Córdoba nº 13 Año 2016



Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

Artículos

Reseñas

Monográfico

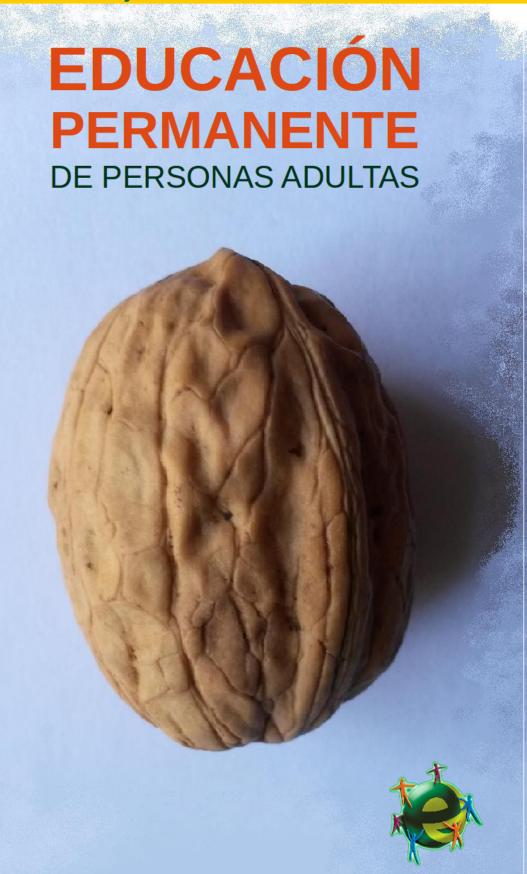
Entrevistas

Experiencias





ISSN: 1697-9745 Depósito legal: CO-1139/2009



¿Qué es e-CO?

e-CO es una revista digital sobre educación y formación del profesorado que edita el Centro del Profesorado de Córdoba desde enero de 2005. Desde el 2008 tiene una periodicidad anual.

¿Quiénes trabajamos en e-CO?

Director

José Moraga Campos

Consejo de redacción

Mercedes Arias González

Beatriz Corpas Martín

Miguel Calvillo Jurado

Trinidad Jerez Montoya

Ana López Parra

Beatriz Martínez Serrano

Rosa María Solano Fernández

Carlos Manuel Tapia Agredano

Cómité científico

(En proceso de creación)

Diseño y presentación

Francisco España Pérez

Alfonso Gómez Barbudo

Carmelo López de Arce Ballesteros

Soporte técnico

Alfonso Gómez Barbudo

Coordinación del monográfico

Miguel Calvillo Jurado

Asesorías colaboradoras

Javier Álvarez Mesa

Francisco España Pérez

Miguel Gómez Muñoz

María Dolores Jiménez Valiente

Teresa de los Ángeles Jurado Román

Jesús Espinosa Garrido

Raúl Landa Navarro

Manuel Lucena Rubio

Margarita Tejederas Dorado

Directora general

Elisa Hidalgo Ruiz

Advertencia

e-CO no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones vertidas por los autores y autoras en sus artículos o reseñas. e-CO autoriza a reproducir el contenido de los artículos siempre que se cite la fuente.

Para publicar en e-CO, consulte Cómo publicar.

TABLA DE CONTENIDO

A D TÍ	
	CULOS
	STIÓN DEL CAMBIO DESDE EL PERFIL TÉCNICO EN EL PROYECTO TIC DEL GRAN CAPITÁN, JOSÉ RAMÓN ALBENDÍN RAMÍREZ :1
	/IMIENTO HACIA EL CAMBIO: AUDICIÓN ACTIVA A TRAVÉS DE TERTULIAS .ÓGICAS MUSICALES. AZAHARA ARÉVALO GALÁN
HIST	CEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ORIA. Antonio M. Capdevila Gómez, José Manuel Lara Fuillerat É Moraga Campos ,
	DEBATE EN EL AULA. UNA METODOLOGÍA PARA LA MEJORA DE LA IUNICACIÓN ORAL. José David Castillejo González 8
	AÑOS DE ENSEÑANZAS OFICIALES DE DANZA EN CÓRDOBA Y EN PALUCÍA. Mª Carmen del Río Orozco 10
PAR	EXPOSICIONES DIDÁCTICAS COMO MODELO DE APRENDIZAJE HISTÓRICO A TIR DE LA EXPOSICIÓN "LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA". RAFAEL NZÁLEZ REQUENA, ANA NARANJO SÁNCHEZ10
INTE	OGRAMA ERASMUS+ (CONVOCATORIA 2016): HACIA UNA FORMACIÓN EGRAL DE ALUMNADO Y PROFESORADO DE NUESTRA PROVINCIA EN OPA. TRINIDAD JEREZ MONTOYA 12
	PACIFISMO, UNA ASIGNATURA TODAVÍA PENDIENTE. Rocío Lopera
Mon	PROYECCIÓN EUROPEA DEL CENTRO DEL PROFESORADO PRIEGO- NTILLA: PROYECTO KA1 DE ERASMUS+ (2014-2016). Leonor María R TÍNEZ SERRANO 14
	REA INCLUSIVA, HACIENDO REALIDAD EL PROTAGONISMO DE TODOS LOS MNOS EN SU APRENDIZAJE. JACINTO MOLERO MERINO 15
	FAMILIA EN DISNEY: DESDE BLANCANIEVES A NUESTROS DÍAS. RAFAEL RENO DÍAZ ET ALII16
	TEXTOS HISTÓRICOS EN EL APRENDIZAJE DE LA CONTEMPORANEIDAD. É R. PEDRAZA SERRANO
COM	BIOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO: ANTONIO JAÉN MORENTE, IPROMISO POLÍTICO Y PASIÓN POR LA HISTORIA. OTROS PERSONAJES DE :RÉS: MANUEL GARCÍA CASAS. MANUEL TORIBIO GARCÍA 21

El avance de los institutos de educación secundaria para person adultas en Andalucía. Eva Arias Borrego	
La formación del profesorado de educación permanente de personas adultas en Andalucía. Miguel Calvillo Jurado	247
La evolución de la educación permanente y su gran dificultad, El abandono educativo. Francisco Fernández Merino	
Lecturas dialogadas o memoria de lo vivido en el currículum de EPER de Andalucía. Cándido Gutiérrez Nieto	284
La tertulia literaria dialógica en el centro penitenciario Araba, Nanclares de la Oca (Álava). Miguel Loza Aguirre	306
LA EDUCACIÓN PERMANENTE COMO EQUILIBRADOR SOCIAL: CEPER Y SE Rosa María Parra Moreno	
NUESTRA EXPERIENCIA EN ERASMUS +. CEPER "FUENSANTA". NATIVIDAD SAIZ VAQUERO	344
Las escuelas oficiales de idiomas en el entorno del sistema educativo. Elena Tapia Carrillo	350
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	365
Un proyecto por la paz: Puk y el muro. Lourdes Morales López, I Belén Rodríguez Jerónimo	
Aplicación didáctica sobre el compás flamenco: "el duende flamenco de mi cole". Sara Villafuerte Jiménez	376
ENTREVISTAS EDUCATIVAS	384
La Educación Permanente en tiempos de TIC entrevista a Anibal de Torre por Miguel Calvillo Jurado	
En el camino a Ítaca. Conversación con José Rey por Pablo Calv José María García y Leponor Martínez	
ENTREVISTA CON MAR PADRÓN POR ROSA SOLANO	411
RESEÑAS4	421
MARINA, José Antonio. Despertad al diplodocus. Una conspiraci Educativa para transformar la escuela y todo lo demás por	
BEATRIZ MARTÍNEZ	422
HUMOR GRÁFICO	427

EDITORIAL

La Educación Permanente de personas adultas lleva ya más de 30 años

realizando su labor en Andalucía y constituye como en otros paises, una etapa

educativa que cada vez cobra más fuerza. La formación continua y el

aprendizaje a lo largo de la vida constituyen una base indiscutible de las

sociedades más avanzadas. Podríamos decir que no es la educación

obligatoria la que define el avance educativo de un país, sino la Educación

Permanente por cuanto esta se hace sobre aquella. Por ello precisamente en

muchos aspectos ha sido una enseñanza postergada a la que con este

monográfico queríamos rendir homenaje, dar visibilidad y otorgar

reconocimiento.

Los paises que se preocupan de su Educación Permanente y por extensión, las

sociedades que la demandan y la apoyan, constituyen culturas que aprecian el

valor universal de la educación porque debe llegar a toda la población sea cual

sea su edad y realidad social, y también porque la reconocen eterna, porque se

trata de una misión que no acaba nunca, que no tiene caducidad ni plazos.

Antiguamente se creía que a leer y escribir, por ejemplo, se aprendía en la

infancia y que luego no había más que hacer al respecto, salvo leer y escribir

más o menos. Hoy sabemos qué errónea es esta idea, que todavía albergan

algunos trasnochados. Todas las investigaciones afirman que a aprender a leer

y escribir se dedica toda la vida, que la lectura y la escritura no son cosa de

aprender unos signos colocados unos detrás de otros cuyo dominio adquiere la

niña en cuanto sabe descrifrarlos y dibujarlos. Leer y escribir es mucho más, ni siquiera es un aprendizaje estrictamente lingüístico, es un aprendizaje total de nuestro cerebro, de nuestra personalidad, nuestra cultura y nuestra vida; por eso es tan complejo adquirir una comprensión lectora excelente, por eso es tan difícil escribir bien, porque nadie jamás podría saturar, por ejemplo, la comprensión de todos los textos, nadie en el mundo es capaz de comprender la totalidad de los textos ni siguiera en su lengua materna. Y esto es solo un ejemplo: la ciencia, el arte, la ética, la historia... nada se acaba de aprender rotunda y totalmente. Esta importancia de la Educación Permanente en las sociedades avanzadas es en realidad también base del cambio de la autoridad académica del profesorado, de su imagen profesional. El profesorado no lo sabe todo, no puede saberlo todo y no tiene que saberlo todo, porque ese tipo de autoridad ni puede existir y además, no es el que gueremos. Por eso, en contra de lo que ocurría antes, el profesorado debe admitir que tiene que aprender durante toda su vida y que ese compromiso es en realidad la base de nuestra educación como seres humanos, seres en continuo aprendizaje.

En el presente monográfico hacemos un repaso somero de algunos de los flancos de la Educación Permanente que en Andalucía ha evolucionado durante más de tres décadas para incluir a los Centros de Educación Permanente, los Institutos de Secundaria para personas adultas y las Escuelas Oficiales de Idiomas, cada uno de ellos con sus peculiaridades. Esto nos permitirá ver la evolución así como algunas experiencias relevantes como las tertulias o los proyectos europeos, demostrando que la Educación Permanente también está presente en todas las oportunidades educativas. Lógicamente,

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

profesorado y alumnado son los constituyentes principales de esta institución a

la que aportan sus variadísimos problemas y necesidades como sus energías y

soluciones en continua mejoría. En este panorama, los Centros del

Profesorado no podían estar ausentes, porque ellos mismos constituyen

formación permanente y porque tienen como una de sus finalidades apoyar la

Educación Permanente en todas sus variantes.

En ocasiones cuando oímos a los políticos referirse a la Educación o cuando

escuchamos en los debates mencionar la reforma necesaria de la Educación.

suelen reducir la expresión a la Educación Obligatoria, como si la infancia y la

adolescencia fueran los único posibles de educar, como si el resto de la

Educación apenas tuviera importancia o relevancia y mucho menos

trascendencia. Ya va siendo hora de superar este error, ya es hora de romper

este encasillamiento reaccionario.

La Educación Permanente suele referirse a los ambientes formales y de

personas adultas, sin embargo, también existe el concepto de aprendizaje

permanente, que incluye toda la biografía humana desde el nacimiento. La

educación infantil también es parte del aprendizaje permanente, la enseñanza

de los adolescentes igualmente es parte de la educación permanente aunque

sea solo en sus comienzos. Es como si llamáramos escalada a la aproximación

a la falda de la montaña, maratón a recorrer cinco kilómetros, o vida solamente

a nuestros primeros 15 años. ¿Podríamos decir siquiera que estamos llamando

a las cosas por su nombre? No. Toda la educación es hoy aprendizaje

permanente. Toda la vida es hoy nuestra escuela. Por eso, algún día, cuando

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

71

se diga sencillamente *Educación*, estaremos diciendo en realidad *Educación*Permanente.

Miguel Calvillo Jurado

Asesor de Formación permanente CEP "Luisa Revuelta" Córdoba.

ARTÍCULOS

GESTIÓN DEL CAMBIO DESDE EL PERFIL TÉCNICO EN EL PROYECTO T.I.C. DEL I.E.S. GRAN CAPITÁN

Managing the change from the technical profile in the IES Gran Capitán TIC Project

José Ramón Albendín Ramírez IES Gran Capitán, Córdoba. jralbendin@iesgrancapitan.org

RESUMEN

Desde la incorporación de las TIC en el IES Gran Capitán se organiza la coordinación a través de dos perfiles: técnico y pedagógico. El principal objetivo técnico de la coordinación TIC es mejorar la eficacia y calidad de los servicios informáticos y de telecomunicaciones. La metodología ITIL incorpora buenas prácticas para la gestión de servicios TIC como son procesos para la gestión de incidencias, problemas y cambios. Aplicando estos tres procesos se han minimizado las múltiples deficiencias técnicas sufridas por el proyecto tic.

PALABRAS CLAVE: TIC, ITIL, incidencias, problemas, cambio

ABSTRACT

This article aims to raise awareness about some aspects of the Professional dance Conservatory of Córdoba since these artistic studies became official: location, relevant regulations and some unique activities related to the professor Mr. Luis del Río, who was the first titled in Cordoba and the first official dance teacher. Finally, it provides improving suggestions in order to open the professional field of dance.

KEY WORDS: TIC, ITIL, incident, problem, change

Fecha de Recepción: 25/01/2016 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: ALBENDÍN RAMÍREZ, J. R.. (2016). Gestión del cambio desde el perfil técnico en el proyecto T.I.C. del I.E.S. Gran Capitán. eCO. Revista Digital

de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i

d=303

INTRODUCCIÓN

El IES Gran Capitán fue uno de los tres institutos cordobeses que en el año

2003 pusieron en marcha un proyecto de incorporación de las tecnologías de

la información y la comunicación a la educación. Este proyecto supone la

integración de las TIC en la práctica docente.

Desde un principio la coordinación del proyecto TIC contó con dos perfiles: el

técnico y el pedagógico. El responsable técnico ha sido un profesor del

Departamento de Informática y Comunicaciones mientras que la dinamización

didáctica ha estado formada por uno o varios profesores de diferentes materias

a lo largo del proyecto.

Esta división de funciones ha permitido que las múltiples deficiencias técnicas

sufridas por el proyecto tic en otros centros (conexión lenta, deficiente servicio

de mantenimiento) en el nuestro se hayan resuelto con habilidad y autonomía.

De otro lado, los coordinadores tic didácticos han podido ocuparse de

investigar y experimentar, en algunos casos, nuevos modos, nuevas

metodologías y procesos educativos... apoyados en la tecnología educativa¹.

Desde el punto de vista técnico fueron pasando los cursos y esos equipos de

¹ Ortiz, J. Los proyectos de incorporación de la tecnología en el IES Gran Capitán. Andalucía Educativa. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/los-proyectos-de-incorporacion-de-la-

tecnologia-en-el-ies-gran-capitan-1

sobremesa incrustados en los pupitres de prácticamente todas las aulas del

centro fueron quedándose fuera de garantía y obsoletos. El modelo inicial de 2

alumnos por ordenador fue dejando paso en el curso 2010/11 al uso

compartido de carritos de portátiles. En el curso 2011/12 llegaron los

ultraportátiles y pizarras digitales interactivas de la Escuela TIC 2.0 para los

alumnos del primer ciclo de la ESO. La llegada de la Escuela TIC también

supuso una reducción drástica del número de horas que la administración

educativa destina a la coordinación del proyecto.

En este curso 2015/16 se ha producido la renovación del armario de

comunicaciones tras 12 años de servicio casi ininterrumpido y la llegada de una

nueva dotación de pizarras digitales. Mientras que varias aulas estrenan

pizarras, los ultraportátiles verdes del alumnado han prácticamente

desaparecido, los carritos de portátiles están fuera de garantía y al límite de su

vida útil y, lo que es peor, se desconoce cuándo llegaran equipos nuevos.

Precisamente este desconcierto es el que ha caracterizado el proyecto TIC

desde el principio. Los problemas de conexión, mantenimiento y obsolescencia

se han ido sucediendo sin conocer en qué momento la administración

educativa iba a actuar. Estas dificultades, comunes a todos los centros TIC, se

abordan con autonomía e iniciativa considerando que no hay otra opción que

gestionar los cambios dentro de las posibilidades del centro.

La gestión del cambio es un desafío complejo ya que nos encontramos con un

escenario donde la administración educativa inicia un movimiento caracterizado

por sus frenazos y aceleraciones que obtiene como respuesta la incorporación

de la tecnología de forma desigual por parte de los docentes. La coordinación

TIC y el equipo directivo deben actuar de amortiguador inercial.

La gestión del cambio en los servicios de Tecnologías de Información

El principal objetivo a nivel técnico de la coordinación TIC es mejorar la eficacia

y calidad de los servicios informáticos y de telecomunicaciones. A la hora de

buscar buenas prácticas en la gestión de servicios TI hay que pensar en ITIL[2]

ya que se ha convertido en un estándar de facto a la hora de gestionar dichos

servicios. "La Biblioteca de Infraestructura de Tecnologías de Información,

frecuentemente abreviada ITIL (del inglés Information Technology Infrastructure

Library), es un conjunto de conceptos y buenas prácticas para la gestión de

servicios de tecnologías de la información, el desarrollo de tecnologías de la

información y las operaciones relacionadas con la misma en general"2.

Existen tres procesos de ITIL que se incorporan al perfil técnico de la

coordinación TIC:

Gestión de incidencias. Las incidencias son evaluadas y resueltas lo

antes posible. Se trata de un proceso a corto plazo y es sin duda el más

cercano al usuario.

Gestión de problemas. En ITIL un problema aparece cuando se

observan múltiples casos de incidencias similares. En esta ocasión hay que

buscar una solución duradera que impida que la incidencia se repita. Se trata

Varios autores. Information Technology Infrastructure Library. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Information Technology Infrastructure Library

de un proceso a medio plazo.

Gestión de cambios. La infraestructura va evolucionando y a través de

este proceso se asegura que el cambio se realiza de la forma más eficiente y

asegurando la continuidad del servicio. Se trata de un proceso a largo plazo.

Es evidente que la coordinación TIC desde un punto de vista técnico se debería

encargar de la gestión de los cambios y de la gestión de los problemas. Sin

embargo es muy habitual que se dedique continuamente a la gestión de

incidencias.

Toda infraestructura requiere un mantenimiento microinformático. El cambio de

teclados, ratones, cartuchos, toner, switches, cables de red o de alimentación

no son competencia del CSME (Centro de Seguimiento de Material Educativo)

ni de la coordinación TIC. Si el centro no tiene contratado un servicio de

mantenimiento externo o este mantenimiento es insuficiente, esta tarea la

termina realizando la persona coordinadora TIC. El coordinador TIC no es un

técnico informático, ni debe ser visto como tal por los compañeros.

Además el tiempo de vida útil de los equipos informáticos es limitado. La mayor

parte de la dotación TIC tiene más de cuatro años y el CSME ya no envía a los

técnicos a reparar los equipos. El presupuesto de funcionamiento de los

centros no puede soportar algunas reparaciones y posiblemente el coordinador

termine destornillador en mano quitando piezas de un equipo roto para arreglar

otro.

Gestión de incidencias

"Para llevar el control de las incidencias, el Departamento de Informática del

IES Gran Capitán de Córdoba desarrolló una aplicación cliente-servidor

llamada Gesticweb, de forma que cualquier usuario (alumnado y profesorado)

puede acceder a la aplicación desde cualquier puesto conectado a la red TIC,

pudiendo rellenar los formularios solicitados (partes de incidencias) y

archivando la información en una base de datos centralizada en el servidor"3.

Esta herramienta resultaba útil en el modelo de 2 alumnos por ordenador, pero

no cubría otros modelos como podían ser el de los carritos de portátiles o los

ultraportátiles. A partir del curso 2010 se utiliza la aplicación GesTIC[4] para la

gestión de incidencias y para la reserva de carritos de portátiles.

Gestión de problemas: Conectividad

Las prisas por la inauguración del Proyecto en el curso 2003/04 tuvieron como

consecuencia una instalación eléctrica y de red deficientes. Además la

conexión a Internet fue especialmente penosa en el periodo 2004-2011. Desde

la coordinación TIC se tomaron las siguientes medidas:

Aprovechando la instalación de datos anterior a la implantación de la

red TIC, se establece una conexión directa entre los departamentos y el

armario de comunicaciones de cada planta. También se instala un software de

monitorización de red que permite saber en todo momento los elementos de la

red que no funcionan adecuadamente. Ambas actuaciones la llevan a cabo

alumnado del C.F.G.S. de Administración de Sistemas Informáticos como parte

³ Palomo, R y otros. Las TIC como agentes de innovación educativa. Disponible en: http://www.edubcn.cat/rcs gene/11 TIC como agentes innovacion.pdf

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

del proyecto integrado que realizan al finalizar sus estudios.

Se implementa una infraestructura de red alternativa para el acceso a

Internet. La red corporativa solamente garantizaba un 10% de 4 Mbps. Con 400

kbps para todo el centro era prácticamente imposible el acceso a Internet.

Se completa la cobertura wifi de la red Andared. Los puntos de acceso

que acompañan a las primeras pizarras digitales se muestran insuficentes para

que la cobertura inalámbrica llegue a todos los rincones del centro. Los

ultraportátiles y los carritos de portátiles no siempre se utilizan en las aulas

donde están instaladas las pizarras digitales, por lo que se completa la red con

puntos de acceso que no son de dotación y se configuran para evitar el

solapamiento de canales.

Gestión de cambios: Páginas Web, Blogs, Wikis y Plataformas

Educativas.

Durante los primeros años el centro trabajó con la herramienta disponible en

todos los centros TIC, la plataforma Helvia. En 2006 se empieza a

experimentar con blogs y wikis y la plataforma Helvia deja paso a la página

web http://www.iesgrancapitan.org. Esto supone un salto cualitativo desde el

punto de vista didáctico del proyecto TIC pero supone todo un reto a nivel

técnico:

Administación de un VPS (Servidor Virtual Privado) que alojará tanto la

página web del centro como muchos de los blogs del IES Gran Capitán:

TICágora, Rinconete, Rincón Solidario, Igualdad, Sisblog, etc.

Administración de la página web principal del centro utilizando como

gestor de contenidos el CMS Joomla!

Administración de los blogs del centro usando el CMS WordPress.

Administración Wiki Recursos TIC. Es el resultado de un grupo de

trabajo compuesto por profesorado del centro. Se trata de un repositorio

público organizado por niveles educativos, materias y tipo de recurso.

Centralización de la administración de los blogs del centro usando

WordPress Multisitio.

Gestión de cambios: Proyecto Centros TIC, Escuela TIC 2.0 y actualidad

El proyecto de centros TIC comenzó en el curso 2003. En 2005 apareció

youtube, en 2009 facebook y en 2011 twitter. En aquellos tiempos los

ordenadores del proyecto TIC tenían 256 Mb de memoria RAM y en la

actualidad cualquier tableta o móvil superan los 1024 Mb de memoria RAM.

Los equipos de sobremesa con monitor de rayos catódicos dejaron paso en

2010 a las pizarras digitales, portátiles y ultraportátiles pero la transición no fue

sencilla. Estas son algunas de las decisiones tomadas desde un punto de vista

técnico:

Actualización del Sistema Operativo Guadalinex: A medida que estaban

disponibles las nuevas versiones de Guadalinex se iban actualizando los

cientos de ordenadores que han compuesto en su momento la flota informática

del centro: Guadalinex V3, V4, 2009, 2010, 2010 Escuela 2.0, 2013, etc.

Canibalismo mecánico en equipos fijos: Una vez que los ordenadores de

la dotación del curso 2003 dejaron de estar en garantía el centro no se podía

hacer cargo de su reparación por lo que hubo que reparar máquinas con partes

provenientes de otros ordenadores cuyo daño se consideraba irreparable. Para

duplicar la memoria RAM de los equipos y de esa forma poder instalar las

últimas versiones de los sistemas operativos se retiraba la memoria de unos

equipos y se ponían a otros. De esta manera fue menguando rápidamente el

número de equipos en funcionamiento en los estertores del modelo 2x1 del

proyecto TIC.

Paso del modelo 2x1 al modelo portátiles de carrito: Paulatinamente el

número de aulas que disponían de equipos fijos iba menguando. Esto hacía

que aumentase el uso de carritos de portátiles. Llega un momento en el que

resulta necesaria la reserva previa de los carritos y se habilita el módulo

correspondiente en la herramienta GesTIC.

Canibalismo mecánico en portátiles de carritos: En 2014 los carritos de

portátiles dejaron de estar en garantía y de nuevo se empiezan a utilizar las

piezas de unos portátiles para arreglar otros. El número de carritos disponibles

va disminuyendo sin que se conozca la fecha en la que se reciba nueva

dotación.

Conclusiones

Los problemas de conexión, mantenimiento y obsolescencia en los centros TIC

se han ido sucediendo sin conocer en qué momento la administración

educativa actuaría. Estas dificultades se deben abordar con autonomía e

iniciativa considerando que no hay otra opción que gestionar los cambios

dentro de las posibilidades del centro.

Aplicando la metodología ITIL a la gestión de incidencias, problemas y cambios

se pueden minimizar las múltiples deficiencias técnicas sufridas por el proyecto

tic.

En una situación ideal, sin frenazos y aceleraciones continuas, dotación obsoleta y horario escaso para la coordinación, se debería realizar una "revisión y actualización de funciones de la Coordinación TIC en los centros; potenciando su perfil pedagógico sobre el perfil técnico"⁴. Pero la realidad es tozuda y los problemas técnicos que se producen en el día a día de un centro de grandes dimensiones no se pueden obviar.

Bibliografía

 Ortiz, J. Los proyectos de incorporación de la tecnología en el IES Gran Capitán. Andalucía Educativa.

Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/los-proyectos-de-incorporacion-de-la-tecnologia-en-el-ies-gran-capitan-1

- 2. Varios Autores. Fundamentos de ITIL v3. VAN HAREN PUBLISHING, 2008
- 3. Palomo, R y otros. Las TIC como agentes de innovación educativa. Disponible en:

http://www.edubcn.cat/rcs_gene/11_TIC_como_agentes_innovacion.pdf

4. Albendín, J. Manual GesTIC-Perfil Administración. Disponible en: http://www.iesgrancapitan.org/portal/documentos-mainmenu-129/1--
Documentos-Organizativos/3--TIC/

-

⁴ Trujillo, F. Aportaciones desde la práctica educativa para un nuevo impulso a las TIC en educación. Disponible en: http://fernandotrujillo.es/aportaciones-desde-la-practica-educativa-para-un-nuevo-impulso-a-las-tic-en-educacion/

MOVIMIENTO HACIA EL CAMBIO: AUDICIÓN ACTIVA A TRAVÉS DE TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES

Movement to change: Active hearing through dialogic musical gatherings

Azahara Arévalo Galán C.E.I.P. "Duque de Rivas" azibarenboim@hotmail.com

RESUMEN

La escuela es una institución que resuelve sus problemas a través del diálogo entre las personas que conviven en ella. Nuestra escuela es protagonista no sólo por los problemas que existen en ella, sino como su Comunidad es capaz de resolverlos. El aprendizaje desde la perspectiva dialógica se orienta a proporcionar al alumnado unas herramientas para el manejo de la información. Destacamos la práctica de tertulias dialógicas musicales realizadas en el centro donde impartimos clase y cuyos protagonistas son los niños y niñas. Lo más interesante de esta práctica educativa empieza cuando los alumnos son conscientes de la inteligencia cultural que poseen y la riqueza que contiene, produciendo nuevos conocimientos y trazando un diálogo que abarca más allá de su propio circulo, de su propia cultura.

PALABRAS CLAVE: Comunidad de Aprendizaje, Tertulias dialógicas musicales, educación musical, innovación educativa, inclusión.

ABSTRACT

The school is an institution that solves its problems through dialogue between the people who are part of it. Our school is a significant player not only due to its social issues but also because of the way they are resolved. Learning from a dialogic perspective provides students with information management tools. The dialogical music talks which take place in the school, and whose main agents are the children, should be pointed out. The most interesting point of this educative practice is set in motion when students become aware of their own cultural intelligence, developing new knowledge and creating a dialogue which reaches far beyond their social environment and culture.

KEY WORDS: Community learning, dialogic musical gatherings, music education, innovative education, inclusion

Fecha de Recepción: 08/12/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

1 00114 40 7 100pta01011. 0 1/100/20 10

Citar artículo: ARÉVALO GALÁN, A. (2016). Movimiento hacia el cambio: Audición activa a través de tertulias dialógicas musicales. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=293

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL DUQUE.

El contexto social y urbano donde se encuentra ubicado el C.E.I.P. "Duque de Rivas" influye notablemente en la programación de cualquiera de sus actividades. Un número bastante elevado de nuestros alumnos viven en una familia que se encuentra totalmente desestructurada, ya sea por falta de habilidades sociales, económicas o profesionales, también por problemas relacionados con delincuencia, drogas, violencia, malos tratos.... Es notable la falta de alguno de los miembros de la unidad familiar por estar en presidio o fallecido o por otras causas derivadas de la situación socio-económica y cultural tan deprimida en la que se desarrollan sus vidas. Esta gran cantidad de situaciones familiares anómalas, hace que diariamente nos impliquemos con un alumnado desmotivado, falto de los recursos familiares y apoyos necesarios para enfrentarse con éxito a la vida escolar. Un elevado índice de ellos reproducen en el centro unas relaciones sociales que ven a diario en la calle, lo que a menudo les convierte en seres violentos, con falta de hábitos saludables, con poco interés para emprender el trabajo, con poca capacidad para la lucha contra la adversidad, desaplicados, mal educados por sus familias, individualistas, poco solidarios, egoístas, con una increíble frustración a todos los niveles personales... El colegio, su colegio es el único lugar donde encuentran el cariño y el roce humano del que carecen fuera.

Grandes son los cambios positivos que ha vivido el colegio "Duque de Rivas", sin embargo, pretendemos seguir elevando la autoestima y las expectativas de nuestro alumnado, evitar las desigualdades y la exclusión social, integrar las diferentes culturas, valorar la diversidad e incrementar los aprendizajes de todos nuestros alumnos y alumnas. La respuesta a todas estas metas se han encontrado dentro del marco del proyecto de innovación educativa: Comunidades de Aprendizaje. Principalmente porque nuestra escuela puede convertirse en el "centro donde se aúnen esfuerzos orientados hacia la mejora y la transformación social del entorno" (Ferrer, 2005, p. 62). Estos esfuerzos irán orientados a paliar diferentes aspectos negativos de la educación en nuestro centro como "el fracaso escolar, el absentismo, la falta de motivación escolar, la precariedad económica, las situaciones de riesgo y más desfavorecidas, etc; y mejorar el nivel académico y cultural de los alumnos, erradicando la exclusión. Así mismo, se favorece la participación, la formación, la investigación, la convivencia y la solidaridad de los diferentes agentes educativos" (Barrio, 2005, p. 154).

Una de las principales heridas de nuestra escuela es la carencia de diversidad cultural. Sin embargo esta carencia puede compensarse con la apertura de una comunidad que se haga cargo de la historia y de la realidad del centro, del alumnado y del entorno social donde está situada, cultivando "una inteligencia pública encaminada a reforzar y sostener lo público como un

espacio cultural y político de participación, democracia y solidaridad" (Escudero, 2009, p. 27). Todas las personas que forman parte de la comunidad tienen el poder de transformación. Por esta razón todos sus miembros tienen voz y voto en la vida diaria del centro. Poco a poco los profesionales de la educación "dejan de tener todo el poder de decisión sobre la mejor educación para los niños y niñas, y pasan a cooperar de forma entusiasta con otros agentes educativos de la comunidad para maximizar los aprendizajes de todos y todas" (AAVV, 2006, p. 95). La educación se concibe como un "factor de transformación social, y el centro educativo y su entorno como el conjunto de instrumentos que puestos al servicio de esta transformación social, convertirán al centro en una Comunidad de Aprendizaje" (Barrio, 2005, p. 131-132).

2. APRENDIZAJE DIALÓGICO E INCLUSIÓN

Las Comunidades de Aprendizaje son "una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las condiciones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas" (AAVV, 1998, p. 66). Este proyecto implica la participación de cualquier persona independientemente de su edad y de su cultura para contribuir y ayudar al aprendizaje de los niños y niñas. Por esta razón la promoción de habilidades se orienta hacia el desarrollo de habilidades no hacía la compensación de déficits. Por esta razón también, el aprendizaje dialógico "se opone formalmente a las medidas comparadas en teorías del déficit y siempre plantea unos objetivos de máximos" (Flecha & Puigvert, 2004, p. 48). De esta

forma a través de la "integración educativa se propone eliminar, lo que a su juicio, es el currículo paralelo de educación especial" (Peña, 2011, p. 821).

La Comunidad de Aprendizaje está formada por el conjunto de todos los docentes, familiares, alumnado, voluntariado, entidades y el resto de la comunidad que se comprometen "a luchar por un aprendizaje de calidad para todos los niños y niñas, sin ninguna exclusión" (Vargas & Flecha, 2000, p. 86).

En un proceso dialógico como el que surge dentro de las Comunidades de Aprendizaje, "la interacción entre las prácticas de éxito y las teorías educativas y sociales son construidas día a día por la diversidad de sectores participantes" (Puignert & Santemeniz, 2006, p. 175). Todas las personas tienen el poder de "aportar algo al proceso educativo, desde el sueño o la selección de prioridades hasta las propias actividades de aprendizaje" (Pérez, 2009, p.451).

El profesorado de apoyo, no se centra exclusivamente en los alumnos con necesidades educativas especiales, "el foco principal de atención se sitúa en la escuela, en su globalidad, atendiendo a su organización, estructuras, etc, poniéndolo especial énfasis en los procesos de aprendizaje llevados a cabo en el aula" (Sánchez, 2011, p. 55). Trabajar desde la inclusión ayuda a romper estereotipos y bajas expectativas tanto del propio grupo como del resto, lo que contribuye a superar la desconfianza ante otros grupos sociales, rompiendo barreras (Elboy & Oliver, 2003, p. 102). "Alumnos y alumnas con muy diferentes niveles curriculares participaban en todas las actividades mejorando su rendimiento escolar y autoestima" (Odina, Buitago & Alcalde, 2004, p. 45).

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Las aulas se abren a la comunidad y los maestros que entran a colaborar en las clases contribuyen con su práctica al "desarrollo de los contenidos académicos, siempre de forma coordinada con el profesorado responsable de la asignatura" (Zafra, 2007, p. 60).

En una comunidad inclusiva el talento de cada uno de los niños, es reconocido y fomentado al máximo. Según Paulo Freire, "no hay ignorancia absoluta, ni sabiduría absoluta. Nadie ignora todo, nadie sabe todo" (Flecha & Puigvert, 1998, p. 4). Por ello es necesario valorar el potencial de cada uno de los alumnos ya que el rendimiento escolar cada vez menos depende de lo que ocurre en el colegio y más de la interacción de los alumnos con otros ámbitos.

LAS TERTULIAS DIALÓGICAS MUSICALES EN EL C.E.I.P. "DUQUE 3. **DE RIVAS**"

Son las tertulias dialógicas parte de la nueva teoría crítica de la educación que afirma la necesidad que ésta contribuya a la resolución de problemas sociológicos. Sin embargo los cambios ya no son sólo parte de las propuestas de una "minoría ilustrada, sino que las prácticas educativas, las investigaciones, las teorías deben ser fruto de un diálogo entre los participantes en ella" (Flecha, 1997, p. 9). Todos aquellos intelectuales y profesionales que participan en ella, lo hacen no desde la lente del que conoce muchos contenidos, "sino quien sabe escuchar las preguntas y ayudar a buscar las respuestas, creando a través de este proceso nuevo conocimiento" (Fecha, 2004, p. 34). Por esta razón el compromiso que se asume dentro de las relaciones que se establecen en las tertulias no se basa en las posiciones de

poder de cada miembro, sino "los argumentos que cada persona y colectivo aportan a un diálogo igualitario" (Vargas & Flecha, 2000, p. 86).

"Las tertulias literarias dialógicas basan su comunicación en actos comunicativos dialógicos. Dichos actos se diferencian de los de poder, porque incluyen la sinceridad y el respeto sin coacciones" (Pulido & Zepe, 2010, p. 299), impulsando las interacciones dialógicas pero no perdiendo de vista el contexto donde se ubican y las desigualdades entre los sujetos que influyen en En un tertulia dialógica las personas pueden expresar la comunicación. libremente cualquier idea, respetando las ajenas o las que pueden discernir de las propias. En todo momento independientemente de la condición personal de los sujetos lo más valorado es el discurso crítico que se produce y la aportación al texto que añaden desde su visión. Los componentes de las tertulias ya sean docentes, intelectuales universitarios, familiares, personal no docente o alumnado participan en la sesión como iguales contribuyendo a la idea de Comunidad de Aprendizaje se "parte de la premisa de que las desigualdades sociales deben ser tratadas desde un modelo educativo dialógico" (Fernández-Carrión, 2011, p. 75).

El claustro del C.E.I.P. "Duque de Rivas" aunque inicia recientemente su formación y fase de sensibilización para constituir una Comunidad de Aprendizaje si había realizado con anterioridad prácticas en tertulias dialógicas con textos científicos, de investigación y divulgación sobre la temática concreta y sobre otros temas que abordaban experiencias educativas que formaban parte de la realidad del centro: coeducación, resolución de conflictos, violencia

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

en las aulas, convivencia... Las tertulias estaban abiertas al diálogo, la puesta en común y la reflexión sobre el contenido de los textos, para poder más tarde poner en práctica algunas de las conclusiones obtenidas.

La Tertulia Musical es "una *Dimensión Instrumental* del Aprendizaje Dialógico, es un instrumento, un método, que surge a través del diálogo de las personas, y observa características que provienen del acto comunicativo, de carácter dialéctico" (Martins, 2006, p.1). Tanto las tertulias literarias como las musicales generan una gran transformación en las personas que participan. Las tertulias se convierten en una dinámica que transforma a las personas que las realizan rompiendo "con el prejuicio de que la literatura y la música clásica pertenecen a una élite cultural" (Domínguez, 2011, p. 58). "La incorporación de las diferentes voces, experiencias y culturas genera una comprensión que va más allá de la que se puede lograr individualmente y también más allá de una suma de diferentes interpretaciones" (AAVV, 2010, p. 34). Las personas que participan en una tertulia dialógica "comparten reflexiones, dudas, opiniones, experiencias vitales, de alto valor educativo, literario o musical" (Aguilera, Prados & Gómez, 2015, p.253).

Los participantes de nuestras tertulias son los alumnos del segundo ciclo de primaria del C.E.I.P. "Duque de Rivas", en este caso se reúnen para hablar y dar su opinión sobre audiciones de los clásicos musicales universales que han escuchado en la clase. Estos alumnos no tienen la oportunidad de ampliar y reforzar sus conocimientos a través de investigaciones que se pueden hacer en casa, por lo que lo más importante es que todos han dicho los que sienten y

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

lo que la escucha le permitió experimentar. A nivel de aula las tertulias dialógicas musicales han sido realizadas por la docente de educación musical. La evolución del aprendizaje musical de este alumnado ha sido notable a lo largo de los años, puesto que la música en la vida de nuestros alumnos quedaba reducida a la presencia del flamenco como arte interpretado en las calles, fiestas familiares y compromisos sociales. El flamenco pertenece al folclore propio de la barriada y de la etnia, se convertía éste en el punto de partida, en un puente para conocer la realidad y los intereses de nuestro alumnado. Sin embargo, a pesar de la riqueza cultural y musical del flamenco, era el único punto de referencia musical que los niños y niñas conocían, por lo que la formación aunque nutrida, era pobre a la vez porque carecía de diversidad. Era su única cultura. Este centro realiza varias prácticas de innovación educativa dentro de sus clases; trabajo por proyectos, uso de las pizarras digitales en el aula como recurso para motivar el aprendizaje, formación de un coro que fomenta la integración del alumnado... Prácticas que aumentan el interés y el conocimiento de los niños por la música. Aunque ya realizadas de forma experimental, este año las tertulias dialógicas musicales adquieren periodicidad y se complementan con el trabajo de la audición activa a través de una guía didáctica recogida en el disco Canciones y Palabras realizado por la asociación Veleta Roja (Asociación Cultural sin ánimo de lucro legalmente reconocida, nacida tras la experiencia del proyecto "Donde nace la luz", y fundada por las personas que componen el núcleo artístico de este trabajo).

El clima de aula durante las tertulias dialógicas musicales realizadas es bastante tranquilo dadas las circunstancias del contexto. Es curioso citar que en uno de los momentos en los que el grupo está más calmado aparece el sonido de un niño cantando por las escaleras a voces, es una de las manifestaciones de conductas disruptivas más comunes que presenta el alumnado del centro, abandona la clase sin el permiso del profesorado e interrumpe la actividad del resto de las aulas que le rodean. Todo el alumnado participa en la tertulias expresando su opinión, existen personas que intervienen más veces y con un discurso más extendido en el tiempo, sin embargo no hay grandes diferencias entre unos niños y otros. En el CEIP "Duque de Rivas", la expresión oral del alumnado que realiza la tertulia es bastante deficiente, reiterando muchas palabras, hay mucha falta de vocabulario. Sin embargo, aluden a contenidos extra-musicales, relacionando esta música con la parte emocional, se trata de algo triste, relajante, que les recuerda las sesiones de relajación que realizan con el tutor en clase. Se trata de un grupo que no está acostumbrado a hablar en público, a realizar exposiciones ni curriculares, ni reflexiones personales. La expresión oral de nuestro alumnado es bastante reducida (muchas veces el alumnado sabe y conoce lo que quiere decir pero no encuentra las palabras adecuadas para expresarlo). Ante esta falta de fluidez y vocabulario se reiteran mismas expresiones y palabras, cuando un alumnado hace alguna aportación y el resto la repiten constantemente, incluso el mismo alumnado al no encontrar palabras para realizar una definición adecuada incluye en su opinión constantemente las mismas expresiones. Normalmente nuestros alumnos hablan a gritos sin embargo en estos casos, al poseer grandes complejos de inferioridad y ser

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

conscientes de la existencia de una cámara que graba sus opiniones, su voz es mucho más suave, lenta y pausada.

En el blog del aula de música quedan reflejadas las tertulias que se trabajan, esto aumenta el interés y la motivación del alumnado hacia ellas, les mueve el sentimiento y el orgullo de ver sus opiniones y participaciones volcadas sobre un soporte informático que puede estar al acceso de todo el mundo. Se sienten importantes. Sin embargo debido a las necesidades especiales que presenta la mayoría de este alumnado, sobre todo en cuestiones como déficit de atención, las audiciones deben ser cortas al igual que las tertulias para obtener una mejor productividad. Las actividades o tareas demasiado extendidas en el tiempo provocarían abandono y desinterés.

El alumnado ha adquirido a lo largo de su educación algunos y variados contenidos musicales. Estos contenidos no excesivamente técnicos ni teóricos por lo que en líneas generales serían mínimos que con el tiempo debería mejorar. Algunos reconocen que las tertulias se tratan de audiciones de música clásica histórica, sin embargo aunque no lo definen con exactitud reiteran la idea de que es una música antigua probablemente porque la comparan con la música de su contexto y proximidad. También opinan sobre este tipo de música negativamente ya que no se parece a la que se encuentra dentro de su zona de interés. Es curioso las aportaciones que realizan sobre la similitud de la forma de cantar de algunos intérpretes asociándolos a la monitora del colegio cuya formación operística ha enriquecido las clases de coro del aula de educación musical. Comparan y opinan sobre lo que conocen, sobre lo que han

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

vivido y lo que les recuerda. Constantemente surgen recuerdos y alusiones sobre situaciones a los que la música los lleva: una música de televisión, una clase de relajación con su maestro, algo triste, un momento de paz... La maestra de educación musical del centro modera sabiamente la tertulia, sus alumnos y alumnas tienen mucho que aportar pero les cuesta mucho expresar sus aportaciones. Ella realiza una papel muy activo dentro de la tertulia nunca emite una opinión sino que pregunta e interroga al grupo para que sean ellos los que opinen y decidan. Es de crucial importancia en estos casos en los que las necesidades específicas de los alumnos presenten tantas dificultades, que el profesorado en primer lugar conozca al grupo con el que va trabajar, conozca la obra y sea muy selectivo con el tipo de audición.

4. REFLEXIONES FINALES

Tras el trabajo realizado en el aula de educación musical, podemos reflexionar sobre la importancia de la práctica de las tertulias dialógicas musicales sobre todo para la adquisición y la mejora de los aprendizajes en el aula, sobre todo en contextos tan discriminados y desfavorecidos como el nuestro. Al unir el estudio científico de las fuentes consultadas y las conclusiones extraídas de nuestra propia experiencia consideramos de crucial importancia el papel del docente musical dentro de la práctica de las tertulias dialógicas musicales, para moderar, elegir, y clasificar los temas musicales tratados dentro de clase. Es importante subrayar que aunque el vocabulario técnico del centro de compensatoria sea bastante reducido, si se aprecian diferentes aprendizajes adquiridos relacionadas con los contenidos del área de educación musical, subrayados por la fuerte implicación del profesorado de

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

música en el centro con varios años en puesto definitivo y con una apuesta fuerte por la enseñanza de la educación musical en diferentes ámbitos: vocal, instrumental, coral... Es importante la presencia del moderador con perfil profesional específico, debe ser un docente con formación musical. Sin embargo debido a la notable carga curricular del área y la disminución del tiempo (hora lectiva) dedicada con el nuevo marco legal de esta área, la aplicación de nuevas técnicas de innovación educativa quedan totalmente mermadas en los centros educativos.

Quizás con la práctica de tertulias dialógicas no podamos dar respuesta a todos los problemas disruptivos de nuestras aulas, pero sin embargo el aprendizaje significativo de nuestro alumnado mejorara considerablemente. Por otro lado, también coincidimos en la idea de que nuestros niños y niñas no son meros receptores, son transformadores de la cultura a través de sus propias transmisiones. Por esta razón concluimos y terminamos con las palabras de Ramón Flecha que afirman que el verdadero reconocimiento constituye un "requisito previo para que se den unas relaciones horizontales en que todas las personas aprendemos y enseñamos" (Fecha, 2004, p. 33).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (2006). Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación. Barcelona: Editorial Grao.

AA. VV. (1998). Comunidades de aprendizaje: la sociedad de la información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). Contextos educación, 1, educativos: Revista de p. 53-75. Disponible http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201037 (consulta 11/01/2016).

AA. VV. (2010). Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje

Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 67, P. 31-44. Disponible en:

http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3148932 (consulta 13/01/2016).

Aguilar, A, Prados, M & Gómez, T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13, Nº. 2, p. 249-267. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210433 (consulta 15/01/2016).

Barrio, J. L. (2005) La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de la educación*, 17, p. 129-156. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1312978 (consulta 17/01/2016).

Domínguez, F. J. (2011). Utopía y aprendizaje dialógico en educación de adultos: Otra escuela es posible. ¿A dónde va la escuela en Europa? p. 49-60. Disponible en: http://www.uco.es/dptos/educacion/congreso escuelaeneuropa/images/Escuela EnEuropa.pdf#page=57 (consulta 11/01/2016).

Elboy, C. & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje. Un modelo de educación dialógico en la sociedad del conocimiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 48, p. 91-103. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/busquedadoc?t=Las+comunidades+de+aprendizaje.+Un+modelo+de+educaci%C3%B3n+dial%C3%B3gico+en+la+sociedad+del+conocimiento&db=1&td=todo (consulta 12/01/2016).

Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Agora para la educación física y el deporte*, 10, p. 7-31.

Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583 (consulta 14/01/2016).

Fernández-Carrión, M. (2011). Proyectos musicales inclusivos. *Tendencias pedagógicas*, 17, p. 74-82. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653720 (consulta 11/01/2016). Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, 35, 61-70. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173790 (consulta 12/01/2016).

Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 50*, p. 27-44.

Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1212724 (consulta 13/01/2016).

Flecha, R. & Puigvert, M. (2004). El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas una propuesta de democratización de los medios. *Nómadas*, 21, p. 40-52

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993092 (consulta 13/01/2016).

Flecha, R. & Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y las Ciencias Sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 33, p. 21-28.

Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117989 (consulta 19/01/2016).

Martins de Castro, D. (2006). El Aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. *Ide* @*Sostenible*, 13, p. 1-4. Disponible en: http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/1109/13 DimInst DaniloMartins cat.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consulta 21/01/2016).

Odina, M, Buitago, M & Alcalde, A. I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de innovación educativa*, 131, p. 43-46. Disponible en: http://utopiadream.info/ca/?page_id=18 (consulta 11/01/2016).

Peña, M. (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula: una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1, p. 817-822.

Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1130410 (consulta 12/01/2016).

Pérez, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de educación,* 348, p. 443-464. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801373 (consulta 13/01/2016).

Sánchez, R.M. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias pedagógicas*, 17, p. 51-64. Disponible en: http://www.tendenciaspedagogicas.com/revista numero.asp? numero=17 (consulta 11/01/2016).

Santacruz, I. & Puigvert, L. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje: calidad para todas y todos. *Revista de educación*, 339, p. 169-176.

Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057212 (consulta 21/01/2016).

Vargas, J. & Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como experto en resolución de conflictos. *Contextos educativos: Revista de educación, 3,* p. 81-88.

Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583 (consulta 21/01/2016).

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Zafra, M. (2007). Intervención escolar comunitaria en contextos multiculturales. En: AA.VV. *La escuela en la comunidad: La comunidad en la escuela.* Barcelona: Editorial Grao, 11-38, 195-207. (consulta 21/01/2016). Zepe, B. & Pullido, C. (2010). La interpretación de los textos a través de las tertulias dialógicas. *Revista Signos*, 2, p. 295-304. Disponible en: http://utopiadream.info/ca/?page_id=704 (consulta 11/01/2016).

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA⁵

Perception of students on teaching and learning of History

ANTONIO M. CAPDEVILA GÓMEZ

IES El Tablero (Córdoba)

Email:antonio.capdevila@ieseltablero.org

JOSÉ MANUEL LARA FUILLERAT

IES El Tablero (Córdoba)

Email: josemanuel.lara@ieseltablero.org

JOSÉ MORAGA CAMPOS

CEP de Córdoba

jose.moraga.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Mediante el uso de un cuestionario, como instrumento metodológico de investigación, y testado en alumnos y alumnas de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato del IES El Tablero (Córdoba), hemos pretendido indagar en la percepción que tienen de una materia troncal en el currículo educativo, la Historia; debe servir esta experiencia para conocer los hábitos y las técnicas de aprendizaje para su desarrollo cognitivo y profundizar en cómo afecta a la propia asignatura, procurando observar también su evolución en los diferentes niveles educativos.

PALABRAS CLAVE: CONOCIMIENTO HISTÓRICO, CIENCIAS SOCIALES, INNOVACIÓN EDUCATIVA, HÁBITOS EDUCATIVOS, TÉCNICAS DE ESTUDIO, BACHILLERATO, ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA, CÓRDOBA

ABSTRACT

By using a survey we have delved into the perception that Secondary School students at IES El Tablero display regarding contents and procedures of History as a core subject within the curriculum. In fact, it is a useful classroom action-research tool, that ensures reliable data gathering as for students' learning

⁵ Este artículo surge de una aportación realizado por los autores a las VII Jornadas de Intercambio de Experiencias en CC.SS. celebrado en el CEP de Córdoba el 16 de mayo de 2015.

strategies, the actual command of the subject content and their progression along the different academic stages.

.

KEY WORDS: HISTORICAL KNOWLEDGE, SOCIAL SCIENCES, EDUCATIONAL INNOVATION, EDUCATIONAL HABITS, STUDY SKILLS, HIGH SCHOOL, SECONDARY EDUCATION, CORDOBA

Fecha de Recepción: 08/12/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: CAPDEVILLA, A., LARA FUILLERAT, J.M. y MORAGA CAMPOS, J. (2016). Percepción del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=297

0. JUSTIFICACIÓN

La Historia, entendida como materia escolar, no debe concebirse como un cuerpo de conocimientos acabados, sino como una aproximación al conocimiento en construcción. Dicho acercamiento deberá realizarse a través de caminos que incorporen la indagación, la aproximación al método histórico y la concepción de la disciplina como una ciencia social y no simplemente como un saber erudito o simplemente curioso. Por ello, es importante definir la historia para ser enseñada como un cuerpo de saberes que no solamente incorpora lo que ya conocemos gracias a los historiadores, sino que además nos indica cómo se construye el conocimiento y cuáles son los procesos y las

preguntas que debemos formularnos para llegar a tener una idea explicativa del pasado.⁶

Hace varias décadas un sector del profesorado británico se planteó las dificultades que suponía la enseñanza de la historia en los niveles obligatorios de la educación. Se encendió la alarma cuando M. Price afirmó que cada día era más patente que la historia no interesaba a la mayor parte del alumnado adolescente, al menos tal como se explicaba. Decía también que en un modelo curricular abierto y flexible, la historia corría grave peligro, un peligro real de desaparecer como tal del plan de estudios como asignatura específica, como materia con derecho propio. La tendencia posible sería que sobreviviese sólo como ingrediente de los estudios sociales o de la educación cívica. El debate que generó supuso un paso adelante en los planteamientos didácticos de la historia enseñada. Se cuestionó un modelo de enseñanza y aprendizaje enunciativo y positivista, y se propuso otro basado en la construcción de conceptos, destrezas y conocimientos metodológicos. Se generaron así proyectos que rompieron, de una manera radical, los viejos tópicos de la enseñanza de la historia y plantearon propuestas que, hoy todavía, resultan bastante novedosas. Este debate estuvo presente también en España y a inicios del siglo XXI decisiones políticas que pretendían fomentar las humanidades incidieron en la necesidad de modernizar la metodología, la

-

⁶ Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, Secretaría de Educación Pública, México, 2011, p. 18.

⁷ Estos datos fueron recogidos a finales del siglo XX en PRATS, J.: <u>Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española, Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales</u>, nº 5 (Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela), 2000, p. 72.

forma de enseñar y los planteamientos teóricos para mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas.⁸

En este proceso es imprescindible contar con la opinión de aquellos a los que va dirigida nuestra labor como profesores, es decir, el alumnado. Hoy los planteamientos pedagógicos nos marcan una nueva trayectoria que no podemos pasar por alto y el docente debe asumir el rol que se le atribuye desde esto nuevos enfoques metodológicos. Ya no es quien dirige la enseñanza, el protagonista del proceso en una relación prácticamente unidireccional con el alumnado, sino que se impone la necesidad de ser el guía, el acompañante de los verdaderos protagonistas del proceso que son los discentes. Es por ello por lo que se hace preciso conocer cuáles son los planteamientos, las ideas previas, la actitud de éstos respecto a las materias que se imparten desde el ámbito de las Ciencias Sociales (CC. SS.), y todo ello no como un simple ejercicio de indagación o investigación sin conexión con nuestra práctica, sino como el indicador imprescindible para construir una nueva forma de enseñar y aprender nuestras asignaturas.⁹

El presente trabajo, bajo el título "Percepción del alumnado sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia", tiene su origen en la lectura del artículo de **Pilar**

⁸

⁸ PRATS, J.: "<u>La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades</u>", **Tarbiya**. Revista de investigación e innovación educativa. Monográfico: **La Educación científica y humanística**. Madrid. ICE Universidad Autónoma de Madrid, Mayo-1999, pp. 57-76.

⁹ Una cuestión que no vamos a tratar en este trabajo es la propia formación del profesorado de Ciencias Sociales para impartir Historia; sobre este tema, podemos ver la problemática tratada en GUITIÁN AYNETO, C.: La Didáctica de las Ciencias Sociales en el nuevo plan de Profesor de Enseñanza Secundaria, Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio, Jaén, 2008, pp. 101-112.

Guirao Rubio¹⁰, quien mediante la realización de una encuesta al alumnado de Secundaria y Bachillerato de un centro educativo de la provincia de Alicante, establece determinadas pautas de comportamiento de dicho alumnado respecto al estudio de la asignatura de Historia, concluyendo que "el uso de métodos y hábitos que faciliten la asimilación de conocimientos históricos va en aumento conforme los alumnos van ascendiendo de nivel, de modo que los alumnos de 1º de la ESO mantienen una línea de aprendizaje heredera de su etapa en el colegio, mientras los estudiantes de 4º de la ESO y sobre todo de 2º de Bachillerato presentan una metodología de estudio más marcada que les otorga una mayor autonomía en su proceso asimilación de la información histórica". ¹¹

Entre nuestros objetivos se haya poder establecer un paralelismo entre el estudio que citamos y una serie de centros de Córdoba. A este efecto hemos diseñado un cuestionario más amplio y preciso que el que nos ha servido de referencia. Para testear dicho cuestionario y ver los posibles fallos o aciertos que tengamos, hemos comenzado por aplicarlo a un centro piloto, concretamente, en el IES El Tablero de Córdoba, con la intención de hacerlo extensible posteriormente a otros centros de la capital y provincia. Desde este posicionamiento, cuyo objetivo final será conocer la percepción que nuestro alumnado tiene de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia para, a partir de aquí, mejorar nuestra práctica docente, pretendemos determinar los aspectos

GUIRAO RUBIO, P.: <u>Técnicas y hábitos de estudio de la asignatura de Historia en Secundaria y Bachillerato.</u> **GeoGraphos** [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 20 de febrero de 2013, vol. 4, nº 42, p. 240- 265. [ISSN: 2173-1276] [DL: A 371-2013] [DOI: 10.14198/GEOGRA2013.4.42].

¹¹ Ibidem, página 240.

que influyen en dicha percepción, qué motivaciones tienen los discentes de

cara al estudio de la materia, cómo afrontan su estudio, cómo perciben los

procedimientos habituales del profesorado, etc. Los resultados nos permitirán,

tras un análisis que a fin de cuentas ha de ser un serio proceso de

autoevaluación como docentes, construir alternativas pedagógicas que nos

sirvan para mejorar no sólo nuestra praxis profesional sino, en última instancia,

el aprendizaje de la historia y los resultados académicos de los estudiantes. Se

trata, por consiguiente, de hacer partícipe directamente al alumnado del

proceso de formación del profesorado, superando los habituales cuestionarios

de satisfacción que no suelen reportar información relevante ni objetiva.

El cuestionario, utilizado como instrumento metodológico de investigación,

consta de 30 preguntas cerradas, en la mayoría de los casos, tipo test, de

respuesta única o múltiples en algunos ejemplos, estructuradas en torno a tres

núcleos de interés:

1. Cuestiones generales sobre hábitos de estudio

2. Métodos y técnicas en la asignatura de Historia

3. Actitud frente al estudio de la Historia

Con estos planteamientos hemos pretendido ir más allá de los aspectos

contemplados en el artículo de Pilar Guirao que nos sirvió como referencia,

planteando cuestiones que posibiliten una mayor profundización y que fueran

susceptibles, como antes apuntamos, de rebasar los límites de nuestro Centro,

permitiendo la extensión del análisis a otros de nuestro entorno local y

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

41

provincial, así como a otras asignaturas para obtener así una visión conjunta de toda el área.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CENTRO OBJETO DE ESTUDIO

¿Cuál es la contextualización del alumnado del I.E.S. "El Tablero"? Si una palabra puede definir a nuestros/as alumnos/as es su heterogeneidad, pues la mayoría de los que cursan E.S.O. y Bachillerato proceden de seis zonas urbanas de la ciudad de Córdoba, cercanas entre sí, pero de realidades socioeconómicas y culturales muy diferentes: Brillante, Camping, Naranjo, Santa Rosa, Valdeolleros y Moreras, a las que podría sumarse una nueva área de expansión urbana como es la del Vial Norte. A todo ello debemos sumar, sobre todo en el Bachillerato, un grupo importante de estudiantes repartidos por la geografía urbana por haberse matriculado en el Instituto a instancias de la Delegación Provincial de Educación (algunos provenientes de centros privados o públicos y otros de pueblos de la provincia). De todos modos, aunque se constate extremos de clase media-alta y baja, si tuviéramos que fijar un grupo predominante hablaríamos de una clase media con importante presencia de profesiones liberales -también es significativo el número de docentes-, con un nivel cultural en el que predominan los estudios secundarios o universitarios.

El Plan de Mejora del Centro insiste en la colaboración estrecha con las familias, en un trabajo de coordinación que permita al alumnado el conocimiento claro de las dinámicas de funcionamiento y que abunde en la importancia del esfuerzo personal y del estudio diario. En este sentido, lo más común es que padres y madres se interesen por el desarrollo y el proceso

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

formativo de sus hijos e hijas, aunque ello no evite casos, sobre todo en el

primer ciclo de secundaria, de alumnado absentista o de asistencia irregular, y

en muchos casos disruptiva, que pasan buena parte de su tiempo en soledad y

presenta dificultades de organización y hábitos de estudio. Si importante es,

pues, una colaboración estrecha con las familias, no menos interesante parece

para conocer la realidad del alumnado sobre el que hemos realizado nuestro

muestreo unas consideraciones generales sobre la composición y las

características de los diversos grupos.

En cuanto al Primer Ciclo de Secundaria diremos que se trata de 8 grupos, 4

para cada nivel, con una ratio media en torno a los 26 alumnos/as; son los

cursos con mayores problemas de convivencia y máxima heterogeneidad

socioeconómica y cultural, con algunos estudiantes que pertenecen a familias

al límite de la exclusión y otros procedentes de Centros de Menores, aunque se

hace preciso significar que, precisamente por estas razones, se cuenta en las

aulas con apoyo inclusivo y en el Instituto con profesorado especialista en

educación compensatoria.

Respecto al Segundo Ciclo de Secundaria hablaríamos de 6 grupos, 3 por

nivel, aunque con un curso más reducido en ambos a la hora de pasar nuestra

encuesta por corresponderse con el desarrollo de los Programas de

Diversificación Curricular. Con esta excepción, la ratio se encuentra alrededor

de los 25 alumnos/as. Abandono escolar, Plan de Formación Profesional

Básica o el P.C.P.I. a extinguir hacen que el porcentaje de alumnado que

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

presenta conductas disruptivas se reduzca sensiblemente respecto al ciclo

anterior.

En cuanto al Bachillerato, lo primero que debe reseñarse es la amalgama que

se produce a inicios del curso escolar entre alumnado procedente de nuestra

Secundaria -y por tanto habituado a la dinámica de funcionamiento del Instituto-

y los estudiantes que se incorporan en este momento, la mayor parte

procedentes de Centros privados. Con cuatro grupos de 1º y 3 de 2º, la ratio

aumenta sensiblemente, acercándose a los 35 matriculados por aula.

Esta encuesta fue diseñada empleando la herramienta de formularios de

Google Drive, enlace que fue compartido a través del servidor web del

Departamento de Geografía e Historia del IES El Tablero para que el alumnado

pudiese realizarlo; fue cumplimentado con la ayuda de todos los miembros de

nuestro Departamento, con el objetivo de poder extenderla a la totalidad de

niveles en los que se desarrolla la materia de Historia. Se pasó en diferentes

momentos del mes de marzo de 2015 en 1º y 2º de ESO, en la materia de

Ciencias Sociales, Geografía e Historia; en Ciencias Sociales de 4º de ESO -

sólo se estudia Historia-, en Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de

Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y en Historia de España de

2º de Bachillerato; así pues, abarca todos los ciclos en los que se estructuran

las enseñanzas medias no profesionales en nuestro país.



En total, fueron 359 los encuestados, repartidos de la siguiente forma. El número de alumnos participantes fue de 222 en Secundaria, lo que representa un 61,83% del total (46,79% en primer ciclo; 15,04% en segundo) y 137 alumnos/as de Bachillerato, esto es, el 38,16% (13,65% en 1º y 24,51% en 2º).

2. CUESTIONES GENERALES SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO¹²

Comenzamos el cuestionario indagando aspectos generales sobre la **forma de estudiar de nuestro alumnado**. Esto, al tiempo que nos sirve para introducir el tema que realmente nos interesa, nos aporta una valiosa información sobre la forma, los hábitos y las técnicas de estudio para su vida de estudiante. Creemos que las condiciones de estudio son determinantes tanto en los resultados como en la apreciación que hace el alumno/a de las materias que tiene que estudiar; es obvio que un entorno externo adecuado, un lugar de

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

¹² Entendemos que estas cuestiones previas también son de aplicación al análisis efectuado en esta investigación respecto a la materia de Historia, a pesar de no haber especificado nada al respecto.

estudio idóneo y un ambiente familiar agradable son positivos, e incluso, necesarios para poder estudiar de manera provechosa y eficaz. No nos servirá de mucho tener capacidades intelectuales suficientes si no tenemos en cuenta todos estos factores. Pero también, pensamos, que es preciso un buen ambiente docente que apoye el esfuerzo, una buena planificación y sobre todo una gran voluntad.¹³

Los resultados de este primer bloque son interesantes. Hemos comenzado preguntando sobre su lugar fijo de estudio. En líneas generales, los alumnos y las alumnas del IES "El Tablero" encuestados optan por tener un lugar más o menos fijo a la hora de estudiar, tal como reflejan los datos respecto al conjunto mayoritariamente concentrado en las respuestas A menudo (41,50%) y Siempre (43,18%) en todos los niveles educativos. Ello se comprueba en el análisis pormenorizado de los porcentajes por niveles, siendo estas dos respuestas las más valoradas, aunque en Bachillerato las proporciones globales de estos dos ítems descienden levemente respecto a la E.S.O. Únicamente cerca del 12% del alumnado no tiene lugar o lo usa ocasionalmente; en este último grupo se comienza a vislumbrar un núcleo de estudiantes que no tiene hábitos de estudio, cuya presencia se constata en otras cuestiones planteadas más adelante. En conclusión, parece ser un hábito bastante incorporado a la vida estudiantil de los jóvenes la elección fija del lugar de estudio, por lo que la ubicación a la hora de desarrollar el aprendizaje no es el problema decisivo que marca el cierto fracaso planteado en el estudio de la Historia. En este sentido cabe destacar la importancia que tiene en el

¹³ DE LA SIERRA DÍEZ, P.:: <u>Condiciones de estudio I: el lugar</u>, **Reeduca** (Visto 4-5-2015).

proceso de Enseñanza/Aprendizaje el hecho de identificar un lugar único y concreto con el estudio. Algunas investigaciones confirman que las condiciones ambientales en las que se desarrolla el estudio son indispensables para favorecer, o no, el rendimiento laboral, lo mismo que el estudiantil.¹⁴

Paralelamente, cuando hemos querido concretar el espacio físico preferido para dicho estudio, los resultados del mismo modo han sido contundentes. De forma generalizada más de la mitad ha seleccionado la habitación propia (58,63%), seguida de la opción referida al salón de casa (23,28%) o, en menor medida, la existencia de una sala de estudio específica (6,86%) para esta finalidad, junto a diversidad de otras ubicaciones, como la cocina, la habitación de los progenitores, casas de los abuelos, no alcanzando datos significativos el trabajo con las amistades. En todos los niveles educativos que han realizado la encuesta se repiten estos datos, aunque puede observarse un leve descenso global en el Bachillerato por la aparición de otros lugares de estudio. Así advertimos un crecimiento, en porcentaje pequeño, de alumnos y alumnas que visitan la Biblioteca Pública, según se va madurando en el estudio. En la línea de lo ya apuntado, los especialistas confirman que las condiciones ambientales en las que se desarrolla el estudio son indispensables para favorecer, o no, el rendimiento escolar. Puede parecer que cualquier sitio es válido, pero los psicólogos consideran que el más apropiado es la habitación del estudiante, pues es el lugar donde más cómodos y familiarizados con el espacio nos sentimos, y así lo hemos verificado en nuestro estudio. Pero, no obviemos

¹⁴ La misma tendencia la confirmamos en GUIRAO RUBIO, P.: <u>Técnicas y hábitos de</u> estudio..., pp. 249-250.

como las nuevas tecnologías pueden ser un obstáculo claro cuando el alumnado se enfrenta al estudio en su habitación, y es que en la sociedad de la información y la comunicación, donde los currículos escolares defienden su integración en la práctica diaria, los adolescentes tienen acceso absoluto a internet y la tentación que suponen las redes sociales y demás distracciones interactivas pueden dificultar sobremanera el proceso de aprendizaje. Por ello varios autores prefieren como lugar de estudio la biblioteca, donde, además, el ambiente de estudio es un estímulo importante. 15

Nuestra investigación ha ido más allá al querer conocer el horario de estudio, más específicamente sobre el carácter fijo del mismo. En una valoración global, tendríamos que apuntar que los resultados de la



encuesta serían de un equilibrio entre las posturas de mayor estabilidad en dicho horario (A menudo y Siempre, con un porcentaje del 47,35%), como en aquellas otras que muestran cierta tendencia a carecer de la misma (A veces o Nunca, con un 49,31%). Percibimos que en el Primer Ciclo de ESO predomina levemente la opción de "inestabilidad horaria", manteniéndose un equilibrio total

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

¹⁵ Idénticos resultados se advierten en GUIRAO RUBIO, P.: <u>Técnicas y hábitos de estudio</u>..., pp. 250-251.

en 4º de ESO, para descender la inestabilidad en 1º de Bachillerato, donde el "A menudo" es la respuesta predominante; el equilibrio se mantiene en 2º de Bachillerato. Quizá en el caso de 4º de ESO podamos constatar la presencia de un grupo de alumnos/as de estudio de notable nivel académico, lo que no resulta verificable en el caso de 1º de Bachillerato, al menos en los cursos que han contestado a la encuesta de Humanidades y Ciencias Sociales; quizás, se explique en la existencia de un elevado número de respuestas NS/NC, que enmascare un resultado de menos estabilidad en el horario de estudio. Más complejo nos resultaría explicar los resultados de los datos de 2º de Bachillerato, pues aunque debiera ser un nivel que comportara una mayor exigencia y necesidad de estudio, esto no se refleja para nada en este estudio. Estos datos dificultan extraer otras conclusiones de mayor calado.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es la finalidad misma de la educación. En este sentido, hemos de valorar el objetivo que el alumnado advierte en dicho proceso. De forma concluyente, el alumnado del IES "El Tablero" considera que el estudio está determinado para aprender y aprobar conjuntamente (dos terceras parte de los encuestados), mientras que a larga distancia se hallaría simplemente aprobar, o con un porcentaje similar (6%) la de aprender o aquéllos que no tiene asimilado el fin último de su paso por el Instituto. En todos los niveles educativos predomina la respuesta mayoritaria, con una mayor incidencia del "Aprobar" en 2º de ESO y 1º de Bachillerato. Sorprende los datos nuevamente de 2º de Bachillerato, curso de preparación paras las Pruebas de Acceso a la Universidad, en las que advertimos un sentimiento muy extendido entre el alumnado de estudiar para aprobar,

relegando el aprender a un lugar secundario cuando se exige en una prueba externa, alejada de la dinámica del Instituto, unos requisitos mínimos, muy exigentes a veces, que determinan su futuro académico y/o profesional.

Asimismo, hemos planteado cuestiones relacionadas más directamente con el trabajo en el aula u otros procesos en las pautas de estudio. En cuanto a la distribución del horario de estudio, los encuestados consideran que no hacen un reparto igualitario de éste en todas las materias. Un 40% de los alumnos piensa que esporádicamente realiza esta opción, mientras que casi un tercio no lo hace; únicamente, algo más de un cuarto establece una distribución homogénea de su trabajo diario. En líneas generales, se detecta un incremento de dicha irregularidad en el reparto horario desde 1º ESO hasta 1º de Bachillerato, recuperándose parte de la regularidad en 2º de Bachillerato. Quizá podemos explicar este comportamiento en la diversidad que muestran todas las materias académicas en Secundaria, que van haciéndose más complejas según avanzamos en el estudio, lo que puede exigir que los alumnos deban acomodar su horario de estudio a la multiplicidad de las mismas; en 2º de Bachillerato, la presencia en el horizonte cercano de las mencionadas Pruebas de Acceso a la Universidad puede proporcionar una mayor homogeneidad a estas asignaturas, condicionando así el retorno a una distribución más racional entre ellas, aunque en todo caso sólo creciendo notablemente respecto a otros grupos la respuesta "A veces".

A la hora de prestar atención a las **explicaciones del profesorado**, los encuestados muestran un alto índice de conformidad; cerca del 80% de estos

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN 1697-9745

han votado "A menudo" o "Siempre"; algo más del 18% lo hace a veces, y muy pocos, nada. Además, hemos verificado que estas proporciones se van incrementando según avanzamos de curso, rompiéndose sólo en 1º de Bachillerato. La explicación a este resultado podría tratarse de un hecho meramente coyuntural, propio de las peculiaridades propias de este nivel en nuestro Centro y en el presente curso, pues venimos constatando a lo largo de las evaluaciones unos resultados académicos más negativos y una menor preocupación del alumnado por el estudio respecto a cursos anteriores, especialmente entre los estudiantes de nueva matriculación en el Instituto.

A la hora de prestar atención a las explicaciones del profesorado, los encuestados muestran un alto índice de conformidad; cerca del 80% de estos han votado "A menudo" o "Siempre"; algo más del 18% lo hace a veces, y muy pocos, nada. Además, hemos verificado que estas proporciones se van incrementando según avanzamos de curso, rompiéndose sólo en 1º de Bachillerato. La explicación a este resultado podría tratarse de un hecho meramente coyuntural, propio de las peculiaridades propias de este nivel en nuestro Centro y en el presente curso, pues venimos constatando a lo largo de las evaluaciones unos resultados académicos más negativos y una menor preocupación del alumnado por el estudio respecto a cursos anteriores, especialmente entre los estudiantes de nueva matriculación en el Instituto.

Hemos prestado también atención a la incorporación de las nuevas tecnologías en la escuela, preguntando concretamente por el uso que hacen de internet para completar o ampliar lo trabajado en el aula. En verdad, en una

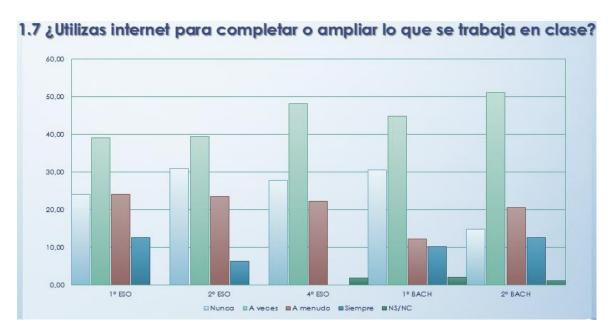
eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN 1697-9745

interpretación restrictiva podríamos aseverar verificar que todavía no existe una plena penetración del uso de las nuevas tecnologías o que el alumnado se conforma en gran medida con los contenidos de los libros de texto y las explicaciones orales del profesorado. Un cuarto de los encuestados nunca realiza la consulta extra en internet, un 44'29% lo realiza "A veces", el resto "A menudo" o "Siempre". En todos los niveles educativos se produce tal comportamiento, con cierto incremento en 4º de ESO y 1º de Bachillerato, recuperándose proporciones iniciales en 2º de Bachillerato. Curiosamente, en 4º de ESO, no existe un porcentaje apreciable de alumnos que hayan votado "Siempre", aspecto relacionable con las altas capacidades que muestra este nivel en la asignatura de Historia que hace innecesario, según ellos, la ampliación de los contenidos; en 1º de Bachillerato reiteramos la explicación del bajo rendimiento global del mismo. En un sentido más amplio, podríamos interpretar que las nuevas tecnologías sí están penetrando en la escuela, lentamente -por eso la alta proporción de la respuesta "A veces", lo que haría mejorar esta actuación.

