de segregación sensiblemente superiores. La reflexión es necesaria y el compromiso para mejorar el acceso equitativo a la educación debe ser efectivo para respetar el derecho a la educación. Conviene reconocer que esta sensibilidad, respaldada por instrucciones que lo han permitido, ha hecho que las comisiones de escolarización controladas por la Inspección de Educación de los Servicios Provinciales han participado para el logro de estos objetivos con su labor.

Por último, ya que estamos con los coronavirus, decir que un virus es la organización más simple para propagar unos pocos genes. ¡Es el colmo del engaño! Puede alterar y destruir mucho pero siempre necesita estar en una célula. La humanidad ahora tiembla por las pandemias víricas, antes eran las bacterianas o que se nos comían los depredadores y siempre las guerras. El confinamiento ha hecho bajar los índices de los varios dióxidos y otros contaminantes en las ciudades. Pero acordaros del efecto invernadero y el consiguiente cambio climático.

Pedro Molina Herranz

Noticias y eventos

Actividades

Debido al confinamiento por el covid-19 la mayoría de las actividades programadas antes del verano han sido suspendidas y muchas de ellas o suprimidas o retrasadas hasta después del verano. Esperamos recuperar pronto la normalidad y poder anunciar eventos y actividades de interés.

Utopías Educativas

Os dejamos a continuación el mensaje que nos han remitido las compañeras que organizan el Encuentro de Utopías Educativas.

“Las mejores experiencias de educación online en el Congreso UTOPIÁS EDUCATIVAS. La 8ª Edición del Encuentro Utopías Educativas se traslada este año a septiembre, concretamente a los días 4 y 5, debido a la crisis del coronavirus.

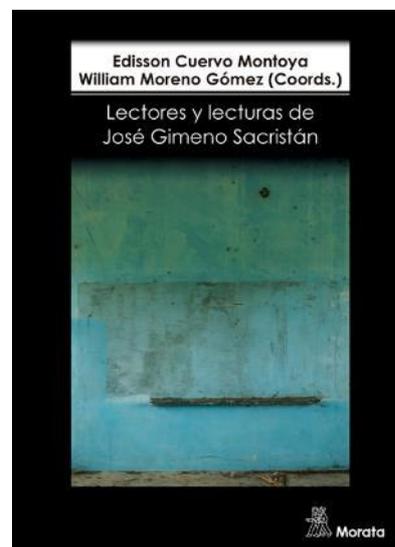
Una de las citas de la innovación en las aulas más esperada tendrá eje la educación online, y más concretamente, aquellas experiencias que durante el confinamiento por la crisis del COVID19 están viviendo profesores, alumnos y las familias.

Precisamente, una de las novedades que verán los casi 400 profesores que suelen colgar el cartel de completo en cada edición, serán las experiencias de las familias y su implicación con la educación online durante el difícil periodo que estamos soportando desde hace 10 días y que se prolongará, al menos 15 días más.

Las experiencias girarán en torno a cuatro ejes: el uso plataformas y herramientas audiovisuales, las metodologías utilizadas por el profesorado durante el periodo, la coordinación docente y la realidad que

han visto tanto familias, alumnos y los propios docentes.

Esta edición se celebrará como en anteriores citas en el edificio Etopia de Zaragoza y la inscripción a las experiencias seguirá abierta por el momento en nuestro blog <http://utopiaseducativas.es>, dependiendo de cómo transcurran los acontecimientos y el Estado de Alarma.”

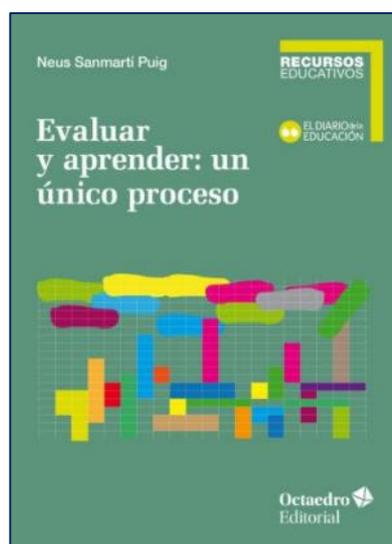


Algunas publicaciones recientes que podéis encargar en versión digital

La editorial Morata nos propone la lectura del libro colectivo de homenaje al gran pedagogo aragonés de 73 años, José Gimeno Sacristán y profesor de la Universidad de Valencia. Algunos profesores universitarios que se han formado con él, la mayor parte alumnos suyos de doctorado, de los dos lados del Atlántico, le hacen un reconocimiento de la mejor forma que saben hacer, profundizando en su obra, especialmente en sus trabajos sobre el currículo.