De forma paralela se ha requerido al alumnado sobre la **consulta de materiales o apuntes**, fuera de los recogidos en el libro de texto. En general, la mitad del alumnado lo hace de forma satisfactoria, mientras que un 37'88% ampliaría los contenidos de forma esporádica, siendo el porcentaje negativo escaso (11'7%). Esta manera de interpretar los datos podría denotar la preocupación mayoritaria de los discentes en su quehacer diario en relación con su formación, pero también habría quien vería en ello un síntoma del fracaso educativo. Al respecto, sorprende que en todos los niveles la respuesta

00 B : (B: :: | E | ... | E | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

con mayor representativa es la de "A veces" -siendo el "A menudo" la siguiente, lo que apuntaría hacia la segunda opción aportada; únicamente, en 2º de ESO la opción "Siempre" es mayoritaria con rotundidad; en 4º de ESO, extraña que esa misma respuesta es minoritaria. De todos modos, en el caso de 4º podría haberse producido cierta falta de comprensión sobre el alcance de la pregunta



formulada, entre otras razones porque el desarrollo curricular de la materia plantea en la práctica totalidad de los temas la elaboración de presentaciones u otras actividades que siempre van más allá de las informaciones contenidas en el libro de texto.

Respecto a las técnicas de estudio utilizadas hemos observado gran diversidad y complementariedad. Destaca el empleo de los resúmenes, seguido de subrayado del texto o la lectura simple de los contenidos académicos, y de la realización de esquemas; los mapas conceptuales presentan sin embargo un baja aceptación. El muestreo da lugar a un

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

comportamiento diferenciado en cada nivel educativo; en 1º de ESO destacan resúmenes, esquemas y subrayado; en 2º de ESO sobresale el uso de resúmenes, y a continuación prefieren subrayado y lectura; en 4º de ESO, en tandas más equilibradas, son lectura, subrayado y resúmenes; en 1º de Bachillerato, lectura y esquemas prevalecen por encima de los resúmenes; en 2º de Bachillerato, se distribuyen en orden decreciente resúmenes, subrayado y esquemas, lo que tendrá un correlato en las preguntas que efectuaremos respecto a la materia de Historia más abajo.

Para finalizar las cuestiones referidas a aspectos generales de las técnicas y métodos de estudio, hemos requerido al alumnado sobre su conducta en cuanto a las instrucciones que el profesorado proporciona a la hora de afrontar la realización de un examen. Más de las dos terceras partes de los encuestados (alrededor del 70%) consideran que siguen los consejos del docente para preparar sus pruebas, lo que evidencia la incidencia todavía de este estamento en la educación secundaria; pero, existe un alto porcentaje que lo hace esporádicamente (22'56%), y un 7% en ninguna ocasión, porcentaje que podríamos identificar con el alumnado "objetor". En el análisis por niveles, observamos una menor aceptación en 1º de ESO, para luego elevarse el grado de seguimiento del alumnado en 2º de ESO, volviéndose a invertir la tendencia hasta Bachillerato; en 1º de Bachillerato, quizá hemos cotejado la existencia de un grupo educativo poco preocupado por los estudios, aunque en ello debe influir asimismo la inseguridad personal a la hora de afrontar cada prueba escrita u oral. Estas evidencias quizá puedan interpretarse como la adaptación del alumnado a la opción más viable y cómoda para seguir su aprendizaje, la

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

vía para alcanzar con el menor esfuerzo su pretensión, como estudiante, de aprobar la materia.

Respecto a la satisfacción que pueda tener el alumnado sobre su forma de estudiar, igualmente se observa una mayoritaria reafirmación sobre su actuación académica; aproximadamente, un 60% de los encuestados votaron por las opciones "Siempre" y "A menudo"; no obstante, casi un tercio muestra muchas dudas al pensar que sólo ocasionalmente estaría conforme con su actuación en la escuela; casi un 7% no está de acuerdo, quizá podamos relacionarlo como en el caso anterior con el alumnado objetor. Mientras los grupos de ESO proporcionan datos más o menos equilibrados en la distribución de las respuestas, Bachillerato tiene mayor número de irregularidades; en 1º de Bachillerato, el número de alumnos que tiene una mayor inseguridad (la opción "A veces" es la más votada) es superior; en 2º predominan los que votan "A menudo"; la peculiaridad de 1º de Bachillerato queda de nuevo manifiesta y puede deberse al carácter propio de este grupo.

2. MÉTODOS Y TÉCNICAS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA

En un segundo bloque –para nosotros fundamental- indagamos sobre aspectos más vinculados con la materia de Historia. Iniciamos nuestra investigación preguntando al alumnado del I.E.S. "El Tablero" sobre cómo realiza su estudio de la materia, sobre **el libro de texto¹⁶ o los apuntes de clase**; aquí debemos

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Sobre la relevancia del libro de texto en historia, cfr. Gómez, C.J, Cózar. R. y Miralles, P.: "<u>La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias</u>", en **ENSAYOS**, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, Nº 29-1, 2014, 11-25, Consultada en fecha (29-12-2015); MARTÍNEZ, N.-VALLS, R.-PINEDA, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio,

reconocer un posible error en el planteamiento de la cuestión al no contemplar una respuesta múltiple, condicionando así la elección del alumnado. No categóricos. obstante. resultados son al responder 80% aproximadamente que lo realizan en estos dos soportes, mientras el 20% restante lo hace a veces o nunca; estos resultados parecen evidenciar más aquellos alumnos y alumnas que estudian habitualmente que la forma de estudio en sí. En el análisis por niveles educativos, todos coinciden en esta respuesta global, y sólo 2º de Bachillerato discrepa de este patrón, con datos muy desiguales al afirmarse que no se recurre a libros de texto, resultado esperado al carecer del mismo y contar con apuntes diseñados por profesorado del Departamento de Geografía e Historia de I.E.S. El Tablero y adaptados al currículo propuesto por las Universidades andaluzas de cara a las P.A.U. Estos datos apuntan, por tanto, hacia el uso de un aprendizaje mecanicista basado en la memorización, tal y como se va a evidenciar en otras preguntas del cuestionario. Bien es cierto que los profesores de Historia, debido a su estática temporalización y a la amplitud de contenidos que han de impartir, no están en condiciones de dedicar el tiempo necesario a trabajar estrategias, que sí podrían trabajarse, por ejemplo, en las sesiones de tutoría. 17 Comprobamos así que la mayor parte del aprendizaje escolar de la Historia es receptivo, una enseñanza vinculada a la explicación y al libro de texto, a la transmisión de conocimientos y datos, con preferencia por ésta frente a la indagación,

1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 23, 3-35; MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. y otros: El desarrollo del currículo de Historia en Bachillerato y el uso de textos: la visión del profesorado, Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio, Jaén, 2008, pp. 586-587. GUIRAO RUBIO, P.: Técnicas y hábitos de estudio..., pp. 249-250.

extremos que podrían ir paralelos a la visión algo negativa que el alumnado transmite sobre los mismos libros de texto al considerar limitada su idoneidad.¹⁸

En lo que atañe a las técnicas de estudio, hemos preguntado en primer lugar sobre la lectura de los temas antes de un estudio más detenido. Al respecto, existe una costumbre bien arraigada puesto que más de dos tercios del total lo realiza siempre o a menudo y un 16% lo hace esporádicamente. Tan sólo el 13% no lo hace nunca; posiblemente aquí tengamos parte del grupo de alumnos/as que no estudia de forma habitual. Todos los niveles educativos optan por la opción "Siempre" como la primera respuesta, con una menor valoración de ésta en 2º de ESO, donde también alcanza sus niveles más elevados la de Nunca", compartidos con 1º de Bachillerato. Tendencia muy común en la lectura de estudio de un texto, sea un artículo o el capítulo de un libro, es la de hacerlo rápidamente y varias veces, hasta asimilar su contenido y estructura. La comprensión lectora es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto. Siempre que se lee se lo hace para entender, pues si no carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. La comprensión está ligada estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva. Las habilidades que logren en este sentido tenderán al desarrollo de operaciones como el reconocimiento y jerarquización de ideas, la elaboración

1

¹⁸ GONZÁLEZ MANGRENE, I.: <u>La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos</u>, Tesis doctoral, Universidad de Lérida, 1993, pp. 456-461.

de resúmenes, el análisis de la información del texto y la relación y cotejo con sus conocimientos previos, la formulación de hipótesis, la emisión de opiniones, la relación texto e imagen, ...¹⁹

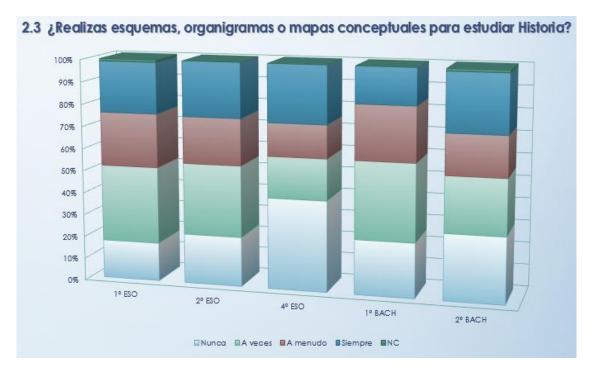
A continuación, hemos demandado sobre el uso de esquemas, organigramas o mapas mentales para el estudio de la Historia. Se trata de estrategias muy útiles puesto que incluyen tanto palabras como imágenes visuales, siendo así efectivos para diferentes alumnos/as, desde aquellos estudiantes talentosos hasta los que tienen dificultades de aprendizaje. Las habilidades que se desarrollan con los organizadores gráficos son tan variadas e importantes que basta con mencionar una una recolección y organización de información. Aunque permiten analizar, evaluar y pensar de manera crítica, esto es comparar, contrastar e interrelacionar de manera visual la información, 20 no son un instrumento habitual en nuestra encuesta. Alcanza un porcentaje positivo aproximado del 44%, mientras que de forma esporádica lo usaría otro 29% y nunca una cuarta parte, por lo que no está integrado entre las técnicas de estudio en nuestros alumnos. Predomina la opción "A veces" en 1º y 2º de ESO y 1º de Bachillerato, mientras que sorprende la mayoritaria "Nunca" en cuarto de ESO. En consecuencia, es una herramienta poco usada, tal vez por la complejidad que puede suponer; lógicamente, sería preciso observar un número creciente de alumnos y alumnas, según vamos avanzando en el currículo educativo, teniendo a partir del segundo ciclo de ESO una imperiosa

¹⁹ ¿Qué son y para qué sirven las Técnicas de Estudio?, Material de apoyo. Técnicas de Estudio, Departamento de Ciencias sociales para la materia de Historia, Instituto Manuel Belgrano (Argentina).

²⁰ "Aplicación de Nuevas Tecnologías en la Educación Superior en Salud". Organizadores gráficos, TIC'S Medicina 2011.

necesidad de estructurar los contenidos de la materia, algo ajeno al grupo de 4º que hemos comentado, que han potenciado otras herramientas tradicionales de aprendizaje.

También, hemos planteado el uso de los **resúmenes para estudiar los temas históricos.** Su inclusión en este estudio viene dado por la pronta incorporación de esta técnica dentro del sistema educativo; en Primaria ya se introduce para enseñar a sintetizar información... En este estudio, advertimos que casi dos tercios del alumnado usa habitualmente esta técnica de trabajo intelectual; es



verdad que casi todos los niveles alcanzan unos porcentajes cercanos a 60% (computando conjuntamente A menudo y Siempre), menos en 2º de Bachillerato donde se alcanza a más de las tres cuartas partes de los encuestados. De forma anedóctica, hemos verificado que en 4º de ESO y 1º de Bachillerato, casi una cuarta parte de las respuestas confirman que nunca la

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

usan. De acuerdo con el estudio de referencia²¹, no advertimos un crecimiento estadístico del uso de esta técnica según se avanzamos de curso, alcanzando niveles superiores en Bachillerato. En el IES El Tablero constatamos como dato relevante la igualdad generalizada del mismo y su incremento sustancial en el último curso de Bachillerato. Atribuimos este hecho al propio sistema de preparación de las Pruebas de Acceso a la Universidad; mientras en el Instituto enseñamos cada unidad didáctica con una complejidad conceptual mayor, al solicitarse en las PAU la síntesis de la totalidad de la misma, el alumno recurre a este instrumento para simplificar su preparación, mostrando por escrito las ideas principales y sus interrelaciones. El resumen requiere, además, la condensación selectiva de la información, así como el mantenimiento de la estructura lógica del material original. De este modo, se sigue el orden en el que aparecen las ideas del material de referencia y se recogen sólo aquellas necesarias para entender las claves de la información. El objetivo principal del resumen no es otro que la comprensión global por parte del alumno/a del contenido histórico a estudiar.²²

En cambio, la siguiente técnica tiene una amplia aceptación Se trata del uso de **técnica de subrayado en la materia de Historia**. Su importancia radica en la necesidad de tener identificada la información principal para luego traspasarla

_

²¹ GUIRAO RUBIO, P.: <u>Técnicas y hábitos de estudio</u>..., pp. 255-256.

²² GUIRAO RUBIO, P.: <u>Técnicas y hábitos de estudio</u>..., pp. 256-257; en este estudio se señala también otra consecuencia: el hecho de que el resumen sea un método más generalizado que los esquemas o mapas conceptuales no se encuentra tanto en que sea más o menos eficaz que estos, sino en que el alumnado, al contar en sus resúmenes con la información simplificada pero redactada, adquiere una mayor seguridad respecto a la expresión de ideas, pues la expresión escrita es otro de los grandes problemas de la educación de nuestros jóvenes. Esto es, mientras en el esquema únicamente apuntamos las ideas, sin redacción alguna, en el resumen sí aplicamos desarrollo, por tanto el memorizar la frase en sí permite al alumno reflejarla tal cual en el examen, sin necesidad de pensar en cómo explicar aquello que en el esquema aparecía representado con dos palabras.

al esquema o resumen que el estudiante vaya a usar en su aprendizaje, siendo así una de las herramientas tradicionales todavía empleadas en educación. De forma mayoritaria casi el 50% emplea la misma en el desarrollo de su estudio de la asignatura, con un 17% que la usa a menudo y casi el 19% en ocasiones. Algo menos de 20% no lo tiene como técnica de trabajo histórico, proporción de alumnos que en otras cuestiones con aquellos que no suelen trabajar nada o sólo emplean los esfuerzos mínimos en su quehacer estudiantil. En un análisis de los niveles educativos, visualizamos un amplio empleo en el Primer Ciclo de ESO, con un descenso significativo en 4º -la opción "Nunca" tiene su máxima expresión nuevamente en este nivel-, y vuelta a incrementarse en Bachillerato; en el caso de 2º de Bachillerato, con los máximos absolutos de uso, podemos ejemplificar un caso de una materia que, como ya señalamos, cuenta con apuntes de clase suministrados por el profesorado del Departamento; por la idiosincrasia de la Pruebas de Acceso a la Universidad, los exámenes constan de una sola pregunta para el desarrollo de una unidad didáctica; esto hace que alumnado tenga que sintetizar estos apuntes con miras a la prueba escrita y de ahí el amplio porcentaje de aceptación. Para cualquier persona es imposible aprender toda la información al detalle sin destacar lo más importante, a partir de lo cual se puede ir asimilando el resto. El subrayado es así una estrategia muy recurrente y usada por casi todos los alumnos/as de manera usual. Este sistema, ya tradicional, hace que la atención del estudiante quede centrada en aquellas palabras o frases claves que permitirán la comprensión total de los contenidos. Su principal ventaja se halla a la hora de efectuar el repaso, pues

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

únicamente leyendo las líneas subrayadas recordaremos toda la información que nos interesa.²³

Al contrario, la incorporación de otras fuentes de información, diferentes de las incluidas en los libros de texto o explicaciones del profesor, en los contenidos curriculares de la materia no tiene el grado de aceptación de la anterior. Ni siquiera un cuarto de los encuestados utiliza la técnica en su trabajo diario; es más, casi un 45% no lo hace nunca y casi el 33% sólo en ocasiones. Todos los niveles muestran esta tendencia; sorprende que en 1º de ESO existe una menor intensidad en la misma, cuando se trata de un nivel de alumnos de capacidad medias, sin grandes iniciativas por acrecentar sus expectativas académicas, para ser más radical en 4º de ESO y reducirse algo en Bachillerato. Este resultado muestra todavía la falta de interés por integrar nuevas formas de aprendizaje en Historia, extremo ligado a la vieja forma de enseñanza, de la que el alumnado no se desprende. Pocos alumnos/as se interesan o se encuentran motivados por indagar fuera de los cauces institucionalizados en la escuela; se limitan a lo que se les ofrece en clase, sin mostrar el espíritu crítico, y dejándose arrastrar por la pasividad del sistema.²⁴ Esta imagen contrasta con la tendencia, superadora de la clase tradicional, que desde los años 70' procura innovar mediante la utilización de nuevos recursos en las clase de Historia y el uso de la fuentes como necesidad derivada de la misma concepción de la disciplina; este cambio didáctico promovía su

²³ GUIRAO RUBIO, P.: *Técnicas y hábitos de estudio...*, pp. 253-255.

²⁴ GUIRAO RUBIO, P.: <u>Técnicas y hábitos de estudio</u>..., pp. 257-258: ofrece un resultado

sustitución por estrategias activas y materiales diversificadas.²⁵ Las reformas educativas en España y los manuales han tratado de ir integrando estos planteamientos que no consiguen al parecer modificar los esquemas mentales del alumnado. Los libros de texto se llenaron de recursos como documentos, gráficos, mapas, periódicos o revistas, realización de comentarios de texto, los que junto a la visualización de recursos audiovisuales o de internet, a veces, se complementa con salidas extraescolares, debates, discusiones y debates, etc. Se trataba de superar algunos de los problemas de la metodología positivista, con incorporación de materiales complementarios que también son obviados por los alumnos, con uso ocasional y por tanto, poco relevante, tendencia que también visualizamos en este apartado.²⁶

En esa misma línea, hemos constatado los resultados de la pregunta relativa al uso de la **memorización en el aprendizaje histórico**. Pretendemos así obtener la información relativa al proceso de asimilación de conocimientos, esto es, saber si los alumnos/as únicamente memorizan o si por el contrario entienden lo que estudian. En todo momento hemos de tener presente que el aprendizaje de la historia requiere de la memoria, eso es cierto, no obstante, lo que pretendemos combatir es la memorización sin comprensión.²⁷ En nuestra encuesta, cotejamos todavía muy arraigadas ciertas **metodologías de la**

^

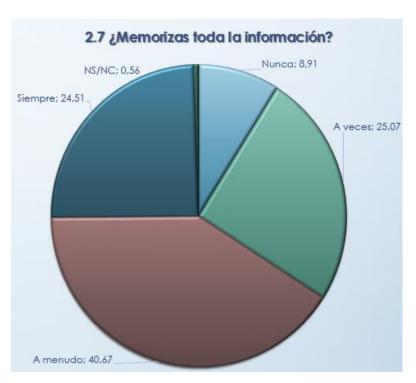
²⁷ GUIRAO RUBIO, P.: <u>Técnicas y hábitos de estudio</u>..., p. 259.

²⁵ GONZÁLEZ MANGRENE, I.: <u>La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos</u>, Tesis doctoral, Universidad de Lérida, 1993, pp. 454-456. DUARTE PIÑA, O.Mª: <u>La enseñanza de la Historia en la educación secundaria: innovación, cambio y continuidad</u>, Tesis doctoral presentada por OLGA MARÍA DUARTE PIÑA en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Sevilla, Julio de 2015, pp. 122-408.

²⁶ GONZÁLEZ MANGRENE, I.: <u>La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos</u>, Tesis doctoral, Universidad de Lérida, 1993, pp. 408-413; DUARTE PIÑA, O.Mª: <u>La enseñanza de la Historia en la educación secundaria</u>..., pp. 463-468.

escuela tradicional. En líneas generales, el alumnado de I.E.S. "El Tablero" recurre

aproximadamente 65% a esta técnica de forma habitual, con otra cuarta parte que hace ocasiones. en Mientras estas tres respuestas adoptan cierto equilibrio en el Primer Ciclo de ESO. en se decanta



mayoritariamente por las opciones de "Siempre" o "A menudo", para volver a ser algo menos intenso en Bachillerato. La radical posición de 4º de ESO sale de la tendencia general mostrada en la encuesta.

Para complementar esta última cuestión, hemos preguntado también sobre la comprensión del hecho histórico.²⁸ Hemos comprobado que la inmensa

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Al respecto, hemos de partir de las advertencias de algunos estudios. Las investigaciones realizadas muestran una conclusión unánime: los adolescentes evidencian una comprensión de los conceptos históricos mucho más limitada de lo que podría suponerse, ya que en un buen número de casos los entienden de manera errónea o incompleta. Al parecer no hay correspondencia entre lo que se enseña en el aula y el desarrollo cognitivo del alumnado, debido a que estos manifiestan patentes dificultades para comprender los conceptos históricos propuestos. Sin embargo, observaron que los alumnos con mayor edad, a diferencia de los de menor edad, ofrecieron en sus respuestas una mejor comprensión de los conceptos históricos que se les presentaron. Partiendo del análisis de estas conclusiones, los autores opinan que las dificultades manifestadas por los alumnos/as de mayor edad pueden ser superadas, a través del aprendizaje significativo, por el hecho de que en los errores cometidos manifiestan un conocimiento parcial del concepto. Igualmente, aludieron a que la educación recibida por los alumnos ha sido uno de los factores más influyentes en los resultados obtenidos. Del mismo modo, señalan que los conceptos de orden cronológicos son los que han resultado más

mayoría del alumnado afirma que su comprensión de los acontecimientos es aceptable; únicamente, aproximadamente el 20% del alumnado no comprende en ocasiones, y poco más de 1% de los encuestados no lo hacen nunca. En estos datos veríamos una fuerte aceptación en la metodología de enseñanza que hace llegar a los alumnos los conceptos y hechos históricos. La misma tendencia se advierte en los datos por niveles educativos, sin que sobresalga uno de otros; por norma general, las respuestas positivas ocupan en todos los dos primeros puestos. Tal comportamiento podría demostrar una preferencia por la Historia, la existencia de una metodología adecuada a los fines educativos propuestos en el Departamento, lo que viene a contrastar con los resultados académicos finales.²⁹

Evidentemente, verificamos aquí la preeminencia de un aprendizaje mecanicista, que coteja una información, la retiene con vista a una prueba escrita o actividad puntual, y supone la asimilación de conceptos posiblemente no comprensibles para el alumnado. Para nuestros alumnos/as memorizar es una capacidad que interviene muchas veces en el resultado favorable de su nota por encima de su capacidad de razonar. Mientras consideran muy poco relevante el papel de la memoria en el aprendizaje, fruto quizá de una visión vinculada a esa repetición mecánica. A su vez, se consideraba que los

_

difíciles para los alumnos. Esta síntesis se corresponde con el trabajo de: M. CARRETERO, J. IGNACIO POZO y M. ASENSIO. "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia." Infancia y aprendizaje, nº 23. Madrid: 1983. pp. 55-74, recogido en MILLÁN LUGO, A.: La historia que se aprende en la escuela básica venezolana. Percepción y conocimientos del alumnado, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, febrero de 2008, pp. 117-118, que tiene un amplio estudio sobre estos aspectos dedicados a España.

²⁹ La misma tendencia se comprueba en el estudio tomado de referencia, en el que los tres niveles educativos analizados advierten semejante comportamiento; esto hace visible que la Historia puede no ser una materia insalvable, y cuando eso puede ocurrir existen recursos suficientes para que de forma autónoma pueda subsanarse las lagunas existentes; cfr. GUIRAO RUBIO, P.: *Técnicas y hábitos de estudio...*, pp. 261-262.

alumnos/as valoran el razonamiento como una capacidad necesaria -muchas veces- para aprobar y -muchas veces/casi siempre- para aprender; aunque, si lo comparamos con la memoria, podríamos decir que su visión está vinculada a una enseñanza que, al valorar los aprendizajes escolares, pone más a prueba la memoria que el razonamiento.³⁰

Para finalizar planteamos una cuestión para determinar la cantidad de horas que podían dedicar al estudio de la Historia. Predominan aquellos/as que dedican entre tres y cuatro horas semanales a la materia, seguidos los que aplica una o dos y los que lo hacen entre cinco y seis; alrededor del 7% no estudia historia nunca. Por niveles educativos, advertimos una mayor dedicación en 1º de ESO, una disminución del tiempo global dedicado en 2º y 4º de ESO y un incremento ya significativo en el Bachillerato; es una tendencia global lógica ante el incremento y la complejidad de los contenidos que exige un aumento de las horas dedicadas a su estudio. Aquí querríamos llamar la atención en que una vez más es el 7% el porcentaje de los encuestados que afirman no dedicar ningún tiempo semanal a la materia, lo que de nuevo nos lleva a encuadrar a este grupo con el perfil de "objetores" al que ya nos hemos referido en estas líneas.³¹

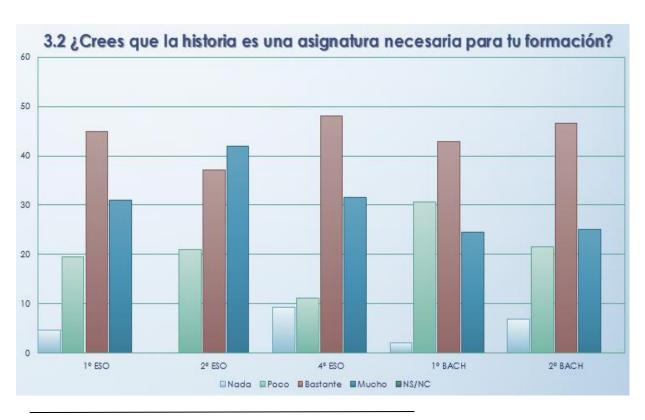
_

³⁰ GONZÁLEZ MANGRENE, I.: <u>La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos</u>, Tesis doctoral, Universidad de Lérida, 1993, pp. 301-307, 431-432, 453-454.

³¹ También debemos indicar que en el estudio no fueron incluidos alumnos de Educación Compensatoria, puesto que creemos que hubieran distorsionado bastante el resultado global del estudio.

3. ACTITUD FRENTE AL ESTUDIO DE LA HISTORIA

En este tercer apartado del cuestionario, hemos indagado sobre la manera en que el alumnado afronta el estudio de la Historia. La primera aportación ha sido preguntarles sobre si la historia les gusta. Al respecto, de manera global algo más de la mitad del alumnado considera la asignatura entre sus preferencias, mientras que más de un tercio ha votado en el apartado "Bastante". Un 14% de los encuestados rechaza totalmente tal extremo, proporción que no consideramos muy elevada. Por niveles educativos, la opción "Bastante" es mayoritaria en 2º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato, mientras "Poco" sobresale en 1º de ESO y de forma menos atenuada en 2º de Bachillerato; la tendencia, exceptuando el caso de 1º de ESO, que se observa, es la reducción de la aceptación inicial de la materia académica, según avanzamos de curso, siendo menor en Bachillerato, siempre manteniendo un



eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

equilibrio entre ambas posturas.

Después hemos puesto nuestro interés en valorar si los encuestados consideran relevante la Historia para su formación cultural. De manera general, existe un acuerdo que llega a ser de las tres cuartas partes en apreciar la materia como fundamental en este extremo; menos de un 5% llega al rechazo total. En todos los niveles educativos tiene una gran aceptación, pero se verifica que es mayor en ESO, mientras que en Bachillerato baja levemente; nuevamente, 2º de ESO ha marcado una mayor predilección de la materia para la formación personal, puesto que predomina la opción "Mucho" aquí, y "Bastante" en el resto de grupos.

En otros ámbitos, también se ha observado esta tendencia, pero se considera que el alumnado se siente interesado en términos generales por la obtención de conocimientos sobre el pasado y de forma particular por la asignatura de Historia, pero en el sentido de que les permite ampliar sus conocimientos de cultura general y les sirve para tener una buena formación como ciudadano, pero no como un conocimiento científico, o sea, tiene interés más hacia el conocimiento socio-cultural de grandes hechos y personajes del pasado, que hacia su comprensión como un conocimiento disciplinar científicamente comprobable.³²

-

³² Esto ha sido afirmado para el caso de España y Venezuela, extrapolable también a nuestro caso; cfr. MILLÁN LUGO, A.: La historia que se aprende en la escuela básica venezolana. Percepción y conocimientos del alumnado, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, febrero de 2008, pp. 34, 135-136, y 504. De forma general, investigaciones realizadas permiten comprobar, en primer lugar, que existe una percepción social que identifica saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado. Se trata de una visión bastante habitual. Según esta percepción, saber historia es igual a ser anticuario o albacea del recuerdo; saber historia

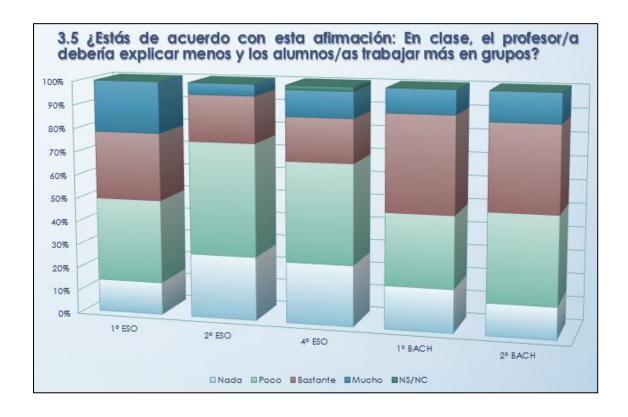
También, la encuesta ha confirmado de forma tajante que **el profesorado tiene un papel fundamental e innegable en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia**. Más de las tres cuartas partes de los encuestados opina en este sentido; cuando se les pregunta si creen esencial el trabajo del profesor en la aceptación o rechazo que el alumnado muestra por la materia, sólo un 6,41% rechaza esta posibilidad. En todos los niveles educativos, la postura mayoritaria se mantiene, mostrando todos el mismo patrón, aunque en el caso de 4º de ESO es mucho más contundente, mientras que en 1º de Bachillerato, si bien en esta línea, las opiniones están más divididas

Una vez sentadas las bases de la aceptación de la materia y su propia vinculación al currículo formativo, nos adentramos en considerar la **relevancia del número de horas dedicadas a la Historia** en las Enseñanzas Secundarias. Nuevamente, la respuesta mayoritaria ha mostrado un resultado tajante; algo más de la dos terceras partes de los encuestados no considera que se deba ampliar o reducir el número de horas que tiene la Historia en cada nivel educativo; un 6'41% lo reduciría, frente a 10'31% que lo acrecentaría; otro 5% rechaza la materia de Historia en el sistema educativo, proporción

e

es conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos que identifican un monumento o un acontecimiento, o, simplemente, recitar nombres de glorias y personajes pasados, generalmente del patrimonio propio. Esta tradición, cultivada desde el siglo pasado por multitud de eruditos locales, ha calado hondo en la sociedad. Nadie reclama, al que dice saber historia, una explicación general del pasado, ni que contextualice lo singular en un proceso general dinámico que, por fuerza, resulta complejo y requiere estar dotado de método y teoría. La razón es que la percepción general de este tipo de saber, el histórico, está más cerca de la erudición que de una ciencia social como es la historia. Este hecho, aunque quizá no sea explicitado por el alumnado, marca profundamente el concepto que se tiene en la sociedad de la materia histórica y aflora frecuentemente cuando sondeamos las ideas previas de los escolares; estas son algunas de las apreciaciones recogidas en PRATS, J.: <u>Dificultades para la Enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española</u>, Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, nº 5, 2000, pp. 76-77.

semejante a los que la consideran irrelevante para su formación. Todos los niveles educativos muestran el mismo patrón de respuesta, siendo algo más mayoritaria en el Primer Ciclo de ESO, abriéndose a más posibilidades en 4º de ESO y Bachillerato, en su rechazo o en la reducción de horas. En este sentido, debemos considerar que tras no haberla cursado en 1º, la Historia, en este caso de España, vuelve a ser obligatoria para todo el alumnado en 2º Bachillerato, lo que es objeto de discrepancia entre parte de los estudiantes de la modalidad de Ciencias.



Posteriormente, hemos pasado a valorar las formas de interacción en el aula. Hemos preguntado cuestiones diversas que nos van a dar informaciones relevantes sobre cómo trabaja el alumnado en relación con los instrumentos y recursos educativos empleados en clase. Uno de estos aspectos ha sido demandarles sobre si debe haber menos explicaciones teóricas del

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

profesorado y más trabajos en grupos por parte del alumnado. Evidentemente, tras esta pregunta podremos investigar sobre el papel que ocupa el trabajo pasivo del ovente de la clase tradicional, o más activo del trabajo por proyectos. De forma general, predominan los encuestados que consideran poco o nada trascendental esta forma de planificar la clase de Historia; es verdad que un 40% preferiría modificar esta forma de conducta que tiende hacia la pasividad y mantenimiento de los roles tradicionales en la escuela. Mientras en ESO parece predominar levemente el apoyo a la clase magistral, con excepción de 1º de ESO, en Bachillerato se incrementa algo los que apoyaría una modificación de estos roles. Nos ha extrañado constatar cómo los alumnos/as de 1º de ESO prefieren una mayor variabilidad en los métodos de enseñanza de la Historia; no, en sí, por estos resultados, puesto que desde hace años en el Departamento venimos impartiendo clases donde los trabajos han sido un elemento clave de la evaluación; es más, los alumnos de 2º y 4º de ESO han tenido la misma metodología, y en su caso, muestran una preferencia de la clase magistral mucho más elevada.

Las respuestas analizadas apuntan hacia una aceptación mayoritaria de las mismas con un porcentaje aproximado del 60%, mientras que una cuarta parte lo haría en ocasiones determinadas y únicamente el 7'24% lo rechazaría. En todos los niveles educativos ha sido refrendada esta tendencia general, pero también observamos matices. Nuevamente, los alumnos/as de 1º de ESO presentan una proporción de la opción "Siempre" muy elevada, mientras que en el resto de niveles se observa una tendencia al equilibrio entre las tres respuestas que evidencia el uso de estos recursos pedagógicos en clase;

igualmente, se muestra hacia una leve disminución en Bachillerato de los votos

a esta postura favorable, que en el caso de 2º podría obedecer a la preferencia

por una metodología más tradicional en la línea de las pruebas de acceso a

estudios superiores.

Contradictoriamente, el alumnado ha respondido de forma negativa a la

cuestión de integrar estas tecnologías en su proceso de aprendizaje. A la

cuestión de si amplía los temas tratados con aportes de internet, enciclopedias,

etc., sólo una cuarta parte de los encuestados responde de forma afirmativa

(opciones "Bastante" y "Siempre"); es constatable, no obstante, que un tercio lo

hace en ocasiones, pero el 40% aproximadamente no lo hace. Confirmamos

nuevamente que los roles tradicionales permanecen en amplios fragmentos de

nuestros alumnos/as. En cuanto a los diferentes niveles educativos, no

advertimos grandes diferencias; 1º de ESO y Bachillerato muestran niveles

más favorables a su uso, mientras 2º y 4º de ESO evidencias porcentajes algo

más de rechazo. Esta tendencia tiene su correlato en la cuestión que

demandaba el uso de estas tecnologías en la enseñanza en general, que

también mostraba postura más bien negativa.

Para constatar la presencia de la Historia en su vida, les hemos hecho una

pregunta sencilla, ¿cuánto habla de la materia con sus amistades? En este

sentido, podríamos considerar que no es algo muy extendido, como cabría

esperar; un grupo minoritario (9'09%) dialoga siempre con sus amigos de tema

de naturaleza histórica, mientras cerca del 30% lo hace bastante; la respuesta

mayoritaria es "A veces" con un 42'05%, pero aproximadamente el 20% no

encuentra motivo para hacerlo. Es verdad que si aceptamos una posición amplia, el 80% del alumnado tiene interés por hablar de estos temas en su vida diaria, siendo una minoría, por tanto, la que lo rechaza totalmente, proporción mucho más elevada que la que mostraba una opinión radicalmente más negativa en preguntas anteriores. En el análisis pormenorizado en niveles educativos, advertimos una tendencia creciente por el interés histórico en los alumnos de edades más avanzadas, tal como evidencian los datos estadísticos en 4º de ESO y Bachillerato. Posiblemente, la madurez en el razonamiento de estas edades constate la relevancia del conocimiento histórico en el devenir cotidiano y de ahí que los temas vinculados a la materia sean más recurrentes y utilizados por el alumnado. Esta actitud positiva hacia los temas históricos nos puede servir de base para trabajar dinámicas de clase diferentes, plantear debates, proyectos de investigación y metodologías activas, como una conclusión más de cara a nuestra praxis a las que nos puede conducir el trabajo que hemos realizado.

4. CONCLUSIONES

La historia es una de las asignaturas que provoca dolores de cabeza a muchos estudiantes, que la suelen calificar como larga y aburrida; y aun así es materia básica para todo estudiante, primero por su carácter obligatorio en muchos niveles y, sobre todo, porque aporta contexto a la realidad en la que vivimos, explica los acontecimientos actuales y como dijera Ruiz de Santayana y

quedara grabado en el bloque 4 del mismísimo campo de concentración de

Auschwitz: "Quién olvida su historia está condenado a repetirla". 33

Como hemos podido comprobar en esta investigación y es una apreciación

generalizable, aún se mantienen técnicas y métodos tradicionales en la

enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, con un predominio claro de

la figura del docente. A medida que madura el estudiante se van adquiriendo

hábitos y actitudes diferentes, más abiertos a la gestión individual del

aprendizaje. Aunque existe una clara y nítida aceptación de las TIC en general

y en las Ciencias Sociales, en particular, la memorización sigue siendo el

método más utilizado para estudiar (¿aprender?) historia. En este sentido,

creemos que las clases de Historia no se han visto alteradas significativamente,

siguiendo un mismo patrón didáctico basado en los siguientes puntos:

a. Exposición oral por parte del profesor/a, en donde el alumno/a sólo tiene

un rol pasivo.

b. Exposiciones esporádicas por parte del alumno/a de algún aspecto

concreto tratado en clase.

c. Cuestionario escrito en el que el alumno/a tiene que investigar las

respuestas en el libro de texto.

d. Memorizar fechas y personajes.

e. Investigar algún hecho histórico en monografías y biografías.

³³ Así titulaba GARCÍA, M.: "*Quién olvida su historia está condenado a repetirla*", **International Youth Coalition**, 31 de julio de 2015, la entrada de su blog, donde reflexiona sobre los errores

humanos. [consultada, 31-01-2016].

La amplitud de unos temarios, casi inabarcables, favorecen esta metodología

con la que se propugna la asimilación de una gran cantidad de conocimientos

de una manera totalmente superficial. Sin que nosotros creamos que hay que

eliminarla de nuestras clases, nada más lejos de nuestra intención, si creemos

que no debe ser la única forma de aprendizaje y, tal y como se deduce de este

estudio, debe ser completada, apoyada y en algunos aspectos superadas por

la comprensión histórica. No se trata de aprender de memoria fechas y datos,

la típica enseñanza de la historia enunciativa, sino de construir conceptos,

comprender procesos, causas, consecuencias, de aprender metodologías que

les sean útiles en la vida cotidiana del alumnado.

Creemos que es necesario seguir indagando en este tema, en conocer la

opinión del alumnado frente a la enseñanza de la historia, extenderlo a las

otras materias del ámbito, Geografía e Historia del Arte, para situarnos, con

precisión y eficacia, frente a las necesidades reales de los estudiantes. Es

necesario partir de lo que hay para poder construir un tipo de aprendizaje más

significativo, basado en la comprensión histórica de la realidad en la que se

inserta el alumno/a, en la contextualización de los hechos y situaciones

históricas, comprender antes que memorizar sin sentido, desarrollar la empatía

histórica, trabajar procedimientos y destrezas, trabajar activamente, desarrollar

proyectos, introducir las TIC y las TAC en las clases y contribuir al desarrollo de

las competencias.

En definitiva, enseñar la Historia, y el resto de las Ciencias Sociales, con un

claro y nítido sentido y vocación de utilidad para el alumnado, que aporte

creatividad e innovación, aportar nuevas formas de enseñar y aprender Historia en los que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje, La Historia no puede ser simplemente un conocimiento académica sin más, pero tampoco un saber orientado hacia una visión utilitarista de la enseñanza, sino, una materia cargada de valores y parafraseando al poeta Luis Cernuda, la Historia debe ser "un arma cargada de futuro".

5. BIBLIOGRAFÍA

- ASENSIO, M; CARRETERO, M; POZO, J. I. (1989). "La comprensión del tiempo histórico", en: CARRETERO, M; POZO, J. I. y ASENSIO. M. (1989). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid. Aprendizaje Visor.
- BARRADO, J. (2002). "La enseñanza de la historia en secundaria: reflexiones desde el frente". FORCADELL, C. et al. (coord.): Usos públicos de la historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Zaragoza. 655-666.
- CANALS CABAU, ROSER (2013). Competencias básicas en Ciencias Sociales. Revista Cuadernos de pedagogía, Nº 435, 2013, págs. 26-28
- CUESTA, R. Y MAINER BAQUÉ, J. (2015). Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de instituto. En Historia y Memoria de la Educación, Nº. 1, 2015 (Ejemplar dedicado a: El profesorado. Homenaje a Julio Ruiz Berrio), págs. 351-393

- GARCÍA, M., GONZÁLEZ, R., GONZÁLEZ, R. M., RODRÍGUEZ, S.,
 VALLE, A. y VIEIRO, P. (2005): Estrategias y técnicas de estudio. Cómo aprender a estudiar estratégicamente. Madrid. Pearson Education.
- GONZÁLEZ MANGRENE, I. (1993). La enseñanza de la Historia en el Bachillerato: la visión de los alumnos, Tesis doctoral, Universidad de Lérida, pp. 456-461.
- PAGÈS i BLANCH, J. (2008). "El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia". Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, Nº 55, 2008 (Ejemplar dedicado a: Memoria histórica y educación), pp. 43-53.
- PAGÈS i BLANCH, J. (2007). "Un itinerario por el mundo de las competencias en ciencias sociales, geografía e historia a través de distintos currículos". Revista Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, Nº 52, págs. 29-39
- PAGÈS i BLANCH, J. (2007). "¿Qué se debería enseñar de historia hoy
 en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y
 las niñas y los y las jóvenes del pasado?". Revista Digital Escuela de
 Historia, V. 1, Nº. 6.
- PRATS, J. (2000). "Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: Reflexiones ante la situación española". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Nº 5, pp. 71-98
- SEBASTIÁ, R. (2009). Investigación e innovación en didáctica de las Ciencias Sociales: Historia. Alicante: Ramón Torres Gosálvez.
- SUÁREZ SUÁREZ, M.A. (2010). "Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del

Máster de Profesorado de Secundaria", Proyecto CLIO, 36. http://clio.rediris.es (Consulta, 28 de enero de 2016).

6. DATOS ESTADÍSTICOS DEL CUESTIONARIO

1. CUESTIONES GENERALES SOBRE HÁBITOS DE ESTUDIO

1.1 ¿Estudias siempre en el mismo lugar?

	Νι	unca	Αv	eces	A m	enudo	Sie	mpre		NC	Total
	Νº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	%	Nº
1º ESO	4	4,60	13	14,94	31	35,63	39	44,83	0	0,00	87
2º ESO	1	1,23	10	12,35	33	40,74	35	43,21	2	2,47	81
4º ESO	0	0,00	3	5,56	19	35,19	32	59,26	0	0,00	54
1º BACH	0	0,00	4	8,16	17	34,69	17	34,69	11	22,45	49
2º BACH	0	0,00	7	7,95	49	55,68	32	36,36	0	0,00	88
Total	5	1,39	37	10,31	149	41,50	155	43,18	13	3,62	359

1.2. Indica que lugar usas para estudiar

	C	tros	Bibl	ioteca	C	ocina		la de tudio	S	alón	Hab	itación	Total
	Νº	%	Nº	%	Νº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1º ESO	3	2,80	0	0,00	1	0,93	3	2,80	33	30,84	63	58,88	107
2º ESO	2	1,92	2	1,92	2	1,92	2	1,92	28	26,92	65	62,50	104
4º ESO	1	1,41	2	2,82	1	1,41	1	1,41	15	21,13	44	61,97	71
1º BACH	1	1,35	12	16,22	2	2,70	1	1,35	17	22,97	36	48,65	74
2º BACH	10	8,00	15	12,00	0	0,00	10	8,00	19	15,20	74	59,20	125
Total	17	3,53	31	6,44	6	1,25	17	3,53	112	23,28	282	58,63	481

1.3. ¿Tienes un horario fijo de estudio diario?

	N	lunca	Αv	veces	A m	enudo	Sie	mpre		NC	Total
	Νº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	%	Nº
1º ESO	15	17,24	30	34,48	25	28,74	17	19,54	0	0,00	87
2º ESO	18	22,22	26	32,10	21	25,93	16	19,75	0	0,00	81
4º ESO	11	20,37	16	29,63	19	35,19	8	14,81	0	0,00	54
1º BACH	7	14,29	10	20,41	16	32,65	5	10,20	11	22,45	49
2º BACH	14	15,91	30	34,09	23	26,14	20	22,73	1	1,14	88
Total	65	18,11	112	31,20	104	28,97	66	18,38	12	3,34	359

1.4 ¿Estudias para aprender o para aprobar?

		lo claro	Apr	ender	Coi	nocer		nder = nocer	ı	NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	N∘	%	Nº
1º ESO	3	3,45	8	9,20	13	14,94	63	72,41	0	0,00	87
2º ESO	3	3,70	5	6,17	25	30,86	48	59,26	0	0,00	81
4º ESO	4	7,41	2	3,70	6	11,11	42	77,78	0	0,00	54
1º BACH	4	8,16	3	6,12	13	26,53	28	57,14	1	2,04	49
2º BACH	9	10,23	4	4,55	12	13,64	62	70,45	1	1,14	88
Total	23	6,41	22	6,13	69	19,22	243	67,69	2	0,56	359

1.5 ¿Distribuyes el tiempo de estudio entre todas las asignaturas por igual?

	N	unca	Αv	eces	A m	enudo	Sie	mpre		NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Νº	Nº	%	Nº	%	%	Nº
1º ESO	16	18,39	33	37,93	18	20,69	20	22,99	0	0,00	87
2º ESO	25	30,86	28	34,57	22	27,16	6	7,41	0	0,00	81
4º ESO	23	42,59	23	42,59	8	14,81	0	0,00	0	0,00	54
1º BACH	17	34,69	25	51,02	5	10,20	1	2,04	1	2,04	49
2º BACH	37	42,05	35	39,77	13	14,77	1	1,14	2	2,27	88
Total	118	32,87	144	40,11	66	18,38	28	7,80	3	0,84	359

1.6 ¿Sueles estar atento a las explicaciones del profesor/a?

	Nu	ınca	Αv	eces .	A m	enudo	Sie	mpre		NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	%	Nº
1º ESO	1	1,15	13	14,94	44	50,57	29	33,33	0	0,00	87
2º ESO	0	0,00	12	14,81	39	48,15	30	37,04	0	0,00	81
4º ESO	1	1,85	10	18,52	30	55,56	12	22,22	1	1,85	54
1º BACH	1	2,04	15	30,61	19	38,78	13	26,53	1	2,04	49
2º BACH	1	1,14	18	20,45	56	63,64	9	10,23	4	4,55	88
Total	4	1,11	68	18,94	188	52,37	93	25,91	6	1,67	359

1.7 ¿Utilizas internet para completar o ampliar lo que se trabaja en clase?

	N	unca	A۱	eces/	A m	enudo	Sie	mpre		NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Νº	Nº	%	Nº	%	%	Nº
1º ESO	21	24,14	34	39,08	21	24,14	11	12,64	0	0,00	87
2º ESO	25	30,86	32	39,51	19	23,46	5	6,17	0	0,00	81
4º ESO	15	27,78	26	48,15	12	22,22	0	0,00	1	1,85	54
1º BACH	15	30,61	22	44,90	6	12,24	5	10,20	1	2,04	49
2º BACH	13	14,77	45	51,14	18	20,45	11	12,50	1	1,14	88
Total	89	24,79	159	44,29	76	21,17	32	8,91	3	0,84	359

1.8 ¿Qué técnica de estudio sueles utilizar habitualmente?

	Esqu	iemas	Resú	imenes		apas ntales		pito alta		Leo :enidos		brayo exto	O	tros	Total
	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1º ESO	39	23,9 3	47	28,83	9	5,52	0	0,0	25	15,3 4	36	22,09	7	4,29	87
2º ESO	22	15,3 8	50	34,97	3	2,10	0	0,0	26	18,1 8	37	25,87	5	3,50	81
4º ESO	16	17,7 8	22	24,44	3	3,33	0	0,0	25	27,7 8	23	25,56	1	1,11	54
1º BACH	24	28,2 4	19	22,35	3	3,53	0	0,0	13	15,2 9	24	28,24	2	2,35	49
2º BACH	32	17,2 0	70	37,63	6	3,23	0	0,0	21	11,2 9	56	30,11	1	0,54	88
Total	133	19,94	208	31,18	24	3,60	0	0,0	10	16,49	17 6	26,39	16	2,40	359

1.9 ¿Sueles tomar apuntes de lo que dice el profesor/a aparte del libro de texto?

	N	unca	A۱	eces .	A m	enudo	Sie	mpre	ı	NC	Total
	N∘	%	Nº	%	Νº	Nº	%	Nº	%	%	Nº
1º ESO	15	17,24	34	39,08	24	27,59	14	16,09	0	0,00	87
2º ESO	0	0,00	15	18,52	21	25,93	45	55,56	0	0,00	81
4º ESO	11	20,37	26	48,15	15	27,78	2	3,70	0	0,00	54
1º BACH	5	10,20	19	38,78	16	32,65	7	14,29	2	4,08	49
2º BACH	11	12,50	42	47,73	22	25,00	12	13,64	1	1,14	88
Total	42	11,70	136	37,88	98	27,30	80	22,28	3	0,84	359

1.10 ¿Estás satisfecho con tu forma de estudiar?

	Νι	ınca	A۱	/eces	A m	enudo	Sie	mpre	r	NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	N∘	%	Nº
1º ESO	1	1,15	29	33,33	28	32,18	29	33,33	0	0,00	87
2º ESO	6	7,41	21	25,93	28	34,57	26	32,10	0	0,00	81
4º ESO	5	9,26	15	27,78	20	37,04	14	25,93	0	0,00	54
1º BACH	6	12,24	23	46,94	15	30,61	4	8,16	1	2,04	49
2º BACH	6	6,82	29	32,95	41	46,59	11	12,50	1	1,14	88
Total	24	6,69	117	32,59	132	36,77	84	23,40	2	0,56	359

1.11 ¿Preparas los exámenes siguiendo los consejos que da el profesor?

	Nu	ınca	Αv	reces	A m	enudo	Sie	mpre	N	IC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	%	Nº
1º ESO	6	6,90	20	22,99	27	31,03	34	39,08	0	0,00	87
2º ESO	3	3,70	14	17,28	24	29,63	40	49,38	0	0,00	81
4º ESO	4	7,41	9	16,67	18	33,33	23	42,59	0	0,00	54
1º BACH	5	10,20	17	34,69	20	40,82	6	12,24	1	2,04	49
2º BACH	9	10,23	21	23,86	30	34,09	27	30,68	1	1,14	88
Total	27	7,52	81	22,56	119	33,15	130	36,21	2	0,56	359

2. MÉTODOS Y TÉCNICAS EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA

2.1 ¿Estudias la historia directamente de los apuntes o del libro de texto?

	Νι	ınca	A۱	/eces	A m	enudo	Sier	mpre	l	NC	Total
	No	%	Nº	%	Nº	Nº	%	Nº	%	%	Nº
1º ESO	2	2,30	12	13,79	26	29,89	46	52,87	1	1,15	87
2º ESO	0	0,00	5	6,17	19	23,46	57	70,37	0	0,00	81
4º ESO	0	0,00	4	7,41	7	12,96	38	70,37	5	9,26	54
1º BACH	1	2,04	8	16,33	10	20,41	30	61,22	0	0,00	49
2º BACH	21	23,86	10	11,36	23	26,14	31	35,23	3	3,41	88
Total	24	6,69	39	10,86	85	23,68	202	56,27	9	2,51	359

2.2 ¿Sueles leer el tema antes de estudiarlo?

	Nι	Nunca		A veces		enudo	Sie	mpre		NC	Total
	Nº	%	Νº	%	Νº	Nº	%	Nº	%	%	Nº
1º ESO	8	9,20	9	10,34	19	21,84	50	57,47	1	1,15	87
2º ESO	17	20,99	18	22,22	15	18,52	30	37,04	1	1,23	81
4º ESO	7	12,96	12	22,22	8	14,81	27	50,00	0	0,00	54
1º BACH	7	14,29	3	6,12	11	22,45	28	57,14	0	0,00	49
2º BACH	8	9,09	15	17,05	14	15,91	50	56,82	1	1,14	88
Total	47	13,09	57	15,88	67	18,66	185	51,53	3	0,84	359

2.3 ¿Realizas esquemas, organigramas o mapas conceptuales para estudiar Historia?

	Nunca		A veces		A m	enudo	Sie	mpre		NC	Total
	Nº	%	Νº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1º ESO	15	17,24	30	34,48	21	24,14	20	22,99	1	1,15	87
2º ESO	18	22,22	26	32,10	17	20,99	20	24,69	0	0,00	81
4º ESO	22	40,74	10	18,52	8	14,81	14	25,93	0	0,00	54
1º BACH	12	24,49	17	34,69	12	24,49	8	16,33	0	0,00	49
2º BACH	26	29,55	22	25,00	16	18,18	23	26,14	1	1,14	88
Total	93	25,91	105	29,25	74	20,61	85	23,68	2	0,56	359

2.4 ¿Subrayas la información?

	Nunca		A veces		A m	enudo	Sie	mpre		NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1º ESO	14	16,09	21	24,14	22	25,29	29	33,33	1	1,15	87
2º ESO	11	13,58	20	24,69	24	29,63	26	32,10	0	0,00	81
4º ESO	18	33,33	11	20,37	7	12,96	18	33,33	0	0,00	54
1º BACH	0	0,00	9	18,37	17	34,69	23	46,94	0	0,00	49
2º BACH	5	5,68	11	12,50	13	14,77	58	65,91	1	1,14	88
Total	48	13,37	72	20,06	83	23,12	154	42,90	2	0,56	359

2.5 ¿Realizas resúmenes para estudiar los temas históricos vistos en clase?

	Nunca		A veces		A m	enudo	Sie	mpre	ı	NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Νº	%	Nº	%	Νo	%	Nº
1º ESO	15	17,24	20	22,99	20	22,99	32	36,78	0	0,00	87
2º ESO	12	14,81	18	22,22	16	19,75	34	41,98	1	1,23	81
4º ESO	14	25,93	8	14,81	8	14,81	24	44,44	0	0,00	54
1º BACH	11	22,45	9	18,37	8	16,33	21	42,86	0	0,00	49
2º BACH	6	6,82	13	14,77	11	12,50	58	65,91	0	0,00	88
Total	58	16,16	68	18,94	63	17,55	169	47,08	1	0,28	359

2.6 ¿Sueles utilizar otras fuentes de información a parte del libro o de los apuntes del profesor/a?

	Nι	ınca	A veces		A m	enudo	Sien	npre	ſ	IC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	N∘
1º ESO	30	34,48	26	29,89	15	17,24	16	18,3 9	0	0,00	87
2º ESO	45	55,56	22	27,16	9	11,11	4	4,94	1	1,23	81
4º ESO	27	50,00	22	40,74	4	7,41	1	1,85	0	0,00	54
1º BACH	24	48,98	14	28,57	9	18,37	2	4,08	0	0,00	49
2º BACH	35	39,77	34	38,64	11	12,50	8	9,09	0	0,00	88
Total	161	44,85	118	32,87	48	13,37	31	8,64	1	0,28	359

2.7 ¿Memorizas toda la información?

	N	Nunca		A veces		enudo	Sie	mpre	l	NC	Total
	Νº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1º ESO	7	8,05	24	27,59	34	39,08	20	22,99	2	2,30	87
2º ESO	7	8,64	23	28,40	25	30,86	25	30,86	1	1,23	81
4º ESO	3	5,56	3	5,56	27	50,00	21	38,89	0	0,00	54
1º BACH	6	12,24	17	34,69	18	36,73	8	16,33	0	0,00	49
2º BACH	9	10,23	23	26,14	42	47,73	14	15,91	0	0,00	88
Total	32	8,91	90	25,07	146	40,67	88	24,51	3	0,84	359

2.8 Por lo general, ¿comprendes lo que estudias?

	N	unca	A	veces	A m	enudo	Sie	mpre	I	NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Νº	%	Nº	%	Nº	%	N∘
1º ESO	3	3,45	12	13,79	40	45,98	31	35,63	1	1,15	87
2º ESO	1	1,23	14	17,28	37	45,68	29	35,80	0	0,00	81
4º ESO	0	0,00	12	22,22	21	38,89	21	38,89	0	0,00	54
1º BACH	2	4,08	11	22,45	22	44,90	14	28,57	0	0,00	49
2º BACH	1	1,14	16	18,18	42	47,73	29	32,95	0	0,00	88
Total	7	1,95	65	18,11	162	45,13	124	34,54	1	0,28	359

2.9 ¿Cuánto tiempo de estudio sueles dedicar semanalmente a estudiar Historia?

	1-	-2 H	3-4 H		5-6 H		N	lás 6		No tudio	r	NC	Tota I
	Nº	%	Νº	%	Nº	%	N o	%	N º	%	N º	%	Nº
1º ESO	27	31,03	30	34,48	13	14,94	9	10,3 4	7	8,05	1	1,1 5	87
2º ESO	28	34,57	37	45,68	11	13,58	4	4,94	1	1,23	0	0,0	81
4º ESO	15	27,78	24	44,44	6	11,11	6	11,1 1	3	5,56	0	0,0	54
1º BACH	6	12,24	24	48,98	11	22,45	4	8,16	4	8,16	0	0,0 0	49
2º BACH	23	26,14	27	30,68	23	26,14	5	5,68	10	11,3 6	0	0,0	88
Total	99	27,58	14 2	39,55	64	17,83	28	7,80	25	6,96	1	0,2 8	359

3. ACTITUD FRENTE AL ESTUDIO DE LA HISTORIA

3.1 ¿Te gusta estudiar Historia?

	Nada		Poco		Bas	tante	M	lucho	I	NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Νº	%	Nº	%	Nº
1º ESO	8	9,20	39	44,83	24	27,59	16	18,39	0	0,00	87
2º ESO	9	11,11	23	28,40	32	39,51	17	20,99	0	0,00	81
4º ESO	10	18,52	12	22,22	23	42,59	9	16,67	0	0,00	54
1º BACH	7	14,29	17	34,69	22	44,90	3	6,12	0	0,00	49
2º BACH	16	18,18	31	35,23	29	32,95	12	13,64	0	0,00	88
Total	50	13,93	122	33,98	130	36,21	57	15,88	0	0,00	359

3.2 ¿Crees que la historia es una asignatura necesaria para tu formación?

	N	unca	A veces		A me	enudo	Sie	mpre	ı	NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1º ESO	4	4,60	17	19,54	39	44,83	27	31,03	0	0,00	87
2º ESO	0	0,00	17	20,99	30	37,04	34	41,98	0	0,00	81
4º ESO	5	9,26	6	11,11	26	48,15	17	31,48	0	0,00	54
1º BACH	1	2,04	15	30,61	21	42,86	12	24,49	0	0,00	49
2º BACH	6	6,82	19	21,59	41	46,59	22	25,00	0	0,00	88
Total	16	4,46	74	20,61	157	43,73	112	31,20	0	0,00	359

3.3 ¿Estás de acuerdo con esta afirmación: El profesor/a es el que hace más atractiva o repulsiva la asignatura de historia?

	N	unca	A veces		A m	enudo	Sie	mpre		NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1º ESO	8	9,20	15	17,24	24	27,59	40	45,98	0	0,00	87
2º ESO	1	1,23	9	11,11	23	28,40	47	58,02	1	1,23	81
4º ESO	0	0,00	3	5,56	14	25,93	37	68,52	0	0,00	54
1º BACH	9	18,37	8	16,33	14	28,57	18	36,73	0	0,00	49
2º BACH	5	5,68	7	7,95	25	28,41	51	57,95	0	0,00	88
Total	23	6,41	42	11,70	100	27,86	193	53,76	1	0,28	359

3.4 ¿Crees que son necesarias más horas de clase para dedicarlas a la asignatura de historia?

	Nu	ınca	A۱	/eces	A me	enudo	Sie	mpre	ı	NC	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1º ESO	3	3,45	2	2,30	73	83,91	9	10,34	0	0,00	87
2º ESO	2	2,47	2	2,47	62	76,54	15	18,52	0	0,00	81
4º ESO	5	9,26	2	3,70	42	77,78	5	9,26	0	0,00	54
1º BACH	2	4,08	8	16,33	36	73,47	3	6,12	0	0,00	49
2º BACH	6	6,82	9	10,23	68	77,27	5	5,68	0	0,00	88
Total	18	5,01	23	6,41	281	78,27	37	10,31	0	0,00	359

3.5 ¿Estás de acuerdo con esta afirmación: En clase, el profesor/a debería explicar menos y los alumnos/as trabajar más en grupos?

	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		NC		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Νº	%	N∘	%	Nº
1º ESO	12	13,79	31	35,63	25	28,74	19	21,84	0	0,00	87
2º ESO	22	27,16	39	48,15	16	19,75	4	4,94	0	0,00	81
4º ESO	14	25,93	23	42,59	10	18,52	6	11,11	1	1,85	54
1º BACH	9	18,37	15	30,61	20	40,82	5	10,20	0	0,00	49
2º BACH	12	13,64	33	37,50	32	36,36	11	12,50	0	0,00	88
Total	69	19,22	141	39,28	103	28,69	45	12,53	1	0,28	359

3.6 ¿Deberíamos utilizar más las nuevas tecnologías en clase, como ordenadores, móviles, tabletas?

	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		NC		Total
	Νº	%	Nº	%	Nº	%	Νº	%	Νº	%	Nº
1º ESO	6	6,90	13	14,94	18	20,69	49	56,32	1	1,15	87
2º ESO	7	8,64	23	28,40	21	25,93	30	37,04	0	0,00	81
4º ESO	2	3,70	15	27,78	20	37,04	17	31,48	0	0,00	54
1º BACH	3	6,12	15	30,61	16	32,65	15	30,61	0	0,00	49
2º BACH	8	9,09	29	32,95	25	28,41	24	27,27	2	2,27	88
Total	26	7,24	95	26,46	100	27,86	135	37,60	3	0,84	359

3.7 ¿Amplias los temas tratados en clase con otras fuentes de información como internet, enciclopedias, etc.?

	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		NC		Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
1º ESO	28	32,18	30	34,48	16	18,39	13	14,94	0	0,00	87
2º ESO	35	43,21	31	38,27	13	16,05	2	2,47	0	0,00	81
4º ESO	24	44,44	20	37,04	7	12,96	3	5,56	0	0,00	54
1º BACH	22	44,90	12	24,49	14	28,57	1	2,04	0	0,00	49
2º BACH	37	42,05	30	34,09	17	19,32	4	4,55	0	0,00	88
Total	146	40,67	123	34,26	67	18,66	23	6,41	0	0,00	359

3.8 ¿Sueles hablar de los temas de historia con tus compañero/as?

	Nunca		A veces		A menudo		Siempre		NC		Total
	Nº	%	Nº	%	N∘	%	Nº	%	Νº	%	Nº
1º ESO	21	24,14	43	49,43	17	19,54	6	6,90	0	0,00	87
2º ESO	22	27,16	42	51,85	15	18,52	2	2,47	0	0,00	81
4º ESO	12	22,22	24	44,44	13	24,07	5	9,26	0	0,00	54
1º BACH	10	20,41	19	38,78	15	30,61	5	10,20	0	0,00	49
2º BACH	17	19,32	37	42,05	26	29,55	8	9,09	0	0,00	88
Total	82	22,84	165	45,96	86	23,96	26	7,24	0	0,00	359

EL DEBATE EN EL AULA. UNA METODOLOGÍA PARA LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

The debate in the classroom. A methodology for improving oral communication

José David Castillejo González CDP Santa Victoria (Córdoba) dacasgo@yahoo.es

RESUMEN

En este artículo se presenta un proyecto, que supone una nueva metodología de aprendizaje mediante el debate escolar.

Además de justificar la necesidad de esta forma de aprender, se recoge detalladamente el proceso concreto que el autor ha seguido durante varios cursos en el Colegio Santa Victoria de Córdoba. Se explicitan las competencias educativas que se pueden ver favorecidas con la práctica de esta actividad. En la puesta en práctica de este proyecto, el debate escolar se revela como una potente herramienta para dinamizar la clase y motivar el aprendizaje del alumnado. Otros resultados que se pueden destacar son: pérdida del miedo a exponer en púbico, respeto a las ideas de los demás aunque uno no esté de acuerdo con ellas y un alumnado más ilusionado con una nueva forma de aprender.

Finalmente se indican las dificultades que pueden surgir en el desarrollo del proyecto, así como, algunas sugerencias para resolverlas.

PALABRAS CLAVE: Metodología colaborativa, Debate escolar, Competencias educativas, Investigación y gestión de la información, Feed-back

ABSTRACT

This article describes a project which involves a new methodology of learning through school debate.

In addition to justify the need for this way of learning, the article shows in detail the specific process the author carried out during several courses in Santa Victoria School (Córdoba). The most distinguished educational skills that can be favored by the practice of different debate activities are explained. In the implementation of this project, the debate school is revealed as a powerful tool to energize the class and motivate students through their learning. Other results that can be highlighted are the loss of fear in oral presentations, the respect for all kind of ideas exposed and more eager students with this new way of learning.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Finally, the article indicates the difficulties that may arise in the development of the project and some suggestions to solve them.

.KEY WORDS: Collaborative methodology, Debate school, Educational skills, Research and information management, Feed-back

Fecha de Recepción: 01/02/2015 Fecha de Aceptación: 11/04/2016

Citar artículo: CASTILLEJO GONZÁLEZ, D.. (2016). El debate en el aula. Una metodología para la mejora de la comunicación oral. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=300

Hay un reconocimiento generalizado sobre la importancia de la escuela en la construcción del perfil democrático de la ciudadanía. Pero formar ciudadanos democráticos requiere promover aprendizajes efectivos para que las personas sean capaces de actuar, con éxito y en tiempo real, en contextos donde las situaciones son diversas y complejas. Es en la consecución de esta capacidad de actuar donde adquiere sentido el aprendizaje de determinadas competencias. Por eso, la mayoría de los países integrados en la UE proponen la enseñanza de las mismas como objetivo de futuro, que se ha de abordar lo antes posible. En cuanto a competencias concretas, el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*, al referirse a las destrezas básicas leer, escuchar, escribir, hablar y conversar, apunta que las que se trabajan con menos frecuencia en las aulas son las que están relacionadas con la expresión oral, es decir, las de hablar y conversar. Si una sociedad democrática requiere una escuela donde el "saber hacer" y el "aprender a ser" configuren el sentido de la misma, no puede relegarse una enseñanza expresamente dirigida a que

el alumnado aprenda a expresarse de forma oral con coherencia, propiedad y

corrección. En consecuencia, la mejora de la competencia en comunicación

lingüística del alumnado se erige en uno de los objetivos prioritarios de todo

docente independientemente de la materia que imparta, y su inclusión en el

currículum, una necesidad inaplazable.

Nuestro Proyecto

Desde hace varios cursos, en el Colegio Santa Victoria de Córdoba venimos

desarrollando un proyecto con el objeto de fomentar la práctica del debate en

las aulas de Secundaria Obligatoria y de Bachillerato como recurso para

mejorar la expresión oral del alumnado.

1. Justificación.

La justificación del mismo la encontramos en la necesidad de saber

expresarse que la sociedad española, cada vez más inmersa en escenarios

comunicativos diferentes, plantea a los ciudadanos y ciudadanas de hoy.

Percibimos, cada vez de forma más evidente, que la calidad personal y

profesional demanda que los jóvenes aprendan a comunicar mejor.

Hemos optado por el Debate formal, herramienta muy asentada, por

ejemplo en la educación de Estados Unidos, al tiempo que muy ausente en la

nuestra, como método que garantice el trabajo y la mejora continua en

aspectos como la búsqueda de información relevante, la capacidad

argumentativa, la calidad del lenguaje no verbal, la estrategia discursiva y en

algunos otros, no tan relacionados con el lenguaje, pero igualmente

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

97

demandados y valiosos, como la capacidad de investigar, el trabajo en equipo,

la capacidad de síntesis, el liderazgo o la seguridad personal.

2. Proceso.

Durante curso 2004-2005 comencé a implementar en el aula, en concreto

en la asignatura de Ética, las técnicas básicas del debate y la oratoria para

imprimir un nuevo ritmo a una asignatura que hasta ese momento tenía un

componente teórico muy elevado.

Los objetivos próximos que me propuse al comenzar este proyecto iban

dirigidos, en un primer momento, a que los alumnos y alumnas descubrieran en

el aula el valor de la palabra, el contraste de ideas y los métodos de

investigación utilizando las nuevas tecnologías, y que los aplicaran a nivel

curricular.

La programación curricular estructuró la materia en dos partes, una teórica,

que conformaba los temas previstos, y otra práctica (el debate), mediante el

que no solo abordaría los principales problemas existentes en nuestra

sociedad, sino que daría pie a que el alumnado tuviera más fácil darles sentido

a los mismos.

Se realizaron 6 debates al curso, dos en cada trimestre. Este número puede

aumentar en cursos sucesivos dependiendo siempre del ritmo de incorporación

de los alumnos a la práctica de esta actividad. El tiempo de realización y

evaluación de un debate en una clase de 30 alumnos consume unas 4

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

02

sesiones de clase, de una hora cada una. Es necesario intercalar al menos dos

unidades teóricas entre cada debate para mantener así el necesario equilibrio

entre la teoría y la práctica dentro de la materia.

Consideré muy importante, y así lo he venido haciendo de forma progresiva,

el establecimiento en la programación de una buena relación entre el debate y

las competencias educativas. El objetivo final es que se trabajen prácticamente

todas. En mi caso, sugiero la siguiente concordancia:

a. Competencia Lingüística (1). Expresión oral

b. Competencia Matemática (2). Ajustar la exposición a un tiempo

determinado y estandarizado.

c. Competencia en cultura científica, tecnología y de la salud.(3). Temas

tratados en el debate.

d. Competencia digital (4): Búsqueda de información. Tratamiento de la

investigación y exposición de pruebas utilizando las TIC y las TAC.

e. Competencia ciudadana (5): temas tratados en el debate.

f. Competencia cultural, humanística y artística (6): temas tratados en el

debate

g. Competencias aprender a aprender e iniciativa personal (7 y 8):

Capacidad de esfuerzo y superación después de cada feed-back

realizado por el profesor.

Como en cualquier actividad que introduce elementos nuevos respecto a lo

que se viene haciendo en un centro educativo, nuestro proyecto encontró sus

propias dificultades que, lejos de desanimarnos, nos motivaron a encontrar soluciones. En nuestro caso, las más significativas fueron:

- 1. El cambio metodológico que supuso la nueva forma de buscar y gestionar la información mediante el debate.
- 2. La dificultad que encontraron los alumnos en la realización de los primeros exámenes y las notas negativas en una asignatura que no consideraban difícil.
- 3. La especial dificultad que encontraron los alumnos del programa de diversificación curricular, manifestada en las autoevaluaciones, respecto a la investigación del tema propuesto.
- 4. El intentar baremar y calificar de la forma más objetiva posible la realización del debate por parte del alumno con una matriz de corrección.

Estas dificultades fueron encontrando una solución satisfactoria sobre todo cuando en el Colegio Santa Victoria se institucionalizó el debate, no como una simple novedad en la clase, sino como una metodología de aprendizaje efectivo. El equipo directivo tiene también una gran influencia en este proyecto, ya que sin su apoyo no solamente no hubiera nacido, sino que no perduraría en el tiempo. El profesorado se dio cuenta de la motivación que suscitaba en el propio profesor y en sus alumnos y alumnas esta forma de trabajar y de los efectos positivos en el aprendizaje, y la actividad comenzó a generalizarse extendiéndose a materias como Filosofía, Educación para la ciudadanía, Lengua y Educación Física.

Algunos aspectos que debe tenerse en cuenta en la realización de los debates:

- a) Con un tiempo suficiente, al menos 15 días, se les propone a los alumnos el tema sobre el que se va a debatir. Es aconsejable, para que despierte motivación, que los temas estén relacionados con las problemáticas sociales de nuestro tiempo (aborto, legalización de drogas, pena de muerte, eutanasia, y tantos otros que la actualidad puede situar en primera línea de interés).
- b) Cada equipo debe preparar el tema para debatirlo en dos posibles acepciones, a favor o en contra, según le corresponda por sorteo. La preparación del tema: consulta de información utilizando las TIC, bibliografía específica, prensa, entrevistas, encuestas, etc., se hace en equipo. Ante dudas o para confirmar argumentación o definir estrategias, el alumnado puede recurrir al profesor siempre que lo estime necesario.
- c) Llegado el día y antes de comenzar la sesión, se sortean las posturas que cada equipo tiene que defender. El sitio donde se sitúan los componentes de los equipos debe estar bien a la vista del auditorio, que puede ser el resto de la clase. Se necesita cronómetro proyectado sobre la pared para que cada actuante pueda ver el tiempo que está consumiendo en su actuación.
- d) Para el alumnado de 3º ESO, los tiempo en minutos sería un 2,3,3,2; para los de 4º ESO y 1º Bachillerato se puede emplear un 3,4,4,3. En nuestro centro hemos llegado a aplicar los tiempo de los campeonatos de debate: 4,5,5,4. Cada tiempo superado penaliza la intervención.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

- e) Todo debate se compone de 4 momentos sucesivos, representados cada uno de ellos por un alumno o una alumna distinto:
 - Introducción. Este primer momento define el papel del Introductor.
 Como el nombre indica, su función es introducir y contextualizar el tema a debatir, intervención que no deberá sobrepasar los 3 minutos.
 - Primera refutación. El primer Refutador es el encargado de refutar la línea argumental del otro equipo y crea los primeros argumentos de su línea (4 minutos).
 - Segunda refutación. El segundo Refutador intenta seguir rompiendo la línea argumental del equipo contrario y posiciona sus últimos argumentos (4 minutos).
 - Conclusión. El alumno Conclusor intenta realizar un resumen de la línea marcada por su equipo y de las refutaciones hechas al equipo contrario (3 minutos).
- f) Una vez terminada la intervención de los alumnos de ambos equipos, llega una parte fundamental en el debate desde el punto de vista pedagógico: el feed-back. Es aconsejable dedicar un tiempo suficiente (nosotros dedicamos unos 15 minutos) a comentar a los participantes, alumno por alumno, su intervención, remarcando los errores y aciertos que han tenido en sus intervenciones. Esta parte es vital porque es la que les hace ir mejorando en cada debate. El alumnado participante aprende de forma vicaria.

A principio de curso, cuando no se tiene experiencia, los feedback deben ser completos para que los alumnos adviertan sus errores lo

antes posible. Conforme pasen los meses y los debates, los alumnos se

van dando cuenta por sí mismos de sus propios fallos de manera que los

últimos feed-back del curso suelen realizarlos ellos mismos a otros

compañeros. Este aprendizaje para la colaboración es un elemento

importante en el espíritu del proyecto de debate del colegio Santa

Victoria.