Por su parte, la editorial Octaedro nos ofrece también un título muy interesante de Neus Sanmartí i Puig, catedrática emérita del departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La autora parte de la asunción de que la función fundamental de la evaluación es regular todo el proceso de aprendizaje, y centrar su fuerza en un feedback, que ayude al alumnado a tomar buenas decisiones para identificar qué hace ya suficientemente bien y cómo puede vencer los obstáculos que le vayan surgiendo.



Lecturas

Aprender a participar desde la escuela

**Riva, Fernando de la
Moreno, Antonio
Narcea
Madrid, 2019**

Los autores, Fernando de la Riva y Antonio Moreno forman parte del Colectivo de Educación para la Participación CRAC que nació hace más de 20 años en Cádiz y que ha elaborado a lo largo del tiempo una gran cantidad de herramientas de sensibilización y formación para la participación (ver su web www.redasociativa.org/crac).

Fernando de la Riva es formador y consultor de organizaciones, especializado en metodologías participativas; y Antonio Moreno es animador sociocultural, formador y consultor y especialista en procesos de educación para la participación juvenil.

En muchas ocasiones hemos echado en falta, tanto en nuestro territorio como en nuestros centros educativos, una cultura de participación. Solemos quejarnos habitualmente de la baja participación en las actividades que se organizan en los centros, de la baja implicación del alumnado y de sus familias, del bajo nivel de asociacionismo... Incluso nuestras asociaciones, algunas con muchos años de trayectoria, incluso el Fórum, se mantienen con dificultad, con un número bajo de socios y siempre dependiendo del es-

fuerzo de un pequeño grupo. Generalmente tienen una gran dificultad para mantenerse activas y en ocasiones fenecen por falta de recambio. Sería difícil y exigiría un

trabajo metódico descubrir las causas de esta situación, pero lo que parece cada vez más necesario es trabajar y promover en el ámbito educativo la cultura de la participación.

El libro aborda desde un plano teórico y práctico este

problema dando por un lado los fundamentos necesarios para promover e incentivar la participación y su formación y por otro dando instrumentos para llevarlo a cabo.

Nos acerca a la educación para la participación desde la escuela y desde el entorno. En la primera parte aborda los fundamentos de la participación, no hay democracia sin participación, y es necesario contar con personas y comunidades sensibilizadas que sepan unir sus conocimientos y sus capacidades para responder a los problemas comunes para mejorar el entorno. Además, la participación aumenta la eficacia de los procesos colectivos de decisión y la satisfacción de las personas que participan. Los autores nos hablan también de los valores y actitudes que se ponen en juego en los procesos participativos: el respeto, la empatía, la aceptación de la diversidad, la confianza, el

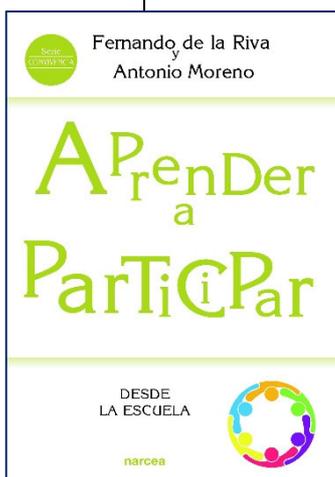
compromiso, la flexibilidad, la honestidad, etc.

A continuación, nos hacen una propuesta metodológica para promover la participación, que se concreta en la escuela. Los autores consideran que la escuela no está dando una respuesta eficaz a dos grandes retos: aprender a trabajar con otras personas y aprender a gestionar nuestras emociones; y que es necesario aprender a participar, participando.

En la segunda parte desarrolla algunas experiencias inspiradoras. Concretamente “Creando futuro”, una experiencia que comenzó en 2003 de participación juvenil que se desarrolla en diversas localidades del territorio español; “Participar para poner la vida en el centro”; y el proyecto “Educar en participación”. Además, consideran también las experiencias de Comunidades de aprendizaje, Aprendizaje-servicio y las redes de educación en valores.

La tercera parte, de carácter más práctico, ofrece pistas y técnicas para iniciar actividades y proyectos que promuevan la educación para la participación. Comienza con un diagnóstico inicial, y sigue con una planificación del proceso teniendo en cuenta el nivel educativo a que nos dirigimos y su conexión con el desarrollo curricular. También da pistas sobre el papel que deben desempeñar las personas dinamizadoras, previsiblemente el profesorado; y termina con algunas herramientas y con criterios para elegir la herramienta más adecuada.

Fernando Andrés Rubia



El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan

Fullan, Michael

Morata

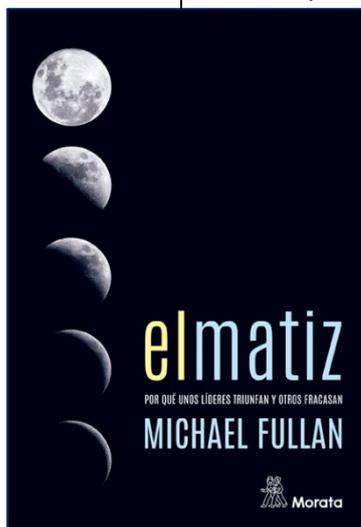
Madrid, 2019

Debo empezar reconociendo mi admiración por Fullan, al que descubrí hace ya unos cuantos años, primero a través de su libro “Las fuerzas del cambio” y poco después con “Los nuevos significados del cambio

educativo”. Desde entonces no he dejado de leerle, baste recordar los dos últimos, uno en colaboración con Andy Hargreaves “Capital profesional” y en solitario: “La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto” que se encuentran entre los libros que he reseñado en estas páginas.

Ahora le llega el turno a este interesante trabajo que ahonda en el complejo papel del líder pedagógico. Para los que no le conocen, Fullan es un autor canadiense muy prolífico, es profesor emérito de la Universidad de Toronto y fue decano del Instituto de Estudios de Educación de Ontario. Pero sobre todo es una autoridad mundial en reformas educativas. Por cierto, el 25 de noviembre del año pasado estuvo en Madrid en el ciclo de conferencias organizado por la Institución Libre de Enseñanza sobre La nueva educación; se puede ver y escuchar doblada su intervención en este [enlace](#) (realmente, muy recomendable).

En este libro, Fullan insiste en sus temas fundamentales: el cambio educativo y cómo alcanzarlo mediante líderes eficaces. Fullan se preocupa ahora por establecer



qué características definen al nuevo líder, un líder que principalmente ayude a entender el cambio

y a optimizarlo. Y para ello advierte de cuál es su cometido y la manera que tiene de desempeñarlo. El matiz, que da título al libro, es un elemento sutil que debe acompañar a todo líder (se trata ahora de un liderazgo meticuroso) para abordar

la complejidad e integrar fuerzas opuestas para propiciar soluciones sostenibles en el tiempo. Fullan nos descubre que el matiz se basa en tres hábitos fundamentales, que desarrollará a lo largo del libro, y a los que denomina: la determinación colectiva, la adaptabilidad y la cultura de la responsabilidad.

El autor sostiene que el matiz es la clave del liderazgo: “más del 70% de los esfuerzos por cambiar las organizaciones fracasa”. Su primer diagnóstico es que la educación se encuentra en un punto de inflexión, y que como poco es aburrida, cargada de exámenes, con experiencias que carecen de sentido para el alumnado, con una evaluación punitiva... “ni siquiera los que sacan buenas notas en los exámenes están preparados para la vida”. Pero la crisis es global: cambio climático, refugiados, salud mental y física, indigencia, precariedad, exclusión, aumento de las desigualdades... Sin embargo, emergen ideas en torno a los líderes que saben ver más allá de lo superficial, que detectan la esencia de los puntos clave del

cambio, que promueven el trabajo individual y de grupo para descubrir las dificultades y transformar la realidad. De ahí que Fullan incida en el liderazgo atento al matiz y en los tres factores citados.

Resumiendo, “la determinación colectiva implica alcanzar una unidad de propósito y acción con los miembros de la organización, siguiendo y manteniendo el curso mediante la interacción continua”. En segundo lugar, la adaptabilidad permite que la organización se vaya ajustando en función de los aprendizajes que va realizando. Y, por último, la cultura de la responsabilidad supone profundizar en el compromiso mediante la confianza y la interacción. Para Fullan, el líder debe ser meticuroso, debe descubrir los motores del cambio, aprender de los demás e influir en el resultado a través de su presencia y de su compromiso.