3. Resultados

El Colegio Santa Victoria, tras más de 10 años de práctica del debate en el

aula, ha podido constatar en evaluaciones sucesivas del proyecto los

siguientes logros:

Un alumnado más ilusionado con una nueva forma de aprender.

Aprendizaje de las distintas fases de una investigación utilizando las

TIC y la TAC.

Conocimiento práctico de las diferencias entre un argumento y una

prueba.

Entrenamiento en el manejo de las técnicas básicas del debate,

verbales y no verbales.

Pérdida del miedo a exponer en púbico.

- Conocimiento en profundidad de temas que solo conocían

superficialmente.

Respeto a los compañeros.

Respeto a las ideas de los demás aunque uno no esté de acuerdo

con ellas.

Saber exponer unos argumentos en un tiempo determinado.

Por la importante repercusión en la motivación y autoestima del alumnado participante y del centro en general, no puedo dejar de hacer una alusión a la participación en certámenes de debate relevantes tanto a nivel local como provincial, autonómico y nacional, en los que el Colegio Santa Victoria ha conseguido posicionarse en finales y quedar campeones en más de una ocasión. Pero es necesario subrayar que el debate escolar es mucho más que preparar equipos para competiciones y torneos. La incorporación de esta herramienta al aula debe centrarse en el proceso para facilitar la participación, y consiguiente formación, de todos los alumnos y alumnas de la clase. Esta idea ha llevado a crear en este curso 20015-2016 la l Escuela de debate "Paula Montal", donde los alumnos pueden perfeccionar por las tardes las técnicas del debate, aumentando así su motivación y capacitación en esta disciplina que tanta importancia tiene para nuestro centro.

Para finalizar la somera exposición de esta experiencia, quiero destacar que esta actividad se ha manifestado como un elemento aglutinador de asignaturas diferentes, como la Ética, la Filosofía, la Educación Física y la Lengua.







50 AÑOS DE ENSEÑANZAS OFICIALES DE DANZA EN CÓRDOBA Y EN ANDALUCÍA.

50 years of official dance teaching in Cordoba and Andalusia

Ma Carmen del Río Orozco

Conservatorio Profesional de danza "Luis del Río", Córdoba. mcbolera@hotmail.com

RESUMEN

El artículo pretende dar a conocer algunos aspectos del Conservatorio Profesional de Danza de Córdoba desde que los estudios de estas enseñanzas fueron oficiales: ubicación, normativa que los regula y algunas actividades singulares acercándonos a la figura del profesor D. Luis del Río como primer titulado en Córdoba, y primer profesor oficial de danza .Finalmente se plantean algunas propuestas de mejora que abrirá el campo profesional de la danza.

PALABRAS CLAVE: danza española, danza clásica, danza contemporánea,

baile flamenco, coreografía, cordobesas, telares.

ABSTRACT

This article aims to raise awareness about some aspects of the Professional dance Conservatory of Córdoba since these artistic studies became official: location, relevant regulations and some unique activities related to the professor Mr. Luis del Río, who was the first titled in Cordoba and the first official dance teacher. Finally, it provides improving suggestions in order to open the professional field of dance.

KEY WORDS: Spanish dance, classic dance, contemporary dance, flamenco dancing, choreography, cordobesas, looms.

Fecha de Recepción: 08/12/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: DEL RÍO OROZCO, Mª C. (2016). 50 años de enseñanzas oficiales de danza en Córdoba y Andalucía. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=298

6. INTRODUCCIÓN

En 2016 se cumplirá el cincuentenario de las enseñanzas oficiales de danza en Córdoba y por ende en Andalucía ya que el centro cordobés era de los pocos habilitados para ello en el territorio español. Sin embargo en la actualidad la difusión de este Centro y las enseñanzas no gozan de la repercusión deseable por lo que se plantea a lo largo de todo el año una serie de actividades que revaloricen los cimientos del pasado y visualicen las actividades actuales. Por ello, a través de estas líneas daremos cuenta de su transcurrir histórico en estos años, de la figura del profesor D. Luis del Río quien da nombre al centro. Así como del avance que han experimentado estas enseñanzas.

7. INICIOS

Las enseñanzas oficiales de danza en Córdoba con carácter público tienen su origen en 1966 con el profesor D. Luis del Río Muñoz, quien tras veinte años de profesionalidad, vuelve a su ciudad natal encargándose de la sección de danza en un edificio tan emblemático como el actual Conservatorio Superior de Música, hoy llamado "Rafael Orozco". En aquellos comienzos, los novedosos estudios reglados de danza, y el gran volumen de alumnado desbordaron un edificio que además de la música también albergaba las enseñanzas de arte dramático, con las que continuaríamos una larga andadura hasta 1995, fecha en que se produce la separación a todos los efectos al amparo de la Ley de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).La única especialidad

impartida hasta bien entrados los setenta, fue la de danza española. El profesor

Luís del Río revalorizó la afición dancística presente en la ciudad califal a

través de sus trabajos coreográficos y quehacer docente, creando un legado

que, sin pretenderlo, ha dado a este Centro una identidad característica.

De aquella primera etapa hemos de mencionar dos datos significativos a nivel

de Centro: la creación del baile de las "Cordobesas" ganadas en concurso

literario publicado en 1967 en España y Países Latinoamericanos por la Real

Academia. Se trataba de recoger en una pieza el sentir de esta ciudad. Un

grupo de profesores del Conservatorio de Música: Juan Antonio Chica y Luis

Bedmar (música), Miguel Salcedo (letra) y Luis del Río (coreografía) se alzaron

con el premio. Dicha composición fue elogiada testimonialmente por las

bailarinas y embajadoras de la danza española Dña. Mariemma y Dña. Pilar

López manifestando ambas, de forma epistolar, su interés por aprenderlas. La

otra cuestión digna de reflejar es la creación por el profesor del Río de un

pequeño ballet con un grupo de alumnas obteniendo en los 80 el primer premio

en el Concurso Nacional de TV "Gente Joven". Se trataba de una propuesta en

pequeño formato de un ballet con argumento propio escenificando una historia

real al estilo teatral "El Guerrillero". Música del grupo" Jarcha" (el Grupo musical

testimonió por escrito el acierto coreográfico).

El profesor Luis del Río transmite unos valores de esfuerzo, responsabilidad y

colaboración a través de su trabajos de aula y coreográficos para con la

ciudad, que calan en la joven plantilla formados en su magisterio, de manera

que se convierten en estandarte de dicho Centro.

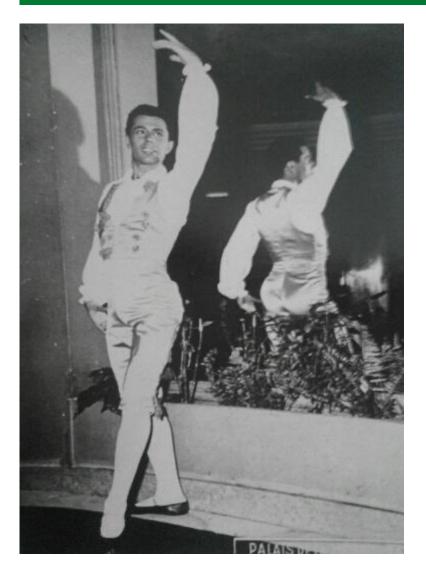


Foto de archivo. Luis del Río (Año 1950)

8. TRANSCURRIR NORMATIVO

Desde 1966 son muchos los cambios que han experimentado tanto los planes de estudios (un desarrollo normativo que a través de sucesivas leyes ha ido buscando la deseada calidad dentro, siempre, de lo genuino que caracteriza los estudios de danza), como las edificaciones que han ido dando cobijo a las citadas enseñanzas. En relación a la primera idea, la ley que ha dado más impulso a estas enseñanzas - las llamadas de Régimen Especial- ha sido la La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de

1990. Publicada en el BOE de 4 de octubre (L.O.G.S.E.). Su bondad residió principalmente en que homologó planes de estudios y centros de la geografía española entroncando estos estudios con el sistema educativo general ,y creando un ciclo superior equivalente a licenciatura a efectos de docencia. El único conservatorio superior de danza está ubicado en Málaga (denominado "Ángel Pericet").

La Administración andaluza ha sido generosa, la que más de la geografía española, en la creación de conservatorios de danza: Córdoba 1966, Sevilla 1970, Cádiz 1998, Málaga1971, Granada 1989 y Almería 1987. Sin duda, el centro cordobés ha venido ejerciendo un liderazgo hegemónico por ciertos rasgos distintivos como que al ser el más antiguo, se titularon gran parte del profesorado que configuraron las plantillas iniciales del resto de centros. Sin olvidar a tres grandes del panorama artístico nacional e internacional como son: Matilde Coral, María Pagés e Isabel Bayón. Un estandarte preeminente ha venido siendo la coherencia, calidad y exigencia de nuestros planes de estudios. Como dato significativo citar que actualmente, en la plantilla de este Centro, se albergan las cátedras de danza clásica y española, y que su claustro de profesores cuenta con cuatro Premios Nacionales de Flamenco .Como dato singular, el Centro ha venido disponiendo de una profesora en reciclaje procedente del Ballet Nacional Clásico Elena Figueroba, una profesional que con su metodología y vasta experiencia enriquece el repertorio balletístico en este conservatorio.

9. UBICACIÓN Y CONTEXTO

En lo que a ubicación se refiere, el centro cordobés nace, pues, en el seno del Conservatorio Superior de Música hoy denominado "Rafael Orozco" ocupando dos aulas del inmueble. En la década de los 80, y dado el gran auge que adquieren los estudios, nos trasladamos al "Palacio de las Quemadas" en el que permanecemos hasta 1996 centro carente de las infraestructuras necesarias además de resultar pequeño e inadecuado para el creciente alumnado de danza. Desde 1997 hasta hoy, la sede del Conservatorio Profesional de Danza "Luís del Río" se ubica en la casa solariega del siglo XVIII llamada "Casa de los Corteses", en la calle Blanco Belmonte, en pleno casco antiguo. Un total de 18 aulas se completan con un teatro, la denominada sala "Duque de Rivas" como espacio escénico de uso eminentemente escolar que ocupa todo el alar izquierdo del edificio desde el foso a los telares. Espacio imprescindible para unas enseñanzas de proyección profesional.

10. CONCLUSIONES Y ASPIRACIONES

Lo primordial sería diseñar un catálogo de salidas profesionales acorde a la bondad que emana de la práctica de la danza junto al apoyo público y privado para la creación de Compañías Profesionales de manera que una técnica y un arte en general tan rico y presente en nuestra cultura y único como es el caso de la danza española sea conocido y revalorizado por futuras generaciones. En cuanto a la meta más inmediata que este Conservatorio viene planteando es que la especialidad de la danza contemporánea sea concedida al centro más antiquo de la comunidad andaluza.

.

LAS EXPOSICIONES DIDÁCTICAS COMO MODELO DE APRENDIZAJE HISTÓRICO A PARTIR DE LA EXPOSICIÓN "LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA".

Educational exhibitions as a historical learning model in the aftermath of the Second Spanish Republic exhibit.

Rafael González Requena

IES Grupo Cántico (Córdoba) rgonzalezrequena@gmail.com

Ana Naranjo Sánchez

I.E.S. Profesor Tierno Galván, La Rambla (Córdoba) ana31na@gmail.com

RESUMEN

La visita a exposiciones didácticas es un recurso didáctico ampliamente empleado por el profesorado para motivar al alumnado en su quehacer diario dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La exposición "La Segunda República española" propone una visión del periodo adaptada tanto al alumnado de secundaria como a la ciudadanía en general. A través de una serie de paneles expositivos se muestran las principales reformas republicanas, las resistencias a las mismas y se plantea una hipótesis explicativa del porqué no pudo triunfar la República, con la finalidad última de presentar al alumnado y ciudadanía una visión global de esta etapa histórica.

PALABRAS CLAVE: República, Exposición, Memoria, Didáctica, Recursos

ABSTRACT

Visiting didactic exhibitions is a widely used teaching resource by teachers to motivate students in their daily work within the teaching-learning process. "The Second Spanish Republic" exhibition proposes a vision of the period adapted to both secondary school students and citizens in general. Through a series of exhibition panels, the main Republican reforms are shown as well as the resistance to them and an explanatory hypothesis of why the Republic could not succeed, with the ultimate aim of presenting the students and citizens an overview of this historic stage.

KEY WORDS: Republic, Exhibition, Memory, Teaching, Resources

Fecha de Recepción: 08/12/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

i edila de Adeptadion. 04/03/2010

Citar artículo: GONZÁLEZ REQUENA, R., NARANJO SÁNCHEZ, A. (2016). Las exposiciones didácticas como modelo de aprendizaje histórico a partir de la exposición "La Segunda República Española". eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba. Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=294

PRESENTACIÓN

La Segunda República española es uno de los periodos cruciales en la historia de España. Cada vez son más los materiales curriculares que posibilitan un mejor aprendizaje de las múltiples variables explicativas de tan complejo periodo. Un grupo de profesores coordinados por los autores de la presente comunicación hemos organizado una exposición sobre esta etapa histórica bajo el auspicio del Foro por la memoria de Córdoba y la colaboración de la Excma. Diputación de Córdoba. El resultado ha sido un conjunto de paneles expositivos y una guía de visita que presentamos a continuación y que sirve de recurso didáctico para abordar en las aulas y en los centros educativos la enseñanza de este periodo histórico y que complementa la oferta de otras exposiciones existentes sobre el mismo ("Mujeres de la República", "La Educación en la Segunda República", "Mujeres bajo sospecha"...)

DESARROLLO

La Segunda República española representa el intento de llevar a cabo la revolución burguesa en nuestro país y establecer un sistema político verdaderamente democrático. La exposición "La Segunda República" se caracteriza por un marcado carácter didáctico, ya que la intención de la misma

es acercar el conocimiento de este periodo de la historia de España los centros educativos. Por ello, el contenido de los paneles expositivos es el siguiente:

- 1. Presentación del Foro por la memoria de Córdoba.
- 2. Panel explicativo de la exposición "La Segunda República".
- 3. La monarquía alfonsina y la dictadura de Primo de Rivera.
- 4. La proclamación de la Segunda República.
- 5. Las reformas republicanas. La constitución de 1931.
- 6. Las reformas económicas y sociales.
- 7. Las reformas territoriales y militares.
- 8. Las reformas educativas.
- 9. Laicismo, secularización y relaciones Iglesia-Estado.
- La mujer en la República . I
- 11. La mujer en la República. Il
- 12. La cultura durante la República.
- 13. Resistencias y conflictos.
- 14. ¿Por qué no pudo sobrevivir la república? El golpe de estado del 17 de julio de 1936.
- 15. El papel de la memoria histórica y democrática.
- 16. La República hoy.

Para facilitar el acercamiento a los paneles expositivos, así como a la comprensión del fenómeno republicano, hemos elaborado una guía de visita a la exposición con la que planteamos un itinerario didáctico completo para abordar el estudio de la Segunda República en Secundaria. El planteamiento

metodológico y conceptual completo de la propuesta didáctica es el siguiente34:

FASE METODOLÓGICA	CONTENIDOS
TRATAMIENTO DE LAS IDEAS PREVIAS. MOTIVACIÓN INICIAL DEL ALUMNADO	¿POR QUÉ LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA ES RECIBIDA CON UNA ENORME EXPECTACIÓN POR LA CIUDADANÍA? 1. La instauración ilusionante de la Segunda República 2. Monarquías y Repúblicas en la Europa de entreguerras 3. La trayectoria errática del reinado de Alfonso XIII y de la Dictadura de Miguel Primo de Rivera. 4. ¿Qué sabemos de la Segunda República? 5. ¿Cómo llegamos a la República?: la generación de una corriente republicana durante la Restauración
TRATAMIENTO DE LA NUEVA INFORMACIÓN	¿CUÁL ES LA MATERIALIZACIÓN DE LAS ILUSIONES REPUBLICANAS? LA POLÍTICA REFORMISTA 1. Las reformas políticas y territoriales 2. Las reformas sociales y económicas. Reformas militares 3. Las reformas educativas y culturales 4. El ámbito de la mujer 5. Laicismo y secularización del estado
SÍNTESIS, RECAPITULACIÓN Y EXTRAPOLACIÓN DE	¿QUÉ RESULTADO OBTUVIERON LAS REFORMAS REPUBLICANAS?

GONZÁLEZ, R. (et alii). La Segunda República española. Una propuesta didáctica, Córdoba, Foro por la Memoria histórica, 2014, página 41.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

CONTENIDOS A	La reacción frente a las reformas
NUEVAS SITUACIONES	Síntesis de las aportaciones de las reformas republicanas
DE APRENDIZAJE	3. El golpe de estado de 17 de julio de 1936
	4. ¿Cómo vivía España ese 17 de julio de 1936?
	5. La sinrazón del golpe de estado: la política de represión. El
	asesinato de Blas Infante
	6. La República posible
	"LA SEGUNDA REPÚBLICA FUE UN RÉGIMEN TOTALMENTE
	POSIBLE"

El plan de trabajo propuesto para un mejor aprovechamiento de la exposición es:

Antes de la visita a la exposición.

Un primer acercamiento al tema, a partir del estudio del periodo anterior a la proclamación de la Segunda República y una diferenciación de los diferentes regímenes políticos de la época, con actividades como las siguientes:

- -¿Qué es un régimen democrático? ¿Qué elementos diferencian un sistema democrático de otro que no lo sea?
- -Monarquía y República son los gobiernos democráticos más extendidos en el mundo: ¿cuáles son las diferencias entre un régimen monárquico y otro republicano? ¿Conoces otros sistemas políticos que diferentes a los mencionados? ¿Cuáles? ¿En qué consisten?
- -En los años 30 existían diversas opciones de gobierno en el mundo aparte de los sistemas liberales-democráticos, tales como el Comunismo o las Dictaduras. ¿Podrías diferenciar unos regímenes de otros?

-¿Cómo crees que fue acogida la Segunda República por la ciudadanía española el 14 de abril de 1931? (consulta http://www.youtube.com escribiendo "Proclamación de la Segunda República española")



Durante la visita.

Un conjunto de actividades relacionadas con los contenidos expuestos en los distintos paneles, que tienen como finalidad profundizar en el conocimiento de la Segunda República. El contenido de la exposición se divide en tres conjuntos de paneles: el periodo histórico de la Segunda República; el papel del movimiento memorialista y el debate sobre la forma política de organización del estado español.

La visión que ofrecemos de la República destaca el reformismo republicano, especialmente, durante el bienio azañista, que de por sí ofrece una visión global de los objetivos de la República -reformas políticas, sociales, económicas, territoriales, de género...- y que constituyen el grueso de la exposición. Seguidamente, ofrecemos un panel en el que reflexionamos sobre los conflictos y resistencias a las reformas planteadas. Y terminamos con otro panel en el que ofrecemos una hipótesis explicativa del golpe de estado fallido que derivó en una guerra civil que concluiría con la derrota en el campo de batalla de la República.



Un segundo objetivo de la exposición es mostrar las distintas actuaciones que en el campo de la memoria histórica realizan las asociaciones memorialistas durante los últimos veinte años. Para ello, distribuimos en dos paneles la

información sobre memoria histórica en general y sobre el Foro por la memoria

de Córdoba en particular. Nos interesa especialmente concienciar a la

ciudadanía en general sobre esta problemática social e introducir en los

planteamientos curriculares contenidos relacionados con la memoria histórica.

Por último, dedicamos un panel que intenta exponer las virtudes de un sistema

republicano y la necesidad del mismo en la España actual como indicador de

un régimen verdaderamente democrático en donde el jefe del estado es elegido

directamente por el pueblo.

A continuación vamos a exponer sucintamente el contenido de los paneles así

como el plan de trabajo ideado para que el profesor explote didácticamente la

exposición y al alumnado le permita un mejor aprendizaje del objeto de estudio

"Segunda República".

El panel "La monarquía alfonsina y la dictadura de Primo de Rivera" expone de

manera sucinta el periodo precedente a la experiencia republicana, del que

destacamos como características definitorias de la monarquía alfonsina, como

la inestabilidad política, social, económica o colonial; o la participación e

injerencia del Rey en los asuntos políticos que terminará con el golpe de

estado de Primo de Rivera.

El panel "La proclamación de la Segunda República" analiza las claves que

propiciaron la proclamación de la República el 14 de abril de 1931 (los errores

de Alfonso XIII, el fracaso de la Dictadura de Miguel Primo de Rivera y el

resurgir del pensamiento republicano), así como la aceptación positiva y la

proclamación gloriosa de la misma.

Seguidamente diversos paneles están dedicados a las diferentes reformas

republicanas:

-Políticas, con la redacción y promulgación de la Constitución de 1931, pieza

angular del sistema republicano y punto de partida para las siguientes

reformas.

-Territoriales, con la armonización del "estado integral compatible con la

existencia de autonomías", incidiendo concretamente en el problema catalán

(con las diferentes visiones de Ortega y Gasset y Azaña) y en Andalucía

(valorando la aportación de Blas Infante)

-Militares, con las propuestas de modernización del ejército español.

-Educativas, con la pretensión de llevar la cultura hasta los últimos rincones de

España ("Misiones pedagógicas") y alcanzar la enseñanza primaria a todos los

españoles/as. Los maestros serán las luces de la República. Obviamente, se

generará un enemigo íntimo como será la Iglesia católica.

-Laicismo, securalización y establecimiento de unas nuevas relaciones entre la

Iglesia y el Estado.

-El nuevo papel de la mujer, verdadero espolón revolucionario de la República:

igualdad jurídica, capacidad de voto, protagonismo político, presencia en la

escuela, incorporación al mundo laboral, nuevo papel sexual...

Por último, este bloque se cierra con un panel titulado "Resistencias y

conflictos" con el que hacemos una selección de algunos de los principales

115

problemas de la República y de sus repercusiones, agrupados por temas:

Casas Viejas, la quema de conventos, la proclamación del Estatuto de autonomía de Cataluña, la revolución de octubre de 1934...

Como hemos reseñado anteriormente, se ha elaborado un plan de trabajo para el alumnado que visite la exposición³⁵. El grupo-clase se dividirá en varios grupos de trabajo. Cada uno de ellos trabajará de forma general todos los paneles expositivos y de forma específica alguno de ellos. A modo de ejemplo:

- Grupo D: Las reformas educativas y el laicismo del Estado.
 - 1. ¿Por qué se afirma que los maestros son las "Luces de la República"?
 - ¿Cuáles son los principios educativos que persiguen los legisladores republicanos?

_

GONZÁLEZ, R. (et alii). Guía didáctica. Exposición La Segunda República española, Córdoba, Foro por la memoria – Excma. Diputación provincial de Córdoba, 2014, página 10.



3. Brevemente, ¿qué opinan los alumnos/as sobre sus maestros y maestras del periodo republicano?

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

- 4. ¿Qué fueron las Misiones pedagógicas? ¿Cómo llevaron la cultura a los distintos rincones de la geografía española?
- 5. ¿Qué significa que España en la Segunda República fue un Estado laico?
- 6. ¿Con qué principios del Gobierno republicano no está de acuerdo la Iglesia católica? ¿Por qué?
- 7. ¿Cómo fueron las relaciones Iglesia-Estado durante el periodo? ¿Qué consecuencias tuvieron esas relaciones?

Después de la visita.

Una reflexión general sobre las intenciones de los gobiernos republicanos y su extrapolación y comparación con los regímenes políticos posteriores habidos en España, la Dictadura franquista y la democracia actual:

- ¿Qué pretendía el Gobierno republicano con la aplicación de esas reformas?
- ¿Crees que era necesario para la España del momento?
- ¿Qué consecuencias crees que tuvieron la aplicación de tales reformas?
- Como actividad de ampliación puedes contactar con alguna asociación memorialista que trabaje en tu localidad -por ejemplo, el Foro por la memoria de Córdoba-. Realiza una entrevista a sus miembros que gire, por ejemplo, en torno a los siguientes temas: ¿Por qué y para qué es necesaria una organización memorialista?; ¿cuáles son los objetivos de esa organización?; ¿qué entienden por "memoria histórica"?; ¿qué actividades por la recuperación de la memoria histórica realizan?; ¿qué papel juega y debe jugar el Estado en el proceso de recuperación de la

memoria histórica?; ¿qué repercusión social tienen sus reivindicaciones?...

CONCLUSIÓN

Esta exposición permitirá al profesorado disponer de un recurso educativo idóneo para la explicación de la Segunda República española y al alumnado acercarse a este periodo de una forma motivadora para su proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASANOVA, J. República y Guerra civil. Barcelona, Crítica-Marcial Pons, 2007. CASANOVA, J. y GIL ANDRÉS, C. Historia de España en el siglo XX. Barcelona, Ariel, 2009.

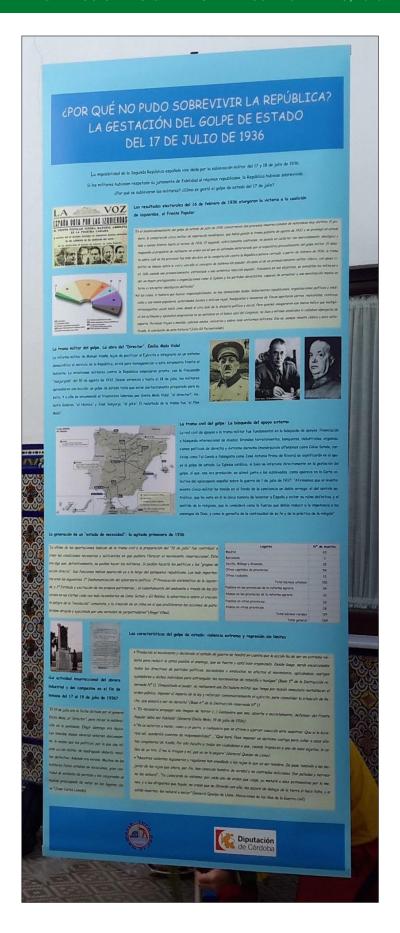
GIL PECHARROMÁN, J. Historia de la Segunda República española (1931-1936). Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, S. L., 2002.

GONZÁLEZ, R. (et alii). La Segunda República española. Una propuesta didáctica, Córdoba, Foro por la Memoria histórica, 2014.

TAMAMES, R. La República. La era de Franco. Madrid, Alianza, 1986.

VIÑAS, Á. (coor). En el combate por la historia. La República, la Guerra civil y el franquismo. Barcelona, Ediciones de pasado y presente, 2012.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**



PROGRAMA ERASMUS+ (CONVOCATORIA 2016): HACIA UNA FORMACIÓN INTEGRAL DE ALUMNADO Y PROFESORADO DE NUESTRA PROVINCIA EN EUROPA.

ERASMUS+ Programme 2016: Towards an integrated model for local student learning and teacher training within the European borders.

Trinidad Jerez Montoya.

CEP Luisa Revuelta, Córdoba. trinidad.jerez.montoya.edu@juntaedeandalucia.es

RESUMEN

El Programa ERASMUS+ es una de las apuestas educativas más relevantes en nuestro país y en el resto de los países Europeos que participan del mismo a través de sus respectivas Agencias Nacionales. Éstas son las encargadas de dar difusión a una convocatoria anual por parte de la Comisión Europea que anuncia a su vez la publicación de una completa Guía del Candidato, principal referente de los centros interesados en participar en el programa. Se torna necesario, en ésta la tercera convocatoria apuntar las novedades y facilitar información clara acerca del programa de modo que las posibilidades de éxito en la redacción de proyectos KA1 o KA2 por parte de los centros de la provincia sean cada año mayores. Analizaremos las características de cada tipo de proyecto, dependiendo del sector y la etapa educativa, junto con otras actividades relacionadas que garantizan a los centros participantes una verdadera implementación del Plan de Desarrollo Europeo.

PALABRAS CLAVE: ERASMUS+, Acción Clave, Movilidad, Educación Escolar, Formación Profesional.

ABSTRACT

ERASMUS + Programme is one of the most outstanding and effective educative measures undertaken by the European Commission. In Spain SEPIE is the National Agency which manages projects acceptance from every of the four sectors in education and training that the ERASMUS+ programme actually covers. 2016 marks off the third year since the programme was launched in January 2014. Therefore, it is due time for carrying out an analysis of the programme evolution and novelty tracing, underlining cornerstones and key

pieces of advice for schools interested in applying for either KA1 or KA2

projects in the near future.

KEY WORDS: Key Action, Mobility, School Education, Vocational Education and

Training

Fecha de Recepción: 08/12/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

artículo: JEREZ MONTOYA, T. (2016): Programa ERASMUS+ Citar (Convocatoria 2016): Hacia una formación integral de alumnado y profesorado

de nuestra provincia en Europa.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i

d = 295

1. INTRODUCCIÓN

El pasado 20 de octubre la Comisión Europea publicó la Convocatoria 2016 del

programa ERASMUS+, abierto a cuatro sectores del ámbito educativo:

Educación Escolar, Educación Superior, Formación Profesional y Educación de

Adultos. La principal novedad de este año ha sido el adelanto de las fechas de

envío de los formularios, al día 2 de febrero para la Acción Clave 1 y al 31 de

marzo para la Acción Clave 2. Manejar estas fechas de entrega de proyecto en

el contexto escolar requiere haber comenzado a trabajar en la temática al

menos seis meses antes, ya que este tipo de proyectos europeos afectan a la

totalidad de la Comunidad Educativa de un centro y se envían telemáticamente

firmados por el titular del centro. Se trata por lo tanto de proyectos

institucionales.

En este sentido, cuando hablamos de proyectos KA1 (Key Action 1) nos

referimos siempre a movilidades formativas, y dependiendo del sector que se

trate y del colectivo (alumnado o profesorado) tiene unas características

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN 1697-9745

concretas. Las diferencias por sectores se localizan fundamentalmente en tres grupos: Educación Superior (FP de Grado Superior, en la que es posible realizar movilidades de alumnado y profesorado), Formación Profesional (conocida en Europa como VET y que comprende la FP de Grado Medio; alumnado y profesorado pueden participar) y Educación Escolar (sólo contempla la realización de movilidades por parte del profesorado).

Un proyecto de movilidad del profesorado del sector Educación Escolar ha de redactarse en los campos que facilita el formulario KA101, incluyendo los cursos estructurados elegidos y/ o una planificación detallada de cómo se va a desarrollar una observación de buenas prácticas en un centro europeo ("jobshadowing"). La plataforma School Education Gateway, alojada en la web del SEPIE, ofrece un buscador en el que es necesario filtrar los cursos y las instituciones que los ofertan, comprobando siempre que cuentan con número PIC y por lo tanto el correspondiente registro en ECAS (plataforma Europea), imprescindible para identificar a los centros de envío y acogida en los formularios telemático. En la mayoría de los casos, el primer contacto con estas instituciones es a través de una web. Recomendamos contrastar la información y buscar que ésta sea siempre fiable y lo más completa posible. Los centros interesados pertenecientes al sector de Educación de Adultos deben completar el formulario KA104.

NOVEDADES DE LA CONVOCATORIA ERASMUS+ 2016

La web del Parlamento Europeo publicó el pasado 20 de enero un video en el que los eurodiputados subrayan la necesidad de promover el diálogo

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

intercultural. Es una idea presente en las prioridades horizontales y del sector del Programa ERASMUS+, y que ha de tenerse muy en cuenta en la redacción de proyectos KA1 y KA2, fundamentalmente en esta convocatoria 2016. Se valorará especialmente bien en el apartado de relevancia del proyecto (máximo 30 puntos) el hecho de que el proyecto presentado tenga como principal eje temático la educación inclusiva. En la página 115 de la Guía así aparece considerado "If the proposal addresses the horizontal priority inclusive education, training and youth, it will be considered as highly relevant". Igualmente será bien valorado para proyectos KA1 o KA2 el hecho de incluir como objetivo el siguiente: "contributing to social inclusion and promoting intercultural and civic competences of students", siempre que de manera transversal se demuestre una línea trabajo coherente desarrollada hasta el momento en el centro.

Destacamos además el hecho de que los formularios electrónicos propios de la convocatoria son accesibles en el espacio correspondiente de la web www.sepie.es aproximadamente un mes antes del cierre de la convocatoria. Del mismo modo ocurre con los mandatos necesarios para los centros e instituciones educativas o de gobierno que actúan como socios de una asociación estratégica KA201. Un "mandato" es un acuerdo bilateral entre la organización coordinadora y cada una de las organizaciones socias que forman parte de un proyecto Erasmus+, por el cual la organización socia autoriza a la organización coordinadora a actuar en su nombre en cuestiones relacionadas con la gestión del proyecto.

PROYECTOS EN CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL MEDIA Y SUPERIOR.

En cuanto a Formación Profesional de Grado Medio y Superior, los formularios se encuentran alojados en el lugar correspondiente a cada sector de la web www.sepie.es. Para FP de Grado Medio (sector Formación Profesional) formulario KA102 y para FP de Grado Superior (sector Educación Superior) formulario KA103. Siempre que hablamos de movilidad en Formación Profesional, el centro necesita estar acreditado con la CARTA ECHE en el caso de Educación Superior, y con la CARTA VET en el caso de FP de Grado Medio (solicitud KA109). En éste último caso, no es obligatorio contar con ella y para conseguirla hay que constatar que el centro cuenta con una experiencia previa realizando este tipo de movilidades dentro de las acciones del antiguo PAP 2007-13.

En la página 55 de la guía se describe cómo un proyecto de movilidad en FP de Grado Medio puede comprender una o más de las actividades siguientes: la movilidad de estudiantes puede incluir un período de formación práctica en el extranjero de hasta 12 meses. Cada actividad de movilidad se establece dentro de un marco de calidad previamente acordado por las organizaciones de origen y de destino para garantizar una actividad de alta calidad, incluido un Acuerdo de Aprendizaje. Como novedad en esta convocatoria 2016, para reforzar la empleabilidad de los jóvenes y facilitar su transición al mercado de trabajo, también pueden participar en esta actividad los recién graduados en centros de FP o en empresas que imparten FP a aprendices.

La movilidad del personal puede abarcar un período de docencia o formación.

Esta actividad permite al personal de los centros de FP dar clase en centros de FP asociadas en el extranjero. También permite al personal de las empresas impartir formación en una organización de FP en el extranjero. Erasmus+ apoya la movilidad por motivos de aprendizaje del personal que se enmarque en un enfoque estratégico de las organizaciones participantes (orientada a la

de desarrollo del personal claramente identificadas, vaya acompañada de

modernización e internacionalización de su misión); responda a necesidades

medidas apropiadas de selección, preparación y seguimiento; y garantice un

reconocimiento adecuado de los resultados del aprendizaje del personal

participante, así como la difusión y la amplia utilización de los resultados del

aprendizaje dentro de la organización.

En cuanto a las movilidades propias de Educación Superior, comprenden una o más de las actividades que se describen a continuación por parte de alumnado y profesorado. Por un lado, la movilidad de los estudiantes abarca un periodo de estudios en el extranjero en una institución de educación superior (HEI); o un periodo de formación práctica en una empresa o cualquier otro lugar de trabajo (Formación en Centros de Trabajo, FCT). El periodo de estudio en el

extranjero también puede incluir un período de formación práctica (fórmula

mixta).

Para garantizar que las actividades de movilidad sean de alta calidad y tengan un impacto máximo en los estudiantes, han de ser compatibles con las necesidades de desarrollo personal del estudiante y las relacionadas con los aprendizajes correspondientes a su titulación. El periodo de estudios en el

extranjero debe formar parte del programa de estudios que sigue el estudiante para completar una titulación de ciclo corto (ciclos formativos de Grado Superior). En la medida de lo posible, los periodos de formación práctica deben ser parte integrante del programa de estudios del estudiante, al igual que lo son en el caso de la FCT española. Para ello es esencial contactar con empresas interesadas en acoger estudiantes en prácticas, como son las que se anuncian en la web www.erasmusintern.org. La movilidad del estudiante puede afectar a cualquier área de conocimiento /disciplina académica. El alumnado participante en la movilidad, puede solicitar tomar parte en una formación lingüística previa

En cuanto a la movilidad del personal, puede incorporar periodos lectivos. Esta actividad permite a personal docente de HEI o a personal de empresas impartir clases en una HEI socia en el extranjero. La movilidad del personal para docencia puede afectar a cualquier área de conocimiento /disciplina académica. Por lo que se refiere a los periodos de formación, esta actividad permite el desarrollo profesional del personal docente y no docente de la HEI en forma de acciones de formación en el extranjero (excepto conferencias) y aprendizaje por observación, periodos de observación o formación en una HEI socia o en otra organización en el extranjero que sea pertinente.

ETWINNING Y ASOCIACIONES ESTRATÉGICAS KA2.

a través de la herramienta Apoyo lingüístico en Línea (OLS).

En el documento *Strategic Partnerships*, publicado por la Comisión Europea se ofrecen de manera breve pero muy concreta las claves de una Asociación Estratégica, incluyendo ejemplos para cada uno de los sectores. Destacamos

el apartado *Do´s and Don´ts*, en el que se recoge un resumen de lo que debemos tener en cuenta antes, durante y una vez acabada la redacción del formulario. Se describen ejemplos con temáticas diversas que se ajustan a las prioridades horizontales y del sector.

Igualmente, participar en otras iniciativas europeas como es el caso de proyectos eTwinning puede llevar a redactar un proyecto KA2 que sea seleccionado finalmente financiable. ΕI periódico británico The Guardian publicó en enero el artículo "Five ways eTwinning can transform students, teachers and schools", toda una demostración de las ventajas que supone desarrollar con cierta antelación un proyecto intercentros en la plataforma eTwinning, de cara a solicitar una Asociación Estratégica tras unos meses de desarrollo del proyecto en la herramienta Twinspace. En esta línea, el pasado 22 de diciembre el INTEF ofertó el curso en línea para docentes Proyecta eTwinning, orientado a conocer mejor la plataforma y sus posibilidades en el aula. Se trata igualmente de una formación muy interesante incluso para el profesorado iniciado y con enseñanza de los mecanismos de conexión con Erasmus+. Este curso incluye materiales que se pusieron en común en el V Encuentro eTwinning que tuvo lugar los días 12,13 y 14 de noviembre en Madrid. El tema principal fué el uso de esta plataforma como vehículo de innovación en el aula. Se presentaron diversos enfoques metodológicos (Mobile Learning, Flipped Classroom, Neurociencia o ABP) y su posible aplicación al desarrollo de proyectos eTwinning, promoviendo la colaboración escolar en Europa integrando a su vez las TIC y las TAC.

Debemos distinguir varias modalidades de Proyectos KA2, ya que los

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

solicitantes tienen a su disposición dos tipos de formularios, KA201 y KA219. Una asociación estratégica en la que participen un mínimo de tres organizaciones de tres países del programa se redacta en el formulario KA201. En la página 124 de la Guía 2016 se constata que "además de las organizaciones que participan formalmente en el proyecto y reciben fondos europeos, las Asociaciones Estratégicas pueden también beneficiarse de la implicación de otras organizaciones que puedan aportar valor añadido a las actividades planificadas mediante la inversión de sus propios recursos y conocimientos en dicho ámbito de trabajo. En caso de ser relevante, los solicitantes deben explicar en sus propuestas cómo esas organizaciones contribuyen a la consecución de los objetivos del proyecto". Estas organizaciones pueden consultarse en la página mencionada.

De forma particular, en el sector escolar, se permiten dos excepciones en el ámbito de las Asociaciones Estratégicas. Por un lado, Asociaciones Estratégicas sólo para centros escolares (*School-to-school*, formulario KA219) en la que sólo pueden participar como socios centros escolares. Se permite un mínimo de dos instituciones de dos países del programa diferentes, y cada una de las instituciones socias recibe financiación de su Agencia Nacional gestionando su propio presupuesto de forma individual. Por otro lado, las Asociaciones Estratégicas para la cooperación regional están dirigidas al menos por dos autoridades locales/ regionales de dos países diferentes.

Destacamos igualmente la solicitud de estancias individuales de larga duración para alumnado de Educación Secundaria en el marco de una Asociación

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Estratégica KA2. En el antiguo PAP se conocían como becas MAC, y de ellas

se benefician alumnos/as interesados/as cursando un trimestre académico en

un centro europeo previo contrato académico entre su centro y el de acogida.

En la gestión de estas movilidades el papel del tutor/a es fundamental ya que

es el encargado de facilitar al alumnado la documentación necesaria, habilitar

mecanismos de comunicación, y clarificar todas las cuestiones financieras que

hagan que la estancia se desarrolle con éxito.

ACTIVIDADES FORMATIVAS ERASMUS+ REALIZADAS EN LOS CEPS DE

LA PROVINCIA.

Cada centro participante en la convocatoria anual ha de contar con una

comisión de trabajo que preste especial atención a los criterios de elegibilidad -

referidos sobre todo a la relevancia del proyecto - aproximándose siempre a los

que manejarán los/as expertos/as evaluadores/as seleccionados/as cada año

por la Agencia Nacional (SEPIE), encargados de realizar la evaluación del

formulario correspondiente. Debido a este alto nivel de exigencia en la

evaluación de las solicitudes, se torna necesaria una formación específica de

calidad ofertada a los centros interesados en participar en el Programa

ERASMUS+.

Durante este curso escolar se han realizado Jornadas de Proyectos de Éxito

KA1 (13 de octubre, CEP Priego-Montilla) y KA2 (10 de noviembre, CEP Luisa

Revuelta). Destacamos en ésta última formación la presencia de centros que

han participado en sus diversas modalidades, ya sea como asociados o

coordinadores; o realizando estancias individuales de larga duración por parte

del alumnado. Las asesorías de Formación Profesional de los CEPs de la provincia han diseñado una formación eminentemente práctica en torno a cómo solicitar FCT en Europa. Los ponentes, Sergio Banderas e Isabel García, provenientes de centros malagueños, han explicado con detalle al profesorado de FP participante, el procedimiento que han de seguir para redactar con éxito una solicitud. Todos/as los/as asistentes a la actividad han sido incluidos en una lista de correo que funciona a lo largo del curso a modo de foro para resolver, incluso una vez concluido el plazo de entrega de esta convocatoria.

Los servicios centrales realizaron la presentación oficial de la Convocatoria 2016 en nuestra provincia el pasado 26 de noviembre en IES El Tablero. Se trata de una completa actividad a la que acude profesorado proveniente de centros interesados en llevar a cabo iniciativas financiadas con fondos provenientes del Programa ERASMUS+, fondos que no siempre es fácil gestionar, por lo que está prevista igualmente una formación específica para secretarios de centros en los que se desarrollan proyectos KA1 y KA2.

Existe igualmente una oferta de actividad no presencial en el Aula Virtual de Formación del Profesorado (1ª Convocatoria Telemática Provincial) para el profesorado interesado en elaborar un borrador de proyecto KA1 o KA2 (de hecho estas son tareas específicas obligatorias de la actividad) de cara a solicitar la convocatoria anual antes de las fechas de cierre de envío de los formularios. Este curso está pensado para coincidir en el tiempo con el período de vigencia de la convocatoria y que de este modo el profesorado participante pueda tener un seguimiento por parte de las tutoras (Asesorías de Ámbito

Lingüístico del CEP Priego-Montilla y CEP Luisa Revuelta respectivamente) a

lo largo de la redacción de los proyectos de sus respectivos centros.

Finalmente, es también novedoso que durante este curso escolar se hayan

solicitado Grupos de Trabajo como ejemplo de autoformación en el centro

(Instrucciones de 1 de septiembre 2015, de la Dirección General del

Profesorado y Gestión de Recursos Humanos) con el objetivo de conocer en

profundidad las características del programa, las acciones y los formularios que

han de completar en el caso de centros que decidan presentar solicitud en

próximas convocatorias; o bien aquellos que ya han participado en movilidades,

elaborando materiales de trabajo para el alumnado a partir de los

conocimientos adquiridos en las actividades formativas realizadas en el

extranjero.

REFERENCIAS

SEPIE, Agencia Nacional para la Internacionalización de la Educación

www.sepie.es

ERASMUS+ Guía del programa 2016.

http://www.sepie.es/convocatoria/index.html#guias

School Education Gateway

http://www.sepie.es/educacion-escolar/school-gateway.html#contenido

Red de Programas Europeos CEP Luisa Revuelta

http://redes.cepcordoba.org/course/category.php?id=12

EL PACIFISMO, UNA ASIGNATURA TODAVÍA PENDIENTE

Pacifism, a course still pending

Rocío Lopera Barbancho.

IES Antonio Gala (Palma del Río, Córdoba) rociolopera@gmail.com

RESUMEN

El objeto de este artículo reside en realizar una primera aproximación al concepto de pacifismo, entendido como un movimiento social alternativo que ha evolucionado a lo largo de la historia y ha adoptado diferentes manifestaciones y formas. El intento por lograr la paz existe desde los orígenes de la vida misma, sin embargo nuestra sociedad actual está irremediablemente encaminada hacia un choque de civilizaciones del que resulta difícil abstraerse.

PALABRAS CLAVE: Pacifismo; Violencia; Solidaridad; Desigualdad; Derechos.

ABSTRACT

The object of this article lies in making a first approach to the concept of pacifism, understood as an alternative social movement that has evolved throughout history and has taken different forms and manifestations. The attempt to achieve peace has existed since the origins of life itself, however our current society is hopelessly aimed towards a clash of civilizations and a structural violence from which it is difficult to get away.

KEY WORDS: Pacifism; Violence; Solidarity; Inequality; Rights.

Fecha de Recepción: 08/12/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: LOPERA BARBANCHO, R. (2016): El pacifismo, una asignatura todavía pendiente. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=296

1. **PRESENTACIÓN**

El pacifismo es un movimiento histórico cuyo fin ha sido y es la búsqueda del interés común frente a intereses particulares, un reto que parece difícil abordar en la actualidad debido a la violencia estructural que condiciona nuestras relaciones humanas. En este artículo me centraré especialmente en los siglos XX y XXI, tanto por la cercanía de este periodo y la abundancia de fuentes, como por las repercusiones que este movimiento tiene en las actuales relaciones internacionales y en la geopolítica actual. Es suficiente con leer un periódico o seguir la actualidad para comprender que las relaciones entre Oriente y Occidente se están redefiniendo continuamente y existe una amenaza global que inevitablemente condiciona las relaciones entre los diferentes estados.

Antes de plantear esta cuestión, considero oportuno realizar un acercamiento inicial al término de pacifismo. ¿Qué significa? ¿Qué aspectos contempla? Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE), el pacifismo es el "conjunto de doctrinas encaminadas a mantener la paz entre las naciones". Al margen de esta interpretación, la realizada por el teórico Anthony Giddens me resulta también operativa. Para este sociólogo británico, los movimientos sociales en los que se enmarca el pacifismo son un "intento colectivo de promover un interés común o de asegurar un objetivo compartido, mediante la acción colectiva en el exterior de las esferas de las instituciones establecidas³⁶". Es decir, ya no se lucha por conseguir mejoras particulares o

³⁶ "Sociología". Alianza Editorial. 2010 (Sexta edición). Un manual básico para comprender los fenómenos sociales que suceden en la actualidad.

de un colectivo en cuestión, como en líneas generales defendía el Marxismo, sino que busca un beneficio para la humanidad. En este mismo sentido profundizó Ortega y Gasset a principios del siglo XX, quien dijo que un hecho decisivo en la historia fue "el advenimiento de las masas al pleno poderío social³⁷", pues a pesar de que siempre habían existido motines de subsistencia. revoluciones y demás movimiento similares, ningún siglo como el XX ha ampliado su sujeto y objeto histórico a tanta cantidad de gente. En ello ha contribuido poderosamente el uso masivo de las nuevas tecnologías y su aplicación a la vida cotidiana, cambiando por completo el panorama de las relaciones humanas. Por tanto, la lucha por lograr la paz ha existido siempre, si bien en el siglo XX se convirtió en un movimiento social propio, con unas características y una organización determinada, que respondía más bien a una organización horizontal que vertical. Precisamente al estudio y fomento de las relaciones de paz y su aplicación en el ámbito educativo está dedicado el Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos que se celebra anualmente en las universidades andaluzas de Córdoba, Cádiz, Málaga y Granada³⁸. Estos estudios de Postgrado tienen el objetivo de contribuir al conocimiento y desarrollo de los derechos humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y de fomento de la cultura de paz, una estabilidad tan deseada como necesaria en los albores del siglo XXI.

http://www.ugr.es/~masterculturapaz/main.html.

³⁷ "La rebelión de las masas". José Ortega y Gasset. Tecnos. 2008. Es el libro más destacado y conocido de José Ortega y Gasset (1883-1955).

DESARROLLO

Considero que es oportuno empezar este apartado recogiendo qué entiende por paz el doctor Francisco Muñoz, el que fuera investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada y profesor del Máster hasta su fallecimiento en 2014. Según recoge su obra La paz imperfecta³⁹, "la paz es una realidad primigenia en todos los tiempos humanos, en los biológicos y los históricos. Es una condición ligada a los humanos desde sus inicios. La paz nos permite identificarnos como humanos, la paz puede ser reconocida como una invención de los humanos..." Es decir, el intento de lograr la paz existe desde los orígenes de la vida misma. Pero el pacifismo como movimiento es mucho más reciente. La palabra pacifista fue acuñada en 1901 para referirse a quienes se oponían a la guerra y trabajaban para lograr la paz a través de métodos no violentos. Sin embargo, como movimiento ha tenido objetivos más amplios que la mera ausencia de conflicto. En términos generales, dice el teórico Galtung, puede considerarse una respuesta a la violencia creciente, tanto física como estructural, que ha generado la sociedad durante el siglo XX.

Cierto es que el siglo pasado fue uno de los más mortíferos de la historia, tanto por el número de víctimas como por la frecuencia y amplitud de los conflictos. La violencia que forma parte de nuestra sociedad, en lugar de disminuir en intensidad, está adquiriendo nuevos perfiles y formas. Hace algún tiempo me emocionaba por su crudeza una columna firmada por Manuel Vicent en el

³⁹ "La paz imperfecta". Francisco Muñoz. Universidad de Granada. 2001. Un documento que interpreta de forma muy interesante las relaciones de paz en la sociedad actual.

periódico El País titulada *Códigos*. ⁴⁰ En ella reflexionaba sobre la manera en la que es más determinante para la propia supervivencia el sitio en el que naces o vives que tu propia herencia biológica. Dicho de otro modo: nacer y vivir en un país rico significa salud, riqueza y bienestar. Nacer y vivir en casi cualquier país africano significa morir joven, pobre y machacado por la enfermedad, como muy acertadamente apunta el columnista. Ante esta realidad, no es de extrañar que durante siglos filósofos, pensadores y, en general, activistas de la paz, hayan buscado algún medio para la prevención de la guerra o la vulneración de los derechos más básicos.

Si bien es cierto que el movimiento pacifista como tal es relativamente reciente, los antecedentes se remontan a hace muchos años. Los verdaderos orígenes del movimiento pacifista contemporáneo se originan a principios del XIX en Gran Bretaña. A principios del siglo XIX, los cuáqueros fundaron la *Sociedad para el Fomento de la Paz Universal Permanente*. Filósofos como Jeremy Bentham y John Stuart Mill (éste último muy vinculado también al movimiento feminista gracias al posicionamiento de su mujer, Harriet Taylor) argumentaban que la "única finalidad por la cual el poder puede, con pleno derecho, ser ejercido sobre un miembro una comunidad civilizada contra su voluntad es evitar que perjudique a los demás⁴¹". Sin embargo, acontecimientos como los actuales, en los que se inserta el enfrentamiento encarnizado entre Occidente y el yihadismo, con ataques y contraataques que no hacen más que alimentar la espiral de violencia en la que estamos inmersos, apuntan, tristemente, en

⁴⁰ http://elpais.com/elpais/2015/10/03/opinion/1443886174_898584.html

⁴¹ "Sobre la Libertad" (Capítulo 1). John Stuart Mill. Tecnos. 2008.

dirección contraria. Debido a esta situación de enfrentamiento continuo se hace más necesaria que nunca la existencia de instituciones que trabajen por lograr la paz. Un referente en este sentido es la Cruz Roja⁴², cuyos orígenes se remontan a finales del siglo XIX.

3. CONCLUSIÓN

Sin lugar a dudas, la Primera Guerra Mundial influyó poderosamente en el movimiento pacifista, produciéndose tras su finalización continuos acuerdos para lograr la paz. En este contexto se enmarca la Sociedad de Naciones, el primer organismo internacional dedicado a la búsqueda de la seguridad colectiva, que adquirió carácter oficial en 1920. En esa misma época destacó la figura de Gandhi, quién creía que no era necesaria la violencia para conseguir objetivos políticos. Hizo célebre su frase: "No hay camino para la paz, la paz es el camino". Toda una declaración de intenciones que todavía es el lema de los movimientos pacifistas. En su línea destacaría en los años sesenta el héroe por los derechos civiles de las personas negras, Martin Luther King. En la actualidad más reciente destaca la figura del actual presidente de los Estados Unidos, Barack Obama, quien recibió de forma controvertida el Premio Nobel de la Paz en 2009⁴³ por "sus esfuerzos para fortalecer la diplomacia internacional y la cooperación entre los pueblos".

Como síntesis final, puedo decir que el esfuerzo por lograr la paz ha estado siempre presente. Si en sus orígenes tuvo un componente religioso, en el siglo

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

⁴² http://www.cruzroja.es/principal/web/cruz-roja/nuestra-historia. Página oficial de Cruz Roja, donde se puede realizar una aproximación a los orígenes de esta ONG.

⁴³ http://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/10/101008 nobel paz polemica aw. La concesión de esta distinción no ha estado exenta de polémica.

XIX se logró deshacer de ese adjetivo para convertirse "también" en un movimiento laico. En los últimos años, este movimiento ha estado muy relacionado con los grandes conflictos que se producen desde el punto de vista de la geopolítica, como Vietnam, Irak, Afganistán, Siria, entre otros. Los medios de comunicación -al margen de acciones que en ocasiones pudieran resultar reprochables moralmente- no cabe duda de que han permitido sacar a la luz situaciones tan crueles como las que denuncian públicamente, contribuyendo, por tanto, a sacudir conciencias.

Por los motivos expuestos anteriormente, trabajar la cultura de la paz desde las aulas es tan enriquecedor como necesario. El programa "Escuela: Espacio de Paz⁴⁴", de la Junta de Andalucía, persigue la mejora de sus planes de convivencia, al menos, desde diferentes ámbitos de actuación: desde la gestión y la organización; desarrollo de la participación; promoción de la convivencia: desarrollo de valores, actitudes, habilidades y hábitos; prevención de situaciones de riesgo para la convivencia; intervenciones paliativas ante conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia y reeducación de actitudes y restauración de la convivencia. Por ello, en nuestras materias debemos incluir actividades que contribuyan a la mejora de la convivencia en los centros educativos, al respeto a la diversidad cultural, racial o de opinión, a la lucha contra las desigualdades de cualquier tipo, a la prevención, detección y tratamiento de la violencia. Solo si estamos convencidos de que el logro de la paz es posible, podremos trabajar en esta

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/eep/ambitos.http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/85/d1.pdf

dirección.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRAT, E. Pensamiento pacifista. Barcelona. Icaria, 2004.

MUÑOZ, F. La paz imperfecta. Universidad de Granada. 2001.

MOLINA, B. y MUÑOZ, F. Manual Paz y Conflictos. Universidad de Granada. 2004.

SENARCLENS, P. Crítica de la globalización. Barcelona. Bellaterra, 2004.

SZTOMPKA, P. Sociología del cambio social. Madrid. Alianza, 2002.

MUMFORD, L. Técnica y civilización. Madrid. Alianza, 1992.

DELGADO, L. y OTERO, L. E. La era de la globalización. Madrid. Arlanza, 2001.

SÁNCHEZ RON, J. M. El siglo de la ciencia. Madrid, Santillana, 2000.

VENANZI, A. Globalización y corporación, el orden social en el siglo XXI.

Barcelona. Anthropos, 2002.

Vicent, Manuel. Códigos. Periódico el País. (11/1/2015).

http://elpais.com/elpais/2015/10/03/opinion/1443886174_898584.html

LA PROYECCIÓN EUROPEA DEL CENTRO DEL PROFESORADO PRIEGO-MONTILLA: PROYECTO KA1 DE ERASMUS+ (2014-2016).

The Internationalization of Priego-Montilla Teacher Training Centre: KA1 Project in the Framework of Erasmus+ (2014-2016)

Leonor María Martínez Serrano Centro del Profesorado Priego-Montilla leonormartinez@ceppriegomontilla.net

RESUMEN

El objeto de este artículo es presentar de forma resumida el sentido, objetivos, programa de trabajo, difusión e impacto del proyecto KA1 financiado por el Programa Erasmus+ que el Centro del Profesorado Priego-Montilla está llevando a cabo en el bienio 2014-2016. El doble objetivo del proyecto KA1 es la mejora sustancial de las competencias lingüísticas y la actualización pedagógica del personal de la institución en los ámbitos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas y AICLE, de tal manera que los saberes adquiridos en el extranjero puedan incorporarse al diseño de actividades formativas dirigidas a los docentes de nuestra zona de actuación. La observación de buenas prácticas docentes, la fructífera inmersión lingüística y cultural en un entorno de habla inglesa, y la interacción con otros docentes europeos en contextos de aprendizaje formales e informales han contribuido de manera decisiva a la internacionalización del CEP Priego-Montilla.

PALABRAS CLAVE: Erasmus+, Acción Clave 1 (KA 1), internacionalización, lenguas, AICLE, formación permanente del profesorado, desarrollo profesional.

ABSTRACT

The aim of this article is to summarize the rationale, goals, work programme, dissemination and impact of the Erasmus-funded KA1 project that Priego-Montilla Teacher Training Centre is implementing in 2014-2016. The twofold purpose of the KA1 project is to improve the language competences and to foster the pedagogical development of the staff in the fields of English language teaching and CLIL, so that the knowledge gained abroad can be applied to the design of courses aimed at teachers in our geographical area. The observation of good teaching practices abroad, the fruitful linguistic and cultural immersion in an English-speaking milieu, and the interaction with other European colleagues in both formal and informal learning contexts has contributed decisively to the internationalization of Priego-Montilla Teacher Training Centre.

KEY WORDS: Erasmus+, Key Action 1 (KA1), internationalization, languages, CLIL, in-service teacher training, professional development.

Fecha de Recepción: 02/02/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: MARTÍNEZ SERRANO, L. M. (2016). La proyección europea del Centro del Profesorado Priego-Montilla: Proyecto KA1 de Erasmus + (2014-2016).. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=299

Ī

A finales de 2013, el Parlamento Europeo aprobó el nuevo Programa Erasmus+ para el período 2014-2020, 45 que entró en vigor el 1 de enero de 2014. Se trata de un programa integrado y ambicioso de la Unión Europea que engloba todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte en territorio de la UE, aunando en una arquitectura sencilla y unificada los distintos programas del antiguo PAP (2007-2013), los programas de Educación Superior Internacional, el Programa Juventud en Acción y, por vez primera, acciones de ayuda al deporte. Erasmus+ obedece a una serie de políticas de la UE encaminadas a conseguir objetivos ciertamente ambiciosos: un aumento de la tasa de titulados en Educación Superior; una reducción significativa de las tasas de abandono escolar; la potenciación del aprendizaje permanente y la movilidad; la mejora de la calidad y la eficacia en educación y formación; la promoción de la equidad, la cohesión social, la ciudadanía activa y la

_

⁴⁵ Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013, por el que se crea el programa "Erasmus+", de educación, formación, juventud y deporte de la Unión (publicado en el *Diario Oficial de la Unión Europea* el 12 de diciembre de 2012). La convocatoria de propuestas Erasmus+ fue publicada en el *Diario Oficial de la Unión Europea* el 12 de diciembre de 2013.

solidaridad; el impulso a la creatividad y la innovación, incluido el espíritu

emprendedor y empresarial; y más oportunidades e igualdad en el ámbito de la

educación y en el mercado laboral.

El 1 de julio de 2014 comienza su andadura europea el Centro del Profesorado

Priego-Montilla con un proyecto KA1 titulado "La proyección europea del Centro

del Profesorado Priego-Montilla". Durante el bienio 2011-2013, el Equipo

Técnico de Formación del CEP había llevado a cabo un proceso de reflexión

profunda orientado a cambiar el sentido del perfil asesor, para evolucionar

hacia una práctica más reflexiva y estrechamente vinculada con la pedagogía,

en la búsqueda de un modelo crítico-reflexivo que persigue la mejora de la

calidad de la educación a través del diseño de actuaciones formativas eficaces

dirigidas al profesorado de nuestra zona. Fueron dos años de trabajo

dedicados a perfilar los rasgos de identidad y filosofía de lo que ha de ser el

ejercicio de la labor asesora en nuestra zona de actuación, un período de

reflexión profunda en el que advertimos que estábamos convencidos de que la

dimensión europea (la internacionalización) es uno de los pilares sobre los que

se ha de sustentar un ambicioso proyecto de actuación y uno de los rasgos

definitorios de nuestra identidad como institución dedicada a la formación del

profesorado.

El CEP Priego-Montilla es consciente de que la escuela y la función asesora

del siglo XXI no pueden estar al margen de una Europa plurilingüe y

multicultural. Se plantean, por tanto, dos grandes ámbitos de formación que es

preciso abordar a través de un proyecto KA1:

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

143

(1) La necesaria actualización en el ámbito de las metodologías asociadas al aprendizaje de lenguas extranjeras (con especial hincapié en la competencia multicultural y contenidos de carácter cultural implícitos en toda lengua humana) y las estrategias propias del enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que ha supuesto un verdadero giro copernicano en el tratamiento del conocimiento humano en las aulas. Se antoiaba como meta fundamental realizar una actualización metodológica rigurosa en: (a) el ámbito del aprendizaje/enseñanza de lenguas en el contexto europeo: el abordaje creativo y eficaz de las cinco destrezas del MCERL, la integración equilibrada del tratamiento de las destrezas lingüísticas, cómo enseñar vocabulario y gramática de forma original, etc.; y (b) los recursos y estrategias propias del enfoque CLIL/AICLE: marco teórico-conceptual; diseño de unidades didácticas coherentes y ambiciosas para distintas áreas no lingüísticas; diseño de pretareas, tareas, post-tareas; búsqueda, recopilación, adaptación y diseño de materiales para el trabajo en el aula; estrategias cognitivas y scaffolding (andamiaje lingüístico y conceptual); herramientas e instrumentos para la evaluación de lengua y contenidos (coevaluación y otras estrategias y técnicas); la atención a la diversidad en el aula bilingüe; y el uso de las TIC.

(2) La mejora sustancial de la competencia lingüística, vinculada en todo momento a la metodológica, del Equipo de Asesorías de que se compone este Centro del Profesorado, institución al servicio de la formación de

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

calidad del profesorado de nuestra zona de actuación. El CEP Priego-Montilla cuenta con un personal dotado de una competencia lingüística en la lengua extranjera muy heterogénea, de ahí la necesidad de que el proyecto KA1 contemplara como eje crucial la actualización lingüística en el inglés como lengua extranjera para poder desarrollar una labor asesora eficaz en un contexto en el que existen cada más vez centros bilingües y poder proyectar nuestra institución a nivel internacional para establecer contactos y estructuras de cooperación con otras instituciones de la Unión Europea. Por todo ello, era preciso perfeccionar y mejorar sensiblemente la competencia lingüística del Equipo Técnico de Formación, lo cual conlleva una mejora de las cinco destrezas del MCERL, el perfeccionamiento de las habilidades comunicativas en la L2 para la gestión del trabajo de aula, el enriquecimiento léxico, y una mayor fluidez y corrección lingüística.

El proyecto KA1 de nuestro CEP surge, pues, con la clara intención de acentuar la internacionalización del Centro del Profesorado Priego-Montilla, que pretende convertirse en ejemplo de buenas prácticas a la hora de impulsar la dimensión europea de la educación en nuestra zona de actuación (sur de la provincia de Córdoba). Los ejes vertebradores del proyecto son el plurilingüismo, la actualización científico-metodológica y las propias líneas prioritarias dictadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en materia de formación permanente del profesorado. Desde el comienzo del proyecto se implican activamente el Equipo Directivo y tres asesorías: una Asesoría de Educación Primaria, la Asesoría de Formación Profesional y la Asesoría de Educación Secundaria del Ámbito Lingüístico, responsable de las

áreas estructurales de plurilingüismo y aprendizaje de lenguas, PLC y Programas Educativos Europeos. Los objetivos formativos eran claros y precisos para la institución: las tres asesorías se verían implicadas en movilidades y estancias formativas en el extranjero (cursos estructurados) con el objetivo de mejorar sus destrezas didáctico-lingüísticas y de gestión de cara al diseño e implementación de actividades formativas relevantes para el profesorado de nuestro entorno, trasladando de este modo los saberes adquiridos a su institución y ámbito profesional.

Así, la formación de las tres asesorías implicadas en el proyecto KA1 se tradujo en estancias formativas y cursos estructurados en el Reino Unido, en un seguimiento con aprovechamiento de todas las actividades contempladas en el programa de los mismos, en la implicación activa en las sesiones de trabajo en el centro de formación y en la observación de buenas prácticas docentes en el contexto de otro sistema educativo, y en la explotación absoluta de la inmersión lingüística y cultural (diario de aprendizaje, recopilación de materiales, adquisición de libros de referencia y bibliografía para la biblioteca de nuestro CEP). Para ello, en el verano de 2014, la Asesoría de Educación Primaria y la de Formación Profesional realizan un curso estructurado de dos semanas de formación en Richard Language College (Bournemouth), centrado en la actualización de la competencia en comunicación lingüística en lengua inglesa. Por su parte, la Asesoría del Ámbito Lingüístico se forma, también durante el período estival, en un curso ofertado por International Study Programmes en Dunfermline sobre actualización metodológica (enseñanza del inglés como lengua extranjera) y aspectos culturales asociados a la L2 (historia, literatura,

arte, sistema educativo de Escocia, etc.). La segunda anualidad del proyecto KA1 se abre con una estancia formativa de la Asesoría del Ambito Lingüístico en julio de 2015 en Bell, Homerton College, Cambridge, en torno a CLIL/AICLE y talleres pedagógicos sobre feedback en el aula, el uso de frames y andamiaje para la producción oral, el cine británico, los hallazgos de la Neurociencia acerca del cerebro y el aprendizaje, la incertidumbre y pedagogía del siglo XXI, travel writing, etc. En abril de 2016 realizan su segunda movilidad centrada en la actualización de la competencia lingüística las dos Asesorías restantes en Kaplan, una institución formadora ubicada en Londres.

El impacto y los resultados previstos en el marco de nuestro proyecto KA1 eran muy prometedores: el impulso decisivo al trabajo en equipo en nuestro propio CEP, la mejora de los procesos formativos en el ámbito del plurilingüismo y la formación permanente del profesorado, la renovación metodológica en la enseñanza de lenguas, el diseño de un itinerario formativo plurilingüe común a los tres CEP de la provincia de Córdoba, el enriquecimiento de la competencia lingüística e intercultural del propio Equipo Técnico de Formación, y el impulso a la dimensión europea de la institución. En última instancia, se pretendía alcanzar un objetivo fundamental: el CEP Priego-Montilla deseaba estar a la vanguardia en el contexto de los Programas Educativos Europeos y del nuevo Programa Erasmus+ (2014-2020), ser referente o ejemplo de buena práctica para los centros de nuestra zona de actuación, y vivenciar en primera persona la dimensión europea de la educación para poder asesorar a nuestros docentes con el mayor rigor y coherencia posibles.

П

La parábola de un proyecto KA1 como el presente no concluye con la finalización de las estancias formativas en el extranjero. Es preciso integrar las competencias y saberes adquiridos al funcionamiento del propio CEP, la institución a la que pertenecen los participantes. Son múltiples las ganancias intangibles que se derivan de una inmersión lingüística y cultural en el Reino Unido – que conlleva una estancia con una familia de acogida, interacción con otros docentes europeos y la mejora de la competencia lingüística y de las habilidades sociales e interculturales en contextos formales e informales de aprendizaje. Dos cauces fundamentales de integración de los saberes adquiridos en las dinámicas de trabajo del propio CEP son: (1) el diseño de actividades formativas adecuadas para el profesorado de nuestra zona en los ámbitos del aprendizaje de lenguas, en el plurilingüismo y en los propios Programas Educativos Europeos, incorporando una vertiente fundamental al diseño de nuestros cursos del ámbito lingüístico dirigidos al profesorado: la dimensión cultural, que impregna el currículum de una lengua (materna o extranjera) y sustancia la cosmovisión de un grupo humano; y (2) el asesoramiento in situ a centros bilingües, así como el seguimiento y asesoramiento riguroso del trabajo llevado a cabo en el seno de Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación en Centros en relación a la enseñanza bilingüe en nuestra zona de actuación.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

A la incorporación de saberes a la institución de origen han de acompañar necesariamente labores de difusión y visibilización del propio proyecto KA1 en el entorno más inmediato del CEP Priego-Montilla por cauces diversos:

1. Difusión de la experiencia KA1 entre los miembros del Equipo Técnico de

Formación de nuestro propio Centro del Profesorado para incorporarlos en la

planificación de nuevas actividades formativas dirigidas al profesorado, así

como a través de la página web oficial de nuestro Centro del Profesorado.

2. Difusión de las capacidades y conocimientos adquiridos entre el

profesorado de la zona de actuación del CEP Priego-Montilla mediante el

diseño de actividades formativas relativas a la enseñanza de lenguas

extranjeras con un marcado carácter cultural y al enfoque CLIL/AICLE en la

enseñanza de centros bilingües: realización de cursos, jornadas o encuentros

en que se aborde la enseñanza de lenguas, la dimensión cultural asociada a

las lenguas humanas, y el enfoque CLIL/AICLE. En este sentido, se han

planificado y llevado a la práctica hasta la fecha diversas actuaciones

formativas: "Jornadas Thanksgiving Day" (noviembre de 2014, Lucena),

Curso "Language and Culture in the EFL Classroom" (enero-abril de 2015,

Puente Genil), "Jornadas Erasmus+: acciones clave y pautas de solicitud"

(febrero de 2015, Córdoba), curso online "Erasmus+: la dimensión europea de

la educación" (Aula Virtual de Formación, noviembre 2014-febrero 2015 y

noviembre 2015-enero 2016), "Jornadas de plurilingüismo: AICLE, CIL, PEL y

Programas educativos europeos" (septiembre de 2015, Córdoba), y el curso

Language, Culture and Worldview: EFL Methodology in Practice (octubre-

diciembre de 2015, Lucena).

3. Difusión de las capacidades y conocimientos adquiridos entre el

profesorado de nuestros centros de referencia in situ (que abarcan a CEIP,

IES y EEOOII) y de nuestros Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación en

Centros, más concretamente entre el profesorado directamente implicado en

el bilingüismo y en la enseñanza de áreas no lingüísticas (ANL) en inglés, en

nuestras visitas orientadas a labores de asesoramiento en los propios centros

educativos. Todo ello se tradujo en asesoramiento por correo, teléfono o in

situ a Grupos de Trabajo y a claustros y Equipos Directivos de centros

educativos de nuestra zona de actuación en materia de plurilingüismo y de

Erasmus+.

4. Difusión del proyecto Erasmus+ y de KA1/KA2 a través de jornadas

monográficas dedicadas a buenas prácticas de Erasmus+ en la provincia de

Córdoba: Jornadas "Erasmus+: experiencias de éxito en KA1 en la provincia

de Córdoba", celebradas en el CEP Priego-Montilla en octubre de 2015, y

"Erasmus+: experiencias de éxito en KA2 en la provincia de Córdoba",

celebradas en el CEP Luisa Revuelta de Córdoba en noviembre de 2015.

Asimismo, cabe destacar unas jornadas monográficas dedicadas a impulsar

la participación en Erasmus+ por parte de la Formación Profesional,

organizadas por la Asesoría de Formación Profesional del CEP Priego-

Montilla en estrecha colaboración con su Asesoría homóloga en el CEP Luisa

Revuelta de Córdoba, y celebradas en Córdoba en diciembre de 2015.

5. Difusión de la experiencia, resultados y saberes derivados del proyecto KA1 del CEP Priego-Montilla a través de la prensa local (*Diario Córdoba*) y a través de cauces tales como revistas educativas de nuestro entorno (*e-CO*, *Educan2.0 y Andalucía educativa*). En este sentido, cabe destacar los artículos publicados hasta la fecha: (a) en *e-CO*, "El Plan de Desarrollo Europeo para la internacionalización de un centro educativo en el marco del Programa Erasmus+ (2014-2020)", artículo de carácter divulgativo y pedagógico orientado a facilitar el diseño del PDE en los centros de nuestra provincia, publicado en el número 12 de la revista *e-CO*, del CEP Luisa Revuelta de Córdoba, en abril de 2015; (b) en *Andalucía educativa*, "Notas para el diseño de un itinerario formativo en plurilingüismo", artículo publicado en el monográfico que conmemora una década de plurilingüismo en Andalucía en mayo de 2015); y (c) en *Educan2.0*, "Aprender lenguas en el siglo XXI: claves de la enseñanza plurilingüe en Andalucía", en enero de 2016.

De principio a fin, nuestro proyecto KA1 ha estado acompañado de procesos de evaluación que evidencien de forma periódica, sistemática y ordenada que se incorporan de forma efectiva a nuestras prácticas cotidianas los saberes adquiridos en los cursos estructurados realizados en el Reino Unido. A modo de ejemplo, mencionamos tres ámbitos de evaluación: (1) evaluación inmediata de las movilidades al extranjero una vez se han concluido las estancias formativas, a través de una memoria en la que se reflexione sobre los saberes adquiridos y las vivencias experimentadas, y a través de un cuestionario de

valoración riguroso; (2) análisis puramente cuantitativo referido al número de actividades formativas ofertadas en nuestra zona de actuación, tanto en el ámbito de la formación presencial como en las distintas modalidades de autoformación, así como análisis cualitativo de las encuestas de valoración de las nuevas actividades formativas diseñadas e implementadas entre el profesorado de nuestra zona de actuación en el ámbito de la actualización lingüístico-didáctica; y (3) análisis de este proceso de internacionalización en nuestra propia memoria de fin de curso para constatar que se han incorporado cambios efectivos en nuestras prácticas de asesoramiento vinculadas al ámbito del plurilingüismo

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

MAREA INCLUSIVA, HACIENDO REALIDAD EL PROTAGONISMO DE TODOS LOS ALUMNOS EN SU APRENDIZAJE.

Inclusive education, Realizing the role of all students in their learning.

Jacinto Molero Merino
CDP San Francisco de Sales , Córdoba.

jacintomolero@gmail.com

RESUMEN

La Marea Inclusiva pretende ser una forma diferente de hacer escuela. Es un enfoque educativo que defiende el valor de la diferencia como oportunidad para aprender. Persigue dos objetivos. Por un lado, que los chicos y chicas aprendan, se diviertan aprendiendo, tomen conciencia de lo que aprenden y lo compartan con todos. Por otro, que sean auténticos protagonistas de ese aprendizaje, asumiendo un papel activo, elaborando y construyendo progresivamente su propio entorno personal de aprendizaje (PLE). Para ello, pone en práctica diversas metodologías activas, que se van adaptando a las necesidades del grupo y/o del alumno/a.

PALABRAS CLAVE: escuela inclusiva, aprendizaje cooperativo, Entorno personal de aprendizaje, metodologías activas, "aprender haciendo".

ABSTRACT

Inclusive education pretends to become a different way to develop the learning-teaching process. It is an educative wave focussed on the value of the difference as an oportunity to learn. It aims two main goals: on one hand that the pupils learn and enjoy their learning, that they become aware of what they are learning and that they share it with the others; on the other hand, that they become the authentic protagonists of this learning process, assuming an active role in it and progressively building his/her own personal learning environment (PLE). In order to achieve this, it puts into practice several active methodologies, which are continuously adapting themselves to both the group and the pupil's needs.