Sus ideas sobre el matiz pretenden ser la parte esencial de la solución a los graves problemas que nos aquejan y como descubrimos a lo largo del texto se fundamentan en la práctica (a lo largo del libro aparecen numerosos ejemplos) y en la experiencia generada por la investigación

La lectura de la obra de Fullan siempre nos remite al cambio y la transformación, y se convierte en nuevos aprendizajes sobre el cambio educativo. En esta ocasión quiere ser también una esperanza de transformación no solo de la educación sino de la sociedad. La educación se presenta como esperanza de futuro, convirtiendo al alumnado, desde una edad temprana, en agente de cambio.

Fernando Andrés Rubia

¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?

Feito Alonso, Rafael

Prólogo de Alejandro Tiana

Los Libros de la Catarata

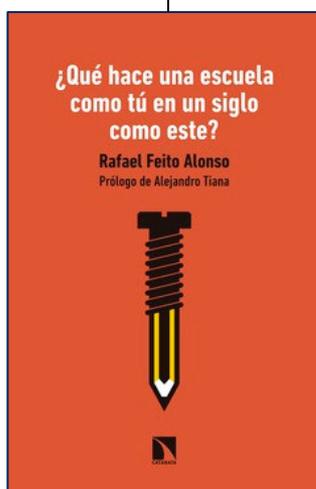
Madrid, 2020

Rafael Feito es catedrático de Sociología en la Facultad de CC. Políticas de la UCM, y es un experto en temas educativos desde que comenzara estudiando la participación de las familias en los centros educativos o tradujera el libro de Willis

Aprendiendo a trabajar. Por el camino hay otras muchas publicaciones interesantes como *Una educación de calidad para todos* (2002), *Otra escuela es posible* (2006) o *Los retos de la participación escolar* (2011).

En esta ocasión cuenta con la presentación de Alejandro Tiana, profesor de Teoría e Historia de la Educación, que fue rector de la UNED y actual Secretario de Estado de Educación, que además de alabar el trabajo del autor muestra sus discrepancias con algunos de las posiciones defendidas en el libro.

Feito, un defensor de las escuelas democráticas, hace un nuevo repaso a temas de actualidad educativa importantes. No incluye los temas más mediáticos, probablemente por obvios y por cansinos, como la concertada o la religión, pero tampoco se mantiene al margen de temas polémicos. En realidad, son diez los temas que aborda con una relativa profundidad sin seguir ningún orden aparente. Comienza con un capítulo que parece dar sentido al



(sugere) título del libro dedicado a la escuela en la sociedad del conocimiento. Le siguen currículo, el modo de enseñar, los deberes, las pruebas externas (re-válidas), los itinerarios, el profesorado, la participación de las familias, los tiempos escolares y las escuelas democráticas. En esta ocasión hace un repaso al conocimiento acumulado sobre cada uno de estos aspectos, aunque ciertamente de algunos de estos temas tengamos escasas investigaciones, al menos en España.

Sus conclusiones son interesantes, algunas dan que pensar. La distinción entre los títulos de bachillerato y de Ciclo Formativo de Grado Medio me cuesta compartirla, creo que se deja llevar por un cierto academicismo, el mismo que en algún otro momento critica. Sin embargo, comparto muchas de sus opiniones en torno al excesivo número de asignaturas en ESO y a unos currículos inabarcables que solo conducen a reforzar el recurso del profesorado a la abusiva memorización. Probablemente la mayor innovación que pueda hacer un docente es prescindir de ellos.

En cuanto a los deberes se posiciona también en contra de una sobrecarga habitual de tareas la mayor parte de las veces repetitivas y sin interés extraídas de los libros de texto. Rechaza también las pruebas externas basadas en test en las que lo único que se le pide al alumno es elegir la respuesta acertada a unas cuestiones eligiendo entre varias opciones.

En cuanto a la selección del profesorado apuesta por modelos como el finlandés que limitan la entrada a los estudios siguiendo diferentes criterios, no solo las notas, la entrevista o la redacción de textos y la participación en actividades voluntarias. Además, señala también la importancia del periodo de inducción, la asignación de un centro y la de un profesor mentor, para terminar, destacando una buena formación permanente.

La [participación de las familias](#) en el objetivo constitucional de control y gestión de los centros es decepcionante y la libre elección de centro, sin ninguna medida complementaria, agrava las desigualdades sociales en la educación. Se echa en falta quizá un desarrollo mayor del tema de la segregación como consecuencia de estas políticas y que en el fondo solo son aprovechadas por las clases medias y acomodadas que tienen como meta asegurar la formación de sus hijos para mantener y mejorar su posición social.

El libro concluye con poco optimismo: “Las leyes por sí solas no cambian la realidad. Pese a tanto cambio legislativo, la escuela funciona básicamente igual que hace décadas”.