KEY WORDS: inclusive school, cooperative learning, personal learning environment, active methodologies, learn by doing.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Fecha de Recepción: 03/02/2016 Fecha de Aceptación: 06/04/2016

Citar artículo: MOLERO MERINO, J. (2016). Marea Inclusiva, haciendo realidad el protagonismo de todos los alumnos en su aprendizaje. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=304

PRESENTACIÓN



La Marea Inclusiva puede definirse como un enfoque educativo que conduce a una nueva forma de vivir la escuela caracterizada por la participación, la inclusión, la interacción, la autonomía, la empatía, la asertividad y el diálogo. Donde las alumnas y los alumnos toman el papel de verdaderos protagonistas en su aprendizaje.



Este enfoque se ha sistematizado a lo largo de cuatro cursos escolares, dos promociones de quinto y sexto de primaria en el colegio Salesianos de Córdoba. Para la puesta en práctica del enfoque debemos diferenciar dos fases. Una primera fase denominada de "andamiaje" en la que la formación para el alumnado y para sus familias es muy importante. En la segunda fase, de consolidación y desarrollo, el alumnado va elaborando su entorno personal de aprendizaje (PLE)



Fase de andamiaje

Al principio el alumnado aprende a trabajar de forma cooperativa, desarrollando habilidades sociales y fomentando la interdependencia positiva elementos que destacan los hermanos Johnson al hablar de esta estrategia metodológica. Empleamos distintas técnicas y dinámicas. Realizamos pequeñas iniciativas y actividades mediante roles espontáneos, consiguiendo poco a poco crear un clima de aula óptimo para lanzarnos al trabajo por proyectos. En esta fase se va conformando el sustrato necesario que hará posible la construcción de escenarios de aprendizaje más ricos y variados, tanto dentro del aula como en contextos no formales.

A través del AMPA del centro ponemos en marcha cursos de formación con las familias que permiten el acercamiento al mundo digital y a metodologías más activas que vamos a implementar.

En Marea inclusiva hemos optado por introducir diferentes metodologías de las llamadas emergentes para trabajar los contenidos de las áreas de

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

matemáticas, lengua y conocimiento del medio. Entre ellas destacamos, flipped

classroom o clase invertida, ABP, role playing e inteligencias múltiples. En la

mayor parte de los contenidos incluimos proyectos, aunque hasta sexto de

primaria no integramos los contenidos de las tres áreas citadas anteriormente.

En el último trimestre de quinto curso tuvo lugar el primer gran proyecto. Se

titulaba "Mi museo de la Prehistoria". Cada alumna y cada alumno, junto a su

grupo, ejercieron la labor de guías de diferentes salas en un museo de

prehistoria montado por todos.

Fase de consolidación y desarrollo

Ya en sexto de primaria tiene lugar la segunda fase, integrando los contenidos

de las áreas de matemáticas, lengua y conocimiento del medio en un mismo

proyecto a partir de una metodología distinta en cada uno de ellos. La

tecnología juega un papel esencial para el desarrollo de la marea inclusiva.

Contando con un blog informativo del tutor, un blog de aula y a su vez cada

alumna y alumno han administrado uno propio que ha ejercido la función de

portafolio digital.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Rol del docente y del alumnado

Para el desarrollo del enfoque creo en la necesidad de un cambio en el rol del

docente y del propio alumnado. El docente debe abandonar la "tarima" para

pasar a ser facilitador, orientador, guía, acompañante y activador del proceso

de enseñanza-aprendizaje. El alumnado actúa como protagonista de su

aprendizaje, investigando, creando, dialogando, evaluándose y en variadas ocasiones ejerciendo como maestro de sus compañeros.



Fuimos concienciando a cada niño y niña, y más adelante a sus familias, de que la escuela no debe limitarse a cuatro paredes en las que se viene a aprobar, sino que debemos convertirla en un lugar abierto para aprender unos de otros y compartir.

También les insistimos en la necesidad de valorar los aprendizajes informales, aquellos que explícitamente no se encuentran en sus libros de texto pero son imprescindibles para desarrollarnos como personas en esta sociedad del siglo XXI.



Líneas de acción

Desde este enfoque podemos hablar de varias líneas de acción, entendidas como pequeñas metas a conseguir por el alumnado.

En primer lugar establecer un análisis del grupo clase para implementar un plan en el que abordar las fases de andamiaje y consolidación, necesario para la sistematización del enfoque. En tercer ciclo este andamiaje comienza en quinto de Primaria y es fundamental tanto para el alumnado como para las familias.

Resulta enriquecedor desarrollar puntos de conexión y comunicación con otros centros, otras instituciones, otras entidades. La creación de sinergias para crecer y compartir experiencias educativas resulta imprescindible en el

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

desarrollo del PLN (personal learning network) de las chicas, chicos y del propio enfoque.



Podemos distinguir como otra de las líneas de acción la visibilidad del aprendizaje del alumnado. Consideramos clave de la mano de la formación continua y permanente (lifelong learning) la visibilidad del aprendizaje de los chicos y chicas. La participación en encuentros, entrevistas y ponencias permite el desarrollo de las competencias claves del alumnado generando puentes para el método mismo ya que las familias perciben y visibilizan con mayor claridad lo que sus hijas y sus hijos aprenden en el colegio.

Conforme avanza el proceso aparecen nuevas oportunidades y nuevos escenarios de aprendizaje, aquí entra en juego la línea de acción de **potenciar** el desarrollo y la búsqueda del "elemento" como menciona Ken Robinson, de cada una de las chicas y de los chicos.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**



El desarrollo de **metodologías activas** mejoran la comunicación en sus cinco destrezas (hablar, leer, escribir, escuchar y dialogar). Tanto en el proceso como en el producto y exposición final de los proyectos se ha evidenciado una gran mejoría en el alumnado. En todos los instrumentos de evaluación que empleamos para valorar el progreso y el proceso de aprendizaje aparecen estas destrezas comunicativas.

"La Educación es cosa del corazón" La frase del promotor de la pedagogía salesiana, Juan Bosco, invita a desarrollar una educación emocional. No hay aprendizaje sin emoción, cita el doctor en neurociencia Francisco Mora. Las chicas y los chicos saben explicar muy bien y viven en el día a día conceptos como empatía, asertividad, ecuanimidad, autoestima, tolerancia, solidaridad, etc. En el aprendizaje cooperativo se ponen de manifiesto a lo largo de cada jornada escolar.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Con el fin de poner en valor el enfoque, los chicos y las chicas han colaborado

en la creación de audios y vídeo-montajes en los que explican los conceptos

básicos de la Marea Inclusiva. Se han grabado explicando el concepto PLE,

entorno personal de aprendizaje, curación de contenidos, valor añadido,

aprendizaje cooperativo, blog como portafolio digital, proyectos realizados, etc.

Metodología

La Marea Inclusiva ha empleado diversas y las ha adaptado a las

necesidades del grupo clase y de cada alumna o alumno. Se apoya en el

paradigma de escuela inclusiva tomando como referentes a autores como

Muntaner, Echeita, Stainback, Ainscow, Pujolás o Flecha. Se centra en apoyar

las cualidades y las necesidades de todos. Parafraseando una de las

afirmaciones de Pere Pujolás diré que en la Marea Inclusiva sólo hay alumnos,

a secas, no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente

alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La

diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos

diferentes (afortunadamente)

Al considerar al alumnado el centro y protagonista de todo el proceso,

elemento que identifica a las escuelas salesianas, tenemos en cuenta dos

consideraciones importantes dentro de nuestra metodología.

La primera, entender la diferencia como un valor que enriquece a todos.

No valorar al alumno por su déficit, abandonar esa teoría y asumir hablar de

distintas capacidades, habilidades, potencialidades. No ocultar la diferencia

para poder enriquecernos de ella. Hemos comprobado el progreso de nuestro alumnado, alguno con serias dificultades en la expresión y comprensión, y como, ilusionado con sus compañeros por aprender, ha ido creando entre otras muchas cosas su propio blog educativo, compartiendo aprendizaje, participando de los mismos proyectos que el resto de la clase. Una inclusión real, poniendo en valor la diferencia y las capacidades, ya que dificultades y déficit tenemos todos.



La otra consideración es plantear que el conocimiento se construye entre todas y todos, no solamente entre el maestro y el alumnado, sino que familias, comunidad educativa, barrio y demás agentes sociales colaboran en la construcción de conocimiento significativo, aprendizaje profundo. Existe un concepto muy bueno que tomo prestado de la magnífica maestra María Barceló, "la silla 26". Toma su origen del escaño ciudadano, permite abrir el aula, acercar la escuela a los demás, fomentar una comunidad de aprendizaje.



Proyectos

Podemos citar la creación de una empresa educativa (ABP) "mi agencia de viajes" (ABP) "SuperARTE" (Role Playing) "Aprendo ConTICgo" (portfolios digitales), "Mi museo de Prehistoria", "CulturizÁndalus" (Flipped Classroom) y "Aprend'US" (Flipped classroom).

No puedo describir una dinámica común ya que cada proyecto llevó su metodología y particularidad, pero comentaré en líneas generales una estructura común aproximada.



Marco de los proyectos

En las primeras sesiones lo presentamos al alumnado. Entre todos, alumnas, alumnos y maestro decidíamos algunos aspectos concretos del proyecto, teniendo en cuenta sus intereses y motivación. La flexibilidad a la hora de proyectar resulta fundamental. Incluso el producto final lo modificamos en alguno de los proyectos ya que resultaba más significativo para el alumnado.

Una vez establecido el cronograma lo presentamos a las familias y les facilitamos las **rúbricas de evaluación**. Esto permite que tanto familias como alumnado puedan formarse e informarse de todo lo que vamos a realizar.

En cada sesión el alumnado emplea su cuaderno como diario de aprendizaje.

Anotan las evidencias de su trabajo diario, establecen acuerdos en sus

grupos, valoran su trabajo individual además del de sus compañeras y

compañeros.

En las dos últimas sesiones de cada proyecto tiene lugar la presentación del

producto final y exposición en clase.

El alumnado de cada grupo hace preguntas a sus compañeros y compañeras,

valoran de forma global su esfuerzo, compromiso con el aprendizaje y la

colaboración en grupo.

Evaluación

En todos los proyectos realizados trabajamos de forma individual y cooperativa,

usando instrumentos comunes como rúbricas, listas de control, diario de

aprendizaje, blog educativo personal del alumno, que ha hecho las veces de

portfolio y blog de aula. La evaluación ha sido formativa y de tres formas

diferentes: evaluación entre iguales, autoevaluación y coevaluación.

VALORACIÓN

Personalmente de cada experiencia vivida en el aula he obtenido un

aprendizaje que me ha hecho crecer como maestro y como persona; verlos

disfrutar y ver que iban avanzando a pasos agigantados me hacía implicarme

más y me invitaba a salir de mi propia zona de confort para seguir quiándoles y

andamiando su aprendizaje. La cultura formativa es fundamental en los

docentes actuales. A medida que el PLE del alumnado crece, el del maestro

debe ir creciendo también para poder actuar como facilitador, activador y guía.

Marea inclusiva ha permitido desarrollar las potencialidades de un grupo de

alumnos y de su maestro. Es una experiencia educativa transformadora que

libera talento, ese talento natural que tiene el alumnado.

Marea Inclusiva, al principio se presumía como un episodio en blanco y negro

que flotaba cual humo, sin consistencia. Sin embargo fue cogiendo cuerpo y

color conforme discurría, conforme leíamos y vivíamos los capítulos. Lo que al

principio fueron dudas se convirtieron en certezas, en resultados y lo que eran

sólo "pegos" resultaron ser experiencias de aprendizaje reales.

La unión y la comunicación entre alumnos, escuela y familia es un pilar que ha

posibilitado el buen funcionamiento de este enfoque.

Marea Inclusiva educa en valores a través de la cooperación. Facilita que los

alumnos encuentren el elemento que los identifica. Hace que la escuela sea

un lugar donde los alumnos disfruten aprendiendo. Promueve una educación

inclusiva poniendo en valor las diferencias. Procura desarrollar en ellos un

pensamiento crítico. La comunicación, el diálogo, la asertividad y la

empatía son conceptos fundamentales para el desarrollo de este enfoque

educativo. Potencia la autonomía y la responsabilidad del alumno en su

aprendizaje. Consigue despertar la curiosidad del alumnado y motivarlo para

seguir aprendiendo a aprender.

Marea Inclusiva es un enfoque que evoluciona en dos etapas

fundamentalmente. Una primera que siembra las competencias clave y otra

que potencia y acrecienta las destrezas y talentos de los alumnos,

convirtiéndolos en los verdaderos protagonistas de su aprendizaje.

Los roles docente-discente se fusionan posibilitando que el aprendizaje y la

enseñanza avancen y se interrelacionen, existiendo pues un aprendizaje

bidireccional y más significativo.

Se analiza el grupo y se plantean los proyectos en función del mismo, teniendo

en cuenta en la medida de lo posible sus preferencias y necesidades y

adecuándolos a los contenidos.

La educación del "ser" se trabaja a través del cooperativo para alcanzar el

saber.

Marea Inclusiva somos todas las personas "Creer es querer y querer es

poder"

LA FAMILIA EN DISNEY: DESDE BLANCANIEVES A NUESTROS DÍAS.

Family in Disney: From Snow White to our days

Rafael Moreno Díaz.

CEIP Fray Albino, Algallarín, Córdoba. Correo: <u>proferafa25@hotmail.com</u>

Teresa de los Ángeles Jurado Román.

CEP de Córdoba.

Correo: tessa40@telefonica.net.

Laura Gutiérrez Moreno.

CEIP Alfredo Gil, Peñarroya-Pueblonuevo, Córdoba.

Correo: m22gumol@hotmail.com

María del Mar Martínez Castro.

IES la Soledad. Villafranca de Córdoba. Correo: m92mamam@hotmail.com

Cristina Rubio Baños.

CEIP Miguel de Cervantes, Lopera, Jaén. Correo: c rubio76@hotmail.com

Daniel Darío Vera del Moral.

CEIP Sohail, Fuengirola, Málaga. Correo: vood atari@hotmail.com

RESUMEN

El concepto de familia ha sufrido una amplia evolución en nuestros días. Lejos quedan aquellos años en los que el único modelo de familia aceptado era aquel formado por una pareja heterosexual y sus descendientes. Considerando que a nuestras aulas acuden niños y niñas que viven en hogares diferentes con modelos de familia distintos, y que los medios de comunicación influyen en su conducta, decidimos analizar uno de los productos más consumidos por nuestro alumnado, el cine, con la intención de identificar qué modelos de familia se transmiten y si dicho concepto ha evolucionado con el paso de los años.

PALABRAS CLAVE: familia, cine, Disney, medios de comunicación.

ABSTRACT

Nowadays, the family concept has suffered a wide evolution. Far there stay those years in which the only model of family accepted was the one formed by marriage and its descendants. Considering that in our classrooms we have boys and girls who live in different homes with different models of family, and that the mass media influence their conduct, we decide to focusing in one of the

products most consumed by our student, with the aim of identify what models of family are transmitted and if the mentioned concept has developed as the years

went by.

KEY WORDS: family, cinema, Disney, mass media.

Fecha de Recepción: 08/12/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: MORENO DÍAZ, R. y otros/as (2016): La Familia Disney: Desde Blancanieves a nuestros días. eCO. Revista Digital de Educación y Formación

del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i

d=292

1. PRESENTACIÓN

Cuando allá por 1895 los hermanos Lumière inventaron el cine, no solo

alumbraron una nueva forma de entretenimiento que mueve miles de millones

de euros cada año, sino que también proporcionaron a la sociedad un

mecanismo de transmisión de información muy valioso. A partir del cine, y al

igual que ocurre con otros medios de comunicación de masas, se pueden

transmitir multitud de contenidos, tanto positivos como negativos. Así, valores

como amistad, fraternidad o amor incondicional, comparten espacios en la

pantalla con agresividad, violencia, dominio o sumisión, circunstancia que nos

hace preguntarnos acerca de los contenidos a los que nuestro alumnado

accede de manera gratuita y sin control. No conviene tomar a la ligera estos

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

hechos, máxime si tenemos en cuenta las palabras de Sánchez Corral⁴⁶ para quien "los enunciados no solamente informan, los enunciados también hacen algo porque producen una acción que, a su vez, da lugar a una conducta que participa en el proceso comunicativo". Si a estas palabras unimos las de Torrecillas⁴⁷, para quien el alumnado de estas edades "no cuenta con conocimientos, experiencia y recursos suficientes para enfrentarse y dialogar con los contenidos" estaremos de acuerdo en afirmar, no solo la importancia, sino la necesidad de una educación mediática en nuestro alumnado.

La transmisión de valores y significados en el cine no es un hecho aislado ni restringido a uno u otro sector, pues en casi todas las películas encontramos algunos de ellos que no son todo lo correctos que deberían. En este sentido, y dado que nuestro trabajo se centra en alumnado de infantil y primaria, hemos elegido las películas destinadas al alumnado de estas edades, más concretamente las de la compañía Disney, al ser el líder del sector del entretenimiento infantil. Muchos y variados han sido los estudios y trabajos realizados acerca de Disney y de sus películas, abarcando temáticas tan variadas como los estereotipos de género, la publicidad o las ganancias económicas obtenidas por la compañía americana. Sin embargo, desde nuestra labor como docentes, hemos querido ir un paso más allá y centrarnos en un tema tan importante como es la familia, contenido ampliamente presente en el cine de Disney desde sus comienzos. En este sentido, las preguntas

_

⁴⁶ SÁNCHEZ CORRAL, L. *De la crisis de la significación o las palabras pervertidas*. Córdoba: Universidad, 2004, p. 17.

⁴⁷ TORRECILLAS, T. "El lugar de la familia en el proceso de recepción televisiva infantil". En AA VV, *los niños y el negocio de la televisión*, Zamora: Comunicación Social, 2011, pp. 63.

iniciales que nos hacemos son: ¿Ha evolucionado la familia que Disney nos muestra en sus películas? ¿Se sigue aún ofreciendo una imagen patriarcal de la misma?

2. SOBRE DISNEY

Simba y Nala, Elsa y Anna, Mulán y el general Tsang o, remontándonos en el tiempo, Bella y Bestia, Blancanieves y los siete enanitos o Ariel y Eric no solo son personajes elaborados por la compañía Disney, sino que han acompañado a varias generaciones en el disfrute de su tiempo libre, convirtiéndose en auténticos iconos del mundo del entretenimiento en la cultura de gran parte de nuestro universo. Sin temor a exagerar, podría decirse que Disney es el mayor cuentacuentos del mundo y principal transmisor de fábulas pretéritas que, aún hoy, siguen entreteniendo (y quizá algo más) a la audiencia. En palabras de Ramos⁴⁸ " Disney es una filosofía de ocio que ha sabido superar las diferencias culturales de los cientos de países donde está presente y contar con la confianza de millones de personas que no dudan de su idoneidad para contar las más bellas historias, erigiéndose en el albacea de los cuentos clásicos populares". Sin embargo, y habida cuenta de la ya comentada capacidad del cine para transmitir información, debemos preguntarnos sobre la información que se esconde tras la aparente felicidad que destilan todas las películas de esta compañía. Ciertamente, en varias de las películas Disney se observan algunos estereotipos de género recurrentes, como ocurre en Mulán,

_

⁴⁸ RAMOS, I. *Desmontando a Disney. Hacia el cuento coeducativo*. Sevilla: Junta de Andalucía, 2009, pp. 19.

Bella y Bestia o Cars⁴⁹, en las que la mujer aparece unida a valores como el

cariño, la tranquilidad o la debilidad, en claro contraste con sus homólogos

masculinos. Del mismo modo, en una primera aproximación a cómo aparece la

familia retratada en diferentes películas, observamos cierta tendencia, además

de una ligera evolución tras adquirir Pixar. Así, algunos apuntes preliminares

sobre la familia en el cine de Disney serían:

Roles de género diferenciados: los hombres trabajan fuera del hogar,

mientras que las mujeres están recluidas dentro de él.

La aspiración de toda "chica decente" debe ser casarse y formar una

familia.

Suelen aparecer familias a las que les falta un progenitor que el o la

protagonista suele echar mucho en falta.

Concepción tradicional y patriarcal de la familia, formada por padres e

hijos.

Las princesas o protagonistas femeninas son casi siempre salvadas por

los príncipes o protagonistas masculinos.

3. SOBRE LA FAMILIA

Hablar sobre la familia en nuestros días supone referirnos a un concepto

muy amplio que ha ido evolucionando considerablemente a lo largo de los

años, hasta tal punto que, según Golombok⁵⁰ "a principios del Siglo XXI, la

⁴⁹ Para más información visitar www.niprincipesniprincesas.es, material elaborado por tres de los autores durante el curso pasado.

⁵⁰ GOLOMBOK, S. Modelos de familia. ¿Qué es lo que de verdad cuenta? Barcelona: Graó, 2006, p. 196.

unidad familiar ideal de una pareja heterosexual con un matrimonio estable y con hijos concebidos de forma natural se está haciendo cada vez más rara". En este sentido, para definir el término familia podemos ayudarnos de Burguess y Locke⁵¹ quienes la definen como "una unidad de personas en interacción, relacionadas por vínculos de matrimonio, nacimiento o adopción, cuyo objetivo central es crear y mantener una cultura común que promueva el desarrollo físico, mental, emocional y social de cada uno de sus miembros". Según Rodrigo y Palacios⁵² "la familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia". Por tanto, entendemos que la familia es un conjunto de personas que cuidan unas de otras, entre las que existe un compromiso y sentimiento de pertenencia fuerte y cuyos integrantes comparten un proyecto de vida común. Dentro de su seno se forman personas adultas, se aprende a afrontar retos, asumir responsabilidades y compromisos, se da apoyo social y se producen relaciones entre distintas generaciones que contribuyen al enriquecimiento mutuo de sus miembros.

Si bien según Golombok⁵³ "lo que más importa para el bienestar psicológico de los hijos no es el tipo de familia, sino la calidad de la vida familiar", es cierto que en nuestros días podemos distinguir, al menos, cinco

_

⁵³ Golombok, S. Op. Cit. P. 192.

⁵¹ Citado en ROCHE OLIVAR, R. *Psicología de la pareja y de la familia: análisis y optimización.* Barcelona: Universidad Autónoma, 2006.

⁵² RODRIGO, M.J. Y PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998.

tipos de familia en función de las personas que forman parte de la misma. Así,

basándonos en Gracia y Musitu⁵⁴ o Novel y Sabater⁵⁵, distinguimos entre:

Extensa o patriarcal: cuando en el mismo hogar conviven más de dos

generaciones. La autoridad recae sobre las personas de mayor edad y a

la mujer se le asigna casi siempre un papel de subordinación.

Nuclear: formada por padres e hijos únicamente.

Binuclear: cuando después de un divorcio uno de los cónyuges se ha

vuelto a casar y conviven en el hogar hijos de diferentes progenitores.

Monoparental: formada por un solo cónyuge y sus hijos.

Familias unipersonales: formadas por una única persona: adulto soltero,

jóvenes emancipados o viudos sin hijos.

Nuevos modelos de familia: alejados de los modelos de familia

tradicional: grupos de amigos que viven en comuna, religiosos que viven

fuera de su comunidad o parejas homosexuales, si bien ésta última

también puede (y debe) ser incluida dentro de los grupos anteriores.

4. PELÍCULAS ESTUDIADAS

Tomando como referencia la clasificación de modelos de familia

expuesta en el apartado anterior, y tras analizar diferentes películas,

encontramos propuestas que encajan dentro de uno u otro modelo. Así, el

modelo de familia extensa y patriarcal es fielmente reproducido por Mulán, cuya

familia se compone de sus progenitores y su abuela, es decir, se trata de una

⁵⁴ GRACIA, E. Y MUSITU, G. *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós, 2000.
 ⁵⁵ NOVEL, G. Y SABATER, M. P. "Familia y formas familiares" en *Enfermería Psicosocial*, 1991, vol. II, pp. 69-79.

familia en la que conviven tres generaciones, en la que la principal figura de autoridad son el padre y la abuela. Además, se trata de un modelo de familia patriarcal en el que el hombre trabaja fuera del hogar y la mujer se encarga de las tareas domésticas. Sin embargo, lo que más llama la atención es que la propia familia de Mulán es la encargada de limitar sus aspiraciones vitales, conduciéndola casi por obligación a un matrimonio que ella no parece desear. Otro ejemplo de este modelo de familia sería el Rey León.

La familia nuclear, formada por padres e hijos, aparece retratada en la película Los Increíbles, de la que destacamos dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la infelicidad del protagonista tras abandonar su trabajo como superhéroe para dedicarse a la vida familiar, pareja al declive de su forma física. Asimismo, destaca la presencia de Mirage, una mujer seductora, como tentación, como salida del ostracismo en el que se encuentra Mr. Increíble. Si a ello le unimos que Ms. Increíble es representada como la típica mujer con hijos dedicada casi en exclusiva al hogar veremos que en este modelo de familia existen más sombras que luces, representadas al final de la película, cuya enseñanza principal es que la familia debe permanecer unida y luchar contra las adversidades que se planteen, al igual que ocurre, entre otras, con del Revés, estrenada recientemente.

Otro modelo de familia muy presente en las primeras películas de Disney era la familia binuclear, como ocurre en la Cenicienta, o bien la familia monoparental, presente en la Sirenita y la Bella y La Bestia. En todas ellas, la ausencia de la figura materna es el denominador común, junto a los problemas

que se derivan de ello y la supuesta permisividad del padre. Aparentemente, la

ausencia de la madre y la nueva situación familiar provoca un sentimiento de

rebeldía impropio de su aparente candidez. Así, mientras que Ariel quiere salir

del mar o Cenicienta de su casa, Bella adora la lectura e ir contra las reglas...

Y sin embargo las tres son esclavas del amor hacia sus respectivos príncipes

azules, por quienes renuncian a todo lo que tienen. Curiosamente, aunque con

la pérdida de ambos progenitores, parecidos argumentos y modelo de familia

aparece en Frozen.

La familia unipersonal aparece en películas posteriores a 2006, en las

que los personajes viven solos, compartiendo vida con su comunidad. Así

ocurre en Cars, donde los protagonistas residen en Radiador Springs, cada uno

en su casa, pero luchando juntos por la supervivencia del pueblo. Aunque

conviven distintos modelos de familia, los principales protagonistas (Mate,

Sally, Holly, Phill y Rayo) suelen vivir cada uno en su propia residencia, al igual

que ocurre en otras películas como Wall-E o aviones.

Finalmente, el último modelo de familia abordado, los llamados nuevos

modelos de familia, aparece claramente reflejado en la saga Toy Story, donde

los juguetes, un grupo de amigos sin vínculos de sangre, comparten un

proyecto de vida común, y cuyos líderes son dos personajes masculinos (Buzz

y Woody). Especialmente significativa es la tercera parte, cuando los

protagonistas luchan contra otra familia de juguetes abandonados, formada por

oso abracitos y otros compañeros que viven en la guardería.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El cine, uno de los productos más consumidos en la sociedad actual, no solo cumple con la misión de entretener a las masas sino que, al mismo tiempo, transmite variedad de información al gran público. Dicha información es de lo más variada y abarca un amplio rango de contenidos, desde la violencia como vehículo del éxito, la adscripción de hombres y mujeres a roles tradicionales, o la mejor valoración de los primeros sobre los personajes femeninos. En este sentido, la familia no iba a ser menos y, tras el estudio de varias películas, se ha podido comprobar cómo Disney trata este tema en sus propuestas, apreciando cierta evolución en lo que al concepto se refiere.

Mucho ha llovido desde el estreno de Blancanieves, y tal y como nos preguntábamos al inicio, se aprecia cierta evolución en los modelos de familia que aparecen en las películas Disney. Lejos quedan aquellas Blancanieves, Cenicienta, Bella o Ariel, princesas todas ellas sin figura materna de referencia, que luchan o se revelan ante una nueva situación familiar. Ciertamente, la familia entendida como tal, ha evolucionado paralelamente al paso de los años, incluyendo modelos de familia más frecuentes en nuestros días, como la familia unipersonal o la vida en comunidad. En nuestra opinión, la diferencia de modelos de familia transmitidos en el cine infantil no solo muestra la realidad existente en nuestra sociedad, sino que contribuye al enriquecimiento de nuestros adolescentes, al mostrarles que existen diferentes tipos de familia y que todos ellos pueden ser válidos.

Como docentes no conviene olvidar que a nuestras aulas asiste alumnado de diferentes procedencias. Así, tendremos alumnado que viva en el seno de una familia tradicional, más o menos extensa, otros que vengan de familias separadas o divorciadas, que hayan perdido a uno (o ambos) de los progenitores, y quizá alguno cuya única familia sean sus cuidadores y compañeros de centro de acogida. Ante esta pluralidad de tipos de familia que podemos encontrar en nuestro trabajo, se hace necesario abordar la familia como contenido en el aula, encaminándonos a concienciar de la existencia de varios modelos, cada uno válido y aceptable por la sociedad. En este sentido, y como demuestra la literatura especializada, tanto el cine como los medios de comunicación de masas, son unos instrumentos muy útiles en nuestra labor docente, que pueden ayudarnos a construir un mundo mejor, a que el felices para siempre que Disney suele incluir en sus finales, sea aplicable a todos los modelos de familia y no solo a una minoría.

6. BIBLIOGRAFÍA

GRACIA, E. Y MUSITU, G. *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós, 2000.

GOLOMBOK, S. Modelos de familia. ¿Qué es lo que de verdad cuenta? Barcelona: Graó, 2006.

MARTÍNEZ, Mª M, MORENO, R. y VERA, D.D. *Ni príncipes ni princesas, personas*. Recurso didáctico alojado en <u>www.niprincipesniprincesas.es</u>.

NOVEL, G. Y SABATER, M. P. "Familia y formas familiares" en *Enfermería Psicosocial*, 1991, vol. II, pp. 69-79.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

RAMOS, I. Desmontando a Disney. Hacia el cuento coeducativo. Sevilla: Junta de Andalucía, 2009.

ROCHE OLIVAR, R. *Psicología de la pareja y de la familia: análisis y optimización*. Barcelona: Universidad Autónoma, 2006.

RODRIGO, M.J. Y PALACIOS, J. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 1998.

SÁNCHEZ CORRAL, L. De la crisis de la significación o las palabras pervertidas. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2004.

TORRECILLAS, T. "El lugar de la familia en el proceso de recepción televisiva infantil". En AA VV, *los niños y el negocio de la televisión*, Zamora: Comunicación Social, 2011, pp. 31-65.

LOS TEXTOS HISTÓRICOS EN EL APRENDIZAJE DE LA CONTEMPORANEIDAD

Historical texts in the contemporary history learning

José R. Pedraza Serrano56

IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba) joserramonps@gmail.com

RESUMEN

Clave en la construcción del conocimiento histórico es el trabajo con fuentes primarias y secundarias de todo tipo, fotográficas, filmográficas, artísticas, orales,...y ni qué decir tiene que textuales.

El análisis de textos históricos, como metodología clásica de trabajo, puede dar a pie a que aquéllos se conviertan en hilo conductor y eje didáctico para, en torno a ellos, girar a través de diferentes vías: búsqueda de textos y confección de compilaciones; rastrear y construir biografías de autores; realización de glosarios específicos a partir de selecciones de textos; relacionar obras de arte con contenidos históricos textuales....

La ingente batería de bibliografía y, especialmente, de materiales digitales a los que el alumnado tiene un más fácil acceso, permite ingeniar un conjunto de trabajos complementarios y extraescolares que redunden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su correspondiente evaluación. Por ello que en cada unidad didáctica intentaremos trazar diferentes actividades que permitan descubrir múltiples posibilidades de indagación en el pasado más reciente jugando con parámetros digitales, grupales-individuales, expositivos, indagatorios,...

El nivel en el que trabajaremos será 4º ESO.

Los objetivos o logros pretendidos de alcanzar están en hacer ver al alumnado que el conocimiento científico parte de un minucioso trabajo de hallazgo y análisis; en lanzar, refutar y comprobar hipótesis; inocularles la paciencia que el estudio riguroso precisa; complementar el contenido "cerrado" que a veces parece deducirse del trabajo con manuales de texto,...

Los textos estarán presentes de manera obligada en las pruebas escritas y orales, así como en la entrega puntual de cada una de las propuestas que se vayan requiriendo, de manera presencial y por escrito o telemáticamente.

PALABRAS CLAVE: 4º ESO, Fuentes históricas, Comentario de texto, Procedimientos complementarios de análisis

56 El autor es profesor del IES Averroes (Córdoba) desde el curso 2015/2016

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

ADOTO

ABSTRACT

Analysing historical texts is a traditional way of delving into historical content. There are different procedures in order to gather information through historical text analysis: biography-mapping, glossary-making or pieces of artwork interpretation. 4th of ESO is the course in which this teaching experience has been conducted. Texts will be integrated within oral and written tests, and they will be also a requirement in paper or online students' task management.

KEY WORDS: 4º **ESO**, Comment Text, historical sources, Complementary analysis procedures

Fecha de Recepción: 12/09/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: PEDRAZA SERRANO, J. R.. (2016). Los textos históricos en el aprendizaje de la Contemporaneidad. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=301

CUARTO CURSO

Contenidos

Bloque 1. Contenidos comunes.

(. . .)

Búsqueda, selección y obtención de información de fuentes documentales, obtenida según criterios de objetividad y pertinencia, diferenciando los hechos de las opiniones y las fuentes primarias de las secundarias. Contraste de informaciones contradictorias y/o complementarias a propósito de un mismo hecho o situación. Análisis y trabajo con textos históricos de especial relevancia57.

18. Historia de España

En la distribución cronológica de los contenidos se otorga una mayor importancia al conocimiento de la historia contemporánea, sin renunciar por ello a los referidos a las etapas anteriores.

(...,

21. Historia del Mundo Contemporáneo.

El planteamiento del conocimiento histórico debe ocuparse de los hombres en sociedad, de sus diversas actividades y creaciones; es decir, la actividad humana es un proceso con continuidad histórica, y este tiene su colofón en la época actual. El estudio, pues, de la historia contemporánea cobra trascendencia para entender el mundo

⁵⁷ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. [BOE, 5, de 5.1.2007; 708]

que rodea a los estudiantes, pero también para preguntarse por el pasado, puesto que desde él tiene sentido el presente58.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra continuada presencia en estas indispensables jornadas del panorama educativo cordobés (y andaluz,

sin estridencia -por diversas valoraciones y reconocimientos de colegas autonómicos-) tuvo día de la fecha sesgo geográfico, fundamentalmente, metodológico con la vertebración didáctica que de manera inexcusable debe articular toda comunicación.



Ilustración 1. Díptico de la VII Jornadas

Un cambio de ciclo en el devenir profesional, el retorno a la Historia Contemporánea de 4º de ESO (con la tutoría añadida) y la necesidad de desempolvar viejos retos como el de enfocar y focalizar la asignatura en torno a textos primarios y secundarios, con el aliño del principio de variedad⁵⁹ como

⁵⁸ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. [BOE, 3, de 3.1.2015; 321 /.../ 342]

⁵⁹ En este punto, y en relación a la ciencia geográfica, hallamos correspondencia acerca de ese mismo principio. De la Calle Carracedo, Mercedes (2012): "La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales" (33-52), en De Miguel González, R.; De Lázaro y Torres, Ma. L.; Marrón Gaite, Ma J. (coords.): Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, Col. Actas: Venimos exponiendo un enfoque en la enseñanza de la geografía cuya finalidad es que ayude al ciudadano a entender el mundo en el que vive, por ello la metodología no puede ser meramente expositiva con la única intencionalidad del aprendizaje memorístico. Se deberá apoyar en una metodología activa porque en ella el alumno asume una parte activa en su propio proceso de aprendizaje y le permite alcanzar un aprendizaje significativo de su realidad. Una metodología activa que puede estar basada en aprendizajes

clave de entendimiento, y con el uso de las TIC'S como soporte para permitir una mayor complementariedad (flexibilidad en los tiempos y en los espacios – haciendo de esta enseñanza una manifestación de 'Clase invertida'-, la indelibilidad de las tareas y materiales, y la permanente comunicación), todo ello hacía recomendable un giro conceptual o temático, compartiendo por vez primera parte del trabajo histórico con textos, muy importante aunque no exclusivo en grado de importancia (otros pilares han sido los análisis cartográficos, las exposiciones públicas grupales, la realización de líneas del tiempo, la interpretación de documentos gráficos o las composiciones históricas a partir de múltiples recursos, amén de las definiciones conceptuales —en un grado propio del estadio formativo y ciertamente distante de aquel 'correcto uso del verbo ser', primera técnica de estudio recién entrados en la etapa).

El contexto educativo del IES La Escribana, ya reseñado en otros artículos resultantes de las comunicaciones de estas jornadas y hallables en esta misma revista⁶⁰, resumidamente es el de un centro rural serrano que echó a andar a

colaborativos y/o individuales. La combinación de estrategias de enseñanza y la variedad de recursos didácticos es una necesidad también para favorecer la motivación". (49-50)

- (2009) "La entrega de materiales didácticos en Secundaria al comenzar un nuevo curso: una apuesta operativa y madurativa en el área de Ciencias Sociales" (*e-CO*, 5), Revista digital del Centro de Profesores Luisa Revuelta. Córdoba [ISSN. 1697-9745] [http://www.cepazahar.org/eco/n5/spip.php?article69]
- (2010) "El paisaje como recurso competencial y centro de interés didáctico. El Concurso fotográfico" (e-CO, 7). Revista digital del Centro de Profesores Luisa Revuelta. [ISSN. 1697-9745]
 -
- (2012) "Kiotoeduca. La circularidad de una aplicación educativa glocal" (eCO, 9). Revista digital del Centro de Profesorado Luisa Revuelta, de Córdoba. Córdoba [ISSN1697-9745]
 - [http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=145:ki

⁶⁰ Pedraza Serrano, José R.:

finales del pasado siglo (1998), y que su falta de oferta postobligatoria obliga a darle significada trascendencia a nuestra etapa en evitación de abandonos, notitulaciones o del prematuro regreso al pueblo desde la capital cordobesa, adscripción en la que se oferta la deseable y esperada continuidad del discente, a saber, en el IES López Neira (con estancia en los Colegios Provinciales de la Diputación cordobesa), o por medio de transporte diario en el IES La Fuensanta.

En este curso académico 2014/2015, un solo grupo de 4º, relativamente numeroso para lo que es la media interanual, y que venía con relevantes carencias en un amplio número de alumnado y



de asignaturas, era un idóneo contingente para afrontar un 4º curso con mucha 'carga' propedéutica, con visión Ilustración 2. Bibliografía y material escolar de los años 80

<u>otoeduca-la-circularidad-de-una-aplicacion-educativa-glocal&catid=14:articulos&Itemid=5]</u>

- (2013) "El Camino de Santiago. Andando competencias para la vida" (e-CO, 10). Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba [ISSN: 1697-9745]
 http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=211:e
 |-camino-de-santiago-andando-competencias-para-la-vida-&catid=17:articulos&Itemid=5>
 [coautoría de Moncalvillo Coracho, Sonia]
- (2014) "Sofía, un proyecto propio basado en APS Y ABP. La perspectiva geohistórica en el estudio y propuesta de reordenación vial de Villaviciosa de Córdoba" (e-CO, 11). Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba [ISSN: 1697-9745] http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=252:2014-04-10-09-53-42&catid=24:2014-03-31-08-39-55&Itemid=5 [coautoría de Moncalvillo Coracho, Sonia]
 - (2015) "Recursos complementarios en la enseñanza geográfica" (*eCO*, 12); 138-186 (49 páginas). Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba [ISSN: **1697-9745**] "http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco12/#p=138>"http://revistaeco.cepcordoba.org/images/pdfcompletos/eco1

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

preparatoria para tener garantías de éxito. Así fue expuesto a las familias en la reunión de presentación por parte de la dirección, jefatura de estudios y tutoría, y así se llevó a efecto. En este *pre-bachillerato* es como debe entenderse el diseño columnar de los textos históricos, con los ojos puestos en la modal obligatoria "Historia Contemporánea Universal" (para un@s) y en la común "Historia de España" (para tod@s).

El análisis o comentario de textos debemos entenderlo como el imperecedero procedimiento para conocer el discurrir social por el tiempo, más allá de leyes



Ilustración 3. Web escolar (2001) y el cronista oficial (2014)

educativas o escuelas históricas. La formación recibida en aquellos cursos de 3º de BUP y de COU está en el ADN profesional de los que hoy ejercemos este noble oficio. Las diapositivas al Arte, el mapa a la Geografía como

el texto (y el no-texto) a la Historia.

Y no solamente el texto es fundamento como fuente y el comentario como procedimiento, sino que no deberíamos trabajar periodos pretéritos sin la presencia, continua o intermitente, de la localidad, de la documentación local y del interés contextual por conocer lo próximo en relación a lo genérico, a ámbitos comunes (la región, la nación, el conjunto supranacional, la

globalidad). Al respecto, sirvan de umbrales de inicio y final del valor de lo local

en la programación que fuimos haciendo en nuestro centro -en lo que referimos

de entroncar recursos locales en el conocimiento histórico curricular-, el trabajo

que en el año 2000/2001 dirigimos con alumnado de 4º y que titulamos

"Villaviciosa de Córdoba: aproximación al estudio de la villa" 61, y en los últimos

tiempos, la presencia del cronista oficial, Juan G. Nevado Calero, en una

sesión magistral dentro de una Semana Cultural, desde un punto de vista

interdisciplinar, dedicada al municipio⁶².

En otro orden, aunque con la misma brújula para hallar nexos pedagógicos

explicativos, enumerar al menos algunos precedentes que nuestro alumnado

ha ido vadeando en la práctica educativa y que le hemos ido planteando en los

tres últimos años:

- En 1º curso, verbigracia, en el II cuatrimestre, en la Programación

Didáctica se incluyó desde el curso 2008/2009 la unidad didáctica "Tema

0. Introducción al conocimiento histórico", un primer acercamiento a la

ciencia social reconstructora del pasado: su definición, las ciencias

auxiliares y los sistemas de datación, la cronología, el método científico,

las funciones de la Historia, etc., etc., y, de manera voladiza, las fuentes,

y entre ellas las textuales, directas o no. Algún ejemplo sirve para ver la

materia prima esencial del aprendiz de historiador.

⁶¹ Pedraza Serrano, José R. (2003): "Nuestro pueblo palmo a palmo. Ciencias Sociales en Villaviciosa de Córdoba" (*Cuadernos de Pedagogía*, 329); 29-31

⁶² Pedraza Serrano, José R. (2014) "El cronista oficial: un recurso histórico y educativo de primer orden" (Feria y fiestas de Villaviciosa de Córdoba 2014); 62-64

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

En 2º curso, los textos insertos en el manual de clase al uso, más una

selección dada, sirven para ir practicando con métodos inductivo y

deductivo la comprensión y construcción del saber humano en las

culturas precedentes. A mediados de curso, en las pruebas escritas se

les presenta el inevitable apartado de "Comentario" (especialmente

llegado el desarrollo de la Edad Moderna).

En 3º curso, las exposiciones orales sirven para que el alumnado rastree

textos geográficos y cívicos (en Educación para la Ciudadanía) que

deben servir, con la referencia bibliográfica debida siguiendo el canon

explicado, para ampliar lecturas, seleccionar relevancias de contenido, y,

muy prioritariamente, para evitar la falla académica que puede suponer

este nivel en lo que toca al aprendizaje de las Ciencias Sociales, en las

que la Historia, por causas múltiples, se va a convertir en protagonista

formativa en detrimento de la Geografía (vid. Pedraza, 2015 –nota 4-).

En definitiva, la visión propedéutica con la que siempre hemos afrontado el II

ciclo de la etapa, y particularmente 4º, siendo tutor este curso y habiendo

subido a este grupo desde 1º, y la continuidad que tiene la herramienta 'texto' a

lo largo de la etapa, más las circunstancias concretas que este curso nos

deparaba (volver a la asignatura de 4º con mayor manejo digital), nos impelen

a dar un giro de tuerca en un recurso que siempre fue mayúsculo en el

aprendizaje histórico.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

2. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

La experiencia aprendida gracias a los estudios medios y superiores debe

servir para entender las propuestas didácticas que pongamos en juego. No haremos lo desconocido. Pero no basta con ese bagaje. Como en cualquier otro desarrollo intelectual es indispensable hollar cierto corpus disciplinar que nos sitúe en las precisas coordenadas



Ilustración 4. Bibliografía utilizada

actualizar y mejorar la estrategia escolar.

Siendo ingente la bibliografía específica sobre el trabajo con documentos históricos para generar conocimiento propio o contrastar contenidos ajenos, por motivos de distinta índole (singularidad, continuidad, indispensabilidad,...), queremos entresacar las siguientes referencias, sin que por ello sean de nivel superior a otros muchos materiales afines. Todas ellas están recogidas en la Bibliografía aneja, y, por ello, trabajadas de un modo u otro a lo largo de la fragua didáctica anual.

Una partición bipartita sería justo de hacer. De un lado, aquellas monografías que pueden servir de cantera o mina para la selección documental, esto es, Carral y Aguilar (1988), Giralt, Ortega y Roig (1985) y la web <claseshistoria.com>. En un punto medio, con abundancia de textos y técnica de trabajo, el de Abilio y Lara (2007). Y como especial recomendación por su

valor metodológico, práctico y técnico-táctico, las obras de Pedraza (1988),

Romano (1985) y Salas (2007).

La mixtura técnica y procedimental de esta última bibliografía asegura un

correcto favorecimiento del aprendizaje en el manejo cronológico

contemporáneo a partir de la selección de textos, poniéndolos así en el lugar

preeminente que tienen como recurso de primer orden en la adquisición de las

competencias sociales y ciudadanas.

3. OBJETIVOS

1. Trabajar los contenidos históricos contemporáneos a partir de fuentes

textuales (además de otras) primarias y secundarias.

2. Culminar un proceso evolutivo de trabajo histórico desde 1º a 4º,

aumentando el nivel de complejidad como preparatorio para el estudio

postobligatorio.

Variar con diferentes tipos de actividad el aprendizaje del pasado más

reciente, utilizando distinto tipo de estrategias y parámetros a fin de

evitar la rutina y, por ende, la indolencia.

4. Utilizar los textos como recurso metodológico y procedimental, además

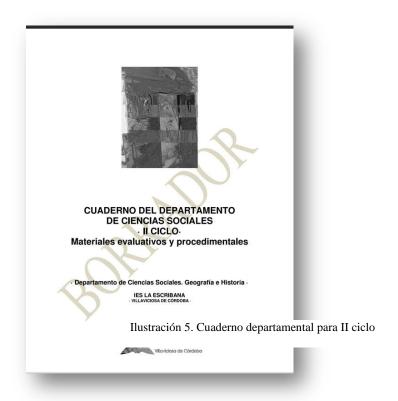
de conceptual, y como instrumento evaluativo competencial (lingüístico,

social, digital, autónomo,...).

4. EL PROCEDIMIENTO: DEL VIEJO CUADERNO DEPARTAMENTAL AL NUEVO BLOG DEPARTAMENTAL

En las I Jornadas de intercambio de experiencias didácticas en Ciencias

Sociales propusimos una comunicación de corte metodológico relacionada con la compilación de materiales evaluativos ٧ procedimentales en un cuaderno que el alumnado debería tener en su interiorizado recién poder comenzado el curso (Pedraza, 2009). Objetivo primario: ganar tiempo para asegurar aprendizaje de contenidos vastos У presumiblemente tediosos.



Dicho cuaderno recopilatorio fue entregado durante años en formato papel, revisado *preventivamente* y utilizado episódicamente conforme la necesidad organizativa acuciaba: llegado el primer examen, iniciada la recuperación de pendientes (para los que estuvieran en tal condición), mandado el primer trabajo de clase, cuando había necesidad de consultar el calendario de entregas o realización, etc.

Los años fueron dándole pátina y a la vez brillo, puesto que con el mismo armazón, los retoques e inserciones (por lo que fuimos aprendiendo de tantos

colegas, por subsanar incongruencias o aspectos superfluos,...) no pararon de sucederse.

Al final de dicho cuaderno, en un bloque menos extenso que el "Evaluativo", incluimos el "Procedimental"⁶³. Al estar todo publicado en el artículo referido, no vamos a desgranar con detalle más aspectos que el que nos convoca. De manera extremadamente simple, el "esquema básico de realización" es:

B.4 COMENTARIO DE TEXTOS: ESQUEMA BÁSICO DE REALIZACIÓN⁶⁴

Lectura atenta y comprensiva del	texto, enumerai	ndo las lineas de 5	en
5, y subrayando las palabras-clave	[incomprendidas	\sim
] o ideas principales [] y secundarias	s [].	

"Cuaderno de Departamento para II Ciclo de la ESO

A continuación se ofrece el enlace para ver o descargar el Cuaderno de Departamento para II ciclo de la ESO, en el que se incluyen dos bloques claramente diferenciados y complementarios:

- a) En la primera lectura, se hace el punto 0 (enumeración) y 2 (glosario) y en la segunda lectura el punto 3 (ideas).
- b) Para hacer el punto 1 conviene no tener el texto delante.
- c) Para el punto 4 se podría ampliar la información en libros de texto, monografías, internet, prensa, etc. (es fundamental este punto, el comentario propiamente dicho). Nosotros, en principio, nos conformaremos con los contenidos del libro de texto y con las explicaciones del profesor.
- d) El punto 7, al igual que en 1, conviene hacerlo sin el texto presente.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

⁶³ En blog departamental (ccssescribanas.blogspot.com) lo hemos colgado presentándolo así:

a) Aspectos evaluativos de distinto tipo (exámenes, recuperaciones, pendientes,...). b) Aspectos procedimentales (textos, resúmenes, esquemas,...).

El objetivo, como decimos en la introducción, es ayudar a que el desarrollo competencial del alumnado en este ciclo tan importante de la vida académica sea positivo y facilite el mejor progreso en los aprendizajes del área de Ciencias Sociales.

⁶⁴ Consejos prácticos

- 1. Reseña o recensión. De qué va el texto. Resumen general. Esto es, en líneas generales, comentar la idea central que articula el texto, el argumento o tema fundamental (sinopsis), pero de un modo objetivo, sin añadir comentarios propios o interpretaciones. Se puede hacer general (sin centrarse en exceso en ningún pasaje) o bien parcializada (bloques o conjunto de párrafos).
- 2. Glosario. Enumerar las palabras-clave palabras las У desconocidas del texto, con sus significados.
- 3. Sacar la idea principal [I. P.] y secundarias [I. S.] del texto (citando literalmente entrecomillando).
- 4. Comentario de texto propiamente dicho. Poner en relación el texto con el contexto histórico, geográfico, socioeconómico, político o cultural al que se esté refiriendo, relacionar la fuente histórica o primaria que es el texto con el periodo concreto al cual corresponda el mismo. En cierto modo es desarrollar todos los contenidos que sepas y que tengan que ver con el mismo. Es recomendable referir antecedentes, causas y consecuencias.
 - 5. **Ficha técnica** [Autor, fecha, tipo de texto, destinatario, finalidad].
 - 6. Impresión personal y **comentario subjetivo** del mismo. Valoración crítica en la que nosotros relacionemos ideas de fondo (justicia, pobreza, legalidad, desarrollo, poder,....) con nuestra realidad más próxima o nuestro pensamiento, siempre argumentadamente (a favor o en contra).

7. Al final, cambiar el **título** del texto (o ponerlo si no lo tenía). Debe

ser breve, objetivo, original y abarcante (que recoja lo más posible el

contenido conjunto del mismo).

Retrotrayéndonos en la formación discente, en 2º ya tuvieron oportunidad de

tener una primera aproximación con un dosificado bautismo textual (insistimos

que mayor carga técnica en los siglos del Antiguo Régimen que en los del

Medievo), y que, precedentemente, vienen de no sólo dar el currículo prescrito

para 1º (especialmente a partir del inicio de la Historia -con las Grandes

Civilizaciones-, no tanto el discurrir prehistórico -a nuestro juicio también muy

importante por ser ágrafos dichos pueblos, con lo que supone un fuerte

contraste en la comprensión de la importancia de todas las fuentes para el

alumnado-), sino que un minucioso tema introductorio, a modo de cancel, los

sumerge en la disciplina del tiempo. Sirva esta exigua cita del programa para

deducir el desarrollo del contenido:

TEMA 0. EL CONOCIMIENTO HISTÓRICO

1. ¿Qué es la Historia?

• La Historia es el conocimiento de los hechos del pasado, la

evolución del estado de las cosas, las etapas, los acontecimientos

que el ser humano ha ido generando desde sus orígenes hasta el

presente.

Etimológicamente, procede del término griego *histor* (indagación,

investigación, rastreo,...).

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

 Es una ciencia, es el resultado de un método de trabajo serio, pautado, coherente que permite llegar a un conocimiento certero, objetivo y demostrable de ese tiempo pretérito.

2. Fuentes históricas

 Definición: las fuentes son todos los restos del pasado, materiales e inmateriales, los documentos completos o fragmentos que nos permiten reconstruir de manera fiel ese pasado (textuales, visuales, gráficos, cerámicos, orales, pétreos, óseos,...).

Las fuentes las dividimos:

- 1. Directas (primarias) e indirectas (secundarias): las directas son aquellos restos que corresponden al momento histórico que nos ocupa y que estamos investigando; las indirectas son aquellas que se producen posteriormente a ese tiempo (un libro de historia, una reconstrucción cerámica,...) y las conocemos por medio de intermediarios.
- Escritas y no escritas: las primeras son documentos textuales que permiten extraer una mayor información que por medio de las segundas; éstas últimas son todas las demás.

(...)

8. Funciones de la historia

- Comprender el pasado para reconocer las grandezas y miserias de las sociedades humanas en el tiempo.
- Comprender las relaciones presentes, la conformación de la realidad, entender las causas, factores y elementos que han ido dibujando el momento presente en cualquier ámbito e índole.

- Preparar el futuro, premeditar el tiempo que venga, trazar prospectivamente lo que pueda ocurrir.
- No ser engañados, evitar manipulaciones, tergiversaciones, malos

De esas convencionales prácticas de años, hogaño hemos querido dar ese golpe de timón telemático para poner al alcance de la mano (en sentido literal también) toda la documentación y requerimientos que en torno a los textos históricos íbamos a desplegar.

El blog se titula <ccssescribanas.blogspot.com>, y se presentó así:

El blog que ahora mismo tienes delante de ti es la versión digital y telemática del Departamento de Ciencias Sociales del IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba).

En él intentaremos ofrecer todo aquel repertorio de recursos que el alumnado de todos los cursos y niveles de la ESO vaya necesitando en su proceso de aprendizaje para tener la posibilidad de conseguir el mayor rendimiento escolar.

En la columna de la derecha encontrarás "Páginas". Ahí debes buscar el material



Ilustración 6. Presentación de la web departamental

recomendado, ordenado por asignaturas o cursos. También, asignaturas pendientes de cursos anteriores, calendarios, etc.

Desear que sea de tu provecho por el bien de tu formación académica y personal. Dpto. de CCSS

En el margen derecho, en "Páginas", fuimos progresivamente aportando materiales para abrir horizonte educativo y complejizar la enseñanza. Tras

meses de crecimiento, la presentación con el índice del compendio de enlaces

fue:

Historia. Textos históricos (4º)

En esta página incluiremos los enlaces de los archivos con la compilación de los textos históricos que nos servirán para complementar el desarrollo de la asignatura de Historia

Contemporánea de 4º.

De ellos, a su vez, haremos una selección que nos permitirá aprender a analizar textos o fuentes primarias o secundarias, así como demostrar su manejo conceptual o procedimental en diferentes instrumentos evaluativos (exámenes, pruebas orales,

ejercicios de ampliación,...).

En el siguiente epígrafe recogeremos la propuesta didáctica que fuimos

haciendo tema a tema. No nos es posible casi ni ejemplificar modelos de

exámenes en los que, por distintas vías, se hacían presentes los manejos de la

técnica aprendida de trabajo histórico, ni mucho menos las compilaciones que

a modo de baterías documentales fuimos suministrando como material

complementario sobre el que habría que trabajar de una manera u otra según

la propuesta didáctica diseñada.

Intentaremos, con todo, hacer un repaso de los diferentes planteamientos, una

sucinta epistemología, y, con especial énfasis, el material que se trazó, se

volcó y se trabajó temporalizadamente con el alumnado, aprovechando para

dar detalle el propio enunciado del subepígrafe o las mismas notas al pie.

4.0 Unidad 0. "Repaso de la Edad Moderna"

El alumnado expuso en grupos el periodo histórico sobre el que se apoyará el

contenido de 4º, rescatando y refrescando aprendizajes de 2º. Se les orientó en

pautas del trabajo procedimental relacionado con los textos, tanto de 2º como

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

197

de 3º, y en el examen de la unidad 1 se les solicitó la reproducción del mapa conceptual que tenían que hacer para exponer el tema 0. Como nexo entre los dos temas, se les incluyó el siguiente texto (J. Locke. *Dos tratados sobre el gobierno civil.* 1690) presupuesto en dicho ejercicio escrito.

A. Comentario de texto. Siguiendo los pasos o pautas dadas, analiza éste que se te presenta a continuación [recuerda lo visto en clase de Tutoría sobre técnicas de estudio, lo hecho en cursos pasados –sobre ilustraciones-, así como las pautas ofrecidas en el Cuaderno de Departamento –en <ccssescribanas.blogspot.com>]:

"En su consecuencia, siempre que cierto número de hombres se unen en sociedad renunciando cada uno de ellos al poder de ejecutar la ley natural, cediéndolo a la comunidad, entonces y sólo entonces se constituye una sociedad política o civil. Este hecho se produce siempre que cierto número de hombres que vivían en el estado de naturaleza se asocian para formar un pueblo, un cuerpo político, sometido a un gobierno supremo, o cuando alguien se adhiere y se incorpora a cualquier gobierno ya constituido. Por ese hecho autoriza a la sociedad o, lo que es lo mismo, a su poder legislativo, para hacer las leyes en su nombre según convenga al bien público o de la sociedad, y para ejecutarlas siempre que se requiera su propia asistencia (como si se tratase de decisiones propias suyas). Eso es lo que saca al hombre de un estado de naturaleza y lo coloca dentro de una sociedad civil, es decir, el hecho de establecer en este mundo un juez con autoridad para decidir todas las disputas, y reparar todos los daños que pueda sufrir un miembro cualquiera de la misma. Ese juez es el poder legislativo, o lo son los magistrados que él señale. Siempre que encontremos a cierto número de hombres, asociados entre sí, pero sin disponer de ese poder decisivo a quien apelar, podemos decir que siguen en estado de naturaleza.

Resulta, pues, evidente que la monarquía absoluta, a la que ciertas personas consideran como el único gobierno del mundo, es en realidad incompatible con la sociedad civil, y por ello no puede ni siquiera constituirse como una forma de poder civil. La finalidad de la sociedad civil es evitar y remediar los inconvenientes del estado de naturaleza, que se producen forzosamente cuando cada hombre es juez de su propio caso (...). Allí donde existen personas que no disponen de esa autoridad a quien recurrir para que decida en el acto las diferencias que surgen entre ellas, esas personas siguen viviendo en un estado de naturaleza. Y en esa situación se encuentran, frente a frente, el rey absoluto y todos aquellos que están sometidos a su régimen.

Al partirse del supuesto de que ese príncipe absoluto reúne en sí mismo el poder legislativo y el poder ejecutivo sin participación de nadie, no existe juez ni manera de apelar a nadie capaz de decidir con justicia e imparcialidad, y con autoridad para sentenciar, o que pueda remediar o compensar cualquier atropello o daño que ese príncipe haya causado, por sí mismo, o por orden suya. Ese hombre, lleve el título que lleve, zar, gran señor o el que sea, se encuentra en estado de naturaleza con sus súbditos como con el resto del género humano. Allí donde existen dos hombres que carecen de una ley fija y de un juez común al que apelar en este mundo, para que decida en las disputas sobre el derecho que surjan entre ellos, los tales hombres siguen viviendo en estado de naturaleza y bajo todos los inconvenientes del mismo."

4.1 Unidad I. "El siglo XVIII: la crisis del Antiguo Régimen".

Conocimiento del blog departamental (ccssescribanas.blogspot.com). Ejemplificación con una selección de tres textos (Süskind, Locke, Montesquieu). Seleccioné los que deberían revisar antes del examen (en detalle texto de J. Locke –anteriormente citado-). Uso de la tutoría para dar 'Técnicas de estudio' (Süskind).

Texto 1. Antiguo Régimen

1. MODELO DEMOGRÁFICO ANTIGUO / HIGIENE.

En la época que nos ocupa reinaba en las ciudades un hedor apenas concebible para el hombre moderno. Las calles apestaban a estiércol, los patios interiores apestaban a orina, los huecos de las escaleras apestaban a madera podrida y excrementos de rata; las cocinas, a col podrida y grasa de carnero; los aposentos sin ventilación apestaban a polvo enmohecido; los dormitorios, a sábanas grasientas, a edredones húmedos y al penetrante olor dulzón de los orinales. Las chimeneas apestaban a azufre; las curtidurías, a lejías cáusticas; los mataderos, a sangre coagulada. Hombres y mujeres

apestaban a sudor y a ropa sucia; en sus bocas apestaban los dientes infectados, los alientos olían a cebolla y los cuerpos, cuando ya no eran jóvenes, a queso rancio, a leche agria y a tumores malignos. Apestaban los ríos, apestaban las plazas, apestaban las iglesias y el hedor se respiraba por igual bajo los puentes y en los palacios. El campesino apestaba como el clérigo; el oficial de artesano, como la esposa del maestro; apestaba la nobleza entera y, sí, incluso el rey apestaba como un animal carnicero y la reina como una cabra vieja, tanto en verano como en invierno, porque en el siglo XVIII aún no se había atajado la actividad corrosiva de las bacterias y por consiguiente no había ninguna acción humana, ni creadora ni destructora, ninguna manifestación de la vida incipiente o en decadencia que no fuera acompañada de algún hedor.



Y, como es natural, el hedor alcanzaba sus máximas proporciones en París, porque París era la mayor ciudad de

Francia. Y dentro de París había un lugar donde el hedor se convertía en infernal, entre la Rue aux Fers y la Rue de la Ferronnerie, o sea, el Cimetière des Innocents. Durante ochocientos años se había llevado allí a los muertos del hospital Hôtel-Dieu y de las parroquias vecinas; durante ochocientos años, carretas con docenas de cadáveres habían vaciado su carga día tras día en largas fosas y durante ochocientos años se habían ido acumulando los huesos en osarios y sepulturas. Hasta que llegó un día, en vísperas de la Revolución Francesa, cuando algunas fosas rebosantes de cadáveres se hundieron y el olor pútrido del atestado cementerio incitó a los habitantes no sólo a protestar, sino a organizar verdaderos tumultos, en que fue por fin cerrado y abandonado después de amontonar los millones de esqueletos y calaveras en las catacumbas de Montmarttre. Una vez hecho esto, en el lugar del antiguo cementerio se erigió un mercado de víveres.

Fue aquí, en el lugar más maloliente de todo el reino, donde nació el 17 de julio de 1738 Jean-Batiste Grenouille. Era uno de los días más calurosos del año. El calor se abatía como plomo derretido sobre el cementerio y se extendía hacia las calles adyacentes como un vaho putrefacto que olía a una mezcla de melones podridos y cuerno quemado. Cuando se iniciaron los dolores del parto, la madre de Grenouille se encontraba en un puesto de pescado de la Rue aux Fers escamando albures que había destripado

previamente. Los pescados, seguramente sacados del Sena aquella misma mañana, apestaban ya hasta el punto de superar el hedor de los cadáveres. Sin embargo, la madre de Grenouille no percibía el olor a pescado podrido o a cadáver porque su sentido del olfato estaba totalmente embotado y además le dolía todo el cuerpo y el dolor disminuía su sensibilidad a cualquier percepción sensorial y externa. Sólo quería que los dolores cesaran, acabar lo más rápidamente posible con el repugnante parto. Era el quinto. Todos los había tenido en el puesto de pescado y las cinco criaturas habían nacido muertas o medio muertas, porque su carne sanguinolenta se distinguía apenas de las tripas de pescado que cubrían el suelo y no sobrevivían mucho rato entre ellas y por la noche todo era recogido con una pala y llevado en carreta al cementerio o al río. Lo mismo ocurriría hoy y la madre de Grenouille, que aún era una mujer joven, de unos veinticinco años, muy bonita y que todavía conservaba casi todos los dientes y algo de cabello en la cabeza y, aparte de la gota y la sífilis y una tisis incipiente, no padecía ninguna enfermedad grave, que aún esperaba vivir mucho tiempo, quizá cinco o diez años más y tal vez incluso casarse y tener hijos de verdad como la esposa respetable de una artesano viudo, por ejemplo... la madre de Grenouille deseaba que todo pasara cuanto antes. Y cuando empezaron los dolores del parto, se acurrucó bajo el mostrador y parió allí, como hiciera ya cinco veces, y cortó con el cuchillo el cordón umbilical del recién nacido. En aquel momento, sin embargo, a causa del calor y el hedor, que ella no percibía como tales, sino como algo insoportable y enervante -como un campo de lirios o un reducido aposento demasiado lleno de narcisos-, cayó desvanecida debajo de la mesa y fue rodando hasta el centro del arroyo, donde quedó inmóvil, con el cuchillo en la mano".

Patrick Süskind. El Perfume.

Comentario de texto (propuesta ofrecida)

Títulos (opcionales)

- 1. La mierda de un mundo sin alma.
- 2. Parfum français.
- 3. Asco de régimen.
- 4. La maloliente vida del viejo París.

Palabras clave

Hedor / apestaban / siglo XVII / decadencia / París / Grenouille / criaturas

Reseña

El texto novelado de P. Süskind viene a describir las insufribles condiciones ambientales y sociales que se vivían en el París del siglo XVIII, en el que el Antiguo Régimen tenía un color negro como el futuro de la mayor parte de sus habitantes. Dibuja con detalle aspectos del día a día y relata la aventura de la familia Grenouille, en concreto de una parturienta *indigna* por esas mismas circunstancias infernales que dará a luz a un hijo más, el protagonista, Jean-Baptiste.

Idea principal

"aparte de la gota y la sífilis y una tisis incipiente, no padecía ninguna enfermedad grave, que aún esperaba vivir mucho tiempo, quizá cinco o diez años más y tal vez incluso casarse y tener hijos de verdad como la esposa respetable de una artesano viudo" (precisaría justificación)

Análisis

a. El texto en sus partes

 Describe con minucia el ambiente pestilente y herrumbroso de calles y personas del Antiguo Régimen, de la Edad Moderna, todo sin excepción, todos sin distinción, todos oliendo a perros muertos.

- El París medieval había llegado tal cual, especialmente concentrado en barrios inmundos, siglos y siglos de podredumbre donde los muertos eran pisados por los vivos en cementerios sepultados que salían a flote.
- 3. Con olores pescaderos y calores sofocantes, aparece el protagonista, un tal Grenouille, uno más, una pobre criatura de una superviviente.

b. Contexto histórico

- 1. Situación general de la Edad Moderna (breves apuntes).
- 2. Sociedad: estamentación / privilegios / tercer estado / populacho.
- Vida cotidiana: alimentación / vestido / vida urbana / viviendas / trabajos / configuración o estructura familiar / relaciones humanas (sexualidad, matrimonio, crianza,...).

Ficha técnica

Patrick Süskind (Alemania, 1949) / Texto: novela histórica / Ed. 1985

Valoración personal

Al ser un texto literario, de él se desprende un conjunto de sensaciones (olfativas, sobre todo) y de sentimientos (de injusticia, más que nada) que no es fácil de encontrar en un texto histórico. Me parece muy atractivo el relato, muy imaginativo y recreador de la que pudo ser un París en ebullición, amasacotado, cruce de vidas que luchaban por sobrevivir ajenos a los intereses económicos o políticos del mayor estado europeo del Barroco, la gran Francia.

El detalle de las cosas me parece sobrecogedor, un trazo o grano fino que no solemos contar en la historiografía que siempre se detiene en grandes hechos, características generales, causas o consecuencias. Descubro con el texto que la historia tenía sonido, tacto,..., y más que nada olor. He conseguido llegar a oler, mal oler, el texto.

Anexo http://es.wikipedia.org/wiki/El perfume

4.2 Unidad II. "Liberalismo y nacionalismo".

Entregar texto tocante por sorteo (remisión 'paisaje.escribana@gmail.com').

Además en el examen, les requerimos en el bloque B (práctico) dicha petición:

Siguiendo los pasos o pautas dadas para el comentario de texto, analiza

El Rev. Nos tenemos necesidad de nuestros fieles súbditos para ayudarnos a superar todas las dificultades en que nos encontramos, relativas al estado de nuestras finanzas, y para establecer, siguiendo nuestros deseos, un orden constante e invariable en todos los aspectos del gobierno que afectan a la felicidad de nuestros súbditos y a la prosperidad de nuestro reino. Estos importantes motivos Nos han determinado a convocar la Asamblea de los Estados de todas las provincias de nuestra soberania, tanto para aconsejarnos en todos los asuntos que serán expuestos ante ellos, como para hacernos conocer los deseos y las peticiones de nuestros pueblos... Versalles, 24 enero 1789

Número I. An. I. El Ducado de Varsovia, exceptuando las provincias y distritos de que se dispone en otra forma en los artículos siguientes, queda reunido al Imperio de Rusia. Será ligado irrevocablemente a él por su constitución, para ser poseido por Su Majestad el Emperador de todas las Rusias, sus herederos y sucesores perpetuamente. Su Majestad Imperial se reserva el dar a este Estado, que tendrá una administración distinta, la

extensión interior que juzgue conveniente [...].
Los polacos, sibiditos respectivos de la Rusia, del Austria y de la Prusia, obtendrán una representación e instituciones nacionales conformes a la clase de existencia política que cada uno de los gobiernos a quien pertenezean juzgue útil y conveniente concederles [...].

Art. 6. La ciudad de Cracovia, con su territorio, se declara

Art. 6. La ciudad de Cracovia, con su territorio, se declara para siempre ciudad libre, independiente y estrictamente neutra bajo la protección de la Rusia. del Austria y de la Prusia [...]. Art. 53. Los Príncipes soberanos y ciudades libres de la Ale-

Art. 5.3. Los Príncipes soberanos y ciudades libres de la Alemania, comprendiendo en esta transacción a Sus Majestades el Emperador de Austria, Reyes de Prusia y Dinamarea y el de los Países Bajos, y señaladamente el Emperador de Austria y el Rey de Prusia por todas aquellas de sus posesiones que en lo antiguo pertenecieron al Imperio germánico, el Rey de Dinamarea, por su ducado de Holstein, el Rey de los Países Bajos, por el gran ducado de Luxemburgo, establecen entre sí una confederación perpetua con el nombre de Confederación Germánica [...].

uno de estos dos que se te presentan a continuación [los pasos a seguir

ya han sido explicados suficientemente en clase, teórica y prácticamente, además de estar colgados en <ccssescribanas.blogspot.com>] (elige 1): [1'5 puntos]

4.3 Unidad III. "La industrialización de las sociedades europeas".

Se hizo un ejercicio de ordenación de los textos de las tres unidades anteriores, esto es, no coincidían temáticamente los enlaces del blog con los temas del libro; de ahí que, en una tabla, tuviesen que mover los textos para que hubiese correspondencia; en el examen se incluyó con valor de 1 punto ("NOTAS: 1. Una vez finalizado el examen, saca la ordenación de textos mandada en este tema, y haz entrega al profesor de ambos documentos [1 punto]"). Además, en el examen se les incluyó el pertinente comentario de texto, que al final de las tablas se adosa:

Tarea. En la siguiente tabla se incluye la enumeración de los textos incluidos en las tres primeras unidades didácticas. Pero no existe total correspondencia entre la temática de los textos y el orden de los temas impartidos en la asignatura de Historia Contemporánea de 4º. Por ello, debes mover al lugar que corresponda (en la tabla en blanco) aquellos textos que estén desordenados a tu juicio. Los contenidos dados en el libro de texto deben tener correspondencia con los textos históricos, de ahí que tengas que cambiar de columna el texto que no se ajuste a los contenidos dados. Por lo tanto, una casilla puede quedar con: ningún texto, un texto, dos textos o tres textos (p. e., l.1; II.1; III.1, en la segunda columna en caso de que los tres textos con el número 1 estén relacionados con el "Tema 2. Liberalismo y nacionalismo").

La recolocación tiene que ser sólo temática (por temas), no por epígrafes. El número de texto no debes modificarlo, sólo cambiarlo a la columna de la unidad didáctica que estimes pertinente. No nos pueden sobrar ni faltar textos, ya que todos ellos tienen relación con alguno de los temas dados.

Nº de texto	Textos I. Antiguo Régimen	Textos II. Revolución Industrial	Textos III. Liberalismo, nacionalismo y romanticismo
1	I.1	II.1	III.1
2	I.2	II.2	III.2
3	I.3	II.3	III.3
4	I.4	II.4	III.4
5	I.5	II.5	III.5
6	I.6	II.6	III.6
7	I.7	II.7	III.7
8	I.8	II.8	III.8
9	I.9	II.9	III.9
10	I.10	II.10	III.10

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

11	I.11	II.11	III.11
12	I.12	II.12	III.12
13	I.13	II.13	III.13
14	I.14	II.14	III.14
15	I.15	II.15	III.15
16	I.16	II.16	III.16
17	I.17	II.17	III.17
18	I.18	II.18	III.18
19	I.19	II.19	III.19
20	I.20	II.20	III.20
21	I.21	II.21	III.21
22	I.22	II.22	III.22
23	I.23	II.23	III.23
24	I.24	II.24	III.24
25	1.25	II.25	III.25
26	I.26	II.26	III.26
27	I.27	II.27	III.27
28	1.28	II.28	III.28
29	I.29	II.29	III.29
30	1.30	II.30	III.30
31	I.31	II.31	III.31
32	I.32	II.32	III.32
33	I.33	II.33	III.33
34	I.34	II.34	III.34
35	I.35	II.35	III.35
36	I.36	II.36	III.36
37	I.37	II.37	III.37
38		II.38	
39		II.39	
40		II.40	
41		II.41	
42		II.42	
43		II.43	
44		II.44	
45		II.45	
46		II.46	
47		II.47	
48		II.48	

Textos / Unidades didácticas	1. El siglo XVIII: la crisis del Antiguo Régimen	2. Liberalismo y nacionalismo	3. La industrialización de las sociedades europeas
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			

14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24	 	
25		
26 27		
27		
28		
29		
30		
31		
32 33		
33		
34		
35		
36		
37		
38		
39		
40		
41		
42		
43		
44		
45		
46		
47		
48		

Textos /	1. El siglo XVIII:	2. Liberalismo y	3. La industrialización
Unidades	la crisis del Antiguo	nacionalismo	de las sociedades europeas
didácticas	Régimen		
1	I.1	III.1	II.1
2	I.2	III.2	II.2
3	I.3	III.3	II.3
4	I.4	III.4	II.4
5	I.5	III.5	II.5
6	I.6	III.6	II.6
7	I.7	III.7 / I.7	II.7
8	I.8	III.8	II.8
9	I.9	III.9	II.9
10	I.10 / III.10	III.10	II.10
11	I.11 / III.11	III.11	II.11
12	I.12 / III.12	III.12 / <mark>I.12</mark>	II.12
13	I.13 / II.13	III.13	II.13
14	I.14	III.14	II.14

1.5	T 15	III 15	II 15 / III 15
15	I.15	III.15	II.15 / III.15
16	I.16	III.16	II.16
17	I.17	III.17	II.17
18	I.18	III.18 / I.18	II.18
19	I.19	III.19 / I.19	II.19
20	I.20	III.20 / I.20	II.20
21	I.21	III.21 / I.21	II.21
22	I.22	III.22 / I.22	II.22
23	I.23	III.23	II.23
24		III.24	I.24 / II.24
25		III.25	I.25 / II.25 / III.25
26	I.26	III.26	II.26
27	I.27	III.27	II.27
28	I.28	III.28	II.28
29	I.29	III.29	II.29
30	I.30	III.30	II.30
31	I.31	III.31	II.31
32	I.32	III.32	II.32
33	I.33	III.33	II.33
34	I.34	III.34	II.34
35	I.35	III.35	II.35
36	I.36	III.36	II.36
37	I.37	III.37	II.37
38			II.38
39			II.39
40			II.40
41			II.41
42			II.42
43			II.43
44			II.44
45			II.45
46			II.46
47			II.47
48			II.48
10			221.10

Rojo: posibilidad de recolocar (opcional).