O siguiendo el razonamiento anterior: “vivimos tiempos difíciles en los que los grupos privilegiados -a los que yo pertenezco- conciben la educación como una plataforma para que sus hijos heredem la posición social y el nivel educativo de sus progenitores.”

Preocupante: “Cada vez es mayor la angustia que sienten las familias por los estudios de sus hijos, y en estas condiciones la idea del bien común salta por la ventana.”

Fernando Andrés Rubia

El Plan de Convivencia del centro educativo. Pautas para su elaboración

**Uruñuela, Pedro M.
Narcea
Madrid, 2020**

[Pedro Uruñuela](#) es un ejemplo de los docentes jubilados que no dejan de trabajar y publicar. Siguiendo dando cursos y conferencias por todo el territorio español, pero además en los últimos años ha publicado varios libros muy interesantes. *Trabajar la convivencia en los centros* (2016), *La gestión del aula* (2018), *La metodología del Aprendizaje-servicio* (2018), *Aprender a convivir desde el centro educativo* (2018). Uruñuela ha sido profesor de secundaria, inspector de educación y ocupó el cargo de Subdirector General de la Alta Inspección del Ministerio de Educación, pero, sobre todo es conocido por su actividad en la Asociación Convives.

El libro que hoy comentamos es una verdadera guía para la elaboración del Plan de Convivencia de los centros educativos, especialmente pensada para centros de secundaria. Uruñuela pretende acompañar al profesorado del centro en la elaboración del documento apoyándose en una buena herramienta y en el trabajo y la reflexión del equipo docente. Se trata de evitar un proceso burocrático demasiado habitual basado en la copia del documento de otros centros, con pequeños cambios, y lograr un plan aparentemente razonable, pero totalmente descontextualizado. Además, pretende superar el argumento frecuente de los docentes

de la falta de preparación, que en realidad oculta la falta de convencimiento. Uruñuela defiende que aprender a convivir es uno de los fines fundamentales de la educación de nuestro tiempo. Muchas veces queda en el currículo oculto la manera de entender la relación entre el docente y el alumnado, la idea de orden y disciplina, la forma de corregir las conductas inaceptables, el



papel del diálogo y otros aspectos de la formación integral. Para el autor, planificar es establecer prioridades y esa es la tarea del Plan de Convivencia.

La herramienta es la rúbrica "El cuidado de la convivencia en el centro educativo" que se compone de cuatro apartados de reflexión: la situación general de la convivencia, las situaciones de quiebra, los programas y acciones que se van a trabajar y los elementos organizativos necesarios. A su vez cada uno de ellos se compone de cuatro ítems. Solo como ejemplo la valoración de la situación general genera un análisis de la definición compartida de convivencia; de la presencia de los documentos instruccionales, del enfoque básico de la convivencia y de la presencia de la convivencia en la actividad y en el propio centro. Cada uno de los apartados se evalúa mediante la rúbrica y después a través de una propuesta final se trabaja entre el equipo docente con el fin de alcanzar un acuerdo.

Uruñuela va desgranando punto a punto cada uno de los elementos básicos del Plan con una

metodología participativa y consensuada. Además, nos va señalando las principales dificultades, nos va ofreciendo los argumentos necesarios, nos señala los fundamentos de cada uno de los pasos. En definitiva, nos va guiando paso a paso en la elaboración de un documento que se caracterice por el acuerdo, por la reflexión, por la utilidad y por la contextualización. Cada Plan de convivencia planteado de esta manera es un documento único, imposible de transferir, porque es fruto del trabajo colectivo del centro.

El protagonismo y el papel del alumnado y las familias es un componente de la rúbrica en su tercer apartado (programas y acciones). Sin embargo, una vez hecha la valoración y decididos los pasos para avanzar en su elaboración y redacción, el alumnado y las familias se incorporan al proceso. La propuesta de Uruñuela incluye también las aportaciones del personal no docente, de otras instituciones y organizaciones, así como del ayuntamiento o de las juntas de distrito; aunque sus aportaciones se recogen en la fase final del proceso.

Quizá en los procesos posteriores de revisión y de evaluación del plan deban incorporarse de forma simultánea otros sectores, en especial el del alumnado. Se trata de lograr que su opinión cuente y que se sientan coparticipes del proceso. En numerosas ocasiones, también nos encontramos con el riesgo de que los docentes elaboren planes o proyectos y solo al final consulten con el resto de la comunidad educativa, en una versión restrictiva que recuerda al despotismo ilustrado: "todo por el alumnado, pero sin el alumnado".