2. Siguiendo los pasos o pautas dadas para el comentario de texto, analiza el que se te presenta a continuación [pautas en <ccssescribanas.blogspot.com>]:

La fábrica Deutsche Kaiser, o Brückausen, se extiende a lo largo del Rhin; en ella se dan los últimos perfeccionamientos que se pueden aplicar a la metalurgia moderna; la energía se reparte gracias a una batería central de 68 hornos de coque. Además, en 1910 se añadió la fabricación de hierro en hornos eléctricos con unidades de 5 Tm. Finalmente se inauguraron, en 1912, nuevas e inmensas salas que contienen una acería Thomas; el número de trabajadorse es de 8.500. No muy lejos de este establecimiento, Thyssen todavía montó las laminadoras de Denslaken para hierros llanos y redondos, chapas onduladas y tuberías. Luego, para utilizar la hulla de las nuevas minas de carbón compradas en Moederich, cerca de Duisburgo, Thyssen acaba de inaugurar cinco altos hornos que han producido, en 1912, 352.000 Tm. de fundición para el aprovisionamiento de Mulheim.

A fin de poner en comunicación sus fábricas, ha tenido que crear sucesivamente en el Rhin y el Ruhr los puertos de Alsum (1902) y Swelgern (1907), que ocupan el tercer lugar en importancia después de Ruhrort y Mannheim. Una numerosa flota de chalanas y remolcadores de su propiedad transportan sus materias primas y sus productos.

Desde hace varios años, las preocupaciones de Thyssen se han basado en los mercados del mineral de hierro en todos los países. Se aseguró en 1901 y en los años posteriores los yacimientos de Pierre Villers, de Fèves y de Avenir, en la Lorena anexionada, y luego los de Jouaville y Batilly, en la Lorena francesa, sin contar con las importantes participaciones en las forjas francesas de Sambre y Mosela... Su control se extiende, pues, en las dos Lorenas sobre más de 6.000 hectáreas. Desde 1906 hasta 1908 se han adquirido vastos territorios cerca de Batilly y en el Mosela, con vistas a crear nuevos altos hornos. Habiendo encontrado en Hagendingen tierras propicias para la fabricación de cemento, Thyssen construyó allí, en 1906, una fábrica que ha producido 120.000 Tm. Mientras tanto, Thyssen hizo sociedad, en 1910, con capitalistas franceses para la explotación de minerales férreos en Normandía y de los altos hornos de Caen. Sus pacientes investigaciones en el Cáucaso le han dado como resultado el descubrimiento y compra en la Rusia meridional de poderosos vacimientos de hierro...

4.4 / 4.5 Unidad IV y V. "La España del siglo XIX: la construcción de un régimen liberal" y "Industrialización y sociedad en la España del siglo XIX".

En España decimonónica exponen grupalmente: los textos aparecerán en dos sentidos:

- a) Inclusión de un texto correspondiente a cada uno de los periodos históricos;
- b) Realizar un ejercicio historiográfico de construcción de una pequeña historia en base a textos suministrados. El reparto de nota para evaluar las unidades 4 y 5 ha sido: 40% exposición y materiales expositivos; 40% test; 20% el trabajo 'historiográfico' (terminadas las exposiciones y a punto de hacer el test, se les suministra a cada grupo la actividad y la selección de textos -una plantilla en blanco que he hecho con los requisitos se suministrará a los grupos en el último momento a fin de evitar agobios)⁶⁵.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

⁶⁵ Al ser obligatoria la exposición pública, a todos los grupos se les va instruyendo en un serie de pautas y parámetros a tener en cuenta a la hora de trazar metodológicamente un trabajo conjunto y colaborativo en el cual no están adiestrados y, por ende, maduros. Sirvan de ejemplo las recomendaciones dadas al curso 2º en contenidos de historia medieval,

ACTIVIDAD HISTORIOGRÁFICA

Los textos históricos son parte fundamental e indispensable para la construcción del conocimiento objetivo del pasado. Didácticamente, sirven sobre todo para comentarlos, analizar sus párrafos y contextualizarlos con el periodo estudiado. En esta ocasión nos servirán para construir retazos o pasajes de la historia de la España del siglo XIX. Por ello, te proponemos:

- 1. Realizar una actividad historiográfica en la que, grupalmente, redactemos nuestra "breve historia" (y parcial historia) en base a los textos administrados.
- 2. Los conocimientos adquiridos en el estudio de la materia nos deben servir para escribir trocitos en los que el texto o textos sean la fuente con la que construyamos esos episodios (sin pretender hacer la historia general del siglo XIX). Hay que tener en cuenta que la historia siempre tendrá que hacerse a partir de una determinada selección de contenidos.

Los parámetros serán:

- 1. Redactar un trabajo con 12 epígrafes o ladillos. Un epígrafe de introducción (objetivo y sintético); diez epígrafes, uno por texto y década (podría reducirse el número si se agrupan los textos por temáticas, lógica discursiva, tercios seculares,...); y uno de conclusión (ideas clave e imprescindibles).
- 2. En los epígrafes o apartados debe de entrecomillarse ("") y ponerse en cursiva algún pasaje o palabras de los textos, aunque debe predominar el conocimiento adquirido, el saber histórico para integrar el texto.
- 3. Cada apartado o epígrafe puede enfocarse con la perspectiva que el autor o autora estime, más amplia o genérica, o más concreta y específica. Sería conveniente enlazar el texto con parte de los contenidos de cada década (si fuese difícil o imposible ponerlos en relación con ellos, enumerar aquellos apartados fundamentales de la década, sin ni siquiera explicarlos).
- 4. La extensión no debe exceder de dos carillas (seis epígrafes por carilla).
- 5. La presentación tendrá como pautas formales:
 - a. Márgenes: 2 cms.
 - b. Cuerpo de letra: 10, redondita (la *cursiva* sólo para las citas literales).
 - Título y epígrafes: en negrita y mayúscula (objetivos, breves, originales).
 - d. Tipo de letra: Times New Roman o Arial (separación de caracteres 0'6 puntos).
 - e. Párrafos: sin sangría ni separaciones.
 - f. Columnas: 2 (con línea intermedia).
 - g. Paginar folios: abajo derecha.

Seguro que esta experiencia investigativa os servirá para construir conocimiento a partir de fuentes en la ciencia histórica o en cualquier otra disciplina académica en la que tengáis que desplegar nuevas creaciones intelectuales.

pretendiendo con ellas iniciar el aprendizaje en la planificación 'investigadora' y en competencias clave como 'Aprender a aprender' o 'Autonomía e iniciativa personal': "Consideraciones sobre las exposiciones de los temas 2 y 3:

- 1. Esta semana debe dedicarse a organizar los contenidos conseguidos por todos los miembros, saber qué, cuánto, cómo expongo. Debemos coordinar todo el trabajo preciso para que la exposición sea completa, homogénea, clara, ajustada al tiempo.
- 2. Debemos ir preparando todos los apartados planteados, esto es, a) Presentación; b) Introducción (creado); c) Capítulos históricos (copiado); d) Conclusiones (creado); e) Anexos (opcional).
- 3. La presentación debe ajustarse a todos los contenidos del libro de Vicens Vives. Hay que evitar leer, que nos sobre tiempo, que no sepamos quién va y cuándo.
- 4. Esta semana es clave para dejarlo todo previsto: no sólo los materiales 'buitreados', sino los creados, los tiempos establecidos, el presentador, el orden de exposición, el ajuste temporal,...en definitiva, preparar bien la clase para ser buen@s profesor@s durante 30'.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

SELECCIÓN DE TEXTOS HISTÓRICOS⁶⁶

PLANTILLA PARA REALIZAR EL TRABAJO HISTORIOGRÁFICO⁶⁷ TÍTULO

INTRODUCCIÓN

0. DECLARACIÓN DE GUERRA DE LA JUNTA SUPREMA	0. 1801-1810
1. CONSTITUCIÓN DE CÁDIZ (1812)	1. 1811-1820
2. MANIFIESTO DE FERNANDO VII (1823)	
3. DESAMORTIZACIÓN DE MENDIZÁBAL (1836)	3. 1831-1840
4. CONSTITUCIÓN DE 1845	4. 1841-1850
5. MANIFIESTO DE MANZANARES (1854)	5.1851-1860
6. MANIFIESTO DE ISABEL II, 30 SEPTIEMBRE DE 1868	6. 1861-1870
7. ABDICACIÓN DE AMADEO DE SABOYA	7. 1871-1880
8. LA DESIGUALDAD JURÍDICA DE LA MUJER	8.1881-1890
9. CORRUPCIÓN ELECTORAL	9. 1891-1900
	CONCLUSIÓN

⁶⁶ Incluimos sólo el anunciado de los textos, que cupieron en un cuadernillo en formato a A4 a partir de un A3 doblado.

⁶⁷ No se les llegó a entregar, y con el enunciado creímos que era suficiente. Se publicó digitalmente el formato a doble carilla en A4 *in extremis* para aquellos grupos que hubiesen tenido más dificultad en la interpretación de la ejecución del trabajo.

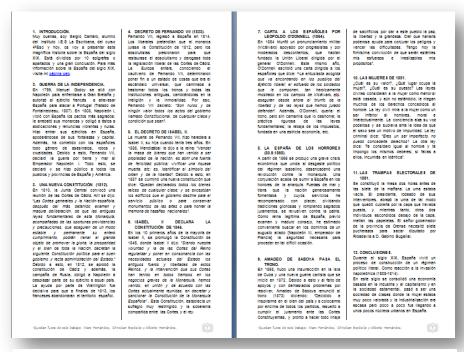


Ilustración 8. Actividad bibliográfica realizada por un grupo

4.6 Unidad VI. "La época del imperialismo".

Un par de textos contenidos en www.claseshistoria.com (temas correspondientes a *Imperialismo y I Guerra Mundial*) pueden caer en el examen. Además de los contenidos teóricos dados en su momento, y tras hacer prácticas de comentario de distinto tipo, sería conveniente revisar el enlace http://www.claseshistoria.com/general/comentariotextos.htm

Siguiendo los pasos o pautas dadas para el comentario de texto, analiza uno de los que se te presentan a continuación [1 punto]

"Esos tres días pasados encogidos en la tierra, sin beber ni comer: los quejidos de los heridos, luego el ataque entre los boches (alemanes) y nosotros. Después, al fin, paran las quejas; y los obuses, que nos destrozan los nervios y nos apestan, no nos dan tregua alguna, y las terribles horas que se pasan con la máscara y las gafas en el rostro, ilos ojos lloran y se escupe sangre!, después los oficiales que se van para siempre; noticias fúnebres que se transmiten de boca a boca en el agujero; y las órdenes boches dadas en voz alta a 50 metros de nosotros; todos de pie; luego el trabajo con el pico bajo las terribles balas y el horrible ta-ta-ta de las ametralladoras."

Carta de un soldado en la batalla de Verdún, marzo de 1916. "Esos tres días pasados encogidos en la tierra, sin beber ni comer: los quejidos de los heridos, luego el ataque entre los boches (alemanes) y nosotros. Después, al fin, paran las quejas; y los obuses, que nos destrozan los nervios y nos apestan, no nos dan tregua alguna, y las terribles horas que se pasan con la máscara y las gafas en el rostro, ilos ojos lloran y se escupe sangre!, después los oficiales que se van para siempre; noticias fúnebres que se transmiten de boca a boca en el agujero; y las órdenes boches dadas en voz alta a 50 metros de nosotros; todos de pie; luego el trabajo con el pico bajo las terribles balas y el horrible ta-ta-ta de las ametralladoras."

Carta de un soldado en la batalla de Verdún, marzo de 1916.





4.7 Unidad VII. "Arte del siglo XIX".

En parejas, a través del comentario artístico de una imagen (Arte decimonónico) y del comentario de un texto relacionado (buscado por ell@s), se impartió este contenido histórico. Se expuso públicamente.

T. 7 El arte del siglo XIX (trabajo)

Este tema será trabajado a partir de una actividad colaborativa por parte del alumnado, y en él se trabajarán dos aspectos fundamentales:

- Elección de una obra de arte (arquitectura, escultura, pintura) del periodo estudiado. Comentario de la misma siguiendo los ejemplos suministrados como <u>"Técnica de comentario de una obra de arte"</u>. El formato de presentación debe ajustarse en lo posible a los <u>"Proyectitos"</u> geográficos de 3º ESO (<u>Pautas de realización</u>).
- 2. Elección de un texto histórico-artístico (primario o secundario) del periodo estudiado. Comentario del mismo siguiendo los ejemplos dados a lo largo del curso (Ver página de este blog "Cuaderno de Departamento de II ciclo" -última página- o en la página "Comentario de texto histórico (ejemplo)".

Además:

Los parámetros fueron explicados debidamente en clase.

La remisión habrá que hacerla en papel y digitalmente.

La exposición la harán las parejas que por sorteo salgan elegidas.

Los contenidos entran a formar parte de la evaluación de III trimestre.

El profesor



Ilustración 9. Ejemplo de actividad respondida

4.8 Unidad VIII. "El periodo de entreguerras (1919-1939)".

Al alumnado no se le avisa de qué textos pueden caer. En el blog se sube una vieja batería textual de la que se escogerá alguno. Para facilitar las cosas, y por la variedad temática de la unidad, se les dará a elegir en el examen. Previamente se les avisa de la importancia de los textos y del eje cronológico.

B.2 Siguiendo los pasos o pautas dadas para el comentario de texto, analiza uno de los que se te presentan a continuación [lectura comprensiva / resumen o reseña / palabrasclave / idea principal / análisis y contextualización -poner en relación con el periodo y hechos históricos que creas que tenga que ver- / impresión personal / retitular]: (ELIGE UNO) [2 puntos]

En un sentido amplio, la causa primera de la Gran Depresión fue la guerra de 1914-1918. Sin la guerra no se hubiera producido una depresión de análoga dimensión. Hubiera podido producirse una recesión* cíclica* normal, pero, con la periodicidad habitual, este reajuste incluso no se habría localizado probablemente en esta época particular y no se habría transformado en la Gran Depresión.

La Gran Depresión constituyó un proceso en dos etapas, compuestas de varias fases. Nosotros tuvimos una recesión* normal debido a causas internas, que se inicia con el crack* bursátil de octubre de 1928, y nos encontrábamos en camino de recuperarnos cuando las dificultades europeas se alzaron con la fuerza de un huracán y nos alcanzaron en abril de 1931. Así, la Gran Depresión no había comenzado verdaderamente en Estados Unidos antes del hundimiento europeo.

Se ha afirmado que el crack* bursátil americano había demolido la economía mundial. De hecho no es así. Un estudio de la Oficina Nacional de Investigación Económica afirma: «Varios países habían entrado en una fase de recesión* en 1927 y en 1928, bastante antes de la fecha tomada de ordinario para marcar el comienzo de la crisis en Estados Unidos, es decir, el crack de Wall Street en octubre de 1929.» El informe enumera entre los países que se encontraban en una fase de recesión* antes del crack bursátil americano a Bolivia, Australia, Alemania, Brasil, India, Bulgaria, Gran Bretaña, Holanda, Suecia [1]

"Con los judíos -y quiero decirlo con toda franqueza- hay que acabar de todas maneras. El Führer dijo en una ocasión: "Si el judaísmo en bloque consigue desencadenar una nueva guerra mundial, los sacrificios de sangre no los soportarán solamente los pueblos arrastrados a la guerra, sino que el judío encontrará su final en Europa". (...) Señores míos, he de rogarles que se defiendan contra cualquier tipo de conmiseración. Hemos de aniquilar a los judíos cuando y donde los encontremos, donde sea, para conservar así la estructura íntegra del Reich. (...) En nuestro territorio (Polonia) tenemos, según los cálculos efectuados, 2,5 millones de judíos, y acaso 3,5 millones, incluyendo a las personas de estirpe judía y adláteres. No podemos fusilar a estos 3,5 millones de judíos. No podemos envenenarios, pero podemos tomar medidas que permitan alcanzar de algún modo su aniquilamiento."

> Hans Frank, gobernador de Polonia. Septiembre de 1941.

«iA los obreros, a los soldados, a los campesinos! Ha comenzado sus labores el II Congreso de los Soviets de diputados obreros y soldados de toda Rusia. (...) apoyándose en la insurrección victoriosa de los obreros y de la guarnición de Petrogrado, el Congreso toma en sus manos el poder. Ha sido derriba-do el Gobierno Provisional. La mayoría de sus miembros están ya detenidos.

El poder soviético propondrá a todos los pueblos una paz democrática inmediata y un armisticio inmediato en todos los fren-tes. Asegurará el paso a los comités campesinos, sin indemniza-ción, de la tierra de los latifundistas, de las tierras de la Corona y de los monasterios; defenderá los derechos del soldado, llevando a cabo la completa democratización del ejército; implantará el cona cato la completa democratización del ejercito; implantara el control obrero de la producción; asegurará la reunión de la Asamblea Constituyente en el momento oportuno; se preocupará de abastecer de pan a las ciudades y de artículos de primera necesidad al campo, y garantizará a todas las naciones que pueblan Rusia el auténtico derecho a la autodeterminación.

El Congreso acuerda: todo el poder en las localidades pasa a los Soviets de diputados obreros, soldados y campesinos, llamados a asegurar un orden verdaderamente revolucionario. (...)

iFerroviarios: detened todos los trenes enviados por Kerenski sobre Petrogrado! (...) ¡Viva la revolución!

El Congreso de los Soviets de diputados obreros y soldados de toda Rusia. Los delegados de los Soviets campesinos. 25 de octubre de 1917.»

Apud. LACOMBA, J. A.: «Ор. cit.», págs. 100-2.

4.9. Unidad IX. "Tiempos de confrontación en España (1902-1939)".

Esta unidad fue dada complementariamente al desarrollo de la Historia Universal coetánea. No hubo trabajo propio de comentario de textos a diferencia de lo hecho con la historia española del XIX.

4.10 Unidad X. "La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias".



Ilustración 10. Ejemplo de examen con textos históricos

4.11 Unidad XI. "Un mundo bipolar"

El alumnado debe escoger uno de los dos modelos y componer el desarrollo del tema a partir de los documentos aportados, entre los cuales, inexcusablemente, está el texto histórico.

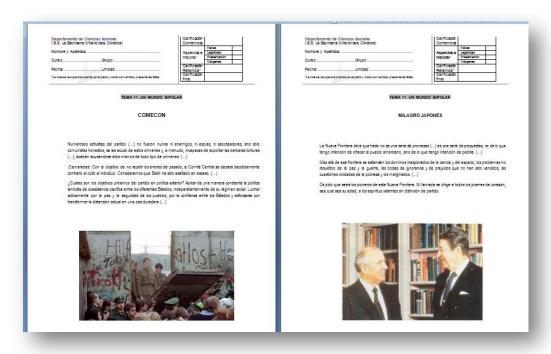


Ilustración 11. Ejemplos de exámenes

5. CONCLUSIONES

- Los textos históricos, como primordiales e indispensables documentos del pasado contemporáneo, deben estar presidiendo toda la labor docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los contenidos históricos de la etapa Secundaria.
- 2. El principio de variedad no sólo permite conocer el tiempo histórico a través de fuentes textuales primarias o secundarias, sino introducir contenidos procedimentales propios de la investigación científica (ordenación de materiales, diacronía y sincronía, citas bibliográficas,...).
- 3. El grado de aceptación de esta práctica es significativamente alto, siendo un recurso didáctico que, sin haber tenido un amplio desarrollo en cursos precedentes, sirve para aprender 'de otra manera' en un primer estadio de rigurosidad, objetividad, cientificidad, creatividad (interpretación) en nuestra disciplina social.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

4. El trabajo con textos permite la complementariedad y extraescolaridad de las que precisa la Historia Contemporánea, al tener programas vastos en tiempos recortados. Dicha comprensión conduce y favorece la plasticidad de la materia (individualidad vs. grupalidad; sorteos vs. imposiciones; TIC'S vs. papel y lápiz; exposición de aula vs. audiovideo;....).

6. EPÍLOGO

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene, en el trabajo con textos a diferentes niveles, en distintas asignaturas y en todo momento, el éxito asegurado, siempre que se programe con los fundamentos, adaptaciones y la pertinencia que cada oportunidad o momento educativo requiera.

Se nos viene a la cabeza la mejora en la lectura que conseguimos hace tiempo en Libre Disposición de 1º ESO en base al análisis de textos literarios; asimismo, la adopción de textos periodísticos para impartir parcialmente la asignatura Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género, lo que redundó en una mayor implicación y en una mejora convivencial inesperada⁶⁸; o, pongamos por caso, la interpretación de fragmentos en la asignatura Educación Ético-Cívica de 4º tras la aprehensión de rutinas analíticas que, verbal y colaborativamente, nos han dado un éxito procesual gracias a los usos

_

⁶⁸ Esos mismos textos (extractados) nos sirvieron para impartir una sesión de Escuelas de Familias titulada "25 N: lectura dialógica de textos para evitar el dolor ajeno (la indiferencia)" (28.11.2012), con motivo de la celebración del "25 de noviembre, día contra la violencia de género", en la que no sólo leímos y comentamos, sino que las madres (y algún padre) se llevaron su ración de tarea para trabajar dichos textos en casa por medio de una ficha de trabajo que se les suministró con el siguiente esquema de realización: Título original; Conceptos clave; Ideas (literalmente); Valoración y Comentario personal, juicio crítico; Retitular. Se intentaba aproximar a las familias a la técnica de comentario de textos que sus hij@s realizan habitualmente, con la intención de poder encontrar un apoyo académico recomendable.

adquiridos, lo cual nos permite la trasposición de lo aprendido en Historia a otras asignaturas como la susodicha.

De las referencias bibliográficas apuntadas, cualquiera de ellas de extraordinario nivel e influencia, extractamos un pasaje que bien puede servirnos de colofón inigualable para finiquitar nuestra finalidad, primera y última:

El contacto directo con las fuentes históricas proporciona el adecuado complemento a la adquisición de los conocimientos aprendidos en las explicaciones teóricas. Gracias a las fuentes y a su preciso comentario el alumno podrá ir adquiriendo la capacidad suficiente para enfrentarse, con eficiencia, a posteriores trabajos de investigación histórica.

(...)

Comentar un texto o documento histórico significa ahondar en el conocimiento de la Historia y, por tanto, su frecuente utilización es un útil complemento a las tareas del profesor y de los alumnos de esta especialidad.

Aun cuando el comentario de textos sea (...) un ejercicio complicado (...) y tal vez uno de los ejercicios más difíciles de realizar, ello no quiere decir que sea imposible abordar su análisis y llegar a dominar un adecuado método para su realización.

El comentario de textos históricos significa una mayor adquisición de conocimientos, por la índole de elementos auxiliares que se utilizan, de una determinada etapa histórica.

Comentar un texto histórico es, en definitiva, comprender una época pasada a partir de los elementos que el propio texto pueda ofrecernos o hacernos intuir.

(...) El comentario de textos es, para nosotros, un ejercicio práctico tendente a valorar aún más la actividad humana del pasado y a comprender, de un modo directo y vivo, cuanto en las clases teóricas el profesor pueda indicar.⁶⁹

Como señalaba José Moraga en su referencial blog, la misma variedad que siempre presidió las jornadas ("experiencias didácticas ciertamente variadas")⁷⁰

⁷⁰ https://socialescepcor.wordpress.com/tag/experiencias-didacticas/ (último acceso 15 septiembre 2015):

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. $N^{\rm o}$ 13, 2016. ISSN 1697-9745

⁶⁹ Abilio, M. y Lara, F. (2007); 9 / (...) / 13-14

a) "Acabamos de publicar el programa definitivo de las VII Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales, Geografía, Historia e Historia del Arte. Este año hemos cambiado el formato: será una jornada completa en sábado, el día 16 de mayo, para "facilitar" la asistencia a todo aquel o aquella profesor/a que esté interesado/a en este encuentro. Como viene siendo habitual, hemos invitado a una profesora que destaca por su carácter innovador en la enseñanza de las CC.SS.: se trata de Rosa Liarte del IES Cartima de Cártama (Málaga), que nos presentará su experiencia en mobile Learning, ABP y Flipped Classroom aplicado a la enseñanza y

es la que permite a cualquier metodología poder tener garantías de solvencia y de influir con solidez (y "con eficiencia", como apuntan Abilio y Lara) en la potencial vocación que el alumnado tenga hacia las Ciencias Sociales. En los últimos años, en nuestro centro –como en otros tantos-, la balanza se inclinó sin duda por ellas. Queremos pensar que algo tendrán que ver los textos históricos en esta inclinación estructural. Y quizá otros factores...

aprendizaje de las CC.SS. Posteriormente tendremos 12 experiencias didácticas ciertamente variadas como se puede ver en el díptico de la actividad: metodología, biografía, proyectos, educación patrimonial, arte, bilingüismo, realidad aumentada, investigación en el aula, etc., que nos aportarán buenas ideas para llevar a las clases. Finalizaremos la Jornada con un recorrido por Córdoba en el que pondremos en práctica la realidad aumentada.

Indudablemente, considero que la convocatoria de esta jornada es ya un éxito, achacable al entusiasmo de este profesorado que sigue apostando por este formato de encuentro. Animamos a todo el que quiera venir a que lo haga. Serán siempre bienvenidos".

b) "Crónica de las VII Jornadas de intercambio de experiencias en CC.SS.

El pasado sábado 16 de mayo celebramos las VII Jornadas de intercambio de experiencias didácticas en CC.SS., Geografía e Historia. Reunir un sábado, toda la jornada, a 20 profesores/as de Geografía e Historia, asistentes y ponentes, es una verdadera muestra de interés y devoción por el trabajo, por compartir experiencias, tiempo, momentos, inquietudes, sobre nuestro ámbito, sobre nuestra profesión, que, en ocasiones, como pudimos comprobar, más que una profesión es una pasión.

Este año se han presentado 12 experiencias más la ponencia invitada a cargo de **Rosa Liarte**, profesora deCC.SS. en el IES Cartima en Málaga y una de las referentes en el uso de las TIC en CC.SS. Hemos tenido <u>ponencias</u> de diversas temáticas, aprendizaje por proyectos, metodología en espiral, recursos didácticos en las diferentes materias que componen el ámbito, audiovosuales, exposición didáctica, Geografía, Historia del Tiempo Presente, biografías, investigación educativa sobre la percepción de la historia por parte de los alumnos/as, trabajos interdisciplinares, Arte, realidad aumentada, proyectos bilingües, biografías, nuevas metodologías (flipped classroom, ABP) ... Todo un abanico de posibilidades para hacer de las aulas unos espacios vivos, diferentes, para demostrar que hay otras formas de enseñar y, sobre todo, de aprender la Historia, la Geografía o la Historia del Arte.

Intentamos salir de esa "zona de confort" en la que nos acomodamos, romper con el apego a la rutina, a la reproducción mimética de formas de enseñanza tradicionales e imaginar otras posibilidades, algunas exitosas, otras menos, pero, precisamente, de eso se trata, de plantear nuestra labor desde otra perspectiva. En este sentido, creo que los objetivos que nos marcamos con estas Jornadas se han cumplido gracias a la colaboración de este grupo de profesionales que, año tras año, aportan su tiempo y entusiasmo para llevar a cabo esta actividad y que creen en ello.

Gracias a todos y todas los que las hacéis posible. Intentaremos seguir otro año más".

7. BIBLIOGRAFÍA

- ABILIO RABANAL, Manuel y LARA PEINADO, Federico (2007): Comentario de textos históricos. Madrid: Cátedra; 2ª edición. Col. Historia, Serie Menor
- CARRAL SANCHIDRIÁN, Clemente; AGUILAR OLMO, José A. (1988): Textos históricos para jóvenes. Madrid: Alhambra. Col. Humanidades, 35
- GIRALT RAVENTÓS, E.; ORTEGA CANADELL, R.; ROIG OBIOL, J. (1985): Textos, mapas y cronología. Historia moderna y contemporánea. Barcelona: Teide. Serie Historia
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. (1988): Métodos de trabajo científico para Enseñanzas Medias. Madrid: Bruño, Colección Nueva Escuela
- PEDRAZA SERRANO, José R.

 - (2014) "El cronista oficial: un recurso histórico y educativo de primer orden" (Feria y fiestas de Villaviciosa de Córdoba 2014); 62-64
- ROMANO, David (1985): **Elementos y técnica del trabajo científico**. Barcelona: Teide. 7ª edición. Serie Métodos
- SALAS PARRILLA, Miguel (1997): **Técnicas de estudio para enseñanzas medias y universidad**. Madrid: Alianza Editorial, 2ª edic., 3ª reimpr.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

LA BIOGRAFÍA COMO RECURSO DIDÁCTICO: ANTONIO JAÉN MORENTE, COMPROMISO POLÍTICO Y PASIÓN POR LA HISTORIA. OTROS PERSONAJES DE INTERÉS: MANUEL GARCÍA CASAS.

Biography as a teaching resource: Antonio Jaén Morente, political commitment and passion for history. Other characters of interest: Manuel García Casas

Manuel Toribio García

IES Santa Catalina de Siena (Córdoba) toribiqui@gmail.com

RESUMEN

A partir del estudio de la trayectoria profesional y política de algunos de los grandes prohombres de la Córdoba republicana como Antonio Jaén Morente, Juan Díaz del Moral, Manuel García Casas, etc, se analiza el valor de las biografías como recurso didáctico,. Se trata de profesores, periodistas, escritores, representantes a nivel local de la llamada Edad de Plata de la cultura durante la Segunda República Española y que sufrieron una dura represión por ser de los vencidos en la guerra, el exilio o el asesinato.

PALABRAS CLAVE: Biografía, Edad de Plata, Exilio, 2ª República Española.

ABSTRACT

From the study of professional and political career of some of the great men of the Republican Córdoba such as Antonio Jaén Morente, Juan Diaz del Moral, Manuel Garcia Casas, etc , the value of the biographies is analyzed as a teaching resource. They are teachers, journalists , writers , local representatives of the so-called Silver Age of culture during the Second Spanish Republic and suffered heavy repression for being defeated in war, exile or murder.

KEY WORDS: Biography, Silver Age, Exile, 2nd Spanish Republic

Fecha de Recepción: 11/01/2016 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: TORIBIO GARCÍA, M. La biografía como recurso didáctico: Antonio Jaén Morente, compromiso político y pasión por la historia. Otros personajes de interés: Manuel García Casas eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=302

DEDICATORIA

A Magdalena Jaén Domingo, maestra e historiadora, cuya luz aún nos ilumina
.A tantas personas sencillas, luciérnagas de la memoria, que están aún
calladas y que despertarán un día.

De todas ellas tenemos que aprender

INTRODUCCIÓN

Las biografías de personajes históricos han sido fundamentalmente abordadas por escritores, periodistas, etc. Ahora también los historiadores y los profesores nos interesamos por ellas.

Ayudan a comprender mejor un momento histórico y cómo fue vivido por una persona concreta. Humanizan el conocimiento histórico, al mostrarnos como una persona y su entorno familiar y profesional participan en los acontecimientos del convulso siglo XX. Especialmente, en el caso de Antonio Jaén Morente, por la significación política (miembro de la Derecha Liberal Republicana, Partido Radical Socialista, Izquierda Republicana) o intelectual del personaje y por la actividad política que desarrolló en las filas del republicanismo.

Además, queremos hacer biografías de otros personajes de la Córdoba republicana, como por ejemplo el periodista Manuel García Casas-con quien mantengo lazos familiares-, fusilado en Noviembre del 36 o el caso del historiador de los movimientos sociales Juan Díaz del Moral, cuya correspondencia con el también historiador José de la Torre y del Cerro hemos localizado en el Archivo Municipal de Córdoba o igualmente el estudio de la correspondencia personal de historiadores como José Mª Rey Díaz localizada en el Archivo Municipal o Enrique Romero de torres en el Histórico Provincial nos abre vías de estudio para abordar otras biografías que consideramos también de interés.

EL PERSONAJE

Antonio Jaén Morente (Córdoba, 1879-San José de Costa Rica, 1964) es un representante del republicanismo español y de la llamada Edad de Plata de la Cultura Española. Catedrático de Geografía e Historia, Diplomático con destinos en Perú y Filipinas, Diputado, Concejal y otros cargos públicos durante la II República Española, Exiliado a Ecuador en 1939 donde se convirtió en un especialista de Arte Hispanocolonial en las Universidades de Guayaquil y Quito y posteriormente a Costa Rica donde dirigió la Cátedra Menéndez Pidal. Autor de más de cincuenta libros, muchos de ellos de texto para ser usados con su alumnado. Siempre añoró Córdoba y mantuvo contactos con muchos cordobeses destacados como José María Rey Díaz, Angelita y Enrique Romero de Torres, Rafael Castejón, etc.

DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO

En el año 2000 cuando llegué destinado a Córdoba como profesor, comencé a

investigar sobre el personaje, por invitación del profesor Antonio Barragán,

cuyas continuas sugerencias y apreciaciones agradezco. Respondía así a la

petición expresa de Leonor Martínez Menéndez,. antigua alumna del profesor

Jaén, ya fallecida y mi compañera en el IES Francisco Pacheco de Sanlúcar de

Barrameda

a) Recopilación de libros y noticias documentales con visitas a Archivos,

Bibliotecas y Hemerotecas.

En Córdoba en la Biblioteca Municipal, la Provincial y de la Academia.

Archivos Provincial y Municipal. Archivos de los IES Séneca y Góngora.

También en el Archivo de la Parroquia del Sagrario para establecer una

genealogía, que por línea materna sospechamos que puede remontarse nada

menos que al Obispo Don Leopoldo de Austria. Sin olvidar tampoco las

librerías anticuarias El Laberinto o José María en la Corredera, donde es

posible adquirir aún libros del autor estudiado.

En Sevilla, Escuela de Estudios Hispanoamericanos y Archivo IES San Isidoro

En Madrid, Biblioteca Nacional, Archivo Histórico Nacional, Biblioteca Tomás y

Navarro del CSIC.

En Alcalá de Henares, Archivo General de la Administración del Estado

En Segovia, Archivo Municipal y del IES Mariano Quintanilla.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN 1697-9745

221

Se han recopilado además numerosos recortes de prensa alusivos a su

trayectoria vital.

En Quito, Archivo Histórico Nacional

b) Rastreo en internet

Numerosas páginas web, blogs, etc. proporcionan información. Por ejemplo la

Biblioteca Virtual Cervantes, Cordobapedia, etc. En el blog gyrobagus blogspot.

com hemos volcado muchas noticias de interés sobre el personaje estudiado y

los otros citados.

c) Colaboración con otros historiadores: Manuel Morente, Antonio Barragán

Moriana, Maribel García Cano, José Cosano Moyano, Juan Ortiz Villalba,

Mariano Gómez de Caso, Manuel García Parody, Juan Aranda Doncel, Masaya

Watanabe, etc

d) Encuentro con la familia: Especialmente con sus nietos/as Manuel García

Jaén, Magdalena, Cristina y Angela Gorrell Jaén. Gracias a ellas hemos

accedido a numerosos documentos y fotografías del archivo familiar,

destacando especialmente el diario escrito por Magdalena Jaén Domingo en el

viaje a Filipinas acompañando a su padre en 1937, cuando se relacionó con

políticos filipinos y norteamericanos como el Gobernador McNutt, el presidente

Quezón y el mismísimo Roosevelt. Igualmente Magdalena Gorrell Jaén está

estudiando la genealogía de la familia Jaén. El estudio de la correspondencia

conservada es de gran utilidad, trabajos similares estamos realizando con otros

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

dos historiadores cordobeses: Juan Díaz del Moral y Antonio de la Torre,

localizados en el archivo privado de José de la Torre y del Cerro, en el Archivo

Histórico Municipal de Córdoba.(Vid. mi artículo en prensa "Cartas desde el

silencio").

Recomponer una biografía es como ir juntando las piezas de un complicado

puzzle, un auténtico rompecabezas. Las noticias de una vida, aunque se trate

de un personaje de una importante trascendencia pública como el nuestro, se

dispersan y a veces aparece un dato donde uno menos se lo espera. Hay

además que corregir algunas afirmaciones de los testimonios orales o escritos

de las personas que lo conocieron, pues a veces se tergiversan las noticias,

por ejemplo se ha afirmado que él presidió desde las Cortes la Comisión que

investigó los sucesos de Casas Viejas y es falso; igual ocurre con su vida

privada, cuando se lanzan afirmaciones sin fundamento sobre la relación con

su primera mujer Carmen Domingo. Así me lo han atestiguado sus nietas ya

citadas y si yo alguna vez he incurrido en ese error, pido perdón públicamente.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

1. Un cordobés de pura cepa. Los años de formación. ("Biografía del

recuerdo"). El problema de Córdoba como ciudad artística. La Cátedra de

Geografía e Historia en varios institutos.: Cuenca, Segovia, Sevilla y Córdoba.

2. En la Exposición Iberoamericana de Sevilla. A por la República y a las

Constituyentes .Presidente de la Comisión Provincial de Monumentos de

Córdoba (1930-1936) y del Patronato del Museo de BB.AA. de Córdoba (1931-

1936) así como uno de los responsables de la creación del Museo Julio

Romero de Torres., Miembro de la Comisión asesora de las excavaciones de

Medina Azahara.

3. Republicanizar Marruecos. Un precedente a la interculturalidad. La minoría

africanista en las Cortes de la República.

4. En misión diplomática. En Lima 1933, contra la leyenda negra y paladín del

hispanoamericanismo. En Filipinas 1937-1939. Sus relaciones con el gobierno

norteamericano. La cuestión filipina a través de documentos de la Roosevelt

Memorial Library. (Tránsito de Filipinas hacia la independencia, relaciones con

el presidente Quezón y con el gobernador Mc Nutt). Interesantísima la

documentación que sobre Filipinas en el período 1937-1939 hay en la

Roosevelt Memorial Library. El autor de este texto confiesa emocionado que

cuando su hijo Eugenio finalice sus estudios universitarios de Comunicación

Audiovisual, proyecta realizar un Viaje a New York, como aquel poeta que fue

allí en 1929, visitar este gran centro cultural, y disfrutar de ese bello y

sugerente país acompañado de sus otros dos hijos y su mujer.

5. Años difíciles. En las elecciones del Frente Popular. Director del Instituto de

Segunda Enseñanza de Córdoba .Vivir en la guerra 1936-1939.Su participación

en hechos militares, como el cerco a Córdoba en el varano de 1936.

6. El exilio en Ecuador y Costa Rica, la ansiada vuelta a España.

Correspondencia con otros exiliados y con amigos y familiares en Córdoba y

en otras ciudades españolas.

7. Intento de sistematizar y recapitular toda su producción historiográfica.

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS REALIZADAS

-Exposición bibliográfica y documental en IES Luis de Góngora, Mayo 2013.

-Conferencia de Magdalena Gorrell Jaén al alumnado IES Santa Catalina de

Siena, 9 Noviembre 2014.

-Conferencia en IES Averroes sobre "Antonio Jaén Morente y el Andalucismo

Histórico",23 de febrero de 2015

DIFUSIÓN

Participación en cursos organizados por CEP, Conferencias en Foro de la

Memoria Histórica, Patronato Alcalá Zamora, IES Luis de Góngora, Academia

de San Quirce de Segovia, Fundación Cajasol de Sevilla, etc. Ponencias en

Congreso sobre el Republicanismo, Córdoba, 2006. Acto de Homenaje del

Ayuntamiento de Córdoba con motivo del Cincuentenario del fallecimiento

celebrado en Junio de 2014. Premio Jaén Morente, Facultad de Filosofía y

Letras de Córdoba, Convocatorias 2012,2013 y 2014.

Igualmente se ha creado un pequeño espacio expositivo en Casa Rubio,

situada junto a la Puerta de Almodóvar, donde estuvo la casa de la familia

Jaén. En unas vitrinas se han colocado fotos, documentos, libros relacionados

con el personaje.

PUBLICACIONES

Estudio introductorio a "La lección de América". Córdoba 2005

"Antonio Jaén Morente. Una vida al servicio de la República", Congreso de

Republicanismo, Córdoba, 2006.

"Antonio Jaén Morente. El límite imposible" 2013

"Un capítulo de las Comisiones históricas del reinado de Fernando VI: la Colección Vázquez Venegas".Córdoba,2014

"Antonio Jaén Morente (1879-1964) en CUATRO CORDOBESES PARA LA HISTORIA, Ed. Renacimiento, Sevilla 2015

TAREAS PENDIENTES

Editar la Tesis doctoral de este profesor, realizada en 1908 sobre "EL valor artístico del Monasterio de San Jerónimo de Valparaíso de Córdoba", presentada en la Universidad de Madrid bajo la dirección de Rafael Altamira, representante del institucionalismo krausista. Reeditar "De la imaginiería quiteña. La mística y otros motivos" publicada 'por la Universidad de Guayaquil en 1948.Dar a conocer la documentación existente en el archivo Histórico Nacional sobre las demandas que municipios, diputaciones y otros organismos hacían al diputado Antonio Jaén las Cortes Republicanas. Estudiar la correspondencia entre Mº Cristina Goicoechea y Concha Lagos localizada en la Biblioteca Nacional. Analizar el papel de Antonio Jaén Morente Presidente de la Comisión Provincial de Monumentos. Museo Julio romero de Torres, Museo Provincial, Comisión asesora de las excavaciones de Medina Azahara, etc a través del Archivo Histórico Provincial y de documentación obtenida en la Biblioteca Tomás y Navarro del CSIC. Intervenciones en las Cortes Republicanas en el exilio, México 1945 a través de la información procedente del AMAE proporcionada por el profesor Leandro Álvarez Rev y la Sra. Gloria castro.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Edición de los informes que como Director del Instituto de segunda Enseñanza

de Córdoba realizó en 1932. Estudio de sus libros de texto de geografía e

historia, sus aportaciones metodológicas

LA RECUPERACIÓN DE ESTOS PERSONAJES DE LA II REPÚBLICA

De Don Antonio Jaén ya se están encargando las hijas de Magdalena Jaén

Domingo y nietas de don Antonio, que preparan varios libros sobre el tema.

El otro nieto, Manuel García Jaén ya ha publicado dos libros sobre el tema: "Y

los hijos del exilio también" e "Y ahora quizás lo entiendan", ambos en Quito.

Quiero expresar mi agradecimiento a este académico, que ha puesto

generosamente a mi disposición ejemplares de estos libros, de difícil acceso

en el mercado editorial español. Es miembro académico correspondiente de la

Real Academia de Córdoba el 9 de enero de 1975.La RAC ya publicó una

necrológica en su Boletín en 1964, hubo misa de difuntos en San Pablo por el

alma de este gran profesor, masón, hombre de gran espiritualidad, o sea como

dice su nieta Cristina: "un humanista laico".

En 2015, Magdalena Gorrell Jaén de Guimaraens ha impartido una conferencia

en la RAC Sobre "Antonio Jaén Morente, Ministro Plenipotenciario y Cónsul en

Extremo Oriente, Filipinas y Guam con sede en Manila.. 1937-1939".La misma,

será publicada próximamente en el BRAC y contará con la colaboración de su

hermana Cristina Von Zeppelin para su redacción definitiva.

Queda pendiente la recuperación de los otross personajes, interesantísimos, para lo que reclamo la ayuda de todas las personas de buena voluntad que quieran prestar su colaboración desinteresada .Uno de ellos, el periodista socialista Manuel García Casas, fusilado en Córdoba por defender la libertad de expresión y la 2ª República el 4 de noviembre de 1936, es el tío abuelo de Ana, mi mujer. Sabemos que era Jefe del Negociad de estadística del ayuntamiento y estrecho colaborador del alcalde Manuel Sánchez Badajoz. Publicó un único número de "La Tribuna de Córdoba", periódico municipalista de tendencia izquierdista, el 18 de julio de 1936. Ya nada más se supo de él.





Puesta en funcionamiento de la página web www.antoniojaenmorente.com



Archivos madrileños y de explicar un curso de conferencias en la Escuela Superior del Magisterio.

Encargado, por el Comité de la Exposición de Sevilla, de la propaganda cultural, en su aspecto histórico-artístico, en las ciudades de Segovia, Burgos, Vitoria, Logroño, Pamplona, San Sebastián, Bilbao, Santander, Oviedo, Gijón, Coruña, Santiago, Orense, Pontevedra, Vigo, León, Valladolid y Córdoba, desarrollando en todas el tema de «Relaciones históricas de cada una de estas ciudades con Sevilla y América».

Encargado por la Facultad de Historia, de la Central, para explicar un curso libre de «Geografía de América» (1931).

PUBLICACIONES .-- LIBROS

- Segovia y Enrique IV. (I tomo de una colección de Monografías).
 - Informado favorablemente por la Real Academia, y declarado de mérito por el Ministerio de Instrucción pública.
- 2 Retrato de mujeres. (II tomo de la colección). También informado favorablemente y declarado de mérito por el Ministerio.
- 3 Historia de Córdoba. (III tomo de la colección).
 Aceptado y laureado por el Ayuntamiento de Córdoba.
 En preparación, de la misma serie:

Segovia: Historia y Arte. El Libro del Parral.

El Monasterio de San Jerónimo (Córdoba).

- 4 Geografía de España. Tres tomos: I. Fundamentos. II. Geografía Regional (Históricas y Naturales). III. Geografía Colonial (Marruecos, Sahara, Guinea).
- 5 Resumen de Geografía de España. (Extracto de los 3 anteriores, adaptado al programa oficial).
- 6 Andalucía. Trabajo sobre esta región, en la Geografía de Gallach (Barcelona).
- 7 Geografía General. (Dostomos), en unión de D.M. Bentrosa.

Resumen de esta Geografía, ceñida al programa oficial.

- 8 Geografía de América. Libro extenso, premiado por el Estado, según laudo de un tribunal de Catedráticos (1929). Varias ediciones reducidas de esta obra.
- 9 Historia Universal. Libro extenso en cuatro partes: I. Oriente, Grecia, Roma. II. La Edad Media. III. Historia Moderna y Contemporánea. IV. El siglo XIX.
- 10 Historia Universal (Resumen). Edición adaptada al cuestionario oficial.
- 11 Historia de España. Edición en tres tomos: I. Edad Antigua Media. II. Edad Moderna. III. Siglo XIX español.
- 12 Historia de la Civilización española en sus relaciones con la Universal. En cuatro tomos: I. Desde los orígenes a la invasión musulmana (publicado).

II. El dualísmo arábico cristiano.

III. Austrias y Borbones.

IV. El siglo 19 y sus derivacionee.

preparados.



MONOGRÁFICO EDUCACIÓN PERMANENTRE DE PERSONAS ADULTAS.

DIRIGIDO POR:

MIGUEL CALVILLO JURADO.

CEP DE CÓRDOBA.

EL AVANCE DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA PERSONAS ADULTAS EN ANDALUCÍA

Adult Secondary Education: a truly education boost in Andalusia

Eva Arias Borrego

Asesora provincial de Educación Permanente Centro del Profesorado Huelva-Isla Cristina eva@cephuelva.org

RESUMEN

En la Comunidad Autónoma Andaluza se han operado importantes cambios funcionales y estructurales en los últimos años en la Formación Permanente de Adultos, con la intención de incrementar el número de participación en los Planes y Programas que la desarrollan. En este proceso de cambio hemos de fijar nuestra atención en la evolución e implicación de los Institutos de Educación Secundaria para Personas Adultas, ya que tanto la estructura de centros, como modalidades de enseñanza y los agentes implicados en su desarrollo, han sido objetos de cambio desde sus inicios.

La oferta formativa en educación de adultos se ha visto incrementada considerablemente en los últimos años. Sirva como muestra las cerca de 3000 personas registradas en la provincia de Huelva en la modalidad semipresencial durante el curso 2015/2016.

Existen múltiples factores y agentes que contribuyen a dar forma a este nuevo modelo contemporáneo de Educación Permanente, pero quizás podemos resumirlos en el uso de las nuevas Tecnologías de la Comunicación, la coordinación derivada de las Tutorías de Apoyo al Estudio, la creación de las redes de aprendizaje, la atención a la diversidad del alumnado y, finalmente, la formación del profesorado.

.

PALABRAS CLAVE: Educación Permanente, Adultos, Institutos de Educación Secundaria, semipresencial, redes de aprendizaje.

•

ABSTRACT

In the Autonomous Community of Andalusia have occurred important functional and structural changes in recent years in the Adult Continuing Education, with the aim of increasing the number of participation in plans and programs that develop. In this process of change we must focus our attention on the

development and involvement of Secondary Schools for Adults, as both the structure of centers, such as teaching methods and those involved in its development, have been the subject of change since its inception.

The training offered in adult education has increased considerably in recent years. Serve as shows about 3,000 people registered in the province of Huelva in a blended format during the course 2015/2016.

There are multiple factors and agents that contribute to shaping this new contemporary model of Continuing Education, but perhaps can be summarized as the use of new communication technologies, coordination derived from Study Support Tutorials, creating networks learning, attention to student diversity and, finally, the training of teachers.

KEY WORDS: Lifelong Learning, Adult, Secondary Schools, blended education, learning networks.

Fecha de petición del artículo: 01/09/2015

Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: ARIAS BORREGO, E. (2016). El avance de los institutos de educación secundaria para personas adultas en Andalucía. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=305

CONTEXTO: UN MARCO COMÚN EUROPEO

La Comisión Europea lleva casi dos décadas situando el aprendizaje permanente como un factor clave del crecimiento económico, afirmando que "La mejora de la formación de los ciudadanos es una prioridad, que enlaza además con el objetivo de reducir el abandono educativo temprano, prestando una especial atención a las personas con más baja cualificación"⁷¹.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2015

En España, según los datos de la Encuesta de Población Activa (2014), el abandono temprano de la educación y formación queda situado en el 21'9%, reflejando este dato el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que dejaron de estudiar sin obtener el título de Bachiller, Formación Profesional o, al menos, el graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Asimismo, Andalucía se configura como una de las comunidades con más tasa de abandono temprano de la educación y formación con un 27'7%, lejos de alcanzar los objetivos estratégicos a nivel Europeo para el 2020, consistentes en reducir el abandono a un índice inferior al 15%. Así pues, arrastramos importantes deficiencias escolares, entre ellas el fracaso escolar, de ahí que tengamos el reto de conseguir el éxito de todo el alumnado y reducir las tasas de abandono educativo temprano.

Para lograr este fin, desde el Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente 2011, se establece como eje estratégico de primer orden "Desarrollar mecanismos que faciliten la reincorporación de la población adulta al sistema educativo para obtener el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria" Entre sus acciones prioritarias se encuentra la necesidad de duplicar la oferta de Educación Secundaria para Personas Adultas (ESPA) en los años siguientes.

APROXIMACIÓN HISTÓRICA: ANTECEDENTES SIGNIFICATIVOS

1º.- Hacia los últimos años del siglo XX, las ofertas educativas para adultos trataban de reducir el número de personas sin formación y ofrecer una

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

⁷² Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente. Nuevas oportunidades para aprender. 2011

educación a quienes no habían superado con éxito su paso por el sistema educativo. Desde entonces, las distintas Administraciones educativas han ido realizando importantes cambios funcionales y estructurales en el sistema para poder facilitar el acceso de las personas adultas a la educación e incrementar el número de participación en formación permanente. En este proceso de cambio hemos de fijar nuestra atención en el modelo de enseñanza para la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria en Adultos, así como en la estructura de los centros y agentes implicados en su desarrollo, ya que todos estos elementos han sido objeto de cambio desde sus inicios.

2º.- Con la Ley General de Educación de 1970, se amplió la educación obligatoria de los 12 a los 14 años. Durante este período nos encontramos con una formación de adultos de carácter presencial y de evaluación Continua centrada en la memorización y alfabetización⁷³, impartida en horario de noche por personal no docente en los Centros de Adultos dependientes de los Ayuntamientos municipales. No será hasta la década de los años 80, cuando la Junta de Andalucía firma una adscripción con las entidades municipales optando por que sea el profesorado de EGB⁷⁴ quien imparta estas enseñanzas. Asimismo, el alumnado adulto, una vez que había alcanzado la titularidad básica, podía acudir para acceder a las enseñanzas medias a los Institutos de Bachillerato de Adultos (IBAD), existiendo uno en cada provincia y/o los Institutos nocturnos, aunque eran muy pocos los que ofrecían esta modalidad de enseñanza.

Guereña, J.L. (2009): Las Escuelas de adultos revisitadas (segunda mitad del siglo XIX – principios del XX). Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) Perspectivas.
FGB, Educación General Básica.

3º.- En 1986 se desarrolla, con carácter experimental en algunos Institutos de enseñanzas medias, el Programa de Educación de Adultos de la Junta de Andalucía, teniendo reconocimiento en diversos organismos. Los centros autorizados a participar en dicha reforma en Andalucía fueron tres: El I.B "Luis de Góngora" de Córdoba, la Extensión del I.B "María Bellido" de Bailén, en Jaén, y la Extensión del I.B "Barriada Nervión" de Sevilla.⁷⁵

4º.- A partir de los años 90, con la implantación de la LOGSE⁷⁶, se pone la atención en la población adulta que sólo posee el título de Graduado Escolar como máxima formación, ofreciéndole la oportunidad de acceder a centros docentes que le ayude a alcanzar el título de Educación Secundaria Obligatoria, extendida formalmente a la edad de 16 años. Igualmente, con la irrupción en el mundo educativo y social de las nuevas tecnologías, se hace precisa la creación de una oferta pública de "educación a distancia". Esta última oferta venía a estar caracterizada por las enseñanzas de Tutoría de Apoyo al Estudio (TAE)⁷⁷, recogidas dentro de los Planes Educativos Institucionales y desarrolladas por algunos Centros de Adultos, que debían tener la autorización de la Consejería. La coordinación corría a cargo de los Institutos Provinciales de Formación para Adultos, IPFA (antiguos IBAD), únicos centros con enseñanza semipresencial encargados de enviarles por correo ordinario los temarios, las actividades y de examinar en junio y en septiembre al alumnado de los Centros Educativos para Adultos (CEPA).

-

Orden de 3 de noviembre de 1986, por la que se aprueba la experimentación en Centros de Enseñanzas Medias de la reforma de primer ciclo de Enseñanzas Medias aplicada a adultos.

⁷⁶ LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.

Orden de 31 de mayo de 1999, por la que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para Adultos en su modalidad semipresencial o a distancia

A pesar de ello, el modelo de enseñanza más generalizado sigue siendo el

presencial con una evaluación de carácter finalista. La estructura de centros

que imparten estas enseñanzas estará configurada por los IPFA e Institutos de

Educación Secundaria Obligatoria de Adultos (los nocturnos), IES acreditados

a tal fin.

En la provincia de Huelva, hasta el curso 2005/06 atendieron a la educación de

adultos un total de siete Institutos con estas enseñanzas. Por aquel entonces,

el acceso a la formación de adultos en dichos centros estaba -casi- limitado a

la población autóctona de estas localidades, lo cual mermaba su accesibilidad

en igualdad de oportunidades al resto de municipios de la provincia, teniendo

en cuenta el sobreesfuerzo que tenía que realizar este alumnado al tener que

trasladarse todos los días a estos centros.

5º.- No será hasta la llegada de la LOE78, cuando la Educación para las

Personas Adultas adquiere un modelo más académico, apoyado sobre un

prototipo formativo que da mucha importancia a la acción tutorial a través de

las nuevas tecnologías de la información y comunicación. De esta forma, se

intentan compensar los déficits estructurales y funcionales originarios que

mermaban la accesibilidad en igualdad de oportunidades entre las distintas

localidades. Se busca una Educación para los adultos de Kilómetro 0,

estableciendo puentes entre la Comunidad Educativa y su entorno cívico, social

Ξ

⁷⁸ LOE, Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN 1697-9745

y cultural⁷⁹. Asistimos, por tanto, a un cambio cultural en el que los itinerarios de aprendizaje deben conectar con la formación inicial y continua, al tiempo que se concilia la vida familiar y laboral⁸⁰.

Dentro de este contexto, en Andalucía, durante el curso 2006/07, da comienzo con carácter experimental la impartición a través de Internet de la Educación Secundaria Obligatoria para Adultos en la modalidad semipresencial y a distancia. El centro de referencia para este sistema de estudios será el Instituto Provincial de Educación Permanente (IPEP) de Jaén, cuya dirección se encargará de las tareas derivadas de su impartición.⁸¹

LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: UN MODELO CONTEMPORÁNEO.

El mapa geográfico de IESPA acreditados para impartir formación en Secundaria Obligatoria y enseñanzas medias para adultos en Huelva se ha visto aumentado desde el 2006 al número de doce centros, junto al Instituto Provincial de Educación Permanente IPEP (antiguo IFPA). La enseñanza semipresencial es implantada en los IESPA de Andalucía a partir del curso 2008-2009 y desarrollada posteriormente en el Decreto 359/2011⁸²,

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

⁷⁹ Josep Miguel Arroyo Baena (26/09/2015): http://ined21.com/la-evolucion-ignorada-cambios-y-retos-de-la-educacion-para-adultos.

José M. García y Mª Carmen Márquez (2013): ESPA: Una segunda oportunidad. Clave XXI.
 Instrucciones de 31 de Julio de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente para la impartición a través de internet con carácter experimental de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas en la modalidad semipresencial y a distancia para el curso 2006/07

⁸² Decreto 359/2011, de 7 de diciembre, por el que se regulan las modalidades semipresencial y a distancia de las enseñanzas de Formación Profesional de Personas Adultas, especializadas de idiomas y deportivas, se crea el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía y se establece su estructura orgánica y funcional.

coexistiendo, a su vez, con la educación a distancia⁸³ y la enseñanza presencial, esta última relegada a un lugar secundario.

Importante en este cambio, por su papel en el desarrollo de la modalidad semipresencial, es también la adscripción de los Centros de Educación Permanente (CEPER) y sus Secciones (SEP) al desarrollo de las Tutorías de Apoyo al Estudio (TAE) de forma definitiva, sin la necesidad de solicitar un permiso.

Durante el curso escolar 2015/2016, la oferta educativa en la provincia de Huelva ha registrado en la modalidad semipresencial cerca de 3.000 personas matriculadas. Esta propuesta formativa está comprendida por las siguientes enseñanzas: Educación Secundaria Obligatoria para personas Adultas (ESPA), Bachillerato para Adultos (BTOPA), Formación Profesional de Grado Medio y Formación Profesional de Grado Superior, siendo la ESPA⁸⁴ donde existe un mayor número de alumnos/as matriculados. Este Plan Educativo de formación en Secundaria Obligatoria está estructurado en dos niveles, el nivel I equivalente a 1º y 2º de la ESO y el nivel II referente a 3º y 4º. A su vez, cada nivel está constituido por tres ámbitos de enseñanzas: Comunicación, Científico-Tecnológico y Social. Cada uno se divide en tres módulos coincidiendo con los trimestres del curso escolar. El módulo es la unidad "evaluativa", ya que un alumno o alumna que supere un módulo, lo tiene aprobado para siempre. La evaluación tiene un marcado carácter finalista.

_

⁸³ http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/adistancia/

⁸⁴Orden de 10/08/2007, por el que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas.

Por consiguiente, hemos evolucionado de un modelo presencial como máximo

exponente, a una propuesta formativa semipresencial, entendida ésta como un

prototipo de preparación que intercala en la ESPA sesiones presenciales de 8

horas entre los tres ámbitos y 12 horas de carácter no presencial (docencia

telemática), mediante el uso de entornos educativos virtuales como plataformas

de aprendizaje⁸⁵, herramientas de comunicación asociadas a las nuevas

tecnologías (correo electrónico, conversaciones virtuales en tiempo real, foros

de discusión entre otras) y materiales didácticos en formato multimedia al

servicio del alumnado y profesorado⁸⁶. En el Bachillerato para Adultos las

sesiones presenciales son de 11 horas y las sesiones telemáticas de 15 horas.

CLAVES PARA SU DESARROLLO: REDES DE APRENDIZAJE

PERMANENTE.

Ya hemos visto que existen múltiples factores y agentes que contribuyen a dar

forma a este nuevo modelo contemporáneo de Educación Permanente en

Andalucía, y que podemos resumirlos en el uso de las nuevas Tecnologías de

la Comunicación, la coordinación derivada de las TAE, la creación de las redes

de aprendizaje, la atención a la diversidad del alumnado y, finalmente, la

formación del profesorado.

La incorporación de las tecnologías de la comunicación al ámbito docente es

un proceso que avanza imparablemente y con fuerza en los últimos años. La

⁸⁵ MOODLE. Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetivos)

http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/semi/login/index.php

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-

permanente/recursos/recursos-didacticos

existencia de un aula o plataforma virtual Moodle, condiciona la necesidad de conectado a la red de Internet y estar dotado de un equipamiento adecuado que pueda dar cobertura desde cualquier lugar y momento en el que se encuentren profesores y alumnos. Al mismo tiempo, sugiere la necesidad de formar a los docentes en su correcto uso, al objeto de aprovechar todo el potencial de las herramientas TIC, y dotar al profesorado de recursos para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje mediante la utilización de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento TAC, solo de esta forma lograremos minimizar los efectos negativos de no existir un contacto presencial. Otro aspecto importante del modelo curricular semipresencial es que está asociado a una importante labor de coordinación. Encontramos que en el alumnado de semipresencial intervienen varios agentes docentes (el profesorado de los IESPA y maestros con TAE de los CEPER y SEP), aunque con responsabilidades diferentes. Corresponde al profesorado de los IES facilitar a los Centros de Adultos con TAE la programación, tareas y criterios de evaluación del alumnado de semipresencial matriculado en los centros de adultos de su zona, que a su vez, también estarán inscritos en sus IESPA sobre los que recae la tarea evaluadora.

Al objeto de dotar de sentido de unidad y cohesión a toda esta infraestructura de la Educación Permanente en Andalucía, se publica la Orden de 24 de septiembre de 2007, que regula las Redes de Aprendizaje Permanente. La provincia de Huelva está constituida por tres: Red I Capital – Costa Occidental, Red II Andévalo, Mina y Condado, y Red III Sierra de Aracena y Picos de Aroche. Los agentes que la desarrollan son los IPEP, IESPA, CEPER y

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Escuelas Oficiales de Idiomas con semipresencial. Cada una de estas redes

realizan reuniones de coordinación, convocadas por el Coordinador Provincial

de Educación Permanente, a las que deben asistir los directores de los centros

implicados. En ellas suelen tratarse las dificultades y novedades en torno a los

Planes y Programas de Educación Permanente en la red o zona afectada. El

absentismo y abandono prematuro en este alumnado suele ser tema de gran

preocupación en estas convocatorias.

En algunos entornos docentes se habla de una tendencia a la

"secundarización"87 y/o "perdonavidas," en el sentido de que existe un mayor

número de alumnado procedente de los Institutos de Educación Secundaria

Obligatoria con fracaso escolar⁸⁸. En este sentido la atención a la diversidad se

convierte en factor clave para reducir el alto índice de abandono, sin olvidar

que un gran número del alumnado ESPA ha tenido una historia educativa

frustrada y en muchos casos no superada.

Quizás sea este uno de los grades retos de la Educación Permanente en los

próximos años dotar a nuestros centros y agentes implicados de recursos y

estrategias de intervención educativa para minimizar las dificultades de

aprendizaje de la población adulta.

_

87 http://personasqueaprenden.net/2015/01/ramon-paraiso-profesor-de-adultos-pequenas-reflexiones/

88 Josep Miguel Arroyo Baena (2015): ined21.com

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LGE. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

ORDEN de 3 de noviembre de 1986, por la que se aprueba la experimentación en Centros de Enseñanzas Medias de la reforma de primer ciclo de Enseñanzas Medias aplicada a adultos.

http://www.juntadeandalucia.es/boja/1986/103/boletin.103.pdf

LOGSE.Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

ORDEN de 31 de mayo de 1999, por la que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para Adultos en su modalidad semipresencial o a distancia. http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5629.pdf

LOE. Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, *de Educación*. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

INSTRUCCIONES de 31 de Julio, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente para la impartición a través de internet con carácter experimental de la Educación Secundaria Obligatoria para personas adultas en la modalidad semipresencial y a distancia para el curso 2006/07. http://www.redes-

<u>cepalcala.org/inspector/LEGISLACION/ADULTOS/SECUNDARIA/I31-07-</u>2006.pdf

ORDEN de 24 de septiembre de 2007, que regula las Redes de Aprendizaje Permanente de la Comunidad Autónoma Andaluza. http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/202/3

ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas. http://www.redes-cepalcala.org/inspector/LEGISLACION/ADULTOS/SECUNDARIA/O10-08-2007C.pdf

ORDEN de 29 de septiembre de 2008, por la que se regulan las enseñanzas de Bachillerato para personas adultas. http://www.redes-cepalcala.org/inspector/LEGISLACION/ADULTOS/SECUNDARIA/O29-09-2008.pdf

DECRETO 359/2011, de 7 de diciembre, por el que se regulan las modalidades semipresencial y a distancia de las enseñanzas de Formación Profesional de Personas Adultas, especializadas de idiomas y deportivas, se crea el Instituto de Enseñanzas a Distancia de Andalucía y se establece su estructura orgánica y funcional. http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/251/2

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE 2015. Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida..

http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-estrat-gico-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente. Nuevas oportunidades para aprender http://www.aepumayores.org/sites/default/files/el-aprendizaje-permanente-en-espan.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014) Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa: Nivel de Formación y Formación Permanente.

http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/explotacion-de-lasvariables/Y2015/Nota_resumen_2014.pdf

ARROYO BAENA, J. MIGUEL. *La evolución ignorada: cambios y retos de la educación para adultos.* Inted21.com. (01/2016) http://ined21.com/la-evolucion-ignorada-cambios-y-retos-de-la-educacion-para-adultos

EROLES, FÉLIX. *Ramón Paraiso, profesor De Adultos, Pequeñas Reflexiones*. Blog "Personasqueaprenden.net". (01/2016) http://personasqueaprenden.net/2015/01/ramon-paraiso-profesor-de-adultos-pequenas-reflexiones/

MOYA LÓPEZ, MÓNICA (2013): De las TICs a las TACs: la importancia de crear contenidos educativos digitales. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia. Número 23. Pp. 1-15 (DIM). http://dim.pangea.org/revistaDIM27/docs/AR27contenidosdigitalesmonica moya.pdf

RODRÍGUEZ ALVARIÑO, MARIO. Evolución de la oferta educativa para adultos: de la educación a distancia a los centros de segunda oportunidad. CEE Participación Educativa, 9, noviembre 2008. Pp. 30-52 http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-rodriguez-alvarino.pdf

GONZÁLEZ RUIZ, (2008): La Educación de Adultos en el Tren de la Historia. Revista Caleidoscopio del Cep de Jaén. Número 1. Pp. 73-75 http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2745861

PARAÍSO, RAMÓN. *Alumnado alumnizado*. De vuelta... (01/2016) http://fadultos.blogspot.com.es/2016/01/alumnado-alumnizado.html

GUEREÑA, J.L. (2009): Las Escuelas de adultos revisitadas (segunda mitad del siglo XIX – principios del XX). Revista Efora. Universidad de Salamanca.

Volumen 3. Pp 20-32

http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_guerena.pdf

CEPERPLEJOS. Manual de orientación para nuevo profesorado de CEPER de Córdoba. Cep Córdoba (01/2016). https://sites.google.com/site/ceperplejos/

GARCÍA, JOSÉ M. Y MÁRQUEZ, Mª CARMEN (2013); ESPA: Una segunda oportunidad. Clave XXI. http://www.clave21.es/files/articulos/I18_ESPA.pdf

BENITEZ SOTO, VICTORIA (2012): La comunicación interpersonal en la educación semipresencial. Clave XXI.

http://www.clave21.es/files/articulos/G16_Comunicaci%C3%B3n_0.pdf

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE PERSONAS ADULTAS EN ANDALUCÍA

Teacher training of adult continuing education in Andalusia

Miguel Calvillo Jurado

Asesor provincial de Educación Permanente Centro del Profesorado de Córdoba miguel.calvillo.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Las peculiaridades del profesorado y los centros de educación permanente hacen que las líneas estratégicas dictadas por la Junta de Andalucía para la formación del profesorado en general deban tener su propias líneas añadidas de las que pueden extraerse una serie de recomendaciones propias como una mayor presencia de formación a distancia, mayor importancia de publicaciones corporativas, establecimiento de redes y formación TIC peculiar para cuyo impulso ha sido determinante la creación de asesorías específicas de EPER.

PALABRAS CLAVE: educación permanente, personas adultas, formación del profesorado

ABSTRACT

The peculiarities of teachers and Adult Education Centers with the strategic guidelines approved by the Government of Andalusia for teacher training in general should have their own added lines that can be drawn from a number of own recommendations as a greater presence on line training, more important corporate publications, networking and personal ICT for which training has been decisive impulse creating specific advisory service EPER.

KEY WORDS: continuing education, adult, teacher training

Fecha de petición del artículo: 01/09/2015

Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: CALVILLO JURADO, M. (2016). La formación del profesorado de educación permanente de personas adultas en Andalucía. . eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. Monográfico sobre Educación Permanente. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i

d=314

Una permanente diferencia

La formación en su vertiente institucional y corporativa del profesorado de

Educación Permanente (EPER) de personas adultas en Andalucía estuvo en

manos de asesorías no especializadas sino en otros niveles o ámbitos hasta

2013 cuando el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, que regula la formación

inicial y permanente del profesorado y el Sistema Andaluz de Formación

Permanente del Profesorado estableció por primera vez en el listado de perfiles

asesores el perfil específico de educación permanente incluyendo en el artículo

42.9.f) el de asesoría de EPER. Se trata, pues, de una asesoría muy reciente

que además en algunas provincias ha estado vacante algunos años e

igualmente dispersa como ocurre con el profesorado al que atiende aunque

conectados y comunicados entre sí.

Sin embargo, la formación para EPER no estuvo abandonada ni mucho menos

en los centros de formación del profesorado andaluz. Todos los centros de

formación repartían la asistencia a los centros EPER de diferente forma y

organizaban actividades generalmente por demanda. No obstante, el hecho de

no tener una dedicación exclusiva al colectivo diluía sus características

peculiares que necesitaban de una mayor dedicación -y sobre todo, un mayor

conocimiento- cuyo principio de asistencia se consiguió con la creación de

estas nuevas asesorías, que tenían equivalentes en otras comunidades autónomas del estado español.

El colectivo de profesorado al que se dirige está lleno de especificidades. Se trata de un colectivo que carece de cuerpo propio único - a diferencia de primaria y secundaria- ya que los Centros de Educación Permanente (CEPER) exclusivamente dedicados a la formación de personas adultas junto con el Instituto Provincial de Educación Permanente) se cubren con profesorado del cuerpo de primaria en el primer caso y de secundaria en el segundo, mientras que los IES (Institutos que atienden titulaciones específicas de personas adultas y además enseñanza obligatoria para adolescentes) se cubren exclusviamente con profesorado del cuerpo de profesorado de secundaria, de forma que las EOI (Escuelas Oficiales de Idiomas) son las únicas que cuentan con profesorado específico dentro de la EPER andaluza, lo cual las diferencias en este aspecto de los dos tipos de centros anteriores. Esta característica condiciona el devenir del desempeño profesional pero también el de la formación porque en general se trata de profesorado que no ha recibido formación inicial al respecto en cuanto a la atención de alumnado adulto, que además en algunos casos se mezcla con asistencia a alumnado adolescente aunque en menor medida y que debe afrontar docencia en materias a veces alejadas y sobre todo, muy variopintas en cuanto a conocimientos y niveles, en ocasiones alejados de la especialidad universitaria con que accedió el profesor o profesora a la profesión.

Por otro lado, el hecho de que la educación de personas adultas se siga

tomando como un hecho extraordinario, una oportunidad, casi una "gracia" pero

no un deber o prioridad como ostenta la enseñanza obligatoria (o también la

universitaria o la profesional en ciertos aspectos de promoción pública

estratégica) la ha ido relegando normalmente a un papel añadido que si bien no

es de abandono, es de anormalidad que podríamos definir como aislamiento de

los planes estratégicos prioritarios de formación.

Disponemos de muchos ejemplos que demuestran este carácter segregado

que da la imagen de un sector educativo no estratégico o añadido. En multitud

de ocasiones cuando se habla del inicio del curso se cita a niños y jóvenes

pero muy pocas o ninguna vez se cita a los adultos; cuando hablamos de

educación, pensamos rápidamente en niñas y adolescentes pero no pensamos

en personas adultas que quieren continuar su educación. Este carácter

extraordinario no existe de la misma forma fuera de Andalucía en países

avanzados de su entorno donde además la EPER es una aportación más del

aprendizaje permanente que se da en múltiples contextos muchos de los

cuales son ofertas de organismos no directamente educativos como es el caso

de bibliotecas, centros cívicos, asociaciones, etc. algo que ocurre también aquí

aunque parece que con menos fuerza, tradición y apoyo.

No obstante, esta consideración postergada de la educación de adultos se

manifiesta incluso en los estudios internacionales basados en competencias

que comenzaron con PILRS y PISA centrados muchos años en la población

infantil y adolescente hasta que en 2013 se publicó el primer informe referido a

formación en competencias de la población adulta: PIAAC (Programme for the

International Assessment of Adult Competencies), presentado en Europa como

investigación de las competencias de la población adulta y popularmente

conocido como PISA para adultos.

Lógicamente, la interpretación de los datos referidos a España es compleja y

ha recibido además interpretaciones muy diversas y en ocasiones claramente

interesadas. A pesar de todo hay cuestiones que no pueden negarse y que

llaman poderosamente la atención tanto en sentido negativo como positivo; por

ejemplo, las siguientes:

-Los resultados sitúan a la población adulta española entre la peor preparada

de todos los países estudiados tanto en comprensión lectora como matemática.

-El salto educativo en formación, por el contrario, es mayor en España por la

expansión del sistema educativo siendo en cuanto a evolución la que ocupa los

primeros puestos.

-Es también el país donde la preparación de los trabajadores públicos

(funcionariado y asimilados) es una de las más altas en comparación con los

trabajadores del sector privado (y en lectura, la mayor del mundo).

Pero el dato más interesante para nosotros es que se observa un efecto

decisivo en los resultados de la formación continua, de manera que aquellos

que recibieron alguna formación permanente en los doce meses anteriores a la

prueba, obtienen mejores resultados tanto en lectura como en matemáticas que

aquellos que no recibieron ninguna formación lo que pone de manifiesto el

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

251

efecto positivo de la educación permanente sobre su alumnado. De la misma manera, tanto en este estudio como en otros, se deduce la idea de que independientemente de la formación recibida, el empleo contribuye al aprendizaje permanente ya que empleos de bajo reto competencial hacen perder nivel a los trabajadores aunque hayan recibido incluso formación universitaria. Dicho de otro modo: la formación no ejerce un valor eterno -algo que parece lógico pero que conviene recordar- de manera que si no se expone a la persona adulta a formación continua y aprendizaje permanente, esta o se estanca o retrocede y además, ese aprendizaje no se da solo en los centros educativos, sino hasta en los propios centros de trabajo y en la sociedad en general; una conclusión muy importante tanto para poner en valor la EPER como para defender la imperiosa necesidad de una formación continua del profesorado en general y más aún del que atiende a personas adultas por su falta de formación inicial en la mayor parte de los casos, como hemos referido ya con anterioridad.

De manera que dedicarse a un sector relativamente postergado en la educación, no constituir un cuerpo específico y no disponer de una formación inicial comparable al exigido o disponible para otros niveles, hacen que la EPER tenga en el propio profesorado ya unas condiciones para su formación particulares que además se agudizan por otras condiciones materiales como el uso frecuente de edificios compartidos, la dispersión geográfica de centros con escaso personal y la confluencia de horarios diferentes e incluso incompatibles, factores todos ellos que además dificultan la posibilidad de organizar una formación regular en algunos casos.

Estos factores han provocado que mucha de la formación del profesorado de

EPER no fuera específica más que como mucho en el horario (formación del

profesorado en horario de mañana ya que el profesorado de EPER presta

atención profesional preferentemente en horario de tarde). Sin embargo, hasta

ahora ha existido poca formación del profesorado de EPER que incluya en su

sesgo un componente evidente de Heutagogía (aprendizaje autodeterminado)

o Andragogía, es decir, técnicas específicas de educación de personas adultas

(diferenciada de la simple Pedagogía: enseñanza y aprendizaje de niños y

adolescentes, el paidós griego).

Aunque existan características generales en el aprendizaje universalizables,

hay que contar con el fenómeno conocido como ventana plástica (periodo

crítico en que se puede aprender algo de una manera concreta) y que a pesar

de ser un concepto controvertido, pone de manifiesto que a ciertas edades los

aprendizajes pueden necesitar diferentes usos para idénticos rendimientos. Por

otro lado, la población adulta tanto en general como en particular -tomando por

separado ciertos colectivos- presenta unas peculiaridades que deben tenerse

en cuenta a la hora de enfocar su aprendizaje.

Normalmente, todas estas condiciones han sido aprendidas por el profesorado

a partir de la experiencia y de hecho suponemos que es insustituible la práctica

diaria como forma de conocer y comprender cómo aprenden los adultos. A

pesar de ello, contar con unos principios básicos de Heutagogía y Andragogía

resulta imprescindible, como por ejemplo, los citados comúnmente: interés

claro y definido, voluntariedad, independencia de la cohorte, influencia

determinante de los conocimientos previos, riesgo de acomplejamiento,

creencias condicionantes como aprendices originadas en la formación formal

previa, etc.

Efectivamente, contar con estas características generales no evita reconocer la

heterogeneidad de la población adulta tanto en su procedencia, como en su

finalidad y motivación de modo que se distinguen a veces grupos muy

generalizados presentes en los centros en ocasiones motivados por los

cambios sociales y la necesidad de la empleabilidad y la igualdad social. En

este sentido, por ejemplo, el profesorado de EPER se enfrenta a individuos

muy dispares y a grupos numerosos como mujeres generalmente amas de

casa de edad más avanzada y escasos estudios académicos previos con

motivación más social o jóvenes necesitados de titulaciones formales urgentes

con un enfoque mayor hacia la empleabilidad.

Por todo ello, si la formación del profesorado resulta ser un reto complejo, la

formación del profesorado de EPER, que atiende a la población adulta ya en un

contexto postergado de cierta complejidad como hemos intentado demostrar,

supone un doble reto que no podía ni puede afrontarse con soluciones

generalizadas únicamente sino que debe acometerse a partir de atención

específica y mayores medios entre los que las nuevas asesorías de EPER

suponen para nosotros un hito importante en Andalucía no por lo que suponen

en sí mismas, sino por lo que implican respecto a la importancia que representa

la EPER en el sistema educativo.

Líneas prioritarias y emergentes

Existen una lineas estratégicas fijadas por la Junta de Andalucía en el III Plan

Andaluz de Formación Permanente del Profesorado en su totalidad; son estas:

1. Mejora de las prácticas educativa, rendimiento y éxito.

2. Perfeccionamiento y capacitación profesional.

3. Colaboración, innovación e investigación.

4.Los centros educativos como entornos de aprendizaje.

5. Formación profesional, enseñanzas artísticas y educación permanente.

Estas líneas coinciden e irradian igualmente en EPER de la misma forma que

en otros centros o colectivos; además, como puede observarse, la línea 5

incluye mención explícita de EPER, sin embargo, para unas enseñanzas y un

colectivo como el que hemos pretendido describir, debiéramos tener en cuenta

también unas líneas prioritarias propias que comienzan a marcar el devenir de

su formación y que podemos calificar como emergentes y características lo que

equivale a reconocer la personalidad de su propia formación del profesorado.

Estas son las que nos gustaría a nosotros esbozar en este artículo derivadas

del análisis anterior. Según nuestra opinión, podrían ser las siguientes:

1. Gestión de alumnado: no solo derivadas de la edad y posición social sino

con preocupaciones propias como acogida, orientación, heterogeneidad,

motivación o absentismo diferentes a la educación primaria o secundaria. Si

algo caracteriza a los centros EPER es su alumnado, amén de ser el motivo

lógico de su existencia. La problemática específica de este alumnado en su

relación con instituciones educativas como los centros de EPER (sean CEPER,

IES o similares) desarrolla toda una panoplia de retos difíciles de afrontar sin

información, formación y transformación de su profesorado. Saber orientar a un

grupo tan variado y motivarlo para evitar su pérdida no sólo es una actividad

difícil en sí misma, sino diferente a la que se libra en otros niveles.

2. Gestión de centros: gestión interna, coordinación, organización, ingreso de

alumnado y profesorado... ya que se trata de centros dispersos con

personalidades y contextos diferenciados aunque formen parte del mismo

centro matriz (CEPER y sus secciones) así como la coordinación entre CEPER,

IES y EOI. Además cuentan con una población profesional flotante

(profesorado que accede o sale en periodos cortos a este tipo de centros o

enseñanzas) que precisan de atención rápida por la falta de formación inicial.

Igualmente, la gestión general de estos centros es diferente a la de los centros

de educación obligatoria, incluso en el caso de adaptarse a aplicaciones

automatizadas como Séneca (aplicación informática de gestión escolar de la

Junta de Andalucía). Por su lado, el alumnado, aunque los centros carecen de

departamento de orientación están muy necesitados de esta ayuda, más aún

tratándose de grupos con problemáticas muy variadas ligadas a problemas

personales o sociales.

3. Materias específicas: tanto los planes no formales como las enseñanzas

formales cuentan con un curriculum específico que no solo debe estar

enfocado a adultos sino que no se corresponde exactamente con el de primaria

o secundaria obligatorias en los casos paralelos. El hecho añadido de tratarse

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

de atención a población adulta causa que los materiales deban también tener

especificidad.

4. Adaptaciones contextuales de innovaciones: muchas de las renovaciones o

innovaciones educativas comienzan a difundirse a partir de la enseñanza

obligatoria mientras que para aplicarse a contextos de educación de personas

adultas, necesitan de algún tipo de adaptación como ocurre con el método

ABN, las TIC y el ABP. A veces, la falta de estos referentes de asimilación

reducen las posibilidades innovadoras de difusión.

5. Necesidades TIC propias: una formación online más requerida por motivos

tanto internos del centro (estructura dispersa y horarios incompatibles) como

por necesidades de las modalidades (modalidad semipresencial de enseñanza

en secundaria e idiomas en expansión muy rápida en Andalucía). El

profesorado de EPER en ocasiones solo puede acceder a ciertas formaciones

en modo a distancia y por su lado, participa en modalidades de enseñanza que

exigen esa competencia como es el caso del plan no formal de informática o de

la educación semipresencial.

Las cinco líneas que hemos mencionado, constituyen, pues, a nuestro entender

el marco estratégico para una formación del profesorado de EPER en

Andalucía. Estas líneas pueden ser las que guíen planes de formación del

profesorado de Educación Permanente entrecruzadas con las fijadas en

general para todo el profesorado, es decir, pueden fijarse unas directrices

diversificadas para EPER dentro de la concepción general de la formación del

profesorado. Justamente de ello derivan las recomendaciones que hacemos y

que figuran a continuación porque no se trata de líneas teóricas, sino de líneas

causales que deben engendrar formaciones acordes con los principios de que

hemos hablado:

1. Intensificar la oferta de formación a distancia específica para profesorado de

educación de personas adultas. La oferta de formación a distancia es muy rica

en Andalucía, sin embargo, la oferta específica con sesgo centrado en atención

a población adulta es mucho menor cuando no, prácticamente inexistente hasta

ahora. En los últimos años, las formaciones a distancia con este particular

comienzan a aparecer referidas a temáticas muy distintas (creación de

materiales, atención a la diversidad...). El hecho de que las formaciones a

distancia tengan una prioridad de atención a este sector no sólo ayuda a la

atención a un profesorado disperso e incluso con horario incompatible, sino que

ayuda al contacto entre profesionales de EPER, contextualiza la educación

priorizada en atención a adultos y visibiliza esta etapa dándole el valor que

merece.

Aunque la formación regional específica para EPER a distancia es todavía

minoritaria, la presencia de ofertas inexistentes anteriormente abre un camino

nuevo para la formación continua del profesorado EPER a distancia en

contextos formales. Además, casi la mitad de las acciones formativas ofertadas

este curso contienen horas no presenciales, en contraposición a la formación

en cursos exclusivamente presenciales. Esta presencia de formaciones

combinadas o semipresenciales es recomendable para el profesorado de

EPER especialmente porque disminuye la obligación de acudir al CEP y

aumenta la posibilidad de acceso a pesar de la dispersión horaria y geográfica.

En el caso de las autoformaciones, también hay que incentivar el uso de medios a distancia para formaciones en centro o grupos de trabajo formados por personas de distintas secciones u horarios incompatibles. Esta facilidad del uso on line puede aminorar el déficit de autoformaciones que existe en algunos casos entre el profesorado de educación permanente. Un pilar básico de esta relación on line, además de la plataforma específica de la Junta de Andalucía para este fin (Colabora), es concienciar a los centros de EPER de la necesidad de que cuenten con repositorios propios en la nube que les permitan organizar, compartir y enriquecer materiales útiles para su desempeño profesional, además de una política de intercomunicación propia.

2. Impulsar publicaciones y materiales propios. La formación de una población flotante, dispersa y cambiante sin formación inicial adecuada no debe atenderse con recursos de usar y tirar porque justamente se trata de atender a problemas reincidentes y en ocasiones constantes cuando no, necesitados de profundización progresiva y no de un conocimiento rápido. Disponer de publicaciones, sitios, materiales específicos para EPER que atienda su demanda propia es un pilar indispensable. Disponemos de ejemplos como CEPERplejos y Súbito semipresencial, publicaciones que apoyan al profesorado novel en este tipo de enseñanzas y que pueden ser usados, reutilizados y actualizados continuamente, así como otros materiales propios y ajenos recogidos en redes y formaciones constantes en las que sólo tiene que cambiar la actualización y que pueden ser usados por distintas tutorías o asesorías porque resultan constantes años tras año. Es muy importante en la formación tanto formal como no formal que los materiales se conserven más

allá del momento y de la persona o personas que los han creado o ideado en

primer lugar. Por eso, además de la conservación, es necesaria una política de

publicación y documentación corporativa, no personal, que evite que los

materiales desaparezcan con la persona que actuó como ponente, como tutor o

como asesor en un momento dado.

3. Crear redes. La dispersión a la que tanto nos hemos referido y la importancia

de la práctica en la que el profesional aprende hacen que conectar unos con

otros sea la mejor vía para difundir soluciones, aportar perspectivas propias y

mejorar lo ya hecho. La mayoría de las provincias han establecido redes

propias alojadas en Internet además de estrechar lazos con las existentes RAP

(Redes de Aprendizaje Permanente fijadas por la Orden de 24 de septiembre

de 2007 de la Junta de Andalucía) a pesar de que las asesorías no pertenecen

orgánicamente a ellas.

Las redes también se nutren del contacto presencial, y el contacto directo con

los centros ha aumentado a pesar de que la proporción de asesorías por centro

sea tan pequeña que no se pueda ejercer con mayor frecuencia. Las visitas a

los centros no sólo dan protagonismo a sus profesionales en la formación,

ayudan al conocimiento directo de primera mano y al intercambio de pareceres

sin intermediación. Este intercambio propio de las redes es también el que se

fomenta en Jornadas y Encuentros, modalidades que han cobrado un especial

protagonismo de forma que todas las provincias han celebrado algunas

dedicadas a la totalidad o a parte de los centros que atienden EPER, incluso

algunas, de forma especializada. Estas Jornadas otorgan al profesorado de

EPER el protagonismo que requiere además de ofrecer oportunidad de

encuentro y desarrollo horizontal. Las visitas a centros deben enriquecerse con

encuentros de centros entre sí incluida la participación de alumnado,

profesorado y voluntariado.

Uno de los aspectos que hay que destacar en la implementación de estas

redes es que normalmente no se consiguen resultados satisfactorios

exclusivamente con la relación a distancia, ni tampoco con la sola presencial,

sino que la combinación de ambas es la que puede ayudar a una circulación

constante de información y formación así como la creación de sentido de

comunidad por lo que debemos profundizar en ello más aún sabiendo que la

dinamización de las redes no es tarea fácil y que su sola creación incluso con

oferta abundante no garantiza su uso.

4. Formación TIC. De las actividades proyectadas para toda Andalucía, cerca

de la mitad son de contenido TIC, lo que indica la importancia de la

competencia digital en este entorno educativo, probablemente muy superior a

la proporción en otros colectivos. La modalidad semipresencial que exige el

conocimiento de Moodle, los planes no formales de informática y en general, la

necesidad de disponer de recursos y herramientas pueden ser tenidos por

causas de esta progresión. Por otro lado, como apuntamos en el punto 1, es

necesario que los centros dispongan de repositorios en la nube y sepan

gestionarlos con autonomía e independencia para lo que se necesita una

formación de soporte técnico indispensable.

Además de estas líneas recomendables de trabajo, la formación continua en EPER exige tratar con detenimiento el diseño formativo por las circunstancias específicas que hemos referido. A la celebración de cursos sean del tipo que sean, hay que añadir nuevas formas que van proliferando y deben aumentar, como talleres de corta duración y finalidades específicas o formaciones simultáneas de profesorado, alumnado y voluntariado como en el caso de tertulias dialógicas, o ponencias inclusivas directas con práctica inmediata en la que el profesorado se forma de una manera realista dentro de su propio contexto y con presencia de los otros colectivos como el alumnado en las mismas sesiones. Asimismo, hay que comenzar a plantear formaciones de estructura más creativas y flexible que permitan opcionalidad e itinerarios para facilitar la formación a un profesorado que también en sí mismo es diverso como su propio alumnado y la naturaleza de sus diferentes centros. Ejemplos de lo anterior son los microtalleres TIC para educación permanente, las tertulias pedagógicas dialógicas o cursos como el de Atención a la diversidad en aprendizaje de idiomas que permite un itinerario personalizado a cada profesor participante.

No se agotan aquí lógicamente las perspectivas futuras de una formación del profesorado de EPER en la que habrá que afinar la detección de necesidades por encima de una detección de intereses o encargos para dar con una necesidad real del centro y especialmente del alumnado. Recientemente las memorias de autoevaluación han sufrido cambios, esperamos que los CEPER dispongan de indicadores homologados como aquellos de los que disponen otros centros, en este caso sólo las EOI, y que sean realmente representativos

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

de su peculiaridad. También esperamos que un nuevo reglamento orgánico

entre en vigor para dar estabilidad y sobre todo, coherencia y fuerza a la

compleja estructura de la educación de personas adultas en Andalucía.

Quedan muchas aportaciones que recoger y muchas reformas que emprender,

sin embargo, el inicio se ha producido ya definitivamente con un detonante

importantísimo como ha sido precisamente la creación de las asesorías

específicas de formación para profesorado de EPER.

REFERENCIAS

CEPERplejos

https://sites.google.com/site/ceperplejos/

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y

permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el

Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/1

Informe español PIAAC

http://www.oecd.org/piaac-es/

Orden de 24 de septiembre de 2007, por la que se regulan las Redes de

Aprendizaje Permanente de la Comunidad Autónoma de Andalucía

http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/202/3

III Plan andaluz de formación del profesorado

http://colaboraeducacion.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/10128/744ce0f1-b3c1-47d8-a390-f79b6388f95c

LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y SU GRAN DIFICULTAD, EL ABANDONO EDUCATIVO

The development of Lifelong Learning and how to face its main challenge: Early School Leaving

Francisco Fernández Merino

Asesor provincial de Educación Permanente Centro del Profesorado de Sevilla francisco.fernandez@cepsevilla.es

RESUMEN

Los Centros de Educación Permanente han sufrido una evolución notable en Andalucía, han causado un gran impacto social y educativo y todavía esperamos que en adelante también cambien.

Para este cambio futuro es necesario observar la realidad de nuestras aulas, de nuestros centros y de los entornos en los que vive nuestro alumnado. Uno de los retos fundamentales es luchar contra el absentismo de personas adultas que progresivamente abandonan las aulas en las que se matricularon para el que se propone un árbol de problemas que estructura y analiza las circunstancias multifactoriales que influyen.

PALABRAS CLAVE: Absentismo, educación permanente, educación de personas adultas,

ABSTRACT

Lifelong Education Centres have notably evolved in Andalucia in the last decade. In fact, it has undergone an evolution in accordance with the changes of society, which is openly reflected at school. One of the key challenges is lowering down absentism rates in adult education. In this sense, a treelike problem-analysis strategy is suggested in order to address the multilayered factors affecting this education sector.

KEY WORDS: Absentism, lifelong learning, adult education.

Fecha de petición del artículo: 01/09/2015

Fecha de Aceptación: 04/03/2016

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Citar artículo: FERNÁNDEZ MERINO, Mª C. (2016). La evolución de la educación permanente y su gran dificultad, el abandono educativo. *eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=306

LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y EL DESARROLLO PERSONAL Y
SOCIAL

En Andalucía hay una red educativa muy importante y extensa, entre las que destacan la red de Centros de infantil y primaria, al igual que la red de centros de secundaria. Junto a ellas, se ha ido estructurando otra red, la red pública de educación de adultos, actualmente red de educación permanente, que ha ocupado y ocupa un espacio trascendental para la sociedad andaluza, ya que ha permitido que miles de ciudadanos adquieran los fundamentos esenciales para reencauzar sus vidas.

La Educación Permanente en Andalucía ha ido variando a lo largo de las 3 últimas décadas. Se ha ido adaptando y dando respuestas a las distintas realidades sociales. Ha pasado de ser un Programa Educativo dependiente sobre todo de los ayuntamientos y generado para promover el desarrollo comunitario y la alfabetización, a ser una especialidad educativa, actualmente dependiente de nuestra Comunidad Autónoma. que sigue atendiendo, manteniendo y aumentando la cultura de grupos de neolectores, pero que también promueve el acceso a titulaciones, y para ello utiliza tanto modalidades presenciales, como semipresenciales o a distancia.

Lo que empezó con la alfabetización, siguió con el acceso al Graduado Escolar para proporcionar un título básico para acceder al empleo, y donde solía finalizar la formación instrumental de las personas. Actualmente intenta ayudar a la ciudadanía a acceder a los distintos niveles educativos, empezando por distintos planes que promueven el aprendizaje del español para extranjeros. una formación básica (FB1 y FB2), para continuar con el acceso al título de secundaria obligatoria, cursos de educación semipresencial (ESPA - TAE 1, ESPA – TAE2), a Distancia o de preparación de la prueba libre, y siguiendo con la preparación del acceso a Módulos de Grado Medio o de Grado Superior, o con la preparación del Acceso a la Universidad para mayores de 25 años u otras edades superiores, o el acceso a conocimientos y titulaciones de idiomas o al uso de las nuevas tecnologías entre otros planes de formación que generan conocimientos culturales o de promoción de la salud en la ciudadanía. Toda esta complejidad, ya no se imparte únicamente en los clásicos centros de adultos o en el nocturno, sino que hoy hay una enorme red de centros públicos que comparte planes de actuación en la educación permanente: CEPER y sus Secciones, IES, IPEP, EOI, IEDA, con un importante número de profesorado con formación y preparación muy diversa.

Este largo periodo ha ido favoreciendo que parte de este profesorado se haya especializado en atender a la ciudadanía de distintas edades, razas, culturas, niveles de preparación u otras características inicialmente diferenciadoras, con los que ha tenido que trabajar de una forma flexible, no solo con contenidos de aprendizaje, sino también con metodologías diversas y planteamientos didácticos distintos, y siempre teniendo en cuenta sus emociones y habilidades

personales, aspectos imprescindibles para ayudarles a construirse aumentando

poco a poco su autoestima e interés.

El nivel de beneficio que se ha generado a nuestra Sociedad Andaluza ha sido

muy elevado, y el nivel de satisfacción de la ciudadanía con estos recursos es

ciertamente alto, gran número de familias se han beneficiado de ello.

Hoy en día, vivimos en una sociedad en constante cambio, ya disponer de un

título de secundaria no garantiza el acceso a un empleo, y todas las personas

nos tenemos que preparar para aprender de forma continua a lo largo de

nuestra vida, para poder adaptarnos a los avances tecnológicos, a las nuevas

formas de vivir, al crecimiento continuo de una sociedad globalizada y

desbordada de información, en la que no solo se trasladan aspectos culturales,

de una región a otra, sino que se trasladan conocimientos tecnológicos, estilos

de vida y bienes inmateriales y materiales de todo tipo.

Actualmente estamos viviendo en una sociedad que se mueve de unas zonas a

otras, vemos que empieza a modificarse nuestro modo de vivir, nuestro entorno

es un ejemplo de interculturalidad, donde las distintas formas culturales de

resolver los distintos aspectos de la vida cotidiana se ponen en común, están

enriqueciendo nuestra realidad, proporcionándonos nuevas visiones de la vida.

Y no solo llegan aquí personas de otros lugares, sino que muchos de nuestros

familiares están ahora enraizando en contextos lejanos construyéndose una

nueva vida. Es un fenómeno global.

En este nuevo contexto, nuestros centros vuelven a tener un papel fundamental

para ayudar a toda la ciudadanía que lo necesite para conseguir la formación,

la adquisición de conocimientos y habilidades personales y sociales básicas

(entre ellas las emocionales) e imprescindibles para incorporarse con garantías

de éxito a una sociedad en continuo cambio.

HACIA DÓNDE DEBEMOS CAMINAR, OBSERVEMOS NUESTRO TRABAJO

Hoy en día, ante una sociedad compleja y global, que cambia continuamente,

donde las personas han de formarse a lo largo de toda su vida para poder

adaptarse a las necesidades del mercado laboral y de la propia sociedad, se

necesita más que nunca que esta red educativa especializada en apoyar la

adquisición de aprendizajes por la ciudadanía, madure y ofrezca las respuestas

de formación que se necesitan, trabajando para eliminar etiquetas como la del

"fracaso educativo", "no sirvo para estudiar", "analfabetismo funcional",

"desadaptación social" o muchas otras, y ofreciendo puentes para que el

alumnado pueda acceder a otros niveles educativos.

No se trata de crear una estructura/máquina para expandir títulos, eso hoy no

funciona, los títulos no garantizan encontrar un empleo u obtener éxito social,

se trata de promover la adquisición de competencias personales y sociales a

toda la ciudadanía, incluyendo entre ellas las competencias emocionales,

básicas para llevar una vida positiva y saludable, para que les ayude a tener

éxito en la vida.

OO Daviete Dicital de Educación y Fancación del Desferance

No se trata ya de que trabajen unos contenidos básicos "seleccionados por

expertos en cada materia", está claro que hoy día los contenidos a seleccionar

son los que sean significativos y relevantes para motivar y ayudar a crecer a las

personas. Y este crecimiento no debe promoverse solo desde una perspectiva

intelectual unidimensional, sino que hay que contemplar las diferentes

inteligencias de la persona que exigen distintos modos de aprender.

No se trata tampoco de abrir espacios para que las personas puedan acudir y

"adaptándose a lo que se le ofrece" siga el proceso de aprendizaje que se le

indique, con ello estamos viendo que se nos "caen" muchas personas de las

aulas, se trata de adaptar todo nuestro sistema a las necesidades reales, a la

situación de partida y al ritmo que las personas pueden seguir, incluyendo en

nuestro quehacer en el aula el uso de metodologías inclusivas que nos ayuden

a disminuir el abandono, rentabilizando con ello esta maravillosa red pública

de aprendizaje permanente, haciéndola lo suficientemente flexible para ello.

Para conseguir cubrir mejor esta demanda de la sociedad, con un buen

rendimiento que nos permita estar satisfechos, lo primero que hemos de

conseguir es "observar la realidad de nuestras aulas, de nuestros centros

y de los entornos en los que vive nuestro alumnado".

Esta mirada la debemos realizar con espíritu crítico, constructivista, abierto y

flexible, y por supuesto con respeto a nuestro trabajo, pero sin miedo. Esta

mirada no la debemos hacer en soledad, al contrario, en compañía, con

puestas en común y reflexiones compartidas es como podremos hacer una

construcción colectiva que nos vuelva a enamorar de la educación de personas

adultas.

Cuando miramos a nuestras aulas, sobre todo en los grupos que intentan

acceder a titulaciones o a otros niveles educativos, observamos que el

alumnado va cayendo de forma sistemática a lo largo del curso, y esto ocurre

en prácticamente todos los centros, y hoy día podría considerarse la mayor

dificultad para el desarrollo de nuestra labor.

Curso tras curos, podemos ver que no aparece alumnado que se matriculó con

mucha anticipación, en junio, también vemos que disminuye con rapidez el

alumnado que se prepara para la prueba libre, o el que se incorpora a la

educación presencial, semipresencial o a distancia. Algunos y algunas que

mantienen cierta continuidad, van desapareciendo, inicialmente durante cortos

periodos que cada vez se repiten y alargan más, hasta que desaparecen.

Vemos que este alumnado suele ser de todas las edades, pero sobre todo es la

juventud la que suele caerse de nuestras clases con más prontitud.

Cuando contactamos con ellos y ellas suelen alegar distintas razones:

"encontré un empleo", "he de buscar empleo", "tengo nuevos compromisos

familiares o sociales", "el horario me viene mal", "no me gustan mis

compañeros/as", "es mucho para mí, no me entero de nada", "no puedo seguir

ese ritmo", "yo no sirvo para estudiar" y otras muchas razones.

Este problema entorna la puerta que permite el acceso del alumnado a niveles

superiores de conocimiento, lo que empeora el rendimiento de esta

especialidad educativa para la ciudadanía.

Lo primero que solemos hacer cuando nos encontramos con un problema a

nuestro alrededor es buscar un culpable externo y lejano, y casualmente lo

solemos encontrar. Pero la experiencia me dice que eso no suele resolver la

situación, por lo que en mi caso he optado por mirar lo que puedo ver y sobre lo

que puedo reflexionar y en donde puedo influir. "Si yo y mis compañeros y

compañeras no generamos cambios en nuestras AULAS, en nuestro

CENTRO y en nuestro ENTORNO próximo, no cambiará nunca esa

realidad que queremos modificar". Y no estoy proponiendo ninguna macro-

revolución, sino incorporar pequeños cambios que vayan mejorando la

estructura educativa que tenemos entre nuestras manos.

Para visualizar mejor lo que voy observando, me apoyo en la generación de un

ÁRBOL DE PROBLEMAS, que iré ramificando con lo que vaya observando.

Yo me he generado uno, no para un centro concreto, sino que he ido

añadiendo las reflexiones que voy escuchando en las múltiples reuniones y

encuentros con otro profesorado. En cada centro sucederán cosas distintas

sobre las que sea necesario reflexionar, por lo que el árbol que propongo debe

de ser podado en cada caso concreto, y a lo mejor hay que añadir aspectos

que vo no he contemplado.

El árbol de problemas de cada contexto educativo, debería facilitar la

realización de un ÁRBOL DE OBJETIVOS, con los que nos planteemos las

estrategias de trabajo para minimizar y prevenir las causas del abandono

educativo en nuestro centro concreto.

Y para facilitar mi reflexión voy a establecer estos 3 espacios: Aula, Centro y

Entorno, como espacios de trabajo sobre los que reflexionar.

OBSERVANDO NUESTRAS AULAS Y BUSCANDO LAS CAUSAS QUE

GENERAN EL ABANDONO DE NUESTRO ALUMNADO

Teniendo en cuenta tanto las razones que nos expone el alumnado que nos va

dejando o sus compañeros de aula, como las observaciones que realizamos,

debemos ir definiendo las causas relacionadas con el CONTEXTO AULA que

pueden generar estas situaciones.

1. Observamos que hay bastante alumnado que no va al día en el estudio

o que no sigue el ritmo necesario que se requiere para cubrir el temario.

Siguen, pero apenas participan en la dinámica de la clase. En muchas

ocasiones se cansan y lo dejan.

a. Pueden tener un nivel de partida muy bajo en algunos o todos los

ámbitos de aprendizaje.

b. Puede haber perdido el interés y la capacidad de esforzarse por

aprender.

c. Suelen mantener notas bajas en las distintas tareas y actividades

a realizar en alguno o algunos de los distintos ámbitos.

d. En caso de suspender un trimestre o a final de curso, no suelen

hacer tareas de recuperación.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

273

- e. A veces se matriculan de excesivas materias para sus posibilidades de tiempo.
- 2. Observamos también que suelen mostrar bajas competencias en cuanto al desarrollo de habilidades personales y sociales.
 - a. Muestran muy baja autoestima en cuanto a su capacidad de autoaprendizaje.
 - b. En algunos casos muestran falta de conciencia de la necesidad y utilidad de un título.
 - c. Les cuesta relacionarse con el resto de la clase.
 - d. Les cuesta mantener la atención en el aula.
 - e. También se observa que suelen carecer de buenas técnicas de estudio y de aprendizaje adecuadas.
- 3. También podemos observar que en numerosas ocasiones parte del alumnado interrumpe o molesta en el desarrollo de las clases, lo que no gusta a muchos de sus compañeros.
 - a. Puede que parte del alumnado no haya asumido responsabilidad de aprender.
 - b. También nos encontramos con parte del alumnado que no muestra inicialmente ningún interés por el estudio y el aprendizaje.
 - c. A veces el profesorado tendemos a poner etiquetas a este alumnado, lo que no ayuda a construir aprendizajes, ni a generar lazos "positivos" con el grupo clase.

d. En muchas ocasiones encontramos que no hay unas normas

comunes de convivencia en las aulas y cada profesor improvisa lo

que cree más razonable.

e. También observamos a veces que al profesorado nos falta

formación en la resolución pacífica de conflictos y en promover

una educación socio-emocional necesaria con este alumnado tan

diverso y falto de competencias personales y sociales.

4. A veces nos damos cuentas que los aprendizajes que proponemos no

están suficientemente contextualizados a la realidad o nivel del

alumnado, o a sus intereses personales.

a. En muchos casos el alumnado necesita mucho más tiempo del

programado para adquirir las competencias necesarias. Y esta

adquisición es fundamental si el alumno tiene (o puede tener más

adelante) previsto un itinerario formativo a seguir más allá de

nuestro curso.

b. También se puede apreciar que los materiales de la plataforma

Moodle, no están adaptados para trabajarlos en nuestras aulas

teniendo en cuenta el nivel de partida que tenemos, o no se

utilizan adecuadamente en el trabajo de aprendizaje.

c. A veces queremos que trabajen tanto que es excesivo el volumen

de esfuerzo que les exigimos. A veces nos falta algo de

coordinación entre el profesorado de los distintos ámbitos, para

medir adecuadamente la carga de tareas a realizar por el

alumnado.

d. Puede que nos falte formación en el uso de las herramientas

ofimáticas y en la utilización de la plataforma Moodle y las redes

virtuales de comunicación. En muchas ocasiones surgen

problemas con las herramientas informáticas y ofimáticas que el

profesorado no puede resolver.

e. Puede que nos falte formación en la elaboración de recursos

didácticos y metodológicos tanto para la plataforma Moodle como

para el aula, o que aún teniendo formación, no tengamos la

posibilidad ni oportunidad de aportarla al equipo de profesores del

ámbito que selecciona el material a utilizar.

f. A veces, no hay acuerdo entre el profesorado del mismo centro y

nivel en la definición de los contenidos y cada uno utiliza los que

cree más convenientes.

5. También podemos encontrar que la metodología que utilizamos no sea

la adecuada para motivar y conseguir aprendizajes en todo el alumnado,

solo se consigue en una pequeña porción, que es la que se mantiene en

el aula. A veces es demasiado transmisiva, otras veces es poco práctica

(operativa) para gran parte del alumnado y muchas veces se centra

únicamente en la realización de las tareas.

a. Puede que al profesorado nos falte formación en nuevas

metodologías de trabajo en el aula con este alumnado tan diverso

en todos los sentidos: intereses, niveles, edad ...

b. Puede que haya mucha diversidad social y académica en el

alumnado, que dificulte la elección de un proceso metodológico

concreto.

- i. A veces el profesorado no llega a conocer a su alumnado lo suficiente para definir bien la metodología a emplear. Los tiempos cambian y los jóvenes de hoy son muy diversos, es imprescindible conocer sus motivaciones.
- ii. Suele observarse grandes diferencias de edad, género, intereses / motivaciones, culturales, ... La diversidad en el aula es una riqueza a utilizar en el aprendizaje, pero en muchos casos nos falta una actualización al profesorado para aprovechar y atender a esta diversidad.
- iii. También encontramos en nuestras aulas a alumnado con necesidades educativas muy especiales que puede que no atendamos de forma adecuada o por falta de tiempo o por falta de conocimiento especializado.
- c. En muchas ocasiones nuestra forma de trabajar se centra solo en tareas complejas, que contienen distintas actividades con contenidos inconexos, que no ayudan a que el alumnado se ejercite y estudie con continuidad, que no promueven el trabajo personalizado y no favorece el trabajo del alumnado en su vivienda, ya que necesita un acompañamiento en el aula para avanzar en su realización.
 - i. En muchas ocasiones estas tareas no se preparan adecuadamente y se desarrollan mediante el corta y pega de contenido de internet o de otros compañeros, no aportando muchas cosas al aprendizaje.

ii. También se suelen utilizar tareas cogidas de las redes y

que no se adaptan al nivel real de nuestro alumnado.

OBSERVANDO **NUESTRO** CENTRO, NIVEL REAL DE NUESTRO

ALUMNADO

En muchas ocasiones el abandono se genera fuera del aula, hemos de mirar

también el funcionamiento del centro, en la organización del profesorado, y por

supuesto en la coordinación con otros centros, así como tener en cuenta los

equipamientos informáticos con los que se cuenta.

Lo cierto es que un importante abandono hace que algunas ratios sean

insuficientes, y en muchas ocasiones observamos que es necesario unir grupos

con el curso avanzado, o reestructurar la oferta educativa.

Entre los aspectos a tener en cuenta podríamos relacionar los siguientes:

1. A veces la acogida del alumnado es meramente burocrática.

a. En muchos casos no se atiende personalmente al alumnado en

su acogida ayudándole u orientándole a tener conocimiento de

dónde se mete ni lo que ello supone, no se le ayuda a definir su

compromiso personal, ni se evalúa su nivel inicial de

competencias ni su disposición.

i. Pocos centros disponemos de una guía de aprendizaje que

aportar al alumnado y que les oriente.

- ii. Las pruebas de diagnóstico vía parece que no nos están aportando suficiente información para mejorar nuestra programación.
- iii. No suelen aplicarse guiones o cuestionarios para entrevistarse y recoger información personal del alumnado que pueda ayudarnos a mejorar nuestro trabajo en el aula y para tutorizarle y ayudarle a mejorar su autoestima en cuanto a su capacidad para estudiar y sus habilidades personales y sociales.
- 2. En la mayoría de los centros tampoco solemos tener un protocolo de acción para prevenir o reducir el abandono.
 - a. En muchos casos no se dedica tiempo a elaborar un protocolo para intentar evitar el abandono ni para intervenir cuando este se empieza a producir.
 - b. Tampoco se suele encontrar tiempo suficiente para hacer las gestiones necesarias con el alumnado que empieza a dejar de venir a nuestras clases.
- 3. En muchas ocasiones no se aplican con claridad criterios de evaluación.
 - a. O porque no hay coordinación ni una comunicación operativa ni constructiva entre el profesorado de los distintos ámbitos o centros que trabajan juntos.
 - b. O porque faltan unos criterios comunes de intervención y evaluación.

- En numerosas ocasiones la evaluación de un trimestre acaba con el examen, las recuperaciones de tareas no están planificadas ni personalizadas.
 - a. En muchos casos no hay coordinación para obtener mejores resultados, ni se dedica tiempo a la reflexión compartida para evaluar los aspectos a modificar para mejorar nuestro rendimiento.
 - i. Puede que solo se plantee una coordinación en cuanto a la evaluación del alumnado.
 - ii. En ocasiones la planificación, la programación y la evaluación la define el IES de referencia sin adaptarse al alumnado de los CEPER y Secciones.
 - b. En muchos de nuestros centros no hay un plan eficaz de recuperación de tareas, módulos o bloques, trimestres o ámbitos.
 - Observamos que las tutorías no suelen dar respuesta al alumnado que está dejando de ir al centro cuando suspende en un trimestre.
 - ii. En muchas ocasiones el alumnado solo recupera a través de exámenes escritos, tanto en junio como en septiembre, y no tiene posibilidades de ejercitarse planificadamente para ello.
- 5. A veces falta una cultura del trabajo en equipo en parte del profesorado.
 - a. A veces falta liderazgo pedagógico que promueva un trabajo colaborativo bien orientado.
 - b. En ocasiones no hay objetivos comunes entre el profesorado.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

c. En numerosas ocasiones no se coordina el número de tareas a

desarrollar en los distintos ámbitos, habiendo en algunas

semanas exceso de trabajo, imposible de desarrollar por el

alumnado.

6. En muchas ocasiones la oferta educativa del centro no permite distribuir

al alumnado en grupos adecuados a su nivel.

a. No se prioriza en el alumnado los grupos de ESPA - TAE 1,

porque el profesorado o al centro no está interesado, o porque no

se tiene horario para ello o porque el centro no consigue

autorización de estos grupos.

b. En numerosas ocasiones el alumno no desea estar en el nivel 1

de ESPA – TAE, quiere tener un título pronto.

7. En ocasiones la forma de organización no ayuda ni facilita el enganche

del alumno.

a. Si el alumnado se tiene que matricular dos veces en 2 centros:

CEPER e IES.

b. Si el alumnado tiene que hacer las gestiones de su centro TAE.

c. Si el alumno tiene que desplazarse en la distancia para

examinarse.

OBSERVANDO NUESTRO ENTORNO

Hay numerosas circunstancias relacionadas con la vida familiar y social del

alumnado a las que debemos estar atentos, y que cuando observamos en el

aula o en el centro, nos deben llevar a hablarlas con el alumnado para

ayudarles y orientarles en la búsqueda de posibles soluciones que les permitan

seguir asistiendo con regularidad a clase y adquiriendo competencias.

Cuando el alumnado llega a clase cansado y sin energías, o no puede asistir a

clase con regularidad, o cuando muestra que tiene dificultades con los horarios,

o cuando demanda utilizar el aula de informática del centro para hacer las

tareas y estudiar, etc..., estamos observando circunstancias que son

consecuencias de su vida cotidiana en familia y en comunidad, y a las que no

debemos ser ajenos, ya que posiblemente dialogando podamos buscar junto a

ellos y ellas alternativas que les permita continuar su aprendizaje.

Las causas más comunes que generan estas situaciones son:

1. Las laborales, el tener que hacer gestiones para la búsqueda de

empleo, los compromisos de un trabajador autónomo, una oferta de

trabajo temporal o los trabajos puntuales, el empezar a trabajar en

horarios incompatibles con las clases, el trabajo en las campañas, etc.

2. Las situaciones familiares y los compromisos personales:

a. Responsabilidades familiares o sociales.

b. Cambios en la situación familiar: cargas familiares sobrevenidas,

la necesidad de cuidar a un familiar durante un periodo de

tiempo, cambios de vivienda, ...

c. Dificultades económicas de la familia:

i. No disposición de equipamiento informático en su

vivienda.

ii. No disposición de acceso a internet en la vivienda.

- d. La falta de formación y motivación por el estudio en los distintos miembros de la unidad familiar tampoco ayuda al aprendizaje de uno de sus miembros.
- 3. Las condiciones sociales del entorno también influyen en nuestro alumnado, sobre todo en los más jóvenes.

LECTURAS DIALOGADAS O MEMORIA DE LO VIVIDO EN EL CURRÍCULUM DE EPER DE ANDALUCÍA

Dialogic readings or live memories within Lifelong Learning Curriculum in Andalusia

Cándido Gutiérrez Nieto

Asesor provincial de Educación Permanente Centro del Profesorado de Cádiz candido.gutierrez.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Aunque la oferta de Educación Permanente es muy variada en Andalucía, nos centraremos en los CEPER y SEP, Centros de Educación Permanente de Personas Adultas y sus Secciones. En la bahía de Cádiz como en otros lugares de Andalucía han quedado recogidos testimonios escritos de las lecturas dialogadas que generaban al modo freiriano la transformación social. Podemos citar libros como Añoranzas, Historias para compartir: momentos de nuestra vida, Seis días en El Puerto de Santa María, El Rapto de las sabinas: mujer y analfabetismo o Cardito de puchero. En ellos, alumnado, escritores locales o profesorado desde tres modalidades diferentes respondían a sus experiencias singulares en el contexto sociocultural y vivencial de la educación de adultos de la época.

PALABRAS CLAVE: Educación permanente, educación de personas adultas, diálogo, escritura, lectura, alfabetización

ABSTRACT

Although Lifelong Learning Education offers a wide range of studies in Andalucia, we are focusing on CEPER, SEP, Adult Education Schools and Sections. Some of these, located at Cádiz Bay, have recorded dialogic readings in written form according to the model of social transformation defined as "freiriano". Some of these books are Añoranzas; Historias para compartir: momentos de nuestra vida; Seis días en El Puerto de Santa María; El Rapto de las sabinas: mujer y analfabetismo or Cardito de puchero. Local writters, teachers and students have reflected upon their social context within the framework of Adult Education.

.

KEY WORDS: Lifelong learning, adult education, dialogue, writing, reading,

literacy. .

Fecha de petición del artículo: 01/09/2015

Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: GUTIÉRREZ NIETO, C. (2016). Lecturas dialogadas o memoria de lo vivido en el currículum de EPER Andalucía. *eCo. Revista Digital de*

Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i

<u>d=307</u>

Para situar las ideas de este artículo, comenzamos por señalar una aclaración

previa referida al sistema educativo andaluz y a los diferentes tipos de

instituciones que imparten docencia y se responsabilizan, en enseñanza básica

y preuniversitaria, del colectivo de personas adultas y los programas de

educación permanente. Estas instituciones, según el currículum vigente, se

diversifican en los llamados Centros de Educación Permanente (Ceper) y sus

secciones (Sep), los Institutos de Educación Secundaria (IES) y los Institutos

Provinciales de Educación Permanente (IPEP).

Las tres modalidades de centros acumulan una experiencia innegable y una

trayectoria particular propia. Por nuestra parte, vamos a prestarle atención a los

centros docentes de la primera modalidad y a una experiencia didáctica que

suele ser frecuente en sus aulas. Nos referimos a los Ceper y sus secciones

que, por su trayectoria histórica y encaje cultural en el tejido social andaluz, en

otro tiempo aproximaron rasgos para ser considerados como un subsistema

con sólidos signos de identidad. Cualidades que nunca deberían perderse por

su carácter curricularmente creativo que añade valores innegables. Entre otros,

un curricularmente flexible y con un potencial didáctico versátil y genuino. Un

ejemplo de ello son estas prácticas que hemos denominado "lecturas

dialogadas".

Aunque hablar de esta cuestión histórica no sea la idea central de este artículo,

brevemente haremos una aproximación a algunos de estos rasgos, según nos

parece, tendentes en las últimas décadas a subvertirse desde improntas

normativas; en su evolución en aras de la homogeneidad curricular y

organizativa. Para contextualizar las prácticas educativas que vamos a

exponer, incluiremos referencias a esto que damos en llamar "esencias de un

modelo educativo propio".

Sobre el contenido de estas prácticas que denominamos "lecturas dialogadas",

hablaremos de unas experiencias que de forma diferencial (en lo que de común

y distinto) tiene aproximaciones a las denominadas "lecturas dialógicas"

acuñadas por las Comunidades de Aprendizaje. Con ánimo nada pretencioso

intentaremos aproximar la noción de estas "lecturas dialogadas" para explicar

y poner en valor un conjunto de experiencias (según los ejemplos que

explicaremos) que tienen el potencial de no ser únicas. Más bien consideramos

que su formato y utilización, como recurso en la práctica docente, en los

planteamientos metodológicos, son prácticas educativas comunes en buena

parte de los Ceper y Sep de nuestra Comunidad, de Andalucía.

Desde la intencionalidad pedagógica de este artículo, nuestro deseo es poner

en valor y reflexionar sobre estas iniciativas y los aspectos que caracterizan

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

•

estas prácticas docentes, a pesar de parecer básicas. Las mismas, además,

tienen diferente presentación y desarrollo.

Unas provienen de textos escritos por el alumnado contando experiencias de

su infancia y juventud que, a pesar de parecer rudimentarias, tienen mucho

valor emocional y fuerte carga afectiva, generando motivación y capacidad de

identificación por parte de otros contemporáneos.

En otros casos, los autores son personalidades del ámbito local que tienden a

reflejar la vida y las miles de anécdotas y referencias personales de otros

tiempos.

Otras prácticas están basadas en textos escritos por el profesorado, tomando

como referencia y argumentario las experiencias del alumnado dentro y fuera

del centro, en su vida cotidiana.

OFERTA FORMATIVA Y CURRÍCULUM EN EPER

En la actualidad, el currículum en educación permanente es diversificado y,

como hemos explicado, se imparte en una diversidad de centros. En conjunto,

conforman una estructura organizada en su concepción según unos criterios de

normalización haciéndolo compatible con las etapas primaria y secundaria del

sistema educativo. En este sistema participa alumnado que cursa estudios

equivalentes o aspira a acceder a algunos de ellos. Así, sus actuaciones tratan

de cubrir las diferentes necesidades del alumnado, según su formación o

conocimientos previos y los objetivos que quieran alcanzar.

Repasemos brevemente la oferta de cada tipología de centro:

En los Ceper y Sep:

El profesorado atiende la formación en el Plan Educativo de Formación Básica (con un currículum simultáneo y equivalente a la educación primaria). Como recoge la página web de la Consejería, la labor docente consiste en la preparación para las pruebas y exámenes libres destinados a la obtención de la titulación básica. Igualmente, preparan a otro alumnado para las pruebas libres para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, las pruebas de acceso a ciclos formativos de grado medio y las prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años. Una modalidad de intervención profesional, cada vez más extendida (ante la mayor demanda), es la llamada TAE (tutoría asistida para el estudio) que vincula la formación del primer y segundo ciclo de la ESO para el acceso al Graduado de Educación Secundaria a los IES, mediante la formación semipresencial. En estos casos, los profesores titulares de las asignaturas o materias de ámbito están en los IES, mientras que el profesorado de los Ceper y Sep preparan al alumnado en sus centros tomando como referencia los elementos y decisiones curriculares de aquellos que lo desarrollan en la plataforma virtual Moodle.

En su oferta curricular, también atienden a otro alumnado matriculado en los llamados Planes Educativos de Educación no Formal cuyo objetivo es el acceso a la sociedad del conocimiento y la práctica de la ciudadanía activa. Así imparten materias como "Tecnologías de la Información y la Comunicación", "Adquisición de hábitos de vida saludable y prevención de enfermedades y

riesgos laborales", "Patrimonio Cultural y medioambiental Andaluz", "Fomento

de la Cultura emprendedora", "Cursos básicos de inglés y francés", "Castellano

para personas inmigrantes", etc.

En los IES:

Generalmente uno por localidad o zona educativa en zonas demográficas más

dispersas, atienden en horario de tarde/noche al alumnado adulto impartiendo

estudios reglados de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y ciclos

formativos de Formación Profesional Específica. Estos mismos centros, desde

el curso 2008/2009, conforman la Red que imparte Enseñanza Secundaria para

Personas Adultas en la modalidad semipresencial (en los llamados Nivel I y

Nivel II de ESPA, equivalente a primer y segundo ciclo de la ESA

respectivamente), a la que están adscritos los Ceper y Sep de la zona. Algunos

IES prestan además apoyo presencial a los estudios de FP a distancia.

En los IPEP:

Los IPEP (Institutos provinciales de Educación Permanente), situados en las

capitales de provincia, son herederos de los INBAD (Institutos Nacionales de

Bachillerato a Distancia), de los IBAD (Institutos de Bachillerato a Distancia) y

los IFAP (Institutos provinciales de Formación Permanente). Actualmente se

constituyen como institutos específicos y genuinos para personas adultas que

imparten docencia presencial en horario regular, adaptando el currículum a las

peculiaridades del alumnado. Su oferta es más amplia impartiendo enseñanzas

para personas adultas en sus modalidades presencial y semipresencial tanto

en enseñanzas regladas como de planes formativos: Nivel I y Nivel II de la

ESPA, Bachillerato, preparación para las pruebas de acceso a la universidad

para mayores de 25 años, a las pruebas libres de Bachillerato para mayores de

20 años, etc. Por su experiencia son centros que concentran un profesorado

muy especializado en la modalidad presencial, semipresencial y a distancia;

esta última modalidad compartida con el IEDA (Instituto de Enseñanza a

Distancia de Andalucía) con sede en Sevilla.

UN POCO DE HISTORIA PARA SITUARNOS

Como hemos dicho en la introducción, en este artículo vamos a centrarnos en

los Ceper y Sep con la intención de exponer unos ejemplos de sus prácticas

docentes.

Sin ánimos de ser muy exhaustivos y como meras referencias, el concepto de

educación permanente se introduce en nuestro sistema educativo a partir de la

LGE de 1970; si bien desde la década anterior ya se experimentaban,

promovida por el Ministerio de Educación las llamadas "Campañas de

Alfabetización". En 1973 se crea el "Programa de Educación Permanente de

Adultos" al que queda inscrito el profesorado de aquellas Campañas.

Por su parte, una vez puesta en marcha la educación básica se crea el INBAD

y poco después la UNED. La educación de adultos queda circunscrita a un

primer tramo de alfabetización y posterior de educación básica para la

obtención del título de Graduado escolar. Con respecto a la educación básica,

poco a poco se integra en la misma profesorado de EGB sin formación

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

290

específica para esta modalidad, a diferencia de aquel que había llegado desde

las Campañas de Alfabetización.

La aprobación de la Constitución de 1978 supone un momento de nuevos

planteamientos, rompiendo en buena medida el formato anterior. La llegada de

los ayuntamientos democráticos y de las Comunidades autónomas con

competencias progresivas en educación posibilita este hecho. Aunque el

programa oficial del Ministerio sigue vigente y un sector del profesorado

continúa en los parámetros anteriores (formación para la titulación básica

impartida por profesorado de EGB).

A partir de la década de los 80 surgen en Andalucía experiencias innovadoras

de profesorado joven que se emplean en programas de ámbito municipal. Así

llegamos al "Programa de Alfabetización y Educación de Adultos" de la

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Con fuerte enraizamiento

metodológico de reminiscencia freirianas, estas experiencias se extienden por

la geografía y cada vez hay más localidades, de todos los tamaños, cuyos

ayuntamientos promueves y ofrecen cobertura administrativa para llevarlas a

cabo. En 1985 con la complicidad del MEC, la Consejería de Educación publica

el Diseña Curricular de Educación de Adultos de Andalucía. El programa fue

premiado por la UNESCO en 1985.

La práctica innovadora y su fuerte implantación sociocultural desemboca en la

publicación en 1990 de la "Ley para la Educación de Adultos" de Andalucía. En

este momento más de la mitad del profesorado que imparte docencia en esta

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

291

modalidad no tenía otra experiencia profesional lo que le concede fuertes

identidades profesionales y de prácticas educativas singulares. Había nacido lo

que los estudiosos coinciden en calificar como el subsistema de Educación

Permanente con rasgos administrativos, legislativos y educativos propios

(espacios, plantillas y programas).

Sin embargo, esta ley también introduce una orientación normalizadora

creando la Formación Básica y la Educación Secundaria para personas

adultas, si bien dotada de una distribución temporal y organización flexible de

los centros. Entre los años 1990 y 1997 (en que se publica el Decreto de

Formación básica) se asiste al primer tramo de desmantelamiento del

anteriormente denominado subsistema andaluz de educación permanente. Al

Decreto le sucede la Orden de organización y funcionamiento de los centros

(actualizada en 2006) y el Decreto de 2005 que aprueba el "Reglamento

Orgánico de los Centros".

Posteriormente, la influencia de la LOGSE escribirá otro capítulo por su

influencia decisiva.

Así, en la enseñanza secundaria se opera un cambio de denominación de

centros con nuevas atribuciones pero trasvasando el profesorado y sus

prácticas de los Bachilleratos nocturnos a la EPA de secundaria y los INBAD a

los nuevos IPFA.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN 1697-9745

En EPA, que se imparte en los Ceper y Sep, la enseñanza queda sometida a

criterios más generales (Formación básica equivalente a primaria) con la

incorporación poco a poco de profesorado de concursos de traslado de

primaria.

En consecuencia, el subsistema creado en décadas pasadas ya había

comenzado a diluirse dentro del propio sistema.

En conclusión, debatir sobre la conveniencia, oportunidad o adecuación a la

historia construida en la historia de la educación permanente en Andalucía no

cabe duda que es otro debate. Aunque es necesario decir aquí que bien podría

ser otro modelo de currículum asentado sobre el bagaje y riqueza de lo

construido en la década de los 80 principalmente. Un modelo que con todas las

dosis de realismo y heterogeneidad desigual (por tanto no perfecto) podemos

decir que había bebido de las fuentes de la pedagogía de Paulo Freire y el

movimiento educativo de educación popular de las décadas anteriores.

LAS LECTURAS DIALOGADAS: EJEMPLOS EN EL CONJUNTO

ANDALUZ

Lo anteriormente expuesto es el contexto general. En lo particular, en el día a

día, heredada de las necesidades y prácticas de aquellos años de

configuración de un modelo propio, las referencias histórico-culturales de la

pedagogía de la educación permanente tienen mucha importancia cuando

hablamos del currículum y su expresión. De ahí que el mismo término "lecturas

dialogadas" que nombra este artículo en su título puede ser entendido como

una reminiscencia en la práctica de aula de aquella época.

Hablar de diálogo en educación, como método didáctico, es obligado tomando

como referencias, en primer término y desde luego, en Sócrates (método

socrático) y también, y fundamentalmente en la educación contemporánea, en

la pedagogía freiriana en su expresión más pura de los "Círculos de Cultura" y

el "método de las palabras generadoras". Es decir, aquellos entornos naturales

(desde el punto de vista cultural) en el que los adultos hablan, dialogan y

aprenden en común, compartiendo unas experiencias históricas ancestrales,

derivan en razones poderosas para que la vida les haya hecho confluir en esta

escuela, esta aula y este diálogo.

Pero sin ánimo de abstracción en el discurso, consideramos importante

entender su sentido con algunos ejemplos tomados de algunas prácticas

educativas llevadas a cabo en los centros EPER de la Bahía de Cádiz.

Ejemplos que, además de considerarlos extraordinarios y de una utilidad

incuestionable, sabemos que no son los únicos. Más aún, podría decirse que

casi sin duda existen ejemplos similares en casi la totalidad de los Ceper y Sep

andaluces. Lógicamente con muchas variantes y con expresiones diversas

según la presencia en su claustro y la historia del centro de algún profesorado

que haya tomado interés y cuidado en recopilar textos y en prepararlos para la

práctica docente en el aula. Vayamos a los ejemplos y su categorización.

TIPO 1: ESCRIBE EL ALUMNADO. TEXTOS BÁSICOS PARA

LECTURAS COLECTIVAS

Entre otros ejemplos podemos citar el que titula como "Añoranzas" el Ceper

"Dionisio Montero" de Chiclana (Cádiz). Se trata de una recopilación de

pequeños textos de extensión de "una cuartilla", que fueron publicados en el

curso 1993/94, como dicen en el mismo, "fruto de la participación del alumnado

a través del centro, del barrio y de la localidad".

El índice no deja duda de la naturalidad expresiva de unas alumnas de aquel

curso del grupo de Formación básica I que expresan en su redacción los

recuerdos de sus experiencias infantiles marcadas por la necesidad y los

afectos.

Así en el titulado "el baño" su autora dice textualmente "el sacrificio que era

poder estar limpia cuando no había aqua corriente ni cuarto de baño". En el

titulado "Estrecheces" otra alumna explica "nosotras éramos ocho hermanos...

recuerdo que un día mi madre quería que encaláramos la cocina y mi madre

me dijo: Rosario, hija, tenemos una peseta para pasar el día. Si almorzamos,

no podemos encalar". Y así se suceden textos titulados: "La muñeca de

cartón", "Recuerdos", "Mis trabajos", "Allá en el campo", "Mi madre" "Mi primer

sujetador" o el "Trabajo de las mujeres", entre otras.

Otro ejemplo, de características similares, es el titulado "Historias para

compartir: momentos de nuestra vida" del Ceper "María Zambrano" de San

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN 1697-9745

Fernando (Cádiz) como fruto del trabajo de recopilación de un equipo de

profesorado de formación inicial básica en el curso 2001/02. Un texto editado

por el mismo centro en cuya introducción exponen los matices y rasgos de este

tipo de documentos.

De ambos ejemplos destacamos algunas ideas que nos parecen

interesantes:

Son fruto de la ilusión y el esfuerzo compartido de profesorado y alumnado. Por

tanto, resultado de un proceso tan básico como auténtico; desprovisto de la

retórica curricular que el argot pedagógico y la normativa educativa tanto le

gusta emplear para despojar, las más de las veces, de las esencias de muchas

iniciativas y prácticas docentes.

Hacen referencias a la expresión en el alumnado de "sus recuerdos", sus

vivencias más profundamente arraigadas en sus experiencias vitales. Por tanto,

textos de una enorme carga emocional y cultural, fáciles de compartir y

expresar.

El formato es sencillo. Se tratan simple y llanamente de recopilaciones de

historias, vivencias, anécdotas o poesías que se presentan con un respeto lo

más escrupulosamente posible a su expresión y vocabulario.

TIPO 2: LECTURAS BASADAS EN TEXTOS DESCRIPTIVOS DE LA VIDA

COTIDIANA DE AUTORES LOCALES

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN 1697-9745

En otro nivel experiencial, en el centro Ceper "La Arboleda Perdida" de El

Puerto de Santa María (Cádiz) se ha trabajado en las aulas de alumnado

neolector y de formación básica con textos de autores locales.

Se trata de textos escritos por personalidades de cierta extracción popular y

con fuerte arraigo en la cultura popular. Personas de extracción popular que

han logrado publicar alguna obra de naturaleza autobiográfica o equivalente.

Su fuerte tono descriptivo con proliferación de detalles en los recuerdos de

personas, lugares, costumbres, anécdotas y en suma, una vida anclada en el

pasado con fuerte carga nostálgica, es su principal y más potente

característica.

Las obras de Salvador Cortés Núñez "Seis días en El Puerto de Santa María.

Yo el Chigüi amigo del Perejil" editada en el 2000 y "Paisajes y paisanajes" de

Antonio Muñoz Cuenca, Muñoli, editada en 2008 son algunos de estos

ejemplos.

La corta, pero intensa experiencias, en la enseñanza de la lectura con estos

textos me permite rememorarlos con gran satisfacción y fuertes recuerdos

afectivos. Aquellos libros se leían una y otra vez, un curso y otro y en cada

ocasión aparecían con tintes nuevos, reveladores de la oportunidad de nuevas,

electrizantes y espontáneas tertulias, a veces casi terapeúticas, que hacían que

cada sesión de clase fuese una experiencia inolvidable y única.

TIPO 3: EL PROFESORADO COMO ESCRITORES. ESCRIBIR SOBRE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Finalmente en estos centros también podemos hacer mención a la presencia

de un profesorado que se ha distinguido por su capacidad expresiva literaria

tomando como referencia las experiencias docentes. Lógicamente con

personales expresiones y diversidad de rasgos y temáticas, como decimos

desde un contexto literario más específico, los casos conocidos reúnen también

una serie de características que afectan especialmente al currículum de EPER.

A sabiendas que no son los únicos, los casos de Mª José Maturana Mendoza,

Josela Maturana, en San Fernando (Cádiz) y de Juan Luís Rincón Arés en El

Puerto de Santa María (Cádiz) son extraordinarios ejemplos. Ambos están en

sus respectivos entornos considerados como escritores con prestigio, a la vez

que pegados al piso de sus clases y al día a día de su escuela.

Josela Maturana es maestra y licenciada en Filosofía y Letras. Esta melinense

de nacimiento y "cañailla" de adopción (así se les llama en el argot popular a

los naturales de San Fernando), vive con igual e inusitada pasión su vocación

docente como la reivindicación de la igualdad de las mujeres, de género.

Hablamos de una poetisa excepcional fuertemente comprometida.

En su larga trayectoria literaria, hecha visible a partir de 1990 en que recibe el

premio de poesía "Flor de Tintero" con la obra Voces Nuevas, a nuestros días

ha recibido sucesivos reconocimientos: La vida inédita Premio Feria del Libro

de San Fernando (1997), Oficio del Regreso Premio Carmen Conde (1999),

ediciones Torremozas. En 2000, finalista del premio Internacional de Poesía

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Ciudad de Melilla con La soledad y el mundo, en 2005, Premio Bahía

(Algeciras) de poesía con el libro No podrá suceder. En 2007 publica "Principio

de la Desolación" en la colección poética Hojas de Bohemia. Publica además

Lugares de orfandad (2008), editado en la colección de poesía de la Diputación

de Cádiz y el pliego poético Mar de cloro en la "Siete Mares" de la misma

Diputación; Para entrar en la nieve (2010) prologado por Caballero Bonald; y el

último La luz guardada (2013), publicado por Ediciones CVA. Está incluida en

varias antologías, entre ellas: "Voces nuevas" y "Poetisas españolas"

(Torremozas), "Mujeres de carne y versos" (La Esfera), "Ellas son la Tierra"

(Diputación de Cádiz), "El placer de la escritura" (Universidad de Cádiz) etc.

Del conjunto de su obra (donde practica también el ensayo) destaca la obra

publicada en 2007 El Rapto de las sabinas. Mujer y analfabetismo: un dolor

íntimo y social patrocinado por el Instituto Andaluz de la Mujer. Aquí convierte a

la memoria en la relatora de las voces de nuestras abuelas y madres,

reclamando el derecho a la educación que les fue arrebatada. En ella denuncia

el analfabetismo en la mujer como un dolor íntimo y social.

Como educadora de personas adultas, desde sus inquietudes poéticas,

entiende que todo es síntesis un lugar de encuentro y comunicación. La poesía

es fruto de la experiencia que "una vive, de lo que contempla, de lo que

observas, de lo que siente, de lo que te afecta".

Por su parte, Juan Rincón es un histórico de la educación permanente, dentro y

fuera de la ciudad. Asimismo se define como "maestro de adulto y autor

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

299

ochenta veces premiado". Como educador, podría decirse que él y un grupo de

maestros y maestras contemporáneos de edad y experiencias vitales,

conforman el ejemplo aún activo de aquellos que provenían en los años 80 del

siglo XX del "Programa de Alfabetización y Educación de Adultos" que fue

premiado por la UNESCO.

Su fuerte compromiso social y docente y su inquietud intelectual le han llevado

a escribir cuentos con argumentos cimentados en las vivencias expresadas o

extraídas de las personas adultas que acuden al centro. En consecuencia ha

recibido el reconocimiento a su creatividad y expresión. Así ha recibido, entre

otros, el Premio Frasquita Larrea (Chiclana, 2007), el Certamen de Relato

breve (Bailen, 2007), el Certamen de Relatos (San Roque, 2007) o el Premio

"Despertar femenino" (Porcuna, 2007).

De su producción literaria destaca la edición de las obras "Cardito de Puchero."

Historias de la Educación de Adultos en Andalucía" publicado en 2008 y

"Cardito de Puchero. Cuando cambiamos el punto y la coma por el punto.com"

editado en 2014.

En la reseña del primer Cardito de Puchero se citan algunos comentarios de

quienes lo leyeron. Así el periodista, de Diario de Cádiz, Enrique Alcina dice

textualmente: "Cardito de Puchero constituye una historia de dignidad y

superación personal en la que Juan Rincón relata con inusual ternura y

sencillez las vicisitudes de la educación de adultos y, por tanto, de la evolución

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

?()()

social de esta tierra". Por su parte, Antonio Muñoz Cuenca lo califica como "un

tratado de humanidad y pedagogía".

En el segundo Cardito de Puchero, el mismo autor explica que, "igual que

pasaba en el primer Cardito en esta nueva entrega se asoman los

acontecimientos del siglo XX y principios del XXI, incluyendo la LOGSE en su

esplendor y decadencia. La telefonía móvil, el boom de los realitys, la

fibromialgia, la reivindicación de la memoria robada, la globalización de la

economía, el despilfarro como forma de vida, el ladrillo como panacea y, casi al

final, los desahucios, el 15-M, el paro, los recortes, la indignación. Por tanto, al

hilo de los relatos, quienes conozcan la historia de la educación Permanente en

nuestra comunidad podrán ir recordando los cambios que han transformado

aquella experiencia novedosa que recibió el premio de la UNESCO en el año

85".

En el contexto curricular, protagonizado por el profesorado más identificado con

profesional de educación permanente, podemos situar otras el perfil

experiencias que sirven de referencia para activar esto que llamamos "lecturas

dialogadas". Unas lecturas que, nos atrevemos a decir, podrán ser entendidas

como una expresión básica o antesala de otras prácticas docentes como son

las actualmente llamadas "lecturas dialógicas"; cuyas primeras experiencias

con gran éxito se vivieron a finales del siglo XX en los centros educativos de

Educación permanente.

Así tenemos recuerdo de haber compartido experiencias expositivas en 2005

en un curso del CEP de las ponencias presentadas por Justa Garrido

Berenguel y Carmen Campos Artero; miembros del Ceper "Ruescas de Níjar y

Barrio Alto" de Almería con la ponencia "El aprendizaje de valores

interculturales a través de grupos interactivos". Y Juan Bonillo Tijeras, miembro

del Ceper de Tabernas (Almería), con la ponencia "Tertulias literarias

dialógicas" enfocada como recurso para la animación a la lectura y como apoyo

para el aprendizaje y el desarrollo personal de las personas adultas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las tres modalidades de fuentes de los textos, en lo que respecta al contenido

de los mismos, tienen en común responder a procesos personales fácilmente

identificables en el lugar, el tiempo y los protagonistas. Todas reúnen un

innegable valor pedagógico ya que giran sobre especiales experiencias

comunicativas y con frecuencia, en los procesos de alfabetización y adquisición

de rudimentos lectoescritores, se erigen como base del aprendizaje para el

colectivo de alumnado "mayor". Las tres modalidades responden a

experiencias muy singulares, tan singulares como su alumnado y su contexto

sociocultural y vivencial.

Además, en los tres casos su grado de espontaneidad y quehacer artesanal le

confiere un valor más, de especial significación, que afecta al colectivo

docente. Porque no hay que olvidar que los docentes de educación

permanente realizan su inmersión profesional sin bases formativas previas.

Queremos decir que en la oferta formativa de las Facultades de Ciencias de la

educación nunca hubo, ni aún hay, un grado o perfil formativo propio. Estos

educadores, más que ningún otro colectivo docente, realizan la inmersión

profesional desde el "aprender haciendo". Su quehacer fue, es y seguramente

será el resultado de unas prácticas que tienen su potencial precisamente en las

respuestas que articulan a las carencias y limitaciones iniciales. Como un

ejemplo, de entre tantos, aquí no hay libros de textos, ni interés editorial por

ofrecer información prediseñada. A cambio el colectivo profesional ha ofrecido

históricamente mucha libertad y capacidad creativa, rasgos de identidad que

es necesario poner en valor y preservar.

En el mismo sentido el ámbito profesional de la educación permanente, con

personas adultas, se desenvuelve en un contexto de extraordinaria riqueza

vivencial y emocional, de grandes valores y oportunidades a las que, desde

instancias administrativas, se está demasiada ajena y ausente. Y aquí no cabe

duda que las claves de aquel subsistema perdido de otras décadas podrían

ayudar a orientar unos procesos pedagógicos tan necesitados como

necesarios.

BIBLIOGRAFÍA:

Cortés Núñez, S. (2000) "Seis días en El Puerto de Santa María. Yo el Chigüi

amigo del Perejil". Autoedición.

Muñoz Cuenca, A. (2008) "Paisajes y paisanajes" Imprime gráficas Lodelmar-

Afanas

Maturana Mendoza, M.J. (2007): "El Rapto de las sabinas. Mujer y analfabetismo: un dolor íntimo y social" Edita Ceper María Zambrano de San Fernando (Cádiz)

Rincón Arés, J. (2008): "Cardito de Puchero. Historias de la Educación de Adultos en Andalucía". Edita el autor y El Boletín de Cultura y Ocio

Rincón Arés, J. (2014): "Cardito de Puchero. Cuando cambiamos el punto y la coma por el punto.com". Edita el autor y El Boletín de Cultura y Ocio

TEXTOS POLICOPIADOS:

Texto: "Historias para compartir: momentos de nuestra vida" del Ceper "María Zambrano" de San Fernando (Cádiz), trabajo de recopilación del equipo de profesorado de formación inicial básica en el curso 2001/02. Policopiado.

Texto: "Añoranzas" el Ceper "Dionisio Montero" de Chiclana (Cádiz).

Recopilación del equipo de profesorado publicada en el curso 1993/94.

Policopiado.

REFERENCIAS EN PÁGINAS WEB:

Consejería Educación de la Junta de Andalucía oferta educativa en educación permanente

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-

permanente

Sobre Josela Maturana Mendoza

https://www.escritores.org/recursos-para-escritores/colaboraciones/11981critica-literaria-sobre-la-obra-de-josela-maturana-mendoza-

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Soh	re Jua	n Rin	cón	Δrác
SUU	it Jua		ICOIT	WIE2

http://www.gentedelpuerto.com/2008/12/22/143-juan-adulto-maestro-y-cuentista-premiado/

LA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA EN EL CENTRO PENITENCIARIO ARABA, NANCLARES DE LA OCA (ÁLAVA)

Dialogic literary debate at ARABA prison. Nanclares de la Oca (Álava)

Miguel Loza Aguirre

Asesor de Educación de Personas Adultas Berritzegune Nagusia Departamento de Educación del Gobierno Vasco mikelepa@gmail.com

RESUMEN

En 1999 comenzó la tertulia de la prisión Araba. Con ella la lectura ha contribuido no sólo a la comprensión sino al aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. El desarrollo durante estos años demuestra que hay que arrinconar las visiones elitistas y exclusoras de la lectura y dar reconocimiento a la fuerza transformadora, tanto en el plano personal como en el social, que tiene la democratización de la lectura en las tertulias dialógicas.

PALABRAS CLAVE: Tertulia dialógica, prisión, lectura, inclusión, educación de personas adultas..

ABSTRACT

Back in 1999 Araba prison started its dialogic readings, which have greatly contributed not only to understanding but also to learn how to learn, live and build together. Experience along the past fifiteen years have proved that it is necessary to take away elistist and excluding views of reading. We should acknowledge the power of these dialogic readings in order to transform those taking part in them both personally and professionally.

KEY WORDS: Dialogic debate, prison, reading, integration, adult education...

Fecha de petición del artículo: 01/09/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: LOZA AGUIRRE, M. (2016). La tertulia literaria dialógica en el centro penitenciario Araba, Nanclares de la Oca (Alava) eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i d = 308

De la democratización a la experiencia democrática de la lectura

1. Lectura y fronteras

Las fronteras nos constriñen, limitan y empequeñecen. Somos las personas las que las ensanchamos, las traspasamos y hasta en ocasiones las anulamos al crear espacios de encuentro humanizadores que por serlo adquieren el carácter de universal. Y en el caso de la Literatura, es evidente que no se pueden poner fronteras a Safo, Cervantes, Shakespeare, Rosalía de Castro, Tagore, Kafka, Lorca, Ana Mª Matute y a otros tantos escritores y escritoras que han hecho de la literatura un espacio ilimitado cual es el de la imaginación.

Sin embargo, sigue habiendo personas que tratan de poner y remarcar bien esas fronteras. Y lo más grave es que pertenecen a la universidad o al mundo de la docencia. Son "eminencias" que afirman que la mayoría de las grandes obras de la Literatura, aquellas que conforman la gran literatura, o la literatura a secas, es decir, aquellas que escapan al tiempo y al espacio, no pueden ser leídas por determinado público porque no tiene los conocimientos suficientes para entenderlas ni, por tanto, la capacidad para disfrutarlas.

Contra esto nacieron las Tertulias Literarias Dialógicas, para demostrar lo injusto, incierto y nada científico de esa afirmación. Y con esa intención surgió en 1999 la Tertulia Literaria de la Prisión de Nanclares, tertulia que desde entonces no ha dejado de funcionar. La gran parte de los 200 tertulianos y tertulianas, que de todo hay, que han pasado por ella no tenían titulación universitaria, la mayoría ni siquiera la básica y, sin embargo, hemos leído, entendido y dialogado sobre muchos libros de autores como Sófocles, Aristófanes, Cervantes, Shakespeare, Maquiavelo, Erasmo, Kafka, Zola, Víctor Hugo, Virginia Woolf, etc.

2. El nacimiento de la Tertulia Literaria Dialógica de la Prisión Araba.

Cuando en el año 1999, Montse Montero, profesora del Centro Penitenciario de Nanclares, y Miguel Loza, asesor de EPA del COP de Vitoria-Gasteiz, iniciamos la Tertulia Literaria de la Prisión Araba –ha cambiado de edificio y de nombre—, poco sabíamos de lo que era una tertulia literaria. Tan sólo algunas pequeñas indicaciones que provenían de la que se venía celebrando en el Centro de Adultos La Verneda-Sant Martí en Barcelona, y de la lectura del libro "Compartiendo palabras" que se basaba, entre otras cosas, en dicha tertulia. También conocíamos que los diferentes intentos de poner estas tertulias literarias en el medio penitenciario habían fracasado. Con estos mimbres iniciamos el camino, y ha sido a través de la experiencia acumulada y contrastada durante estos años y, fundamentalmente, gracias a lo que nos han enseñado las personas que han transitado por esta tertulia, como hemos ido aprendiendo y profundizando en esta vivencia democrática de la lectura.

⁸⁹ Flecha, R. *Compartiendo palabras.* 1997. Barcelona. Paidós.

Podemos decir que somos precisamente los dinamizadores de esa tertulia los que, gracias a la misma, hemos transitado por ese espacio de lectura hasta llegar a vivir con plenitud esa experiencia democrática de la misma. Todo esto toma más fuerza si pensamos que en el medio penitenciario español no hay referencias de este tipo de actividad lectora, y que a nivel internacional tampoco tenemos constancia de que estas transformaciones se estén llevando a cabo en otras prisiones, aunque sí conocemos muchas acciones de animación a la lectura en distintas cárceles.