Fernando Andrés Rubia

REVISTAS

Convives. Asociación para la convivencia positiva en los centros educativos. Marzo 2019, núm. 29. Monográfico: [Alumnado en situaciones complejas y convivencia.](#)

La revista Convives aborda un tema muy interesante como es la convivencia y el alumnado en situaciones complejas. En la parte de reflexión, colabora julio Rogero que analiza la influencia de la crisis económica

en el alumnado y la repercusión que ha tenido en su proceso de aprendizaje. Por su parte, Sebastián Sánchez aborda un tema de gran actualidad y en general muy desenfocado, la situación de los menores extranjeros o acompañados y que se encuentran en los centros de acogida. Silvia Funes, nos habla del alumnado con necesidades educativas específicas y la polémica sobre la inclusión en los centros ordinarios. Agustín Alcocer y Javier Martínez escriben sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) analizando los principios en los que se sustenta y la relación tanto con las competencias clave como con la educación personalizada. El número se completa con experiencias del IES Rusadir de Melilla, del IES Las Américas de Parla (Madrid), de la Unidad de Formación e Inserción Laboral Puerta Bonita de Madrid con alumnado en riesgo de exclusión educativa y social, del CPI Cova Terreña de Baiona (Pontevedra) que nos habla de los grupos



de PMAR. Las experiencias se completan con el trabajo de dos orientadores jubilados, Neus Ferrer y Cesc Notó que asesoran sobre convivencia. Maria Carme Boqué es la entrevistada, una experta en mediación y convivencia.

Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa del FEAE de Catalunya. Enero 2020, núm. 51. Monográfico: [Autonomía de centros.](#)

En enero se publicó el número del FEAE de Catalunya dedicado a la *Autonomía de centros*. El número se inicia con una colaboración de

Joaquín Gairín que conecta con la idea de la autonomía institucional, la capacidad de tomar decisiones en los centros educativos. Gairín defiende que la autonomía es muy limitada alejada del resto de Europa y considera que esto se debe a la falta de voluntad política. Joan Segura conecta la autonomía de centros con la inspección educativa y la oportunidad de cambio, apostando por reducir la tarea burocrática y ejercer la función de liderazgo pedagógico externo. La innovación y la autonomía de centros es el tema que desarrolla Laia Lluch. La autora considera que innovar implica un proceso planificado y bien fundamentado en la investigación, las pedagogías emergentes convierten la autonomía de centros en un

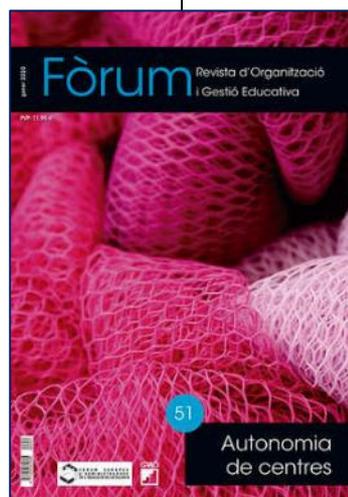
componente necesario y relevante. Josep Serentill aborda el tema como un reto que abre nuevas oportunidades a la escuela. Considera el ejercicio de la autonomía como una responsabilidad de la que debe rendir cuentas en sus tres acepciones (*answerability, responsibility* y *accountability*). El número se completa con una entrevista de Ignasi Llompart a Ramon Font, portavoz del sindicato de docentes USTEC y a Isabel Sánchez, presidenta de la asociación de directivos AXIA.

Revista DyLE. [Dirección y Liderazgo Educativo.](#) Marzo 2020, Núm. 5. Monográfico: [Educación y pobreza infantil.](#) Coordinadores: [Carmen Romero](#) y [Graciela Pérez.](#)

Acaba de publicarse el número 5 de la revista DyLE. Entre las colaboraciones destacamos el artículo de Carmen Rodríguez sobre segregación escolar. Dentro del monográfico, los trabajos de Pedro Garrido sobre el panorama internacional; la colaboración de Daniel Rodríguez sobre la orientación educativa y profesional como

prevención; el artículo de Leonel Piovezana sobre los efectos de la pobreza en la educación brasileña y el de Tera Araya y Cristian Rodríguez sobre el mismo tema en Chile. Agustín Chozas reflexiona sobre la relación entre pobreza, educación y derechos humanos.

Señalar también el interés de la entrevista a Carlos Susías y el trabajo de investigación de CIVES.





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