3. Por qué y para qué leer.

Las razones para leer son amplias y variadas. Tomando como referencia el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI⁹⁰, presidida por Jacques Delors y que aparece bajo el título: "La educación encierra un tesoro", coincidimos en que los cuatro aprendizajes que propone dicho Informe: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos, son los esenciales para cualquier persona en el momento histórico que nos ha tocado vivir, incluido el de su estancia en la prisión. Veamos esos cuatro grandes aprendizajes a través de la mirada de la Literatura.

• Aprender a conocer

"A través de la literatura se amplía el conocimiento del mundo, no tanto por una información adicional como por una experiencia adicional. La literatura proporciona un vivir a través, no

⁹⁰ http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS S.PDF

simplemente un conocer sobre: no el hecho de que los amantes murieron jóvenes y bellos, sino un vivir a través de Romeo y Julieta; no teorías sobre Roma, sino un vivir a través de los conflictos en Julio César o de las paradojas de César y Cleopatra." (Rosenblatt, M.L.⁹¹)

Quizás sea este apartado en el que la literatura más interés ha suscitado en el ámbito de la educación. "Leer para aprender" es una de las finalidades -a veces la única- más importantes que se le asigna a la lectura y, por añadidura, a la literatura. Esta extensión, aunque en principio nos pueda resultar evidente y plausible, ha sido uno de los factores que más han perjudicado a la lectura y, en concreto, a la educación literaria. La pedagogización de la lectura ha llevado a querer convertirla en algo práctico, en algo "útil". Y es a partir de ese momento cuando se empieza a desvirtuarla, a desfigurarla, a desnaturalizarla, a convertirla en un instrumento al servicio del conformismo olvidando que la literatura lleva en sí el germen de la trasformación a través de esa mirada crítica que enciende en las personas que acceden a ella. A través de la literatura aprendemos a conocer, pero, como indica Rosenblatt, ampliando el conocimiento del mundo a través de una experiencia adicional y de una vivencia a través de personajes y hechos. Por otra parte, aprender a conocer es también aprender a conocerse y a conocer a los demás. La lectura con sus distintas miradas provoca y enriquece nuestro diálogo interior dándole esa distancia que necesitamos para vernos y para vislumbrar lo que nos sucede,

⁹¹ Rosenblatt, L. M. La literatura como exploración. 2002. México. FCE. Pág.65

dándonos perspectivas más amplias. Por su parte, la lectura compartida es la que nos lleva a conocer a los otros, a conocer-nos.

Aprender a hacer

"Participando en las Tertulias Literarias las personas van transformando su propia visión de la realidad, ampliando su punto de vista a través de las contribuciones que escucha de sus compañeros y compañeras, y también de las suyas propias. Las personas participantes reflexionan sobre 'lo que se habla y cómo se habla en las tertulias', lo que favorece a su vez su implicación en debates públicos u otros movimientos sociales, incluso en sus relaciones personales. Es decir, los actos comunicativos dialógicos que se generan en las tertulias, empoderan a las personas participantes en el ejercicio de una capacidad lingüística y reflexiva crítica en cualquier situación cotidiana que se enfrenten. Trasladan este aprendizaje lingüístico a interacciones que se dan en su realidad cotidiana inmediata". (Pulido, C y Zepa, B.92)

Aprender a hacer significa, además de hacer cosas en sentido estricto, tener poder para influir sobre el propio entorno, tener un dominio sobre las cosas (Petit, M.⁹³). Pero para influir sobre el entorno es necesario empezar por transformar nuestra visión de la realidad, algo que se consigue a través de la

Feili, W. Una irriancia en el país de los libros. 2006. Barcelona. Oceano-Trave

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

 ⁹² Pulido, C y Zepa, B. La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Revista Signos 2010 / 43. Número Especial. Monográfico Nº 2. 295-309.
 ⁹³ Petit, M. Una infancia en el país de los libros. 2008. Barcelona. Océano-Travesía.

lectura individual y sobre todo cuando compartimos esas lecturas con otras personas (Pulido, C y Zepa, B.). Este compartir palabras a través de un diálogo igualitario mediado por la literatura –Tertulias literarias, Clubes de Lectura, Leer Juntos, Lectura Compartida...– posibilita la transformación individual y colectiva para, a través de la participación, influir sobre el medio social, ayudando a aprender a pensar juntos (Mercer, N)⁹⁴, base del trabajo en equipo y herramienta básica para la transformación.

Aprender a vivir juntos

"La ficción, cuya virtualidad es la vida, es un artificio cuya lectura o escucha interrumpe nuestras vidas y nos obliga a percibir otras vidas que ya han sido, que son pasado, puesto que se narran. Palabra que llega por lo que dice, pero también por lo que no dice, por lo que nos dice y por lo que dice de nosotros, todo lo cual facilita el camino hacia el asombro, la conmoción, el descubrimiento de lo humano particular, mundos imaginarios que dejan surgir lo que cada uno trae como texto interior y permiten compartir los texto/mundos personales con los texto/mundos de los otros." (Andruetto, M. T.95)

La lectura es la que posibilita la imaginación moral, la empatía, el ponerse en la situación del otro. Al leer miro el mundo a través de distintos personajes. Y

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

⁹⁴ Mercer, N. Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. 2009. Barcelona. Paidós.

⁹⁵ Andruetto, M.T. *Hacia una literatura sin adjetivos*. http://www.imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/

desde esos personajes, vuelvo la mirada hacia mí en un diálogo interior que

ilumina zonas oscuras de mi persona. Y por medio de ellos aprendo a volver la

mirada hacia el otro, me pongo en su piel, le comprendo o, al menos, le

respeto, y rompo con estereotipos mientras amplio mi visión particular. Por

tanto, la lectura me ayuda a vivir el pluralismo, la comprensión mutua, caminos

inexcusables para ir construyendo la paz. Además, si esta lectura la hacemos

compartida, multiplica esos aprendizajes, ya que hace posible que distintas

personas puedan compartir y reconstruir a través del diálogo las diferentes

cosmovisiones que las conforman.

Aprender a ser

"Un hombre de las viñas habló, en agonía, al oído de Marcela.

Antes de morir le reveló su secreto:

-La uva –le susurró- está hecha de vino.

Marcela Pérez Silva me lo contó, y yo pensé: Si la uva está hecha

de vino, quizá nosotros somos las palabras que cuentan como

somos." (Galeano, E.96)

"Durante mucho tiempo Cervantes, Tolstoi, Kafka, continuarán

diciéndonos sobre la persona, cosas que la sociología y la

psicología científica no nos pueden decir. Durante mucho tiempo

los poetas nos dirán cosas sobre la lengua y sus posibilidades de

⁹⁶ Galeano, E. El libro de los abrazos. 2005. Madrid. Siglo XXI. Pág. 4

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

373

expresión, de comunicación y de creación, cosas que no podemos pedir a los lingüistas." (Rodari, G.⁹⁷)

Grandes objetivos estos de aprender a ser, a desarrollar nuestra propia personalidad, nuestra capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal. ¿Será posible buscar en la literatura una ayuda para su consecución, o acaso estemos pidiendo demasiado a la ficción? Veamos. Si nosotros somos las palabras que cuentan como somos (Galeano, E), es fácil colegir que es en la literatura donde aparecen las palabras que, a través de la historia y desde distintas vivencias y circunstancias sociales, cuentan cómo hemos sido, cómo somos y cómo podremos ser, ya que la literatura es el lenguaje del pasado, del presente y de lo posible. Ese posible que, en este caso, soy yo con los demás y estos conmigo. Además, la literatura a través de sus autoras y autores, nos seguirán diciendo sobre nosotros cosas que otras ciencias no nos podrán decir (Rodari, G.). No se trata de rechazar otras ciencias, no es cuestión, como hizo Platón, de expulsar a los poetas, sino de ser conscientes de que la literatura nos enseña otra forma de conocer y de ser y, consecuentemente, a ser de otra forma.

4. Por qué y para qué leer en la prisión.

Juan, uno de los participantes en la tertulia escribió un texto en el que reflejó magníficamente lo que es la lectura y el diálogo en la Tertulia Literaria de la prisión. Lo tituló: "Parónimos, Sinónimos y Antónimos".

⁹⁷ Rodari, G. *La imaginación en la literatura infantil.* http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm

Baya, vaya, valla: son palabras parónimas, se escriben de diferente

forma y tienen distintos significados, pero suenan igual.

Así somos nosotros, como las palabras, todos personas, pero con

diferentes cuerpos y distintas formas de ver, pensar y actuar. Estoy

en la cárcel. Va para dos años que me apunté voluntario a una

terapia que administran aquí. No viene en pastillas, no te la aplican

por vía intravenosa.

Se recibe mediante la vista, el oído y el tacto. ¿Qué de qué se trata?

Os daré unas pistas: una sola toma de dos horas a la semana; se

aplica en grupo; calma el ánimo; no es muy cara. Ya sé lo que

estaréis pensando: seguro que no es buena, puesto que si es

barata...

En cada reunión nos reímos mucho, somos más sinceros, las

miradas son limpias, con cariño. Los voluntarios somos un grupo

reducido.

La droga se llama... "Tertulia Literaria". Se me ocurren unos cuantos

sinónimos de "tertulia": reunión, peña, charla, conversación: estas

son las armas con las que atacamos al antónimo de nuestra droga,

que es la "soledad", que a su vez conlleva el aislamiento, el

abandono, la tristeza y la melancolía.

La tertulia me enseñó, y luego me abrió una puerta que en un

principio pensaba que ni existía. En ella hay comunicación, se

comparten pensamientos, risas y tristezas. Si no hablas no te das a

conocer. Si no lees no participas.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación o Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Por los pasillos del módulo hablamos de Literatura, ¿hasta dónde

has leído? ¿Qué te ha parecido la actuación del arcángel en el

Decamerón? ¿Te gusta Cela? ¿Has leído las poesías de Leticia

Berge?

Al entrar en la habitación de lectura, te conviertes en tertuliano, ya

no perteneces a este mundo carcelario; aquí solo hablamos de lo

que nos gusta a todos y con total libertad; cada día reforzamos el

respeto hacia los demás.

Formamos un círculo donde todos nos vemos. Aprendes a observar,

a escuchar, a mejorar la lectura (descifrar, profundizar), y el tacto,

puesto que la acción de coger un libro, abrirlo y pasar una hoja (sin

humedecer el dedo) son momentos de tranquilidad que derrumban lo

negativo que te rodea fuera de estas cuatro paredes de la sala de

tertulia.

Además, pertenecer al "país de la Tertulia" te da unos poderes que

no todos tienen: aprendemos a viajar en el tiempo y en el espacio; y

si eres un soñador hasta te puedes reencarnar en el personaje que

elijas.

No sé hasta cuando seré una parte de este grupo, no depende de

mí, pero cuando no pertenezca a este lugar, os llevaré conmigo.

Trataré de buscar una embajada de Tertulia ahí fuera, sé que no

será igual, pero como los poderes son para siempre, os seguiré

visitando siempre.

5. De la democratización a la experiencia democrática de la lectura.

Para la democratización de la lectura tendremos que arrinconar las

interpretaciones elitistas y exclusoras de la lectura.

"Ante la postura de la interpretación de los textos clásicos

universales se han identificado dos enfoques que mantienen su

vigencia. El primero recoge la tradición estructuralista que limita la

interpretación al conocimiento experto (Bordieu, 2000). El

segundo parte de orientaciones dialógicas de los textos (Bathkin,

1981; Flecha, 2000) que incluyen la diversidad de voces en la

interpretación de los mismos."98

Arrinconar esas interpretaciones elitistas nos ayudará e nuestra tarea

democratizadora de la lectura, ya que la asunción de una concepción de

orientación dialógica provoca un cambio en nuestras expectativas como

docentes ante la enseñanza-aprendizaje de la misma. Entre las distintas

concepciones de la "comprensión lectora" hay dos que destacan: una por su

elitismo y otra por abrir la lectura a la diversidad de voces en la interpretación

de los textos.

El significado está en el texto.

Desde esta concepción se supone que la comprensión del texto está

depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la

⁹⁸ Ibídem.

ibideiii.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

317

desoculte (Freire, P.⁹⁹). Y, consiguientemente, sólo una persona instruida será capaz de desentrañar ese significado. Por tanto, habrá determinadas obras que no serán recomendadas para aquellas personas que no tengan esa formación, con lo que muchas son excluidas de la lectura en función de su nivel académico. Esta concepción, por tanto, es exclusora y cercena los fines y la esencia de la Literatura. Ningún autor o autora escribió jamás para las élites, para que sólo le entendieran un determinado número de personas; y, si así lo hizo, podríamos incluirlo en el grupo de los que trataron inútilmente de pervertir la literatura.

El significado se crea a partir de las interacciones de diferentes personas con un texto.

En esta concepción la comprensión del texto se realiza a partir del diálogo igualitario que mantienen una serie de personas comentando un mismo texto. La comprensión se logra mediante la construcción de significados que hacen esas personas. En este caso, las interpretaciones se van haciendo a partir de dicho diálogo. No hay nada que desocultar. Es una lectura abierta a todas las personas, sea cual sea su nivel de formación, y a todas las voces. Nadie queda excluido por su nivel de formación ni por otras cuestiones. Con ello, la literatura se democratiza haciendo efectivo el derecho a leer, ya que se hace accesible a todas las personas. Pero esta democratización, al basarse en un diálogo igualitario hace de la vivencia literaria una experiencia democrática de la lectura. Esta nueva mirada hacia la comprensión de los textos viene avalada por importantes autores del campo literario y psicológico.

Telle, 1 . La educación como practica de la

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

⁹⁹ Freire, P. *La educación como práctica de la libertad*. 1974. Buenos. Aires. Siglo XXI.

"El lector interpreta el poema o la novela tal como el violinista interpreta la sonata. Pero el instrumento en el que interpreta el lector, y del cual evoca la obra es... él mismo." (Rosenblatt, L. $M.^{100}$)

"Es esta "relativa indeterminación de un texto la que permite un espectro de actualizaciones. Y así, los textos literarios inician producciones de significado en lugar de formular realmente significados en sí." (Bruner, J. 101)

6. Algunos datos acerca de la Tertulia Literaria.

Como ya indicamos al principio de este artículo, a lo largo de estos años han pasado más de 200 personas por este espacio de encuentro mediado por la literatura. En ese tiempo, hemos leído y dialogado en torno a más de 150 libros genuinamente literarios, algunos hasta dos veces. Entre otros, hemos leído a Kafka, uno de nuestros autores favoritos, (La metamorfosis, Carta al padre, Informe para una academia y El proceso), Platón (Apología de Sócrates y Critón), Sófocles (Antígona), Aristófanes (Lisístrata), Flaubert (Madame Bovary), Lorca (La casa de Bernarda Alba y Romancero Gitano), Shakespeare (El rey Lear, El mercader de Venecia, Otelo, Hamlet, Sueño de una noche de verano, Noche de reyes), Melville (Moby Dick y Bartleby el escribiente), Bocaccio (El decamerón), Saramago (Ensayo sobre la ceguera) y Virginia

¹⁰⁰ Ibídem. Pág. 299.

¹⁰¹ Bruner, J. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. 2004 Barcelona. Gedisa. Pág. 36.

Woolf (*Una habitación propia*). Títulos y autores que al ser leídos en la prisión causan extrañeza en muchas personas de formación académica, dando a entender, entre otras cosas, que, desgraciadamente, a pesar de su formación, no han tenido una experiencia democrática de la lectura.

La elección para la lectura de estos clásicos de todos los tiempos y lugares responde a que son precisamente esos libros, los genuinamente literarios, los que provocan una mirada crítica hacia la sociedad y llevan a soñar con otra más justa, libre y fraterna. Leer auténtica literatura es un acto de rebeldía, de inconformismo, de resistencia, de denuncia que anuncia. Leer es rebelarse contra el fatalismo del pensamiento que proclama el fin de la historia y el axioma de que otro mundo no es posible. La literatura, si lo es, es un canto a la libertad. Además, leer es un derecho, y democratizar la lectura es una forma de hacer efectivo ese derecho favoreciendo la experiencia democrática de la misma, es decir, haciendo de la lectura un eje de transformación personal y social. La literatura no nació para dar respuestas, sino para llenarnos de preguntas, reafirmando de esta forma la propuesta de Paulo Freire de cambiar la "pedagogía de la respuesta" por la "de la pregunta" 102. Por tanto, la experiencia democrática de la lectura es la que nos enseña a renunciar a las respuestas precipitadas y a amar las preguntas dentro de un mundo conformado por el vasto campo de lo posible, ya que la literatura es el lenguaje del pasado, del presente y de lo posible. Ese posible que, en este caso, soy yo con los demás y estos conmigo.

1

¹⁰² Freire, P. y Faúndez, A. *Por una pedagogía de la pregunta*. 1985. Río de Janeiro: Paz e Terra.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

La tertulia está abierta a todas las personas que quieran participar, no habiendo ninguna cortapisa de género, religión, nivel de formación, procedencia, ideología... para poder entrar a formar parte de ella. La única condición es aceptar como premisa básica de la comunicación el diálogo igualitario, es decir, la de la argumentación socrática. Esto afecta también a las personas que la dinamizan. De esta forma, entre todos y todas elegimos el libro que vamos a leer, procurando que sea de la mejor literatura, de esa que hemos definido con anterioridad. Acordamos las páginas que leeremos para la próxima sesión y mientras vamos leyendo de forma individual, marcamos los párrafos que nos han llamado la atención. La tertulia se hace semanalmente y allí se dialoga en igualdad sobre esos párrafos que se han ido eligiendo, produciéndose los efectos de transformación a los que nos hemos venido refiriendo.

7. La tertulia de la prisión: trascendiendo los muros carcelarios.

Pero la impronta de esta tertulia no queda restringida al medio penitenciario. A partir de esta experiencia se iniciaron por primera vez en el curso 2000-2001 las tertulias literarias en Educación Secundaria en el IES Miguel de Unamuno de Vitoria-Gasteiz, con un grupo de "diversificación curricular" del que hablaremos más abajo, y en el curso 2001-2002 se inició la primera tertulia literaria en Educación Primaria en el CEIP Padre Orbiso de Vitoria-Gasteiz. Estas tertulias literarias, tanto en Primaria como en Secundaria, se han extendido por toda España y por otros países. Cuestión que confirma el potencial de la lectura compartida.

Precisamente, una de las acciones que, como fruto de ese transcender de la tertulia más allá de los muros de la prisión, se llevó a cabo fue la del establecimiento de una relación epistolar entre la tertulia de la prisión y la del ya comentado grupo de "diversificación curricular" del Instituto Miguel de Unamuno de Vitoria-Gasteiz. Durante dos años estuvieron intercambiando correspondencia tertulianos y tertulianas de ambos grupos hasta que, como colofón de este peregrinaje, pudimos hacer una tertulia conjunta en el interior del antiguo Centro Penitenciario de Nanclares. La experiencia en su conjunto fue extraordinaria. En este caso, ambas tertulias salieron transformadas de esa relación, pero, se podría decir, que los más beneficiados, en todos los sentidos, fueron los alumnos y alumnas del instituto. Y cuando decimos en todos los sentidos también incluimos el académico. En su carta de despedida a la tertulia de la prisión, la profesora del instituto les daba las gracias porque por mor de esa actividad habían aprendido a escribir y sin tener que forzarles. Es decir, las cartas habían dotado de sentido a la escritura, algo que casi nunca les había sucedido a este alumnado. De aquella forma descubrimos que la prisión también puede ser un agente formativo de la no prisión. 103

8. La tertulia literaria de la prisión vista desde dentro y desde fuera.

Como testimonio de todo lo expuesto quisiera dejar algunas de las palabras de las personas que participan o han participado en la tertulia –los y las participantes han escrito en distintas ocasiones sobre su experiencia en la tertulia—, que desde su vivencia pueden explicar mejor su experiencia

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

¹⁰³ Loza, M., Montero, M., Orive, R. *La presó com a agent formatiu de la no-presó. Les tertúlies literàries dialògiques o de clàssics universals.* Quaderns d'Educació Contínua, 13, pp. 99-122.

democrática de la lectura. Como muestra de esa producción literaria, el texto

que aparece a continuación fue escrito por una tertuliana para el III Encuentro

de Tertulias Literarias Dialógicas de Euskadi, celebrado en Vitoria-Gasteiz en

2014.

"Amo leer.

Amo ese tiempo que precede a la apertura del libro, el instante

antes de sumergirme en la primera frase, la emoción en cada poro y

en el centro de mi ser, niña nuevamente antes de abrir, expectante,

un nuevo regalo, y es que ante cada libro nuevo siempre ocurre

como ante aquel primero.

Leer. Es una inmensa emoción que roza la dependencia.

Dependencia que, contrariamente a la que crea sumisión y olvido de

uno/a mismo/a, te hace crecer y creer, pensar y soñar, te enfrenta a

cien espejos y te abre mil caminos, te invita a compartir y a buscar, a

mirar y no solo ver,... aprendes, viajas, lloras y ríes..., Te enervas y

agitas, te estremeces de placer ante la perfección de un oxímoron o

la humildad de una metáfora, te eleva hasta más allá del cielo o te

hunde en la más profunda de las cavernas del alma humana.

Y qué suerte poder compartir todo esto en las tertulias literarias,

esos encuentros informales entre gentes de letras y amantes de

ellas en los que se habla, discute y debate sobre arte, literatura,

política, y todo lo que se tercie...

¡Cuántas tertulias fueron base o pretexto de conspiración, fragua

de ideas, estímulo de proyectos de donde surgieron nuevos

movimientos literarios! Al aire libre, en palacios, en celdas de

conventos y en burdeles de lujo, en librerías, en casas de artistas o

literatos, en cafés... Ya hace mucho que son práctica del pueblo

llano, incluso se han instaurado en las cárceles, y el resultado es

siempre extraordinario.

No se sabe de dónde procede la palabra "tertulia". Para traducirla,

por ejemplo al francés, hay que recurrir a expresiones como "reunión

de amigos", "velada",... O "círculo" y "asamblea de entendimiento

social" en inglés.

Tal vez deberíamos instar a los gobernantes a cambiar sus

congresos por tertulias ... y facilitar así ese entendimiento.

Quienes no sólo tenemos, sino que sentimos el placer de

participar en tertulias literarias, lo vivimos como si, tras tomar asiento

(inquietos y emocionados pero ya expectantes, parloteando todos a

la vez), quien dirige o modera dice "empezamos", o "vamos allá con

el libro", con esas palabras mágicas o cualesquiera similares pulsara

un botón que nos transporta a otra dimensión. Seguimos estando en

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

324

este nuestro mundo pero ya no estamos, se crea una atmósfera que sólo respiramos nosotros, un aire que sólo nosotros compartimos, y con las palabras de cada autora o autor, emprendemos un viaje juntos. Aparecen entonces los paisajes, los personales, todo cobra vida y se mueve, habla, siente, a través de nosotros. Quien escribió ese libro que abrimos todos casi al unísono, nos entrega su contenido pero no se marcha, permanece allí, envolviéndonos y paseándose entre nosotros. Va del uno a la otra, de la frase elegida por alguien, al párrafo en el que coincidimos todos; salta de nuevo hacia delante o vuelve unas páginas atrás porque alguno recupera una emoción que no vimos y que provoca una comunión de sensaciones. Entonces surge el comentario mordaz, la reflexión personal, la puya más o menos amistosa, los recuerdos y vivencias, las opiniones y sentencias, y el autor nos sigue, ensimismado, acalorado, entregado desde su libro y abrumado, tal vez, por todo lo que despierta, encantado de haber sido el origen de esa polémica, de esta efervescencias emocional e intelectual. Seguramente, daría cualquier cosa por poder encarnarse y estar ahí, con nosotros, meter baza...: "¿pero qué dice el de rojo? ¡Si está clarísimo! ¡Mi descripción del protagonista es escueta porque yo así lo quise!"... ¿veis? la señora rubia de las gafas lo entendió perfectamente",... "pero, ¿cómo se le ocurre al de barbas calificar mi obra de "tostón"?",... "¡Por favor! ¡Yo en esa frase reafirmo la exageración de lo convencional!"...

Y así, entre lecturas, silencios y debates, podemos irnos hasta las

guerras carlistas, partiendo de la "Guía de perplejos" de

MAIMÓNIDES, pasando por las anécdotas menos inverosímiles y a

través de las vivencias más descarnadas.

Gracias a estas reuniones, pequeñas veladas, círculos de y para

el entendimiento, hablamos con las autoras y autores, hacemos que

revivan sus historias, sus emociones y las de sus personajes,

haciéndolas nuestras en cierto modo, llenando de vida palabras que

ya la tienen pero que necesitan ser leídas para que sigan vivas a

través de los tiempos. Al abrir el libro permitimos que vivan las

palabras y, cuando lo cerramos -como dijo Neruda- abrimos la vida."

Muchos, infinitos paisajes nos esperan; historias, personajes y

palabras que nos llaman, surgen y se mueven como alas que nos

crecen en la espalda. Doy gracias infinitas a quienes nos ofrecieron

y siguen brindándonos ese regalo inestimable.

Sigamos abriendo la vida, de par en par.

Feliz viaje vital a todos/as."

Entiendo que este texto refleja mejor que nada lo que es una tertulia literaria en

general y lo que supone esa tertulia en un medio tan hostil como es un centro

penitenciario. Ahora bien, esto no quita que no haya otros textos de carácter

más "científico". En concreto el artículo titulado: "Transferencia de tertulias

literarias dialógicas a instituciones penitenciarias" 104, fruto de una investigación

realizada sobre esta tertulia que estamos comentando. Pensamos que ambos

tipos de textos son necesarios para conocer esa comunidad de lectores y

lectoras que lleva funcionando más de quince años en la prisión.

9. Conclusiones

Entiendo que la principal conclusión de este trabajo es la del reconocimiento de

la fuerza transformadora, tanto en el plano personal como en el social, que

tiene la democratización de la lectura, en un primer momento, y la experiencia

democrática de la misma, como un paso imprescindible. Consecuentemente,

pienso que todas las acciones que lleven por estos vericuetos han de ser

apoyadas desde todas las instancias implicadas en la educación y en la

transformación social.

Ahora bien, para dotar de vida a este artículo y plasmar la fuerza que tiene la

tertulia literaria dialógica para la transformación personal y social de todas las

personas que participan en ella, quisiera dejar este texto¹⁰⁵ que hace referencia

a un encuentro que tuve fuera de la prisión con una participante de la misma y

que plasma todo mi sentir y mi gratitud hacia todas las personas que han hecho

posible esta tertulia.

104 Flecha, R., García, R. Gómez, A. Transferencia de tertulias literarias dialógicas a *instituciones penitenciarias*. Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 140-161 Loza, M. http://hitzakpartekatuz.blogspot.com.es/2014/02/tertulia-de-la-prision-

reencuentro.html

"REENCUENTRO

Ayer por la tarde me encontré con una mujer que no hace mucho había tomado parte en la Tertulia Literaria de la prisión. Fue un reencuentro emocionante. Me hace una ilusión terrible encontrarme con estas personas en la calle, fuera de aquel ambiente sórdido, cuando están empezando a olvidar -creo que esa experiencia nunca se olvida del todo- la pesadilla que supuso su estancia en prisión, y cuando vuelven a ser personas en toda su dimensión -la cárcel deshumaniza-. Y nos miramos, y nos reconocimos, y nos abrazamos..., y hablamos de la Tertulia. ¡Cómo no! Y de los compañeros y compañeras que allí siguen todavía.

Sabía que esta tertuliana, por una serie de circunstancias, lo había pasado muy mal en la cárcel. Lo que no sabía era, tal como me dijo, que había estado a punto de suicidarse allí mismo, y que una de las cosas que le mantuvo enganchada a la vida fue su participación en la Tertulia. Me contó que, unido al cariño, la ayuda, y la solidaridad de una serie de compañeros y compañeras de la prisión, la Tertulia le había ayudado a superar aquel desánimo vital; que el momento en que nos juntábamos le devolvía por unos instantes su dignidad como persona; que en ese tiempo, gracias a todas y a todos los participantes y los libros que comentábamos, se olvidaba de dónde estaba; y que, en ese espacio, por la misma magia del compartir palabras, volaba fuera de las rejas que asfixiaban su existencia. Son

ya 15 años los que llevamos haciendo la Tertulia Literaria Dialógica

en la prisión, y en este tiempo los reencuentros que he tenido con

participantes fuera de la cárcel han venido teñidos por las mismas

emociones y sentimientos que el que aquí comento. Me considero

un privilegiado por poder participar en ella y desde aquí seguiré

repitiendo mi eterna gratitud a estas personas que tertulia tras

tertulia, además de lo que me han enseñado, han dado un sentido

nuevo a mi vida. Un dulce y tierno abrazo para todas ellas."

BIBLIOGRAFÍA

Andruetto, M.T. Hacia una literatura sin adjetivos.

http://www.imaginaria.com.ar/2008/11/hacia-una-literatura-sin-adjetivos/

Bruner, J. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que

dan sentido a la experiencia. 2004. Barcelona. Gedisa

Calvino, I. Por qué leer a los clásicos. 1993. Barcelona, Tusquets.

Flecha, R., García, R. Gómez, A. Transferencia de tertulias literarias dialógicas

a instituciones penitenciarias. Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp.

140-161

Freire, P. Cartas a quien pretende enseñar. 2012. Biblioteca nueva.

Freire, P. La educación como práctica de la libertad. 1974. Buenos. Aires. Siglo

XXI.

Freire, P. y Faúndez, A. Por una pedagogía de la pregunta. 1985. Río de

Janeiro: Paz e Terra

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN 1697-9745

Galeano, E. El libro de los abrazos. 2005. Madrid. Siglo XXI. Pág. 4

Girotto, V. Leitura Dialógica: Primeiras experiências com tertúlia literaria dialógica com crianças em sala de aula. Tesis doctoral. 2011. Universidad Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciencias Humanas.

Foucault, M. El coraje de decir la verdad. El gobieno de uno mismo y de los otros (II). 2010. Buenos aires. Akal.

Kafka, F. Diarios. 2010. Barcelona. Debolsillo.

Loza Balparda, J. "Sobre el árbitro en la teoría política": Foro Interno. Anuario de teoría política, vol. 14 (2014), pp. 13-33.

Loza Balparda, J., Loza, M. La democratización de la lectura como una de las claves para la transformación social: el valor de la lectura. Comunicación presentada en el X Congreso vasco de Sociología y Ciencia. Bilbao 2015.

Loza, M., Montero, M., Orive, R. La presó com a agent formatiu de la no-presó.

Les tertúlies literàries dialògiques o de clàssics universals. Quaderns d'Educació Contínua, 13, pp. 99-122.

Mercer, N. Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos. 2009. Barcelona. Paidós.

Petit, M. Una infancia en el país de los libros. 2008. Barcelona. Océano-Travesía.

Leer el mundo. 2015. Buenos Aires. FCE.

Pulido, C y Zepa, B. La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Revista Signos 2010 / 43. Número Especial. Monográfico Nº 2. 295-309.

Rodari, G. La imaginación en la literatura infantil.

http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm

Rosenblatt, L. M. La literatura como exploración. 2002. México. FCE

Stapich, E. *Hacer audible el susurro de la lectura*. Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura.

http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3312239

UNESCO. La educación encierra un tesoro.

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Woolf, V. Una habitación propia. 2008. Barcelona. Seix Barral.

LA EDUCACIÓN PERMANENTE COMO **EQUILIBRADOR SOCIAL: CEPER Y SEP**

Lifelong Learning as a social catalyst: CEPER and SEP

Rosa María Parra Moreno

Asesora provincial de Educación Permanente Centro del Profesorado de Málaga rosa.parra@cepmalaga.com

RESUMEN

Desde la EPA (Educación de Personas Adultas) de los años 80 hasta la actual EPER (Educación Permanente), la educación no obligatoria de adultos ha sufrido en Andalucía una gran evolución. Se ha pasado de centros dinamizadores y de lucha contra el analfabetismo a un abanico de tipología de centros (IES, CEPER, SEP, EOI, IPE, IEDA) que imparten planes formales y no formales de la más diversa índole pero que continúan cumpliendo una función social indispensable con la labor de un profesorado también igualmente variopinto.

PALABRAS CLAVE: EPA, educación permanente, educación de personas adultas, CEPER, SEP.

ABSTRACT

From EPA (Educación de Personas Adultas) in the 80s up to current EPER (Educación Permanente), non-compulsory adult education has greatly evolved in Andalucia. From those schools that simply aimed at dinamizing and fighting off illiteracy we have moved into an array of adult education institutions (IES. CEPER, SEP, EOI, IPE, IEDA) which implement formal and informal plans. They definitely play a relevant social role thanks to the support of a committed teaching staff.

KEY WORDS:. EPA, Adult education, CEPER, SEP.

Fecha de petición del artículo: 01/09/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: PARRA MORENO, R. Mª (2016). La educación permanente como equilibrador social: CEPER y SEP. eCO. Revista Digital de Educación y

Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i

<u>d=309</u>

La Educación Permanente en Andalucía se inició con lo que se llamó

Educación Permanente de Personas Adultas (la EPA) en los Centros de

Personas Adultas (CEPA), que acogieron en principio, por un lado, a todas

aquellas personas que no habían tenido instrucción académica alguna, muchas

de ellas analfabetas y por otro lado, a todas aquellas personas mayores de 16

años que no habían obtenido la titulación de Graduado Escolar de entonces.

Por seguir una cronología, el cambio en este tipo de formación, denominada en

los inicios Educación de Personas Adultas, comenzó en nuestra Comunidad

desde 1980; con las inquietudes del nuevo panorama político se tenían que dar

otro tipo de respuestas a los nuevos retos educativos que suponía la

democracia; desde 1983, cuando se transfirieron las competencias en materia

de educación a Andalucía, se asignaron recursos y esfuerzos para mejorar la

cantidad y la calidad de la formación de un gran colectivo que por cuestiones

sociales, laborales o sencillamente madurativas no accedieron en su momento

a la enseñanza reglada obligatoria y por consiguiente tampoco a la superior,

habiendo alcanzado la mayoría de edad y existiendo un vacío académico para

atenderlos.

aCO. Deviete Digital de Educación y Formación del Drefeserado

La adecuación del modelo de asesoría al perfil de la asesoría de la Educación Permanente está en la idiosincrasia misma de la propia Educación Permanente, ya que este nivel educativo fue pionero en el trabajo por competencias, en la impartición de un aprendizaje funcional, en la metodología del trabajo colaborativo y en la extensión de la cultura emprendedora.

En los años ochenta con la movida de la alfabetización en plena efervescencia, con la Ley de Educación Permanente de Personas Adultas en funcionamiento, a la que llamábamos cariñosamente PEPA (por vincularla ideológicamente con aquella Constitución y porque mayoritariamente eran mujeres las que constituían el alumnado de nuestras aulas), los antiguos Centros de Adultos y Adultas realizaron toda una revolución social avalada por un premio tan prestigioso como el de la UNESCO. Desde los primeros EPA, se impartían enseñanzas regladas que se fusionaban con movimientos ciudadanos de participación y se fomentaba la colaboración y el asociacionismo, propiciando los primeros planes de cultura emprendedora y solidaria al recuperar y reciclar antiguos métodos domésticos de economía y ahorro con la intención de dotarlos de una dimensión artesana y comercial (recuerdos: mezclando jabón con aceite para conseguir un detergente ecológico; enseñando procedimientos de utilización y adecuación para la venta de los productos de la matanza; impulsando técnicas de búsqueda de empleo y propiciando el trabajo autónomo en las mujeres asistentes a los centros, orientándolas en el laberíntico sistema de ayudas del Instituto de la Mujer, redundando en el cuidado medio ambiental, creando cuadrillas de restauración, limpieza, reforestación, y/o decoración urbana; colaborando con ONG, implantando metodologías integradoras de lo

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

social, emocional y académico, desarrollando planes de bienestar mental...)

Fue una época de ebullición de ilusiones, juventud, atrevimiento, innovación y

compromiso, que casi se convirtió en un sacerdocio: nos faltaban horas para

estar en la escuela, teníamos que perpetuar y defender la democracia y

teníamos que implantar un sistema educativo justo y equitativo que equilibrara

los desequilibrios culturales que hasta ese momento se habían propiciado por

ya sabemos qué políticas dictatoriales.

La EPER proviene, ideológica y profesionalmente hablando, de la lucha por la

implicación social de la escuela y de la teoría de la liberación de Paulo Freire

que tanto ha impregnado la formación de personas adultas en Andalucía:

"No nos atemoriza, ni nos intimida hablar de la imposible neutralidad de la

educación. El hecho de que un educador no sea un agente neutro no significa

necesariamente que sea un manipulador. La opción verdaderamente liberadora

no depende de una práctica manipuladora o espontánea. La manipulación es

debilitadora, al mismo tiempo irresponsable. Por lo tanto, lo que debemos

hacer como educadores es dejar claro que la educación tiene carácter político y

ser coherente con ello en la práctica"

"Lectura de la palabra y lectura de la realidad" Paulo Freire

El discurrir de los años y con ellos de las diferentes leyes de educación, no ha

borrado ni disuelto ese impulso. Sigue vivo en los actuales CEPER y SEP, si

bien se ha adaptado al cambio social y a las nuevas tecnologías, y en la

incorporación de la EPER a otros niveles educativos que igualmente trabajan

con personas adultas. Ya no quedan analfabetos, pero sí existe todavía mucho

analfabetismo funcional: en la comprensión lectora, en la expresión escrita, en

el manejo de ordenadores como usuarios, en la forma democrática de hacer

valer nuestros derechos y de asumir nuestros deberes, en el desarrollo

armónico de la personalidad y en la interacción madura con la realidad. En la

colaboración e implicación social y en el trabajo por competencias.

La Educación Permanente la necesitamos todos y todas, por ello el docente

también necesita formación permanente profesional, apoyo normativo e

institucional: para reciclarse, para ponerse las pilas, para no sentirse inútil, ni

abandonado, ni solo. Necesita que el CEP disponga de grupos diversos en los

que poderse integrar de acuerdo con sus intereses personales y docentes, en

los que participar, con los que colaborar, entre quienes reflexionar y programar,

para recuperar la dimensión social y pedagógica que tenemos que proyectar a

la comunidad educativa y a nosotros mismos. Ahí radica la importancia del

CEP y por ende de la función asesora.

En la actualidad, la Educación Permanente (EPER) ya no está integrada solo

por los CEPER, se ha ampliado acertadamente el concepto de EPER debido a

la gran variedad de oferta educativa que ha impulsado la administración para

este nivel educativo dirigido al alumnado mayor de edad que quiera continuar

con su formación sea cual sea el estadio en el que se quedó o en el que se

encuentra, y abarca a IES (Institutos de Enseñanza Secundaria que imparte

secundaria para personas adultas), IPEP (Institutos Provinciales de Educación

Permanente), EOI (Escuelas Oficiales de Idiomas), IEDA (Instituto de

Educación a Distancia de Andalucía) así como en cierto sentido la formación

profesional.

Con esta concepción más amplia de lo que tiene que ser la Educación

Permanente, este nivel educativo no debe sentirse abrumado ante la magnitud

de la interrelación con todos estos sectores, se tiene que sentir esperanzado en

la convicción de que su actuación va a posibilitar la transformación de un

amplio sector de alumnado y de ese proceso se va a inferir una mayor calidad

en la enseñanza. Esta visión plural, abierta y flexible de lo que debe ser la

educación no se contradice con lo normativamente establecido, sino que lo

enriquece y lo fecunda.

La Educación Permanente abarca numerosos niveles educativos (Graduado en

Secundaria, Bachillerato, Escuelas Oficiales de Idiomas, Pruebas de Acceso a

otros niveles educativos: Grado Medio y Superior, Mayores de 25 años) y un

amplio y diverso campo de centros educativos que ya hemos mencionado. En

ellos encontramos oferta de lo más variadas:

Oferta de modalidades

Modalidad presencial

Modalidad semipresencial

Modalidad a distancia

Prueba libre

Oferta de enseñanzas

Plan educativo de formación básica

Planes educativos No formales:

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Educación secundaria obligatoria para personas mayores de 18 años

Bachillerato para personas mayores de 18 años

Ciclos formativos para personas adultas

Escuela Oficial de Idiomas

That's English!

Es un tipo de Educación que solo es ofertada por políticas educativas

progresistas y democráticas que ofrecen una segunda oportunidad a aquellas

personas que por diferentes circunstancias no pudieron acceder o terminar sus

estudios con la edad reglamentaria.

No debemos perder de vista esta condición de enseñanza no obligatoria, de

personas adultas, porque en la actualidad solo se puede acceder a ella a través

de la mayoría de edad legal y por voluntad propia. Hay excepciones de

matriculación a mayores de 16 años solo en las circunstancias de encontrarse

privados de libertad por el Tribunal de Menores, hospitalizados o con

enfermedad crónica, y a los deportistas de élite. Esto la diferencia del resto del

sistema educativo que es obligatorio y que transcurre en su mayor parte

durante la minoría de edad del alumnado.

La no obligatoriedad y por lo tanto, libre elección de la persona que se

matricula sin imposiciones familiares ni legales, facilita las relaciones en los

centros que se hacen más igualitarias y al ser elegida no se ocasionan

excesivos conflictos entre el personal matriculado, ni con el profesorado de

esta modalidad.

Son las ventajas más evidentes de este tipo de enseñanza. Pero esto oculta

otras dificultades como el gran absentismo del alumnado debido a razones de

intendencia doméstica, salud propia o ajena o trabajo. Evidentemente tienen

más responsabilidades que los niños y aunque también tienen más interés, a

veces las responsabilidades no académicas les reclaman en horario lectivo.

Otras Instituciones como Ayuntamientos, Juntas de Distrito, Asociaciones, etc,

también colaboran con este tipo de enseñanza. Sobre todo, los primeros

establecen acciones de aportación de material fungible, apoyo docente con

monitores que dan planes extraacadémicos, pero relacionados con el currículo

de EPER, sufragan actividades específicas que amplían los contenidos

relacionados con el patrimonio histórico, la cultura y las artes. Implicados los

ayuntamientos, asociaciones, ONG, entidades que colaboran o participan de

esta educación o la fomentan, abarca un amplio aspecto social que cohesiona

y expande.

La enseñanza que más proyección social ha tenido y que más ha contribuido a

definir el perfil de la Educación Permanente ha sido la impartida en los CEPER

y en los SEP, antiguos centros de adultos, con los diferentes planes que en ella

se realizan y que son muy diferentes a lo que ofrece la educación Permanente

en los IES con secundaria y bachiller para personas adultas y en los IPEP, en

las EOI, cuyos contenidos y metodologías son similares a los homónimos de la

etapa obligatoria.

Los CEPER y los SEP han sido precursores de un tipo de enseñanza de inclusión social y además también han sido vanguardistas en metodologías, didácticas, pedagogías, y en la manera de afrontar muchos aspectos psicológicos, emocionales, sociales y académicos del aula, abordados de una manera nueva, más significativa y vertebrada en programaciones que enlazan con los diferentes planes y que facilita el trabajo por proyectos.

Comenzando por la figura del docente, que por normativa dejó de ser un mero transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador y acompañante del aprendizaje deductivo y en un cohesionador del aprendizaje inductivo. En los inicios, años ochenta, imperaba la filosofía de Paulo Freire, quien ha sido determinante en estas enseñanzas de Planes Formales y Planes No Formales. En los comienzos, la denominada EPA se ceñía a los Centros de Personas Adultas donde se iniciaba al alumnado desde la alfabetización, neolectura, titulación de graduado escolar (antiguo 8º de EGB) y sobre todo y en la actualidad, planes educativos tendentes a la integración social y emocional de las personas en riesgo de exclusión social por su bajo o inexistente nivel educativo. (Plan de animación a la lectura, Plan de habilidades sociales, Plan de puesta al día de los acontecimientos sociales, políticos nacionales e internacionales, Plan de perfeccionamiento de habilidades manuales, Planes puntuales de manejo de tecnología doméstica-TV, móviles, reproductores...- o de adecuación a una opción laboral, etc. Planes, muy heterogéneos y tan diversos que han obligado a la formación continua del profesorado pues en la mayoría de los casos la enseñanza a impartir se sale de la competencia profesional por la que ingresaron en el cuerpo de docentes.

Entre los docentes de los CEPER y SEP se ha dado de todo, se tenga o no se

tenga la especialidad correspondiente.

Hay que conocer este dato para poder entender el gueto educativo,

transformador y prestigioso en que se convirtió la EPA en cuanto a docentes.

La palabra gueto pierde aquí su connotación peyorativa para abrirse al de

troupe, al de docentes adiestrados en una pedagogía nueva, ilustrada y sin

academicismos, a la vez personal y social e individualizada y colectiva. Los

periódicos entraron en el aula, las nuevas tecnologías y los nuevos aires de

modernidad. Se trabajaba por núcleos temáticos, precursores de los actuales

trabajos por proyectos, y el alumnado confeccionaba los contenidos

buscándolos y adaptándolos a su nivel de conocimientos.

En esos momentos se cimentó la filosofía pedagógica de este nivel de

enseñanza. Era un momento de revolución política en el país, por primera vez

gobernaban los socialistas y la Junta de Andalucía pudo expandir su política de

democratización de la enseñanza llevándola a todos los puntos de la

Comunidad autónoma y a todas las personas que en ella habitaban, sin

importar su edad o procedencia o nacionalidad. Momentos de euforia, de

expectativas de igualdad, social, sexual, religiosa, política y de género. Todo

ello ha trascendido hasta nuestros días en las aulas ya transformadas por el

discurrir del tiempo, las nuevas generaciones y las políticas educativas.

Esta antiqua realidad se ha traducido en un tipo de profesorado diferente,

motivado y motivador, abierto a los cambios del desarrollo de su rol y flexible

ante las novedades y los diferentes planes, porque somos un gremio acostumbrado a trabajar por amor al arte, implicado hasta la médula con el compromiso de enseñar a personas adultas, que ha investigado, se ha reunido, establecido redes ha funcionado, prácticamente ha sin avudas institucionalizadas. Sabemos responder en situaciones de crisis y sabemos ajustarnos el cinturón. En numerosas ocasiones hemos sido conejillo de indias para la administración (implantación del Sistema Séneca) Ahora ha llegado el momento de sistematizar todo este esfuerzo aislado o colectivo, rastrear todas las buenas prácticas que sin duda existen y que coexisten con otras no tan buenas; es el momento de evidenciarlas desde la racionalidad y la coherencia con las nuevas leyes y los nuevos tiempos que vivimos, reflexionar sobre ellas y quedarnos con las que merezcan la pena, las que vayan en consonancia con el modelo que propugnan las leyes actuales de Educación Permanente.

Esta normativa sienta las bases para dar una respuesta de calidad a los retos educativos a los que tenemos que enfrentarnos los docentes en una sociedad plural y diversificada, para ofrecer una enseñanza de calidad y de equidad, es tanto más necesario en esta modalidad educativa, porque ni siquiera existe en las facultades una especialidad para este nivel educativo. Toda persona que accede por primera vez a cualquier puesto de EPER requiere de una formación inicial que abarque pedagogía, didácticas, metodologías, normativas, rumbo ideológico, dinámicas educativas y procedimientos que le faciliten la tarea. Además de asesoramiento sobre el tipo de alumnado que se va a encontrar, conocimientos mínimos sobre psicopedagogía de la adultez y estrategias de actuación en un aula tan heterogénea que se conforma con una horquilla de

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

edad muy amplia, diferentes etnias y hábitos culturales, tendencias religiosa y

políticas dispares, diferentes situaciones socioeconómicas, así como diferentes

niveles instrumentales dentro del mismo grupo. Sin contar con las necesidades

que por supuesto surjan a posteriori, como en cualquier otro nivel educativo se

precisan y se demandan.

En fin, la multiplicidad es lo que distingue a la EPER en Andalucía. A nivel

Administrativo, por la multiplicidad de clases de Centros donde se imparte esta

modalidad de enseñanza (CEPER, SEP, IES, IPED, IEDA, EOI). El variopinto

perfil de profesorado adscrito a cada tipo de centro (maestros, licenciados,

catedráticos, formación profesional). Las diferentes normativas administrativas

para cada nivel de esta modalidad, (que influyen en metodología, didáctica,

funcionamiento, evaluación, ROF, PAC, Planes de Convivencia, Planes

Tutoriales, etc). Los disparejos tipos de enseñanzas que se imparten (Formales

y No Formales). Las 3 modalidades de enseñanza que se pueden impartir:

presencial, semipresencial o a distancia, Pruebas libres y acreditación de

equivalencias académicas. Una Red de Centro extensa que abarca, por

ejemplo, solo en la provincia de Málaga, 5 zonas distintas y 91 localidades

diferentes. Cada zona incluye docentes de los diferentes perfile arriba

detallados.

A pesar de este complejo mosaico de perfiles docentes, tipologías de centros,

múltiples enseñanzas y diferencias de alumnado e intereses, los Centros de

Adultos han sido un baluarte indispensable en la proyección de futuro del

Sistema Educativo Andaluz.

NUESTRA EXPERIENCIA EN ERASMUS +. CEPER "FUENSANTA"

Our ERASMUS+ own experience in KA1 mobilities. CEPER "Fuensanta"

Natividad Saiz Vaquero

Directora CEPER Fuensanta 14500777.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

El CEPER Fuensanta de Córdoba y sus Secciones se encuentra en su segundo proyecto europeo Erasmus+ titulado *Las TIC en la vida diaria y su aprendizaje en la educación de adultos* junto con instituciones relacionadas con la educación de personas adultas de otros seis paises participantes. Se trata de un proyecto complicado desde el inicio, las reuniones internacionales de programación y las movilidades en general. El proyecto conlleva múltiples actividades entre las que destaca el producto principal consistente en ocho módulos de un curso de informática "on line" en inglés subtitulado en las siete lenguas de los países participantes.

.

PALABRAS CLAVE: AICT, ERASMUS+, Educación Permanente, Educación de personas adultas..

ABSTRACT

In Córdoba, CEPER Fuensanta and its sections are engaged as partners in an ERASMUS+ Project entitled Las TIC en la vida diaria y su aprendizaje en la educación de adultos. They are members of a partnership of seven European countries which have covered a series of mobilities and activities as part of the project. The final product is an on-line digital course in English translated into the other six oficial languages from member countries.

KEY WORDS: AICT, ERASMUS+, lifelong learning, adult education.

Fecha de petición del artículo: 01/09/2015 Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: SAIZ VAQUERO, N. (2016). Nuestra experiencia en erasmus +. CEPER "Fuensanta". eCO. Revista Digital de Educación y Formación del

profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i

<u>d=310</u>

Desde el curso 2012/2013 un grupo de profesores del CEPER "Fuensanta" y

de sus secciones de Alcolea y El Carpio estamos participando en Proyectos

Europeos, primero bajo el formato Grundtvig y actualmente, desde el curso

pasado, con el nuevo formato Erasmus +, que ha unificado a todos los

anteriores (Comenius, Leonardo, Grundtvig, etc).

Este último proyecto en el que estamos inmersos y que comenzó el pasado

curso tiene como título "Las TIC en la vida diaria y su aprendizaje en la

educación de adultos" y su finalidad es combatir el analfabetismo digital entre

adultos para dotarlos de las habilidades necesarias para utilizar las TIC en su

vida cotidiana. Esto viene justificado por la importancia que, como todos

sabemos, han tomado las nuevas tecnologías en múltiples aspectos de nuestra

vida diaria, que van desde la mera comunicación para compartir momentos,

ideas y experiencias, hasta ser una pieza fundamental de cualquier salida

profesional.

Para conseguir esto nos marcamos una serie de objetivos relacionados con el

uso de las nuevas tecnologías, las redes sociales y el desarrollo de la

competencia digital, además de la elaboración de recursos educativos abiertos

en diferentes idiomas europeos, concretamente en los de los países

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

345

participantes en este proyecto y que son: Turquía, Suecia, Noruega, Alemania,

Polonia, Rumanía y España.

También se han programado actividades formativas que más adelante os

detallaremos.

Desde el momento en el que sabemos que hemos sido seleccionados por la

Agencia Europea (hecho éste complicado ya que de 214 proyectos

presentados sólo han sido aceptados 12), empezamos a trabajar en una

primera fase dedicada a establecer un cronograma de reuniones a lo largo del

curso y en seleccionar un grupo de alumnos y alumnas que quieran participar

de forma más directa en el proyecto, ya que la modalidad de éste incluye la

participación de grupos de alumnos y alumnas en los talleres que se han

programado y que implica el viaje a otros países. Aunque, por supuesto, todo el

alumnado de nuestro centro participa y se beneficia de los productos

elaborados.

A continuación se produce una primera reunión de los países participantes,

concretamente en nuestro caso tuvo lugar en Turquía en octubre de 2014 y en

la que el coordinador del proyecto (Turquía) y los demás participantes sentaron

unas primeras bases sobre el desarrollo del proyecto.

En esta primera reunión es importante la programación que los países

participantes van a tener a lo largo de los dos años que dura, hay que decidir

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

346

cuántos se van a hacer, en qué países, cuántos participantes pueden viajar,

dónde se van a realizar los talleres donde puede participar el alumnado, etc.

En nuestro caso se establecieron los siguientes encuentros para

profesorado:

Octubre/2014: Ankara (Turquía)

Febrero/2015: Bucarest (Rumanía)

Mayo/2015: Córdoba (España)

Octubre/2015: Berlín (Alemania)

Mayo/2016: Zalasowa (Polonia)

Y dos talleres con participación de alumnado:

8. Abril/2015: Ankara (Turquía)

9. Marzo/2016: Córdoba (España)

En cuanto al número de personas que pueden viajar a los mitines se asignó

según el presupuesto existente 10 movilidades de profesorado para los

encuentros y 4 movilidades para los alumnos y alumnas participantes en los

talleres.

A partir de ahí se marcan una serie de objetivos a cumplir para el siguiente

encuentro que lógicamente van en consonancia con los previstos en el

proyecto y cada país va trabajando en las actividades programadas, llevando

los resultados de ese trabajo al siguiente encuentro, en el que se volverán a

establecer nuevos objetivos de trabajo y así sucesivamente; esto hace que el

proyecto avance y se cumplan los objetivos establecidos en él.

Por supuesto, que independientemente de los objetivos principales objeto del

Proyecto existen otra serie de "objetivos transversales" que enriquecen éste y

motivan a todos los participantes, y, que van, desde el perfeccionamiento y

práctica del inglés, que es el idioma oficial del proyecto no sólo en los

encuentros sino también en todas las actividades que se hacen conjuntamente;

la visita a otros países que implica la realización de actividades

complementarias (visitas a monumentos, espacios naturales, museos, etc)

hasta el intercambio de experiencias con las realidades educativas de nuestros

compañeros y compañeras europeos, que hacen enriquecer mutuamente la

futura práctica profesional de todos.

Como hemos apuntado con anterioridad el cumplimiento de la finalidad de

nuestro proyecto implica la realización de una serie de actividades y la

elaboración de los recursos que van a formar parte de los productos del mismo.

A continuación vamos a detallaros algunos de los que consideramos pueden

tener más interés. Todas las instituciones participantes trabajamos con

personas adultas y en todas ellas llevamos a cabo cursos de informática y de

inglés. Pero además, como actividades más específicas del proyecto, hemos

realizado varios concursos en todos los centros de los países participantes:

blogs, fotografía... así como exposiciones de los materiales confeccionados. Un

álbum digital, por ejemplo, que se puede ver en la web del proyecto y algunas

otras creaciones utilizando editores de vídeo.

Como producto principal se están elaborando ocho módulos que conformarán

un curso de informática "on line" en inglés y todos ellos estarán subtitulados en

las siete lenguas de los países participantes, alguno de los cuales ya se puede

visitar en www.ictproject.org. Sólo es necesario el registro para acceder a

ellos.

Todo ello ha sido publicitado por cada institución con una organizada y común

campaña de difusión a través de trípticos, folletos, roll ups, participación en

jornadas de los Centros de Profesores y en la Consejería de Educación de la

Junta de Andalucía.

LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS EN EL ENTORNO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Official Language Schools within the Education Network

Elena Tapia Carrillo

Asesora provincial de Educación Permanente Centro del Profesorado de Granada elena.tapia.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Las Escuelas Oficiales de Idiomas, tras haber cumplido un siglo de existencia, siguen siendo instituciones públicas que se adaptan a las realidades socioculturales de cada comunidad. En la nuestra actualmente se pueden estudiar once idiomas en modalidades presencial, semipresencial y a distancia. Pretenden ser un lugar que ofrezca enseñanzas de idiomas de manera inclusiva para toda la población al mismo tiempo que centros de referencia para profesionales que deben a su vez enseñar idiomas. Ofrecen permeabilidad con otras enseñanzas del sistema educativo y gracias a las pruebas unificadas de certificación suponen un sistema objetivo, igualitario y de calidad para la enseñanza de idiomas.

PALABRAS CLAVE: escuelas oficiales de idiomas, historia, sistema educativo, plurilingüismo, enseñanza y aprendizaje de idiomas, evaluación.

ABSTRACT

The Official Language Schools, after more than a hundred years of history, are still public institutions which adapt to the different sociocultural realities in every area of the country. In Andalusia, up to eleven different languages can be studied either online, at school or combining both systems. These schools aim at being a place where anyone can study languages regardless their sex, economic or social condition, as well as being a reference training centre where other language teaching professionals can acquire the necessary competences to teach languages. They can be accessed from other levels of the educative system and their standardised certification tests guarantee objectivity, equality and quality in the teaching process.

KEY WORDS: official language schools, history, educative system, plurilingualism, language teaching and learning, evaluation/assessment..

Fecha de petición del artículo: 01/09/2015

Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: TAPIA CARRILLO, E. (2016). Las escuelas oficiales de idioma en el entorno del Sistema Educativo. eCO. Revista Digital de Educación y

Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i

d=311

Las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) son centros públicos en los que se

imparten enseñanzas especializadas de hasta 23 idiomas en todo el territorio

nacional. Estas enseñanzas están reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3

de mayo, de Educación y orientadas por el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (en adelante MCER). Se imparten niveles básico

(A1 y A2 del MCER) intermedio (B1) y avanzado (B2), así como cursos de

especialización lingüística (C1 hasta el momento). La Ley Orgánica 8/2013, de

9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) establece los

nuevos niveles adecuados al MCERL: Básico A2, Intermedio B1, Intermedio

B2, Avanzado C1, Avanzado C2.

UN POCO DE HISTORIA

La primera Escuela Oficial de Idiomas, entonces denominada Escuela Central

de Idiomas, nació en Madrid al amparo de la Real Orden de 2 de enero de

1911.

En un periodo de crisis tras la pérdida de las colonias en América, la necesidad

de no perder la identidad nacional hizo que se produjese una expansión cultural

que se conoce como la Edad de Plata de la cultura española. La reforma

educativa fue una consecuencia de ello e hizo que las universidades aumentaran su número y que las instituciones culturales proliferasen. En este contexto, la demanda de aprendizaje de idiomas se desencadenó en parte por la expansión de la cultura española en Europa con destacados artistas como Manuel de Falla, que estrenaba su ballet *El sombrero de tres picos* con decorados y trajes de Picasso en Londres en 1919 y *El amor brujo* en París en 1925. Poco después Ortega y Gasset publicaba *La rebelión de las masas* en 1930, entre otros muchos éxitos intelectuales y culturales potenciados por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, que abriría las puertas de España a la influencia internacional. A todo ello contribuiría la Escuela Central de Idiomas mediante su presencia e influencia en el desarrollo internacional de la cultura española desde 1911.

El ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del momento, Julio Burell y Cuéllar, tenía dos objetivos claros al fundar esta Escuela: hacer de ella una institución inclusiva para todos y todas, siendo especialmente importante la existencia de un lugar de formación conjunta para hombres y mujeres en la España del momento, y hacerla compatible con el trabajo, deberes diarios u otros estudios de la población. El segundo objetivo e igual de importante era convertirla en un centro de pedagogía superior en el que se formasen los futuros profesores de lenguas vivas de todos los centros oficiales. Es necesario no perder de vista estos objetivos iniciales ya que marcarán los pasos de la historia de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

En el ejercicio de su autonomía, la Escuela Central de Idiomas podía emplear

la metodología más efectiva que consiguiese estos objetivos, por lo que el

método directo y experimental, fruto del movimiento de la reforma surgido en

algunos países europeos a finales del siglo XIX, se impuso al clásico de

traducción y gramática que venía siendo usado en la enseñanza de lenguas

clásicas. El alumnado realizaba exámenes sólo al finalizar los cuatro años de

cursos para poder obtener el certificado de aptitud, y no se utilizaba libro de

texto.

Cabe también destacar que entre el alumnado de la Escuela Central de

Idiomas hubo grandes personalidades como María de Maeztu y Claudio

Sánchez Albornoz, estudiantes de alemán, o Carmen de Burgos Colombine,

primera mujer redactora, corresponsal de guerra y gran activista a favor de los

derechos de la mujer. Igualmente hubo importantes personalidades entre su

profesorado, como el escritor Pedro Salinas y José Argüelles.

Y ALGO DE HISTORIA EN ANDALUCÍA

La primera Escuela Oficial de Idiomas (en adelante EOI) en la comunidad

andaluza se creó medio siglo más tarde en Málaga, en 1968. En el curso 1989-

1990 sólo había tres escuelas y se crearon otras tres en Córdoba, Almería y

Jaén. A partir de este momento fueron creciendo moderadamente hasta que,

gracias al Plan de Fomento del Plurilingüismo, entre 2000 y 2008

prácticamente se duplicó el número de escuelas en la comunidad. Las últimas

en crearse fueron las de Roquetas de Mar, Puebla de Vícar, Montoro, Coín y

Dos Hermanas, en el curso 2008-2009.

Actualmente existen 51 Escuelas Oficiales de Idiomas repartidas en toda

Andalucía: 7 en Almería, 7 en Cádiz, 6 en Córdoba, 6 en Granada, 4 en

Huelva, 5 en Jaén, 8 en Málaga y 8 en Sevilla, además del Instituto de

Enseñanzas a Distancia de Andalucía (IEDA), que también oferta este tipo de

enseñanzas.

Los idiomas que se imparten son hasta 11: inglés, francés, alemán, italiano,

árabe, español para extranjeros, ruso, portugués, chino, japonés y griego

moderno, aunque la escuela de Málaga es la única en la que se imparten todos

ellos.

LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS EN EL PLAN DE FOMENTO DEL

PLURILINGÜISMO

Tras la Cumbre de Lisboa del año 2000, algunas de las conclusiones que se

extrajeron fueron la necesidad de mejorar la competencia lingüística y de que la

ciudadanía europea tuviese la posibilidad de aprender dos lenguas extranjeras

además de la materna. Es por ello que la Junta de Andalucía en su Plan de

Fomento del Plurilingüismo aprobado en 2005 tiene la iniciativa de que los

centros públicos den un paso hacia adelante en la enseñanza de lenguas y de

este modo conseguir que un mayor número de alumnado domine más de un

idioma al finalizar sus estudios ordinarios. Entre 2005 y 2008 se crearon 993

centros bilingües entre escuelas de infantil, primaria y secundaria.

Para poner en marcha este cambio, las Escuelas Oficiales de Idiomas se

convierten en centros integrales para la formación en idiomas. Por un lado

apoyan al profesorado que debe actualizarse en lenguas extranjeras para

poder impartir sus materias en centros bilingües, por otro lado dan prioridad al

alumnado que se quiere formar en un idioma distinto al cursado en sus

estudios ordinarios, y finalmente propician la formación de distintos colectivos

profesionales y personas adultas en general.

Según establece el acuerdo de 22 de marzo de 2005 por el que se aprueba el

Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía 106,

Estas Escuelas van a servir de elemento de apoyo y de desarrollo del

Plurilingüismo. Serán centros que colaboren en la formación del

profesorado, que canalicen la enseñanza a distancia de los idiomas,

que, en suma, a través de planes específicos de formación, acudan

con prontitud al colectivo o grupos humanos que las requiera o las

necesite.

En este marco y para dar respuesta a lo acordado en el citado Plan de

Fomento del Plurilingüismo, se crean cursos especializados para

profesorado de actuales y futuros centros bilingües. Estos cursos de

actualización lingüística (CAL) comenzaron a implantarse en los niveles

básicos de inglés y francés y actualmente llegan hasta nivel C1 en

modalidad presencial y hasta nivel B2 en modalidad online.

Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.

9-----

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

) *– –*

Por otro lado, el Plan Estratégico de las Lenguas 2014-2020 recoge las propuestas, objetivos y compromisos para abordar la mejora del sistema educativo desde la formación en lenguas extranieras. Tal v como recoge el Plan, "la educación construye futuro y la formación en idiomas es, en consecuencia, un elemento de igualdad en la consolidación de una sociedad democrática que apuesta precisamente por la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento." En definitiva, Las Escuelas Oficiales de Idiomas desempeñan una función clave en la consecución de este objetivo. No olvidemos los propósitos del ministro Julio Burell.

MODALIDADES DE ENSEÑANZA

Las modalidades en las que se pueden cursar estudios oficiales de idiomas son presencial, semipresencial y a distancia. La modalidad presencial ofrece cuatro horas y media lectivas a la semana, la semipresencial dos horas, y el resto del trabajo se realiza en línea. Las dos últimas modalidades se apoyan en una plataforma en internet que incluye todo el material didáctico necesario para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo adecuado. La tutorización por parte de profesorado especializado es presencial en el primer caso, combina lo presencial y lo virtual en el segundo, y es totalmente virtual en el caso de la modalidad a distancia, que está centralizada en el IEDA y tutorizada a través de internet por profesorado especializado en los idiomas que ellos ofertan – inglés, francés, alemán y chino. También es posible obtener una titulación oficial en inglés cursando el programa a distancia That's English! con una hora de tutoría presencial a la semana.

LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PERMANENTE Y LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

Los Centros de Educación Permanente (CEPER) están desempeñando un papel clave en el desarrollo y expansión geográfica de las enseñanzas de idiomas en modalidad semipresencial. Estos centros llegan prácticamente a todos los rincones de la geografía andaluza y ofrecen la parte de tutorización presencial para el alumnado que por diversos motivos no puede acudir a una escuela oficial de idiomas. En estas enseñanzas, el alumnado semipresencial cuenta con profesorado especialista de una EOI, el cual es su tutor o tutora a través de internet, y con la tutoría de apoyo presencial en su municipio, que es impartida por profesorado de CEPER. Por el momento estas enseñanzas se centran en los niveles A1, A2 y B1 de inglés, los cuales corresponden a los niveles básicos e intermedio del currículo de EOI.

El trabajo de maestros y maestras de idiomas en CEPER y de profesorado de EOI debe estar totalmente coordinado para hacer posible esta modalidad de enseñanza, ya que ambos tipos de docentes se complementan y colaboran para llegar a alcanzar un objetivo común: hacer que un mayor número de población tenga acceso a titulaciones. Ello supone no sólo el conocimiento y puesta en común de la programación y su adaptación a cada grupo de alumnado, sino también la toma de acuerdos comunes en cuanto a metodología, materiales complementarios y su trabajo conjunto en la evaluación. Incluso va más allá y llega a la colaboración en la orientación educativa y profesional del alumnado adulto que necesita de estas enseñanzas.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

En el desarrollo de sus competencias profesionales docentes, el profesorado de idiomas de CEPER participa en formación lingüística y sobre todo metodológica para poder dar respuesta a este alumnado propio de Escuelas Oficiales de Idiomas.

LAS PRUEBAS UNIFICADAS DE CERTIFICACIÓN (PUC)

Desde el curso 2011-2012 las Escuelas Oficiales de Idiomas cuentan con pruebas unificadas de certificación, elaboradas por una comisión seleccionada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para tal fin, y que son comunes a las 51 escuelas andaluzas. Desde el curso 2013-2014 también es unificada la prueba de nivel C1 de inglés. Todo el alumnado de todas las modalidades que esté cursando los niveles intermedio (B1), avanzado 2 (B2), o el curso de especialización lingüística C1 de inglés debe superar dichas pruebas para obtener su certificación.

Actualmente está en vigor la Orden de 12 de diciembre de 2011¹⁰⁷, según la cual "Las pruebas de los niveles intermedio, avanzado, C1 y C2 para cada curso escolar y convocatoria, serán elaboradas por una comisión organizadora que se constituirá en el seno de la Dirección General competente en materia de ordenación y evaluación educativa." No obstante, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía está a la espera de actualizar esos aspectos de acuerdo con la normativa básica que los regule.

_

¹⁰⁷ ORDEN de 12 de diciembre de 2011, por la que se regula la elaboración y la organización de las pruebas terminales específicas de certificación en las enseñanzas de idiomas de régimen especial (BOJA 03-01-2012).

Las PUC están compuestas por cuatro pruebas, una para cada destreza: expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral, comprensión de lectura y comprensión oral. Es necesario superar todas las pruebas para obtener el certificado de aptitud correspondiente.

Los criterios generales de evaluación, instrumentos de evaluación y corrección y procedimientos y criterios de corrección y calificación, vienen unificados y regulados en la orden mencionada para garantizar que en toda la comunidad se apliquen los mismos estándares. Desde los centros de profesorado andaluces se apoya con formación esta coordinación y unificación de criterios entre el profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas.

RELACIÓN CON LOS DEMÁS NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO

La normativa que establece y desarrolla el currículo de las enseñanzas oficiales de idiomas¹⁰⁸ deja clara su especialización y nivel de profundización en el conocimiento y el dominio de cada idioma. Es por ello que se han considerado Enseñanzas de Régimen Especial. No obstante, no se trata de unos estudios herméticos, sino que es posible acceder a ellos a partir de las enseñanzas ordinarias del sistema educativo.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Real Decreto 1629/2006 de 29 de diciembre por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 4-1-2007).

Decreto 239/2007 de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en Andalucía. (BOJA 14-9-2007).

Orden de 18 de noviembre de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a las enseñanzas de idiomas de régimen especial en Andalucía. (BOJA 14-10-2007).

Orden de 27 de septiembre de 2011 por la que se regula la organización y el currículo de los cursos especializados para el perfeccionamiento de competencias en idiomas de niveles C1 y C2 del Consejo de Europa, impartidos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 24-10-2011).

La orden que regula las convalidaciones 109 establece que el alumnado que

haya cursado un primer idioma en Bachillerato puede acceder directamente a

cursar estudios de nivel intermedio de este mismo idioma en una escuela

oficial. Igualmente, quienes hayan superado el nivel básico de un idioma en

una escuela oficial podrán convalidar la materia correspondiente a ese idioma

en Bachillerato. Además, existe correspondencia entre cursos: el primer curso

de Bachillerato se corresponde con primero en EOI y da acceso a segundo

(nivel A2), y el segundo curso de Bachillerato se corresponde con segundo en

EOI y da acceso a tercero (nivel B1). Asimismo, en algunas Universidades y

Facultades, se convalidan las titulaciones de las Escuelas Oficiales de Idiomas

por créditos de libre configuración.

Esta orden también contempla el reconocimiento del nivel de idioma si se

aportan otras titulaciones no oficiales de cara al proceso de admisión para

quienes deseen comenzar sus estudios en un nivel distinto al básico.

NUEVOS RETOS Y PROYECCIÓN DE FUTURO PARA LAS ESCUELAS

OFICIALES DE IDIOMAS

Ante los nuevos horizontes que supone la enseñanza y el aprendizaje de

idiomas, el Plan Estratégico de las Lenguas plantea bastantes retos que

también lo son de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Entre ellos, es llamativo

que siguen estando incluidos los dos objetivos que motivaron al ministro en su

ORDEN de 31 de enero de 2011, por la que se regulan convalidaciones entre estudios de educación secundaria y estudios correspondientes al nivel básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, así como el reconocimiento de certificados de competencia en

idiomas expedidos por otros organismos o instituciones (BOJA 17-02-2011).

origen: dar respuesta a todas las personas que quieran aprender un idioma con

calidad así como ser un apoyo institucional para aquellos docentes inmersos en

la aventura de enseñar y transmitir lenguas vivas.

El número de alumnado matriculado ha ido variando a lo largo del tiempo, y

ahora mismo es una realidad ver cómo parte de la población se decanta por

otras instituciones para obtener sus certificados de conocimiento de un idioma.

Los motivos incluyen la mayor inmediatez y la facilidad de obtención de

titulaciones. Sean cuales sean los motivos del alumnado, lo que sigue

identificando a las Escuelas Oficiales de Idiomas es su apuesta por la calidad,

por reconocer que aprender un idioma es un proceso lento y constante y por

contribuir a que este proceso sea garantizado a través de sus metodologías

innovadoras.

Quedan los retos ahora de estudiar con detenimiento los currículos y

normativas sobre evaluación y funcionamiento para adaptarse con mayor

facilidad a la nueva realidad social y permitir que las Escuelas Oficiales de

Idiomas puedan dar respuesta a todo tipo de demanda, aunque esta sea

inmediata.

Queda el reto de conseguir una colaboración efectiva con profesorado de

Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato e incluso Universidad y hacer

que todas las enseñanzas de idiomas giren en torno al Marco Común Europeo

de Referencia para las Lenguas. Esto posibilitará establecer objetivos comunes

y alcanzables, ya que la población a la que las enseñanzas van dirigidas es en

gran parte la misma.

Queda el reto de hacer escuelas más inclusivas, abrirse aún más a otros

colectivos profesionales, buscar un modo de conectar con las necesidades

lingüísticas concretas de la población y encontrar una respuesta dentro del

marco legislativo andaluz.

Queda el reto de continuar uniendo fuerzas para que la población alcance los

mismos niveles de competencia lingüística que el resto de los habitantes de

otros países europeos.

Queda el reto de seguir fomentando la formación del profesorado de idiomas a

través de los centros de profesorado y con programas internacionales para

permitir la actualización lingüística y metodológica necesaria que estas

enseñanzas requieren.

Queda el reto de seguir creciendo, de fomentar la multiculturalidad, de

favorecer las interacciones entre centros y personas, de fomentar la

empleabilidad, y de ayudar a la población a proyectarse a Europa y al mundo.

NOTA:

En este artículo se hace referencia al Plan Estratégico de las Lenguas basado

en la documentación 2014-2020 pero en la actualidad se trabaja en un nuevo

plan (2016-2020) que está finalizando su fase de borrador cuando se publica este número de la revista.

BIBLIOGRAFÍA:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Orden de 20 de abril de 2012, por la que se regulan los criterios y procedimientos de admisión del alumnado en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Plan de fomento del plurilingüismo en Andalucía. Revista digital *Andalucía Educativa*. (en línea) (Consulta: 13/12/2015) Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/plan-de-fomento-del-plurilinguismo-en-andalucia-1

Plan Estratégico del desarrollo de las lenguas en Andalucía para el período 2014-2020. Junta de Andalucía.

Education National Report. Conferencia Internacional de Educación. 43ª reunión. Ministerio de Educación y Ciencia. Ginebra 1992.

Consejo europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo 2000. Conclusiones de la presidencia. (En línea) (Consulta: 20/12/2015). Disponible en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Escuelas Oficiales de Idiomas 100 años: 1911-2011. Escuela Oficial de Idiomas de Madrid-Jesús Maestro. Industrias Gráficas Afanias 2011.

Morales, C. Las Escuelas Oficiales de Idiomas: momentos clave desde 1966 hasta la actualidad. Idiomanías, 2011. Nº 21. P. 34-37

Oña, M. 1911-1965: De los inicios a la nueva sede. Idiomanías, 2011. Nº 21. P. 26-33.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

UN PROYECTO POR LA PAZ: PUK Y EL MURO

A project for peace: Puk and the wall

Lourdes Morales López
C.E.I.P García Lorca, Granada
louly m l@hotmail.com

Mª Belén Rodríguez Jerónimo C.E.I.P García Lorca, Granada Email: <u>belenrodrj@yahoo.es</u>

RESUMEN

Con motivo de la efeméride "Día de la Paz" (30 de Enero), las maestras del ciclo de Educación Infantil del centro García Lorca en Granada nos propusimos que nuestros alumn@s vivieran una experiencia de convivencia y de comunicación que les trasmitiera realmente la esencia y la base de lo que significa "la Paz" y, sobre todo, que desarrollaran actitudes que la favorecen, no quedándose dichas experiencias en una mera celebración, sino que realmente dejará huella en los pequeños y que fuera el inicio de un trabajo que se siguiera proyectando a lo largo de todo el curso.

Es por ello, que se acordó realizar un pequeño proyecto de unos 15 días en los que se desarrollarían actividades que nos llevaran a conseguir el fin que nos habíamos planteado y, además, que dicho proyecto dejará un lugar en nuestras aulas en los que los problemas se arreglarán *hablando y no peleando*, que al fin y al cabo, es la principal actitud que hay que tener para conseguir la Paz

PALABRAS CLAVE: Proyecto de paz, Actitudes pacíficas, Rincón de la Conversación, Hablamos, escuchamos y actuamos

ABSTRACT

On the occasion of the "Day of peace" (January 30th) anniversary, teachers of early childhood education from downtown cycle García Lorca in Granada we set our students to live an experience of coexistence and communication that really convey them the essence and the basis of which means "peace" and, above all, that develop attitudes favouring itleaving no such experiences in a mere celebration, but to really stop footprint in the small and that was the beginning of a work were further planned throughout the year.

Therefore, agreed to make a small project of about 15 days in which develop activities that take us to achieve the goal we had set ourselves and, in addition, that said project will leave a place in our classrooms where the problems will

manage talking and not fighting at the end and after, is the main attitude to be

taken to achieve peace

KEY WORDS: Project peace, Peaceful attitudes, Conversation corner, We

speak, listen and act

Fecha de Recepción: 17/01/2016

Fecha de Aceptación: 04/04/2016

Citar artículo: MORALES LÓPEZ, L. y RODRÍGUEZ JERÓNIMO, Mª B. (2016).Un proyecto por la paz: Puk y el muro. eCO. Revista Digital de

Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i

d = 318

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro proyecto de Paz se basa en una serie de experiencias que

permitieran, además del desarrollo de la actitudes que la favorecen, incidir en el

resto de ámbitos de desarrollo del niñ@ (cognitivo, lingüístico, social, afectivo y

motor) integrándose por completo en una metodología global y no fragmentada,

tal y como establece la legislación vigente para la etapa de Educación infantil,

respetando la forma que tienen los pequeños de avanzar en sus aprendizajes.

Para la puesta en marcha de nuestro proyecto se tuvieron en cuenta una

serie de aspectos que hicieran que las experiencias partieran de una

planificación que, aunque flexible (pues las características de nuestro

alumnado así lo exigen), quiará el trabajo diario con ell@s y nos permitiera un

consenso en actuaciones al profesorado que íbamos a participar en la

realización de dichas actividades. Son esos aspectos y las experiencias en sí,

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

las que vamos a desarrollar a continuación.

1.1.ELECCIÓN DEL TEMA

La elección de este proyecto se tomó con motivo de la celebración del día de la

Paz, 30 de enero. Tras el consenso del centro para realizar por niveles unos

murales con motivo del día de la Paz, el profesorado de la etapa de Educación

Infantil decide realizar un proyecto sobre la paz que partirá de la visualización

de una película de corta duración titulada "Puk y el Muro".

1.2.OBJETIVOS

✓ Desarrolla actitudes que favorezcan la resolución pacífica de

conflictos: tolerancia, respeto, compañerismo, amistad,

consenso...

✓ Conocer algunos símbolos, artistas y manifestaciones

relacionadas con la Paz.

✓ Utilizar el cuerpo como modo de expresión: danza de la Paz

✓ Conocer distintos materiales y técnicas para realizar obras

plásticas

✓ Progresar en la adquisición de diversas técnicas plásticas:

rasgado, arrugado de papel, pintura de dedos, recortado,

pegado...

✓ Experimentar el concepto matemático: el todo y sus partes

✓ Adquirir un vocabulario que permita poner en práctica actitudes

pacifistas: hablar y escuchar

✓ Aprender algunas poesías, cuentos, canciones... asociadas a la

Paz

✓ Disfrutar de experiencias de convivencia pacífica

1.3. ESQUEMA DE TRABAJO

1) Temporalización

La duración de nuestro proyecto será de 15 días, si bien, una de las actividades, ya antes nombrada (El rincón de la conversación), estará proyectada para todo el curso.

2) Experiencias

Las actividades y experiencias podríamos dividirlas en tres grupos:

- Actividades de motivación, iniciación y conocimientos previos, para promover en el alumnado su interés y participación en el proyecto:
 - Visualización del video "Puk y el Muro", donde un niño trata de romper con un muro para poder ver lo que hay al otro lado, mientras los dirigentes de su País toman sus reflexiones como amenazas para el pueblo agrandando más y más el muro, en vez de tomar las palabras del pequeño con el sentido que él se las transmitía. La visualización de éste nos permitirá, además de la creación de un debate para sacar sus ideas previas sobre la Paz, proponer las actividades de experimentación y motivarlos a la realización de las mismas
 - Aprendemos canciones y poesías relacionadas con la paz:
 Poesías: Sólo tres letras de Gloria Fuertes; La blanca paloma;
 Canción de la Paz "El patio de mi cole es particular, en el no hay

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

peleas, solamente paz,..."

Trabajamos las obras de uno de los artistas que más cuadros sobre la Paz ha realizado (Pablo Ruiz Picasso) y estudiaremos los símbolos de Paz que este utiliza en sus cuadros (visualizamos un power point del artista). Con sus cuadros de Paz, en la pizarra digital, hacemos puzzles con los que jugamos todos.

- Actividades de experimentación:

- ➤ Construimos murales de Paz basándonos en las obras de Picasso y otro de propia creación. Se realizarán 3 murales y la actividad durara unos tres días, pues el principal objetivo de está es unir en diferentes grupos a niñ@s de distintas edades (3, 4 y 5 años) y crear un clima de interacción y ayuda entre ell@s.
- Aprendemos una Danza de la paz: durante los días de duración del proyecto ensayaremos los pasos de una danza de Paz muy sencilla que luego enseñaremos el día de la celebración del día de la Paz a todo el centro.
- Construimos en el aula "El rincón de la Conversación": con ayuda y propuestas de los niñ@s, situaremos en nuestras aulas un lugar al que acudir cuando surgen problemas o discusiones dentro de la vida diaria de los pequeños.

Por motivos de espacio, y para uso de nuestra pizarra digital, en ella colocaremos una serie de imágenes que nos ayuden a crear un fondo de pantalla que resuma la frase "Hablamos, escuchamos y actuamos". Tras la elección creamos el fondo de

pantalla, con el programa Paint, al cual acudir a sentarnos cuando nos encontramos un problema que crea conflicto entre los niñ@s.

-Actividades de conclusión:

- Creamos un debate sobre las actividades realizadas: cuales les han gustado más, que cosas hemos aprendido estos días...
- Participamos en la celebración conjunta con todo el centro: mostramos nuestros murales, realizamos la Danza de la Paz para tod@s y hacemos una visita para ver los murales de todo el centro (pues el resto de niveles de primaria también han hecho un mural sobre la Paz)

3) Materiales

Los materiales que hemos tenido en cuenta para las distintas actividades son:

- Para la visualización de videos, canciones, adivinanzas, cuadros... las pizarras digitales de nuestras aulas. A continuación adjuntamos unos enlaces en donde encontrar el material utilizado:
 - Película de "Puk y el Muro":

http://www.youtube.com/watch?v=bZ4mKjW5Eq4

- Canción de Paz ("Maestra jardinera- educar para la pazcanciones infantiles):

http://www.youtube.com/watch?v=Jptj0PA4VMI

- Power Point sobre Picasso: (pulsar dos clic encima del power para visualizarlo)



- Para la realización de murales y otras actividades plásticas: papel continuo, papeles de diversas texturas (de seda y charol), pintura, tijeras, pegamentos, colores, rotuladores....
- Para aprender la danza de la paz: C.D. de la Danza de la Paz (autor desconocido), radio y uso del gimnasio del centro.

4) Producciones

Aquí os mostramos algunas de las fotos de las diversas experiencias vividas:



MURAL CON MAESTRAS
5 AÑOS



MURAL CON MAESTRAS 3 AÑOS





MURAL CON MAESTRAS 4 AÑOS



DIBUJOS DE SÍMBOLOS DE PAZ



RINCÓN DE CONVERSACIÓN Fondos de pantalla elaborados con Paint







1.4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIAS Y DEL PROCESO DE

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Las experiencias vividas en este proyecto tanto por los niñ@s como por el

grupo de profesorado fueron tan satisfactorias que nos hizo lanzarnos a hacer

esta publicación a dos compañeras de infantil, pues consideramos que estas

actividades les han permitido a nuestros alumn@s no sólo entender lo que es

la Paz sino experimentar el disfrute que ésta trae como consecuencia, y algo

así debíamos de compartirlo con otros profesionales para que puedan poner en

práctico su propio "Proyecto de Paz".

Ambas, tras un debate conjunto, consideramos que la actividad más

gratificante de todas, y que costo más trabajo planificar y realizar, es la reunión

de los diferentes niveles (3, 4 y 5 años) en pequeños grupos de trabajo y

experimentar como son capaces de ayudarse y de compartir espacios y

experiencias en actitud pacífica y de disfrute.

2. WEBGRAFÍA.

http://www.youtube.com/watch?v=bZ4mKjW5Eq4

http://www.youtube.com/watch?v=Jptj0PA4VMI

APLICACIÓN DIDÁCTICA SOBRE EL COMPÁS FLAMENCO: "EL DUENDE FLAMENCO DE MI COLE".

Sara Villafuerte Jiménez

CEIP Laureado Capitán Trevilla, (Adamuz) saracole82@gmail.com

Fecha de Recepción: 16/02/2016

Fecha de Aceptación: 04/03/2016

Citar artículo: VILLAFUERTE JIMÉNEZ, S. (2016). Aplicación didáctica sobre el compás flamenco: "El Duende Flamenco de mi cole". eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. CEP de Córdoba.

Disponible

http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&i d = 312

PRESENTACIÓN

Con motivo de la Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz., desde el área de música se propone una actividad que culmina en la celebración del Día de Andalucía. Ahí se muestra el conocimiento de los distintos compases flamencos trabajados, relacionados con canciones andaluzas en un diálogo teatral.

CONTENIDOS

Valor del patrimonio musical propio de nuestra comunidad, presente en su día a día.

El compás binario, ternario y cuaternario aplicado al flamenco.

El compás de doce tiempos propio del flamenco.

Retahílas y juegos silábicos al compás.

Percusión con palmas y pies :pulso y acento.

Movimientos corporales propios del baile flamenco adaptados a su nivel.

ACTIVIDADES

- El 16 de Noviembre, día que conmemora el Flamenco como Patrimonio

Inmaterial de la Humanidad, se entregó un papel informativo sobre el

tratamiento del flamenco desde el área de música, y se pidió al

alumnado que entregara el dibujo de un "duende" caracterizado como

flamenco. Se le llamó "Ole, el duende de mi cole". Estos dibujos se

recopilaron en un libro.

- Trabajo en el área de música de los diferentes compases: dos tiempos

(duen-de), tres tiempos (lám-pa-ra) y cuatro tiempos (voy mar-chan-do,

o ps- que – vie-ne) para acompañar diferentes audiciones o canciones

con la guitarra.

Aprendizaje del compás de doce tiempos utilizando la retahíla: lámpara,

lámpara duende, duende, duende.

- Cadencia andaluza para alumnado de 4º: notas LA SOL FA MI junto a

DO´SI, LA SI con flauta con diferentes compases.

Canto de canciones propuestas con diferentes compases.

- Ensayo y coordinación del teatro "El Duende de mi cole" que se expone

a continuación:

"El Duende Flamenco de mi Cole"

- ¿Sabes que en mi colegio hemos aprendido mucho sobre la música de

Andalucía?

- ¿Ah sí? ¿Del flamenco?

- Sí, porque para este 28 de Febrero hemos aprendido músicas con diferente

compás.

- ¡Anda! Yo uso el compás en matemáticas, pero...¿en música?

- ¡Claro! En música hay compases de dos, tres y cuatro tiempos, conocidos en

todo el mundo. Pero el flamenco tiene una mezcla de todos que es muy muy

chula!

- A ver, ¡enséñame algo!

- Para eso creo que tenemos que llamar al duende...

- ¿Un duende?

- Sí, pero no un duende normal que vive en el campo... ¡este duende es

flamenco!

- Ah... ya...¿es eso que todo el mundo habla de que en Andalucía hay mucho

duende?

- Verás, el ritmo que tenemos que aprender primero es el que tiene dos

tiempos. Lo podemos hacer mientras andamos, diciendo su nombre... duen-

de, duen-de...

- A ver, ¡vamos a llamarlo entre todos!

- Vamos a cantar una canción andaluza mientras lo llamamos.

(Cantan la canción "La tarara" mientras palmean duen-de a ritmo binario)

- Pues yo no he visto al duende. Suena un poco flamenco pero no del todo, ¿no?
- Ahora vamos a probar con el de tres tiempos. Nuestro duende vive en una lámpara mágica. No hay que frotarla como la del genio, hay que palmear diciendo: lám-pa-ra...
- Y... ¿ya estamos más flamencos?
- Sigue dando las palmas pero dale con el pie cuando digas lám, marcando el acento.
- ¡Mira, mira qué caras y posturas tan flamencas! ¡Ya viene el duende! Vamos a cantar alguna canción y vendrá seguro!
- ¡Esa tan conocida que cantamos en la Candelaria es muy andaluza!

"A la flor del romero, romero verde

Si el romero se seca ya no florece.

Ya no florece, ya ha florecido.

A la flor del romero, que se ha perdido"

- ¡Oye! ¡Si estas palmas se dan en las sevillanas también! A ver si conoces esta...

Todos los días del año, yo soy feliz en mi cole

Yo soy feliz en mi cole

Todos los días del año, yo soy feliz en mi cole

Todos los días del año, yo soy feliz en mi cole

Yo soy feliz en mi cole

El día de Andalucía, yo siempre digo ¡Ole!

El día de Andalucía, yo siempre digo ¡Ole!

Y yo voy llamando al duende, que yo

Voy llamando al duende con la flauta y la guitarra

Y me gusta cantar flamenco mientras tocamos las palmas.

- Mira qué duende!!! Ahora sí!!!
- ¿Sabes otra cosa? Que lo bonito del compás flamenco es que junta estos compases de dos y tres tiempos como si fuera un conjuro mágico.
- Vaya, de juntar dos más tres... salen cinco. Vaya magia...
- No, ya verás. Hay que decir dos lámparas y tres duendes. Usa las matemáticas y verás que tres más tres, y dos más dos más dos... son...
- -¡Espera espera, me gustan las matemáticas. ¡Dímelo otra vez que lo averiguo!
- Tres más tres...... más dos...... Más dos...... y otros dos.....
- Pero... si no conozco ningún compás de doce tiempos! Eso es mucho!!!
- Por eso es tan gracioso, bonito, difícil y mágico. Tiene a todos los turistas encantados. Vamos vamos...

Lámpara, lámpara, duende, duende, duende...

- -Para que lo escuchéis más flamenco vamos a llamar a los flautistas, que ya saben mucho de Andalucía.
- ¿Ya tocan flamenco con la flauta?
- Bueno casi, verás como con sólo cuatro notas te suena flamenco: LA, SOL, FA, MI. Se llama cadencia andaluza.
- Verás, primero la van a hacer con la "lámpara" debajo. Damos palmas de tres tiempos con la cara flamenca de antes.

(Suena la percusión "lámpara" y las cuatro notas al compás)

- Ahora vamos a hacerlo mágico y cogemos el ritmo este de doce tiempos,

como si fuera una brujería, vamos vamos!

Lámpara, lámpara, duende, duende, duende

- ¡Me suena! Creo que... ¡en vez de brujería se llama bulería!

- Se os ha hecho muy largo? Porque vamos a escuchar una canción. Vamos a

llamar flojito al DUEN-DE.

(Suena Duende del sur de Chambao. En la música y la estrofa se hacen

ejercicios con las manos y los brazos de forma flamenca. Cuando llega el

estribillo "caminando por la calle voy así"... andamos en el sitio a ritmo binario)

- Ahora te voy a enseñar un truco. Cuando el duende no es muy flamenco sino

que anda muy recto, va diciendo "voy mar-chan-do", que son cuatro tiempos.

- Me imagino que suenan los tambores de Semana Santa y estás escuchando

una marcha de procesiones.

- Es que eso también es de Andalucía. Escucha esta bonita canción que nos

tocan los flautistas.

(Cantan La Saeta, que tocan con la flauta)

- Muy bonito. Pero ahora deja al duende que juegue, que no ande tan recto y

sea más flamenco.

- ¡Claro! Para que juegue se va a esconder el primer tiempo en silencio, porque

el silencio es lo más juguetón que hay. Y va a decir: Ps, que vie-ne

- ¡Ya está! ¡Ahora puedo tocar estas palmas en muchas canciones!

-00 Deviete Bisitel de Educación y Ferranción del Breference

- Y puedes cantar tangos flamencos, tanguillos de Cádiz y todas las rumbas

que quieras. ¿Os acordáis de esta?

(Cantan VERDE QUE TE QUIERO VERDE)

- Ahora ya sé por qué el flamenco es una música conocida internacionalmente.

- Es porque tiene todos los ritmos de todo el mundo pero encima más

juguetones y especiales.

- Juega con los acentos de las palabras, con los pies y con las manos. Se

puede cantar, bailar, repiguetear y adornar.

- El flamenco es tan mágico como los duendes de la naturaleza.

- Ahora creo que cuando escuche algo con duende lo voy a reconocer. Y hasta

lo voy a saber acompañar con palmas y taconeo! Ahora empiezo a tener

duende yo también. - -

Pero mira!!! Si se te están poniendo las orejillas puntiagudas...

VALORACIÓN

El trabajo realizado en el horario del área de música ha partido de la

experiencia. Hemos practicado con el cuerpo y el movimiento los pulsos de

cada compás. El alumnado se ha sentido siempre más flamenco al incidir en la

postura corporal, y el clima creado. Se consiguen momentos muy bonitos al ver

que comprueban lo que saben porque están acostumbrados a escuchar y

acompañar estas músicas que escuchan en las fiestas populares. Al participar

todo el colegio en un mismo acto se muestra mayor colaboración e interés por

el aprendizaje. Es una manera de integrar a todo el alumnado, incluso el que

dentro de las aulas es menos participativo. Todos disfrutan y comparten una

actividad por el mero hecho de sentirla suya. Esto es, para	mí, un punto
importante para seguir aprendiendo flamenco juntos.	

ENTREVISTAS

EDUCATIVAS



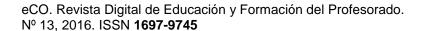
LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN TIEMPOS DE TIC

ENTREVISTA A ANIBAL DE LA TORRE

Aníbal trabaja actualmente en el IES Antonio Gala de Palma del Río, su ciudad y su instituto, pero ha recorrido múltiples ocupaciones en la educación y la formación del profesorado. Desde hace años, se dedica especialmente a la educación permanente y a distancia así como a las TIC en estos momentos como profesor de secundaria para adultos en el ámbito científicotecnológico. Hasta su centro nos hemos acercado una mañana de sol de esta primavera adelantada para conocer su opinión sobre estas enseñanzas -la de personas adultas en la modalidad semipresencial, entre otras-.Tal vez porque es licenciado en Matemáticas y máster en tecnología y educación tiene las ideas muy claras, incluso cuando duda. Responde con una segura parsimonia a nuestras preguntas con naturalidad, muy lejos de la torre de su apellido.

MIGUEL CALVILLO JURADO

Nº 13. 2016



LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN TIEMPOS DE TIC.

ENTREVISTA A ANIBAL DE LA TORRE

 Aníbal, las enseñanzas secundarias dirigidas a personas adultas cuentan con un curriculum específico desde hace años. ¿ Tú crees que ese curriculum es adecuado o sigue estando lastrado por el de la secundaria obligatoria?

El tema de currículo para personas adultas es muy complejo, podríamos analizarlo de forma resumida, pero atendiendo a tres aspectos: motivaciones, niveles y modalidades.

¿Qué motivaciones atraen al alumnado adulto?

En líneas generales, podríamos distinguir dos grandes grupos entre el alumnado adulto que se incorpora a estas enseñanzas; algunos vienen por la necesidad de titulación, les hace falta el título de secundaria obligatoria o bachillerato para el desarrollo de su carrera profesional. Para estos, el actual modelo puede responder a sus necesidades, aunque pienso que la oferta de Formación Profesional es insuficiente. También sería necesario una mayor presencia de conformación personal que les ayude a sus objetivos: elaboración de currículums, expresión oral, destrezas comunicativas, identidad digital, etc.

Sin embargo, hay otro gran grupo de personas que retoman sus estudios por motivaciones de superación personal, porque han hecho del aprendizaje a lo largo de la vida algo relevante para ellos. Para estos, pienso que el currículo no es adecuado, debería existir una oferta que busque una formación más integral de la persona junto a aprendizajes más significativos y flexibles.

¿Y en cuanto a los niveles?

En el caso de la Secundaria Obligatoria, el currículo para personas adultas es diferente a las enseñanzas ordinarias, las asignaturas tradicionales dieron paso a tres ámbitos de conocimiento: comunicación, social y científico-tecnológico. Pienso que ya no hay debate sobre esto porque realmente fue un verdadero acierto este desarrollo, existen muchas razones para sostenerlo.

Pero el currículo de postobligatoria, especialmente Bachillerato, mantiene la misma estructura que las enseñanzas ordinarias, quizás porque la losa de la selectividad sigue pesando. Pero el porcentaje de alumnado adulto que accede a selectividad es mínimo, lo que junto a los índices de abandono, nos hace

pensar que ese currículo debería ser profundamente revisado y adaptado a las necesidades reales existentes en la actualidad. De hecho, el Bachillerato está enfocado a una selectividad que, como la propia Universidad, se encuentra bastante anclada en el pasado. Si luchar contra los modelos actuales de exámenes de acceso es tan complicado, al menos se podría diferenciar el bachillerato en función del objetivo.

 Las modalidades presencial, semipresencial y a distancia también implican diferencias.

Por supuesto. Andalucía ha sido pionera y arriesgada en el desarrollo de las modalidades a distancia y semipresencial. Se dieron pasos innovadores y muy serios para convertirlas en enseñanzas adaptadas a los requerimientos científicos y coyunturales que nos llegan desde Europa. El aprendizaje basado en tareas y proyectos se ha

"Andalucía ha sido pionera y arriesgada en el desarrollo de las modalidades a distancia y semipresencial"

convertido en una realidad dentro de esas modalidades de enseñanza; por ello, habría que seguir avanzando en ese modelo, evaluando lo que se ha hecho hasta ahora, mejorándolo y, lo que es más importante, procurando su extensión a la modalidad presencial y a enseñanzas ordinarias.

 En los IES la EPER es impartida por el mismo profesorado que imparte la enseñanza obligatoria secundaria, ¿crees que la selección de ese profesorado es adecuada?

La legislación actual en Andalucía obliga a los directores de los centros a nombrar al profesorado que imparta EPER en base a su cualificación profesional. Esto es sólo para la modalidad semipresencial, pero al estar ésta muy extendida, es ya casi la tónica general. Realmente no tengo información sobre si los directores están cumpliendo esto o realmente atienden a otros criterios más relacionados con intereses estratégicos; pero me da la sensación que debe haber de todo, no sé si la inspección debería estar pendiente de estas cuestiones.

• ¿Y cuál podría ser el modelo de selección más oportuno?

Para mi gusto, un modelo muy interesante es el que se desarrolló en Andalucía para seleccionar el profesorado de distancia para el IEDA; debía de pasar un proceso de selección enfocado a elegir a los más cualificados para esos puestos: tecnología, aprendizaje por proyectos, desarrollo de materiales, metodología, etc.

Lo ideal sería tender a algo similar a esto; pero desde luego no sería fácil, se han encontrado muchas trabas, a determinados estamentos solo parece importarles la antigüedad como mérito profesional. • ¿Qué aspectos del perfil profesional debe tener un profesor o profesora para afrontar con cierto éxito la enseñanza en ESPA?¿Deberían tener una formación específica?

Claro que sí. Pienso que el perfil profesional necesario para ESPA tiene algunas características específicas.

¿Cuáles son esas características?

Destrezas relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación son esenciales dado el crecimiento que están presentando modalidades a distancia y semipresencial. Del mismo modo, las exigencias de los mercados laborales y la sociedad en sí misma hacen necesario un manejo ágil y racional de este tipo de tecnologías.

También metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo y el trabajo por tareas son esenciales para personas adultas, que necesitan de alto grado de significatividad en sus aprendizajes y cuentan con poco tiempo de dedicación al contar con responsabilidades laborales y familiares, en muchos casos muy altas.

El seguimiento personalizado, la motivación, el conocimiento personal del alumnado, la gestión de las emociones o el coaching son elementos relevantes en la formación de alumnos para los que a veces, los docentes no estamos preparados suficientemente.

Eso sí, resulta curioso pensar que si estas necesidades formativas son específicas para enseñanzas de personas adultas o realmente podrían ser válidas para otros ámbitos educativos. Es posible que más que necesidades

diferentes, podamos pensar en formas diversas de mirar determinados ámbitos.

 Una formación además cada vez más exigente.

Y tanto. Le he sugerido en más de una ocasión a la Consejería la necesidad de una formación avanzada para la red de semipresencial. Se hace elaboración necesaria: modificación de materiales. evaluación avanzada en Moodle, evaluación por criterios

"Habría que idear modalidades de formación más abiertas que la haga más sostenible económicamente y en el tiempo. Además, debería servir para fraguar redes, una especie de punto de partida".

competencias... Y como es una red muy grande, habría que idear modalidades de formación más abiertas que la haga más sostenible económicamente y en el tiempo. Además, debería servir para fraguar redes, una especie de punto de partida.

• ¿Qué percepción crees que tiene el resto del profesorado de un IES que no tiene experiencia en ese nivel sobre la ESPA?¿Cómo "valoran" los centros sus enseñanzas para personas adultas?

La verdad, no creo que tenga importancia este tipo de cuestiones, los tópicos o percepciones suelen producirse por desconocimiento de las realidades. Pero es curioso ver la transformación que determinados profesores experimentan cuando se integran en la enseñanza de adultos; he visto compañeros que viniendo de una cultura profesional anquilosada, han encontrado en enseñanza de adultos semipresencial un modelo en el que se han visto identificados y que le han permitido avanzar y cambiar muchas prácticas.

• ¿Y las relaciones con otros centros y su profesorado? Los IES en ciertas modalidades deben coordinarse con Centros de Educación Permanente.

Este es otro tema complejo por muchas razones, incluidas las competenciales a nivel de cuerpos profesionales. Creo que en esto, de nuevo, Andalucía ha dado pasos positivos.

Por ejemplo, podíamos mencionar la inmensa labor que los centros de adultos realizaron en su momento con funciones de alfabetización poblacional; en esto, llegó un momento en el que ya dejaba de existir esa necesidad, y las estructuras se adaptaron para que esos centros pudieran apoyar al alumnado en sus objetivos de consecución de titulaciones básicas, bien por el medio de pruebas libres, bien a través de IES que ofertaban enseñanzas para personas adultas.

Y en ese apoyo es donde la coordinación con los IES de referencia debería ser

"Habría que articular algunas medidas para generar un mejor vínculo entre el profesorado de los IES y el de los Centros de Educación Permanente. A nivel de la evaluación es donde chirría más el sistema a veces".

una realidad. En la actualidad. el éxito de esa coordinación se deja en manos de los diferentes equipos, por lo que los resultados son diversos en función de los casos. Habría que articular algunas medidas para generar un mejor vínculo entre el profesorado de los IES y el de los Centros de Educación Permanente. Α nivel de la evaluación donde chirría más el sistema a veces; si los profesionales de los Centros de Adultos son

los que trabajan día a día con el alumnado, su criterio debe ser tenido en cuenta de manera explícita en la evaluación de los mismos. En la actualidad, cuando existe la buena coordinación que comentábamos, ese criterio es tenido

muy presente, pero no podemos negar que hay otros casos en los que esa labor pasa desapercibida y la evaluación se centra exclusivamente en las calificaciones que luego obtienen en los exámenes propuestos en los IES de referencia.

Has mencionado ya la importancia de la formación tecnológica, ¿qué relevancia tienen las TIC y cómo deben ser usadas para ser rentables pedagógicamente?¿tienen las TIC una especificidad en la enseñanza para adultos que no se encuentra en la enseñanza de adolescentes?

No creo que existan especificidades en la enseñanza de adultos; eso sí, el modelo semipresencial, con la inclusión de las tareas y la plataforma Moodle instaurada desde hace años obliga, de forma natural, al uso de tecnología desde el minuto cero. En mi centro tenemos un plan de acogida para alumnado nuevo de cara a facilitarle su primer contacto con las herramientas TIC fundamentales; no obstante, y a pesar de esa formación explícita, el uso de la tecnología se convierte a completamente transparente en muy pocas semanas.

El alumnado tiene que usar variadas herramientas en su día a día, tanto en semipresencial como a distancia, y para la mayoría de ellas no recibe ayuda expresa más allá de algún videotutorial y pequeñas indicaciones. La tecnología se ha vuelto extremadamente intuitiva y cambiante, lo que resta valor a la formación expresa sobre ella. En enseñanza de adultos en Andalucía se puede decir que las TIC son una herramienta al servicio del aprendizaje, no son el centro ni foco de los mismos; y ha sido el modelo educativo implantado, apoyado en proyectos y tareas, el que ha conseguido este logro tan importante. Caso aparte pero interesante es la asignatura TIC de Bachillerato; la estoy impartiendo en la actualidad, desde un enfoque práctico y divertido convirtiéndose en extremadamente interesante para el futuro del alumnado: identidad digital, redes sociales, ofimática, seguridad en Internet, diseño gráfico, apps móviles, robótica, competencias STEM...

• ¿Existe un perfil de alumnado de EPER en IES o deberíamos contar más bien con varios perfiles?

Ya he apuntado anteriormente los perfiles básicos con los que nos podemos encontrar; pero desde luego, en EPER, la individualización y particularidad es mucho más importante que cuando trabajamos en otros niveles. Las responsabilidades familiares, las situaciones laborales, las dificultades económicas, las peleas con la salud, etc. hacen que cada alumno o alumna necesite de un tratamiento especial.

Este curso en mi centro, y en el seno de un grupo de trabajo, estoy trabajando de forma profunda el conocimiento de esas realidades para poder ejercer mejor mi acción tutorial; este conocimiento de las realidades particulares creo que nos permitirán poder perfeccionar nuestro plan de acción contra el abandono, que suele ser alto en adultos. Es muy importante detectar pronto cambios en las situaciones del alumnado para personalizar las ayudas que podamos

ofrecerles para que no abandonen.

Otra característica muy importante que tiene este alumnado de forma muy generalizada es su mala experiencia anterior con los estudios. En muchos casos fracasaron en su intento porque el sistema no pudo ofrecerles una opción adecuada, o por situaciones familiares complicadas, o por simple desgana hacia su formación. En cualquiera de los casos vienen con una visión negativa del estudio, algo que intentamos siempre hacer desaparecer de sus mentes; el mensaje es: "es posible que hayáis fracasado anteriormente en vuestros estudios pero ahora empezáis de cero, lo que vais a vivir aquí es diferente, vamos a trabajar todos para que no se repita".

 Ya hemos hablado de las tres modalidades en que se imparten los estudios para personas adultas (presencial, semipresencial y a distancia): ¿cuáles crees que son las principales diferencias entre ellas por encima de las evidentes del grado de presencialidad?

La realización de tareas supone, aunque no lo parezca, sacar al alumnado de su zona de confort. Ellos vienen de metodologías diferentes de enseñanza, más relacionadas con estudiar memorísticamente para enfrentarse a un examen escrito. Luego dar el salto a aprender a aprender, a lograr objetivos realizando trabajos es algo muy nuevo para ellos y les produce incomodidad e incertidumbres en los primeros meses.

Luego la presencialidad en semi se ha convertido en muchos centros en una forma de ayudar al alumnado a optimizar el trabajo para desarrollar las tareas propuestas, resolver dudas, etc. En muchos centros de semi ya no se usan las clases presenciales para explicar conceptos de cara a un examen, se utilizan como apoyo y refuerzo al trabajo que el alumnado está desarrollando de manera autónoma. Creo que esta es la mayor diferencia, más allá de las evidentes que mencionabas.

 Dentro de la semipresencial, tal vez se dé más importancia a la parte virtual, sin embargo, cada vez más profesorado se interesa por la falta de orientaciones sobre una metodología de la presencialidad en la semipresencial: ¿cómo podríamos resolver esta laguna?

No creo que exista una metodología específica para semipresencial o distancia. No es la modalidad en sí la que reclama diferencias, es quizás el perfil del alumnado lo que necesita de un tratamiento específico. Cada vez más, las diferencias entre lo digital y lo analógico son menores; hay experiencias de enseñanza presencial con una alta carga de uso tecnológico en las que el alumno desarrolla un trabajo muy autónomo e innovador. De la misma forma, existen experiencias educativas a distancia que no pasan del estudio de un PDF para el examen del día 23.

Sé que no resultan demasiado científicas mis afirmaciones, pero tampoco papers creo los "pseudocientíficos" donde se perfiles concretan los metodologías de modalidades a distancia y semipresencial. docente Un buen presencial, motivado con su trabajo, preocupado por su formación continua, que pone al alumnado en el centro de su actividad, necesitaría un par de semanas a lo sumo en convertirse en un extraordinario profesor de distancia o semipresencial.

"Un buen docente de presencial, motivado con su trabajo, preocupado por su formación continua, que pone al alumnado en el centro de su actividad, necesitaría un par de semanas a lo sumo en convertirse en un extraordinario profesor de distancia o semipresencial"

 Andalucía ha sido en algunos aspectos aventajada y tú mismo has contribuido a este liderazgo, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades de la EPER de Andalucía especialmente en cuanto a estudios secundarios?

Sobre las fortalezas, creo que las he ido mencionando; son muchas. Debilidades las hay, más cuando se trata de un proyecto tan novedoso y ambicioso. La más importante desde mi punto de vista es que no se hayan articulado mecanismos para evaluar el proyecto e ir evolucionándolo. Debemos ser críticos con esto, en Andalucía se ha puesto mucha carne en el asador para el nacimiento de proyectos educativos potentes, pero no se ha sabido poner en práctica mecanismos que evalúen seriamente el desarrollo de los mismos, para ir adaptándolos a nuevas necesidades o sencillamente para enmendar errores. Si no hacemos esto, si no revisamos y cambiamos cosas, el paso del tiempo hace que los proyectos vayan mostrando carencias crecientes o necesidades incipientes, lo que puede hacerlos morir, como hemos presenciado anteriormente con otros.

¿Qué hubiéramos ganado con esa evaluación?

Si se evaluara, revisara y analizara la situación, quizás hubieran surgido, por ejemplo:

- Mecanismos que potencien la coordinación entre IES y CEPER.
- Nuevas estrategias y procedimientos para el desarrollo de materiales.
- Nuevos enfogues metodológicos en la confección de las aulas virtuales.
- Formación de redes efectivas de docentes de modalidades específicas.
- Nuevos modelos formativos del profesorado más abiertos, horizontales y sostenibles, incluso económicamente.
- etc.

Hay otro aspecto en el que deberíamos avanzar como es el de la evaluación del alumnado; la aparición de las tareas ha hecho que el peso de los exámenes disminuya en relación a ellas, llegándose en algunos casos a limitar la calificación de los exámenes a "Apto" o "No apto", como elemento ratificador de que es el alumno el que ha estado realizando las tareas. Esto ha supuesto un avance, pero seguimos pensando en la evaluación a través de instrumentos; tendríamos que buscar formas de traducir todo esto en una evaluación real de competencias o destrezas. El salto no tiene que ser necesariamente difícil pero nos cuesta mucho.

• Es inevitable tanto en la modalidad presencial como semipresencial o a distancia hablar de los materiales para estudios de secundaria para adultos. ¿Disponemos de suficientes materiales valiosos?

El problema ya es que disponemos de demasiados materiales valiosos, que no somos capaces de procesar los mismos de manera eficiente sin dejar parte de nuestra tiempo privado en ello. Pero es un problema que lo tenemos si miramos esos materiales como algo que ofrecer a nuestro alumnado para que tengan que "estudiarlo".

El profesorado que ha entendido lo que pretendía el modelo de distancia y semipresencial en Andalucía no ha tenido ese problema, porque ve los materiales (contenidos) como una herramienta de apoyo para el desarrollo de los trabajos (tareas) que el alumnado tiene que realizar.

 ¿Cuáles podemos decir que han sido las mayores aportaciones en ese aspecto y cuál es la mayor deficiencia?

La base de datos de tareas existente en la actualidad en el repositorio andaluz (MOGEA – CREA) dudo que tenga el más mínimo competidor a nivel mundial. El profesorado del IEDA está haciendo desde hace años, un increíble trabajo desarrollando tareas nuevas cada curso, revisando los contenidos existentes y manteniendo esa excepcional fuente de recursos de calidad que es MOGEA – CREA. Pero para que esto siga siendo así deberíamos mantener el nivel de desarrollo profesional que se le ha venido pidiendo a los que han querido acceder al IEDA.

Y en cuanto a la deficiencia, la principal es la falta de continuidad. El trabajo del profesorado del IEDA es bueno, pero sería necesario un apoyo externo para revisar los materiales existentes, mirar nuevas formas de ofrecerlos, nuevas estructuras, nuevos formatos... Incluso propiciar estrategias para que la red de unos 3000 docentes que componen la semipresencial (creo) sean capaces de trabajar en red.

 Los materiales para uso virtual en ocasiones son poco innovadores; más bien sólo "renovadores" del papel convertido en pdf, como tú mismo has dicho. Sin embargo, algunos supuestamente innovadores como vídeos, podcast y otros archivos digitales, tampoco satisfacen en ocasiones porque dificultan el acceso o la búsqueda por más que puedan resultar variados o son simplemente conductistas aunque interactivos. ¿Cómo podemos "montar" adecuadamente los materiales de una enseñanza a distancia?

Los docentes necesitamos montar actividades de aprendizaje, en las que el alumnado le dé sentido a lo que seguro ya existe. Y ese montaje no puede olvidar en ningún momento que nuestro alumnado desarrolla su actividad en solitario la mayor parte del tiempo, lo que lo hace todo más difícil para ellos. Siempre hemos pretendido ofrecer mucha información como signo de excelencia, y eso aquí no sirve, la calidad debe prevalecer sobre la cantidad o variedad.

Por ejemplo, en su momento también le propuse a Consejería que los materiales didácticos contaran con resúmenes en formato de audio-podcast. Esto se prestaba a ideas como intercalar los contenidos con elementos transversales como cultura musical, apoyo al estudio. Al alumnado adulto le vendría muy bien poder ir escuchando en sus dispositivos móviles resúmenes de contenidos mientras conduce, va en autobús, hace deporte... de manera fresca, amena.

 La web social y abierta ofrece estructuras participativas nuevas que hoy ya son cotidianas, ¿cómo aprovecha esta oportunidad la enseñanza de personas adultas?¿Se hace adecuadamente o existe como en la presencial una tendencia a veces conservadora que acaba con la clase en el documento verbal escrito y unidireccional?

En enseñanza de adultos hemos contado con los mejores mimbres en lo referente a esas estructuras participativas: plataforma Moodle preconfigurada y todas las redes a nuestra disposición. Pero no hemos sido capaces de generar dinámicas participativas reales; se ha avanzado bastante en ABP, pero el trabajo en equipo en el alumnado es algo extremadamente complejo si no se cuenta con una sincronía temporal.

En Secundaria Obligatoria, las pocas horas presenciales con las que contamos en semi se usan principalmente para orientar y ayudar en las tareas que el alumnado debe realizar, incluso tienes margen para que las trabajen en el aula. El Bachillerato es otra historia, no hay desarrollo curricular específico como ocurre en ESPA, pesan las disciplinas, pesa la selectividad... Todo es mucho más complejo para poder soplar con nuevas brisas... eso sí, no pesan nada en absoluto los libros de texto, de hecho no existen, tenemos la mitad de horas presenciales que la mañana, se hacen tareas por doquier, no hay tiempo de nada, pero nuestros alumnos aprueban selectividad, estudian carreras, acceden a ciclos superiores, o simplemente consiguen un título que en su día se les resistió y que ahora les puede abrir nuevas puertas.

Aníbal no sólo ha sido y es profesor y formador, modera la lista ELEARNING en Rediris y es miembro del consejo asesor de la revista "Aula de Secundaria". Ha sido responsable de contenidos en EducaconTIC, coordinador de enseñanzas online en Andalucía, coordinador de proyectos de desarrollo de materiales curriculares con

diversas administraciones e instituciones, miembro de comités científicos y organizadores de congresos y ha ocupado en diversas ocasiones cargos directivos en centros de enseñanza, de manera que su perspectiva de la formación es muy completa y compleja.

 Asistimos a una auténtica demanda de innovación educativa, a una necesidad de cambio. ¿Puede la EPER subirse al carro de la innovación educativa lo mismo que otros estudios? ¿Tiene condiciones que la limitan y hasta la coartan como la inmediatez de las pruebas o la importancia de las titulaciones?

No sólo se puede subir al carro de la innovación, sino de hecho se ha montado en muchos lugares. Yo incluso iría más allá, el modelo de trabajo por tareas desarrollado en semi y distancia de adultos es perfectamente exportable a enseñanza ordinaria; los materiales en general, y la filosofía del aprender haciendo serían un muy buen punto de partida para un cambio innovador en nuestro sistema educativo ordinario. Es algo que muchos llevamos diciendo desde hace años, estamos ante un proyecto con un potencial increíble, perfectamente extraporable a las mañanas de los IES.



 Llevas muchos años ligado a este tipo de enseñanzas en un cargo u otro, pero en cuanto a los sentimientos, ¿puede sentirse emocionalmente un profesor como tal en un entorno con poco o ningún grado de "contacto" físico? Y por otro lado, ¿cómo se siente el alumnado? ¿echa de menos esa presencia, ese "contacto"?¿puede suplirse de alguna forma? En semipresencial el contacto directo es mayor que en presencial, pues a las horas físicas en el aula hay que sumarle las horas de intercambio virtual, que son muchísimas más de las que nuestros horarios laborales reconocen. Esto es algo que tendría que ser revisado, pues el trabajo delante de un ordenador parece no estar reconocido como debiera por la administración, a pesar de que al otro lado del mismo lo que hay son personas. En cualquier caso, todo este contacto que se suma a la parte presencial hace que el conocimiento y relación con el alumnado sea mayor, esto es indiscutible.

No he sido profesor de distancia, pero sí he estado algunos años trabajando codo con codo con el profesorado del IEDA. Y desde luego, puedo afirmar que

alumnado. а pesar de solo encontrarse en casa, siente el apoyo del profesorado justo a su lado. El trato es individual en distancia mientras que en un aula de secundaria hay 31 personas de media; el profesorado del IEDA que yo conocí prestaba una atención individualizada al alumnado de muchísima calidad, no sólo a nivel académico sino personal. Existen testimonios muy

"Cada vez más, el mercado laboral atiende con más interés a las capacidades de las personas que a los títulos que se guardan en las carpetas"

emocionantes de alumnos que han pasado por la distancia andaluza que dejan constancia de la carga emocional vivida, gracias a esa relación personalizada que nos ofrece esta modalidad de formación cuando se pone en manos de los profesionales adecuados.

 Vamos a imaginar dos futuros: el inmediato y el lejano. Si el futuro ya está aquí, ¿qué buenas prácticas podríamos destacar -o al menos, qué experiencias relevantes- de las enseñanzas de secundaria para personas adultas en el mundo? Y respecto a décadas venideras: ¿hacia dónde irá la EPER en general y los estudios de secundaria para personas adultas en particular?

Bueno, para qué irnos lejos, la experiencia andaluza es referente internacional, sin duda. Pensar en el futuro es complicado, pero si tuviera que destacar algo en este sentido sería el alejamiento de las necesidades de titulación.

Cada vez más, el mercado laboral atiende con más interés a las capacidades de las personas que a los títulos que se guardan en las carpetas; esto irá creciendo con el tiempo lo que hará que las acreditaciones pesen cada vez menos. Este hecho permitirá que las personas busquen formarse en aspectos más significativos, concretos y deseados por ellos pasando a un segundo plano la oficialidad de las titulaciones obtenidas. Este panorama permitirá tener una oferta formativa para adultos más abierta, flexible y no formal; las personas tendrán más control sobre los aprendizajes que obtendrán y éstos estarán

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

mucho más cerca de sus necesidades y gustos.

Esto podrá sonar utópico, lo sé, pero creo que es el camino que tarde o temprano tendremos que tomar, no sólo por lo que podamos ver de bueno en ello, sino porque es lo que nos demandará la sociedad.

 Piensa que tuvieras que dar un breve consejo a una compañera que por primera vez imparta ESPA. Sería...

Que se desprenda de los prejuicios que tenga sobre la educación, que intente llegar con la misma frescura de mirada que cuando aterrizó en la enseñanza. La cercanía con el alumnado adulto es mucho más fácil de conseguir, lo que no sólo te hará desempeñar mejor tu trabajo, sino disfrutar mucho también de la persona que se encuentra detrás de cada uno de los alumnos.

 Y si tuvieras que despedirte de un grupo de ESPA de la modalidad a distancia a final de curso, ¿cómo lo harías?

Bueno, trabajo en un pueblo, Palma del Río, aquí nunca nos despedimos de nuestro alumnado.

Para concluir, tienes que pedir un deseo.

Mi principal deseo es que en España se deje de mirar a la Educación con perspectiva política. Sé que hay personas que piensan que no debe ser así, que la educación debe contribuir a conformar política e ideológicamente un país; respeto esta postura, pero creo que es víctima de sí misma desde el momento que hay diferentes visiones de sociedad, política y país. Por tanto, dependiendo de la ideología imperante en cada momento, mirarán al alumnado como cantera que la nutra; si los adultos estamos convencidos de nuestras propias ideas, vemos las restantes como negativas y buscamos que nuestros

menores piensen igual

que nosotros.

España debe mirar a su sistema educativo con ojos rigurosos, y a sus alumnos como personas que deben crecer personal y profesionalmente, nada más y nada menos. Las leyes y medidas educativas no deberían

"Que se deje de mirar a la Educación con perspectiva política"

ser vistas como medios para obtener votos, quedarse fuera del debate político público y fraguarse en mesas de amplia representación donde todos llegaran con más ganas de ceder que de obtener. Es un sólo deseo, factible, no utópico, que generaría la consecución de los otros dos, sean cuales fueran.



En el camino a Ítaca

Conversación con José Rey García

Nadie nos dijo que todo era tan breve.

Fue necesario hablar en pretérito perfecto

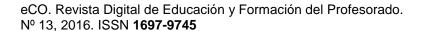
para darnos cuenta de que habíamos existido...

"Nadie nos dijo", José Rey García

Pablo Calvo Calvo

José María García Pérez

LEONOR M. MARTÍNEZ SERRANO



En el camino a Ítaca.

Conversación con José Rey.

MAESTRO, ASESOR, POETA, HISTORIADOR, CRONISTA OFICIAL de Montilla, José Rev García (Montilla, 1956) se siente un hombre afortunado con los dones que le ha ido regalando la vida a cada paso del camino en las esferas de lo personal y lo profesional - si es que acaso tiene sentido alguno desligarlas. Docente por vocación y convicción, Pepe Rey, como lo llamamos quienes hemos tenido la fortuna de conocerlo y compartir instantes con él, ha dedicado toda su vida a la educación y a la formación permanente del profesorado. Ha sido testigo privilegiado de cómo ha ido evolucionando la Red Andaluza de Formación a lo largo de 30 años. Su jubilación como maestro, asesor y Director del Centro del Profesorado Priego-Montilla coincide precisamente con la celebración del 30º aniversario del nacimiento de los CEP como institución al servicio de una educación de calidad en tierras andaluzas. En esta conversación rememora, no sin nostalgia y emoción, cómo se gestan los CEP en sus orígenes, vinculados a los Movimientos de Renovación Pedagógica y Escuelas de Verano, de la mano de profesorado ilusionado y comprometido con la escuela, recién salido de una transición difícil en nuestro país hacia la democracia. También nos hace partícipes con sus reflexiones de cómo ha ido evolucionando personalmente, como docente, poeta e historiador atento al transcurrir seguro de los tiempos, que todo lo mudan. Se considera un hombre feliz, agradecido, y se siente conmovido por la oportunidad de someterse a examen en un ejercicio de introspección para el que el ritmo de la sociedad postmoderna no nos deja en ocasiones ni un respiro. Se sorprende y nos sorprende, emocionado, con la confesión de que, al final, parece que lo conocemos más allá de las apariencias, para sus adentros, aunque, como suele ser habitual, siempre pasemos casi de puntillas por las vidas de quienes nos rodean. Por nuestra parte, solo podemos agradecerle en estas líneas que se haya tomado la molestia de atender los complejos interrogantes que le hemos planteado. Desde luego, sus respuestas, meditadas y preñadas de sabiduría, de recuerdos y añoranzas, no pueden dejarnos indiferentes.

1. Maestro, poeta, historiador, cronista oficial de Montilla, asesor de formación y Director del CEP Priego-Montilla. La tuya ha sido una trayectoria larga y rica en experiencias, como ya advirtiera el gran Konstantinos Kavafis en su inolvidable poema "Ítaca" (1911). ¿Quién es José Rey García? ¿Cuál ha sido su periplo vital?

Cuando leí por primera vez esos versos de Kavafis, además de un maravilloso poema, me parecieron un excelente manual de filosofía para la vida. Andábamos en plena transición democrática y tal vez me sirvieran para asumir algunos riesgos, aventurarme por territorios desconocidos, conocer gente y comprometerme con las ideas, con las personas, con el trabajo, con los

proyectos... Como dice Kavafis, hay muchas Ítacas, aunque solo un viaje. En el camino se sucederán los errores. Saber reconocerlos y convertirlos en lecciones aprendidas hace a las personas crecer en sabiduría. Yo lo he intentado, aunque dudo mucho de haberlo conseguido. En definitiva, solo he hecho lo que hace todo el mundo: vivir y disfrutar del privilegio que supone la vida para quienes vivimos en el primer mundo, intentando siempre llenarla de contenido, experimentarla, hacerla lo más plena posible, más que de experiencias (que también), de sensaciones.

Tanto profesionalmente como en el ámbito literario o historiográfico, he tenido la fortuna de conocer personalidades de gran relevancia, lo que me ha supuesto un extraordinario enriquecimiento en esos planos. Tengo muy claro que al final somos el resultado de nuestras interacciones con los demás y, en mi caso, me siento un privilegiado por cruzarme con personas que me han aportado muchísimo. Ser maestro, poeta, historiador, Cronista Oficial de Montilla, Asesor de formación y Director del CEP Priego-Montilla son galardones que me ha ofrecido la vida. Tal vez, sin saberlo, era lo que yo quería ser, un poco de todo y la suma de todo ello. Lo digo porque me siento, en términos generales, satisfecho con lo que soy. Como dijo José Agustín Goytisolo en sus "Palabras para Julia", otro excelente poema para la vida, solo soy un hombre que aún está en el camino.

2. Pepe, sin duda, hasta tu jubilación, has sido uno de los Asesores más veteranos y con mayor tiempo de permanencia en la Red Andaluza de Formación, ya que te incorporaste a esta profesión allá por 1986 y te has jubilado en 2016. ¿Podrías esbozar para nosotros el recorrido que has seguido en la formación?

Una buena parte del profesorado que nos incorporábamos a las escuelas y a los institutos, procedentes de una Universidad, en buena parte ya comprometida con el cambio democrático, buscábamos formas de organizarnos para mejorar nuestro aprendizaje y experimentar cosas nuevas. Así, entré en contacto con los Movimientos de Renovación Pedagógica y colectivos de docentes que coincidíamos en las Escuelas de Verano.

Comencé a trabajar en los Colegios Provinciales, un colegio público, con un alumnado en circunstancias especiales, que estaba bajo el patronato de la Excma. Diputación de Córdoba. Esta circunstancia me permitía contar con muchos más recursos que un centro ordinario. Para mí supuso un excelente período de aprendizaje intensivo como maestro, además de mi toma de contacto real con la renovación pedagógica y las nuevas metodologías. Era un aprendizaje basado en el intercambio de experiencias, en gran medida autodidacta y totalmente voluntarista.

En 1985 la Consejería de Educación creó los Centros de Recursos. Comencé mi trabajo en el de Montilla el 8 de enero de 1986, curiosamente el mismo día y mes que me jubilé treinta años después. Posiblemente yo haya sido el docente vinculado durante más tiempo a la Red Andaluza de Formación, pero he disfrutado tanto con mi trabajo que ese tiempo ha pasado con la velocidad de un suspiro. Cuando comenzamos a trabajar en los Centros de Recursos apenas intuíamos lo que podían llegar a ser, ni el papel que nos correspondía desempeñar en esta nueva estructura, incluso se dudaba mucho de su durabilidad y eficacia. Sin embargo, estábamos convencidos de la necesidad de cambiar una escuela que heredábamos del franquismo, por otra diferente, más moderna y en consonancia con un modelo de país que aún estaba por construirse.

Los coordinadores de los Centros de Recursos recibimos una formación sistematizada que se prolongó durante dos años. A partir de ese momento, mi formación reglada y no reglada ha sido constante y el aprendizaje basado en la experiencia me ha aportado un bagaje más que suficiente para afrontar los diferentes trabajos que he realizado en el CEP, donde he hecho casi de todo: Coordinador del Departamento de Recursos, Asesor de comunicación audiovisual, Asesor del ámbito cívico-social, Subdirector y Director.

3. En los casi treinta años que has dedicado a la formación permanente del profesorado, ¿cuáles son los cambios más significativos que se han producido en la misma en la Comunidad Andaluza? Después de unos años difíciles para la formación,

¿cómo crees que será su futuro?

He tenido la oportunidad de vivir el proceso que ha seguido la red de formación andaluza desde sus inicios. Es difícil concentrar una vida en una respuesta. Mi primer trabajo en la formación del profesorado fue como coordinador del Centro de Recursos de Montilla, antes de la creación de los CEP. Entonces éramos tan pocos en Andalucía que cabíamos todos

"...estábamos convencidos de la necesidad de cambiar una escuela que heredábamos del franquismo, por otra diferente, más moderna y en consonancia con un modelo de país que aún estaba por construirse".

en una pensión de Osuna, que fue donde se llevó a cabo el primer encuentro regional. La mayor parte de quienes allí estábamos procedíamos de los Movimientos de Renovación Pedagógica o de las Escuelas de Verano. A comienzos de los años ochenta surgieron unas potentísimas dinámicas de cambio en la escuela que afectaban tanto a los contenidos curriculares como a las metodologías. Las primeras administraciones democráticas entendieron que una de las tareas prioritarias era la reforma educativa y no solo fueron

sensibles a los movimientos de cambio que surgían en la base del profesorado, sino que terminaron por crear infraestructuras para su desarrollo. En este contexto surgieron los Centros de Recursos y, acto seguido, los Centros de Profesores.

Todo estaba por hacer, y había que poner muchas ganas y mucha imaginación para romper con la inercia educativa de una escuela totalmente anacrónica y dar pasos que nos acercaran a modelos europeos mucho más avanzados. No era fácil, pero no os podéis imaginar la carga de ilusión y entusiasmo que había en los nuevos docentes que se incorporaron al sistema en un número muy importante. Éramos conscientes de que cualquier mejora educativa tenía que pasar necesariamente por la formación permanente del profesorado. Por eso, los Movimientos de Renovación Pedagógica – y el profesorado que se coordinaba en torno a los primeros Seminarios Permanentes – no dudaron en aprovechar la oportunidad que la Administración Educativa les ofrecía con la creación de los CEP. Al mismo tiempo, la Administración canalizaba y "controlaba" las energías procedentes de todos esos colectivos.

Hasta octubre de 1990, en que se publicó la LOGSE, el trabajo se orientó básicamente a la concienciación del profesorado sobre la necesidad de modernizar la escuela tecnológica y curricularmente. Con un voluntarismo digno del mayor elogio, el profesorado se formaba en los CEP en nuevas tecnologías, metodología y didáctica de las áreas, a partir de la experiencia de los maestros y maestras más innovadores. Era lo único que teníamos y lo único que podíamos ofrecer. ¡Ni más ni menos! Con la implantación de la LOGSE, se puede decir que se enfoca la formación del profesorado conforme a planes más y mejor estructurados. Supuso una mayor implicación de los Servicios Centrales, que imponían directrices más concretas y tareas prescriptivas. Esto condujo a un mayor control sobre los CEP, que perdieron gran parte de la autonomía que habían mantenido en sus primeros años de existencia. En el año 1997 se produjo la primera gran reforma de la Red de Formación. Se redujo el número de CEP y se suprimieron todas las Aulas de Extensión. Algunos CEP, como ocurrió con Priego y Montilla, tuvieron que acometer un proceso de unificación convirtiéndose en CEP con doble sede. entonces para acá, la Red Andaluza de Formación se ha consolidado, al mismo tiempo, y se ha mejorado y profesionalizado la función asesora. Tengo la certeza de que en la provincia de Córdoba hay una plantilla de asesoras y asesores que desarrollan un excelente trabajo.

Para terminar, creo que el futuro de la formación está bien orientado. Me voy a referir solo a cuatro grandes aciertos de la Red de Formación en general y de la de Córdoba en particular. El primer gran acierto ha sido comenzar procesos orientados a vincular la formación inicial y la formación permanente. Aún hay mucho que avanzar en este sentido, pero los primeros pasos hacia la colaboración entre la Universidad y la Red de Formación ya se están dando con una perspectiva muy esperanzadora. El segundo es la concreción de las acciones formativas en la realidad de los centros, a partir de su Proyecto Educativo, de su singularidad, de la identificación de sus necesidades y del

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

conocimiento de sus limitaciones, procurando la implicación del mayor número de profesores y profesoras en un proyecto compartido. El tercer acierto es la intervención coordinada de los servicios de apoyo externo en los centros educativos. Aún está en proceso embrionario, pero, si se hace bien, será un salto cualitativo importante en la mejora de los resultados educativos del centro, en la aplicación del currículum y en la práctica metodológica. Yo confío

que la actuación en coordinada del Servicio de Inspección, de los equipos de Orientación Educativa y de los CEP suponga una repercusión netamente positiva para los centros. Por último, otra de las grandes virtudes de la Red Provincial de Formación de Córdoba es la coordinación los CEP entre У asesorías. Es admirable el esfuerzo que se ha venido realizando durante últimos años para atender de la más manera profesorado de la provincia.

"Es admirable el esfuerzo que se ha venido realizando durante los últimos años para atender de la manera más satisfactoria las demandas, propuestas y necesidades de la totalidad del profesorado de la provincia".

satisfactoria las demandas, propuestas y necesidades de la totalidad del profesorado de la provincia

4. Como asesor y Director del CEP Priego-Montilla, ¿qué elementos señalarías como distintivos de la identidad de este CEP, que lo hacen diferente de otros? ¿Qué hechos, acontecimientos y actividades recuerdas con más agrado y cariño de todos estos años?

Creo que cada CEP tiene su propia identidad y así debe ser. Desde mi punto de vista, la homogeneidad no es posible ni deseable, porque las características de los centros, de las zonas de actuación y los equipos humanos de los CEP difieren unos de otros. Hay que saber conjugar una necesaria coordinación regional que evite disfunciones y agravios con las dinámicas propias y la trayectoria histórica de cada CEP, que son los elementos que conforman su propia identidad. La cuestión es cuán acentuadas sean las señas de identidad de cada CEP y, en mi opinión, las de Priego-Montilla están bien marcadas.

A mi modo de ver, el CEP Priego-Montilla puede hacer gala del trabajo en equipos interdisciplinares y de haber anticipado el actual modelo de intervención en los centros. Las asesorías por centros de referencia nos permitieron organizar eficazmente el trabajo cuando se produjo la unificación de las zonas de Montilla y de Priego, mucho antes de que la fórmula se contemplara normativamente. Algo que también entiendo como seña de

identidad es la asidua presencia del asesor o asesora de referencia en los centros y los vínculos que acaban por establecerse entre el profesorado y las asesorías. Consecuencia de todo ello es una muy buena dinamización de la zona.

Por otra parte, son incontables los acontecimientos que se han sucedido en treinta años, pero si hay algo que recuerdo especialmente es a los compañeros y compañeras con quienes he compartido este tiempo. Tampoco me puedo dejar atrás mis dos periodos de estancia en el colegio Vicente Aleixandre, que, aunque fueron breves, me permitieron recargar las baterías con la energía de la Escuela, revivir nuevamente la cotidianeidad del trabajo de aula y experimentar el cariño del alumnado. Finalmente, si tuviera que destacar algunas actividades, recuerdo especialmente las realizadas para el fomento y desarrollo de la interculturalidad en los centros de la zona. Fueron muchas experiencias de formación vividas intensamente, con una potentísima carga de sensibilización, aprendizaje y trabajo, compartidas por un gran número de centros y de profesorado.

5. No podemos dejar de preguntarte por tu faceta de poeta. ¿En qué momento de tu vida se forjó tu vocación poética? ¿A qué poetas frecuentabas y frecuentas en tus lecturas? ¿Cómo percibes tu propia evolución estilística como poeta? ¿En qué proyectos literarios andas embarcado ahora?

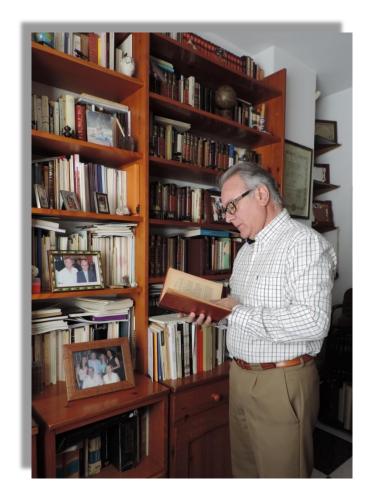
Creo que descubrí la poesía leyendo a Machado y comencé a escribirla en el Instituto. Los primeros poetas que leía con especial interés formaban parte de la Generación del 27, especialmente Lorca, Alberti, Cernuda, Aleixandre o Gerardo Diego. Leía todo lo que caía en mis manos de Pablo Neruda, de León Felipe y de Miguel Hernández. Me conmovió la poesía social, que, desde mi punto de vista, tuvo mucho que ver con el entusiasmo democrático de la transición, a la que puso voz y música. Algunos libros había que comprarlos casi de forma clandestina. Así llegaron a mis manos los versos de José Hierro, Blas de Otero, Goytisolo o Gabriel Celava. Varios cantautores, como Paco Ibáñez, convirtieron muchos de aquellos poemas en auténticos himnos para los jóvenes que comenzábamos a escribir y que, como los integrantes de ese movimiento, veíamos en la poesía un instrumento para denunciar la injusticia social, aquella realidad triste y gris que no nos gustaba, y que especialmente se ensañaba con los más débiles. Mis poemas de juventud, muy en esta línea, se publicaron bajo el título Como la sombra en el eco en 1980. Creíamos, como Celaya, que la poesía podía ser un arma cargada de futuro con la que cambiar el mundo. Cuando comencé a escribir, yo buscaba precisamente eso. ¡Qué hermosa candidez!

De vez en cuando tropiezo con alguno de aquellos viejos libros en la biblioteca. Releo los poemas con cierta sensación de nostalgia y pienso que todo debía haber sido mucho mejor. Se debió haber tenido más en cuenta a los poetas y menos a los politólogos. Personalmente, he tenido la fortuna de conocer a Ángel González y a los poetas del Grupo Cántico Mario López y Pablo García Baena, junto a Vicente Núñez, tan estrechamente vinculado al grupo que difícilmente se podría separar de él. A todos ellos los releo con cierta frecuencia. También leo poesía actual, en la que encuentro cosas que me gustan mucho y otras no tanto. Actualmente hay una excelente pléyade de poetas cordobeses, muchos de ellos docentes, que me están ayudando a revivir la poesía y entre los que cuento con grandes amigos como Rafael Ruiz, Bartolomé Delgado, Alberto Díaz-Villaseñor, Manuel Molina, Francisco Onieva, Antonio Varo o Fernando Serrano.

En cuanto а mi evolución estilística como poeta, se podría resumir como el tránsito natural del ímpetu de la juventud al sosiego reflexivo de la madurez. La evolución es lógica y consustancial a lo que se ha vivido e imprescindible para quien hace una labor creativa. Me gustaría pensar que en mi poesía de ahora hay sabiduría más más ٧ corazón. De lo que no

"Releo los poemas con cierta sensación de nostalgia y pienso que todo debía haber sido mucho mejor. Se debió haber tenido más en cuenta a los poetas y menos a los politólogos".

tengo la menor duda es que se fragua con una mayor perspectiva vital, desde el punto de vista del mensaje, y con una utilización más rica del lenguaje, desde el punto de vista de la forma. En el campo de la literatura mantengo dos grandes proyectos. Por una parte, un poemario, *En el camino de Ítaca*, con los poemas de quien, estando aún en el camino, en pleno viaje, guarda en las alforjas bastante experiencia y comprueba que aún queda en ellas mucho espacio para futuros rescates del olvido. También hay una novela histórica ahí, a medio escribir, que espera el tiempo y sosiego suficiente para que los personajes terminen por resolver sus propios enigmas.



6. Dicen que la Historia es la gran maestra de la humanidad. Lo que ha acontecido en el tiempo, una civilización tras otra, debiera enseñarnos a no tropezar nuevamente en la misma piedra. Y, sin embargo, parece que estamos abocados a cometer los mismos errores. Nihil novum sub sole. Basta con mirar lo que está pasando en el mundo hoy en día: yihadismo y terrorismo internacional, postcapitalismo feroz que antepone el capital a todo lo humano, deterioro del medio ambiente, desigualdad e injusticia social a escala planetaria... ¿Cómo percibes los tiempos convulsos en que vivimos desde tu prisma como historiador? ¿Qué te ha enseñado el estudio atento de la Historia? ¿Crees en eso que decía Thomas Hobbes hace algunos siglos: homo homini lupus?

Si nos dejamos llevar por el espectáculo de los "telediarios", nos hundiríamos en la desesperanza. Hace tiempo nos "vendieron" que, con un proceso de globalización al que, por otra parte, estábamos definitivamente abocados, las diferencias sociales y la injusticia que soporta gran parte de la Humanidad irían desapareciendo. Nada más lejos de la realidad. Nos engañaron vilmente cuando ya estaba decidido que lo que se globalizaría no era la riqueza, sino la pobreza; no la equidad, sino la injusticia; no la tolerancia, sino el radicalismo;

no el respeto, sino el miedo a lo diferente. Las escenas de quienes huyen de la guerra, del terror o de la miseria son sobrecogedoras y las sociedades avanzadas no están dando la talla en absoluto. Eso provoca dolor, indignación e impotencia, pero estamos corriendo el riesgo de la insensibilización general, y esto da miedo.

Vivimos en un minúsculo planeta maravilloso que estamos asolando a pasos agigantados al dictado de un capitalismo desbocado que se ampara en

laberinto de los "mercados". En fin. era de que esperar milenios de historia, el avance de la ciencia la potentísima ٧ tecnología de la que disponemos hubieran conseguido un planeta más habitable y unas sociedades más justas. No está siendo así. Vivimos en un mundo mucho más rico, pero mientras el reparto de la siendo riqueza siga casi obsceno, estaremos

"Nos engañaron vilmente cuando ya estaba decidido que lo que se globalizaría no era la riqueza, sino la pobreza; no la equidad, sino la injusticia; no la tolerancia, sino el radicalismo; no el respeto, sino el miedo a lo diferente.".

abocados a una suma de fracasos parciales que no son más que la atomización de un fracaso general. Desgraciadamente, el capital maneja todos los resortes, sin que la política democrática, en manos de una ciudadanía responsable, ejerza los controles necesarios que eviten los desvíos indecentes por desmesurados. Sin embargo, me gustaría ser optimista y confiar en una nueva ciudadanía, pero ni nosotros ahora lo tenemos fácil, ni las generaciones inmediatas lo tendrán.

7. A propósito de tu otra pasión, la de historiador y de Cronista Oficial de Montilla, ¿en qué proyectos de investigación andas inmerso en estos momentos?

El nombramiento de Cronista Oficial de Montilla supuso todo un honor y un privilegio que agradezco especialmente a la Corporación Municipal de Montilla y a quienes consideraron que yo era merecedor de tal distinción. Yo venía realizando una labor investigadora sobre la historia de mi ciudad y algunos personajes de una gran relevancia que nacieron en ella o que se vincularon a ella en períodos más o menos largos de su vida. El nombramiento me supuso una mayor implicación en el trabajo que venía realizando y un mayor compromiso con las instituciones locales. En este sentido, intento atender cuanto puedo de lo que se me demanda, lo que me ocupa bastante tiempo.

En estos momentos estoy finalizando un trabajo sobre la villa medieval de Montilla y el castillo de los Fernández de Córdoba. Otra línea de trabajo que mantengo abierta tiene que ver con las primeras actuaciones que se hicieron en la ciudad, durante el Renacimiento, con criterios realmente urbanísticos, fundamentando los orígenes de la Montilla actual en los siglos XVI y XVII, así como la intervención en el proceso de los primeros Marqueses de Priego. En otro orden de cosas, ocupo gran parte de mi tiempo actual en la organización del IV Centenario de la muerte del Inca Garcilaso.

8. La tierra de todo hombre o mujer es su patria. No es posible concebir a un ser humano apátrida, despojado de apegos a las geografías que lo vieron nacer y crecer. Montilla es tu raíz geográfica, tu pequeño rincón en el mundo. ¿Cómo percibes la evolución histórica, política, social y urbanística de Montilla a lo largo de los tiempos? ¿Qué queda de aquella Montilla de tu infancia, de sus barrios, de las vecinas que se sentaban a tomar el fresco en las puertas en las largas noches estivales?

La patria de uno está en su infancia. Aunque después decida vivir donde mejor le parezca, siempre volverá a aquellos días azules. Por supuesto que Montilla es mi rincón en el mundo, y el Barrio de las Casas Nuevas, el patio de mi recreo. La Montilla que conocí en mi infancia ha cambiado mucho. Sin duda, ha mejorado en todos los aspectos, y hoy la ciudad es más moderna, rica, cosmopolita, cómoda y con más servicios. Sin embargo, en el camino se ha perdido mucho de aquel patrimonio arquitectónico que contribuía a la singularidad de la ciudad. Durante la década de los sesenta y primeros años de los setenta se produjo un importante desarrollo urbano que conllevó la desaparición de edificios singulares que fueron sustituidos por bloques de pisos impersonales y de dudosa estética. Eso afectó a la fisonomía de buena parte de la ciudad y contribuyó a la pérdida de algunos rasgos diferenciales en el casco antiguo.

Las calles, secuestradas por un tráfico intenso, ya no son el escenario de los juegos infantiles, tan llenos de imaginación y de vitalidad, que se constituían en el primer y más potente vehículo de socialización entre los niños y niñas, como las tertulias estivales a las puertas de las casas, que se iniciaban al caer de la tarde y se prolongaban hasta que la prudencia aconsejaba retirarse, lo eran para las mujeres, y las tabernas para los hombres. El ocio se experimentaba en los pueblos de una forma totalmente diferente a como se hace ahora. Pero si hay algo que se vive de una manera radicalmente distinta es la percepción del tiempo, que actualmente se convierte en una sucesión vertiginosa de hechos, muchas veces de relativa importancia, pero que nos arrastran.

9. Otra de tus muchas ocupaciones a lo largo de los tiempos ha sido la implicación en la política municipal de Montilla. Ante la situación política actual, ¿qué reflexión harías?

A lo largo de la vida uno se compromete, en primer lugar con las ideas, luego con personas, con proyectos, con instituciones, con objetivos... Y lo hace de diferentes maneras y grados de implicación. Yo me comprometí con mi pueblo como concejal del Ayuntamiento durante cuatro años y trabajé, desde mi escasísimo margen de influencia, por lo que creía mejor y más justo para los montillanos. Fueron años interesantes porque la política local se vive de

manera diferente a la de otros niveles, con más cercanía al ciudadano y sus circunstancias.

Si me preguntas por la situación política actual, sin ser un experto en el tema, tengo que manifestar mis dudas sobre el cómo y hacia dónde se orienta. En términos generales, creo que existe una gran desconfianza de la ciudadanía hacia los políticos. Los casos de corrupción han socavado los principios

"La ciudadanía tiene instrumentos para cambiar las cosas... Y parece que algo comienza a moverse"

fundamentales de la política, los incumplimientos y las ocurrencias han minado la credibilidad de los políticos y las mentiras comprobadas han dinamitado la auctoritas de quienes debían estar en posesión de la autoridad moral. Ahora bien, la solución a todo esto solo puede proceder de la política: de la reconquista del concepto ilustrado que la convertía en el arte de hacer felices a los pueblos, de poner la administración al servicio de la ciudadanía y del ejercicio honesto de los cargos. Frente a quienes han abusado de la confianza de la ciudadanía en provecho propio, afortunadamente hay una inmensa mayoría de personas comprometidas con la política que son honestas, que se mueven por ideales y que piensan todavía en el bien común. No nos queda otra opción que confiar en ellas, que se mantengan en los principios y valores sociales y democráticos, y exigirles responsabilidades.

Tenemos el derecho al voto y el deber de votar, hay que hacer un uso responsable de ambos. Es importantísimo tener criterio propio, ser críticos con los discursos que dicen a cada uno lo que le interesa oír, diferenciar las voces de los ecos, alejarnos de las consignas que se repiten hasta hacer creíble la mentira, sospechar de los actos de fe y pensar por nosotros mismos como ciudadanos responsables y autónomos. La ciudadanía tiene instrumentos para cambiar las cosas... Y parece que algo comienza a moverse.

10. El pasado está a salvo en un ámbito intocable e inmutable ya; el presente es puro fluir; el futuro pertenece al territorio de lo incierto,

pero también de la promesa. Decía Ángel González en unos versos inolvidables: "Te llaman porvenir / porque no vienes nunca". La vida está tejida de instantes; la vida es un hálito breve, un latido minúsculo en la inmensidad del universo. Uno no puede dejar de

sentirse amateur y aficionado en todas las esferas de la vida. ¿Qué le has pedido a la Vida, con mayúsculas? ¿Qué lección elemental te ha enseñado hasta ahora?

Todo el mundo aspira a la felicidad, ese sentimiento de difícil definición, pero que es el máximo común múltiplo de todos los sentimientos positivos. La felicidad se mide por instantes, como la tristeza, la pena, la

"Si le hubiera pedido algo concreto a la vida, me hubiera quedado corto, porque tengo mucho más de lo que nunca hubiera imaginado,

desesperanza o la melancolía. Cuando hacemos un promedio de los instantes vividos, habrá un poco de cada sentimiento y alguno que predomine. En mi caso, me confieso feliz, con moderación, pero feliz. Tal vez sea porque nunca me he puesto grandes metas. Tal vez sea porque siempre he tenido una meta en el horizonte, metas que entendía alcanzables y proporcionadas a lo que he sido en cada momento, lo que no implicaba que fuesen fáciles. Si le hubiera pedido algo concreto a la vida, me hubiera quedado corto, porque tengo mucho más de lo que nunca hubiera imaginado, comenzando por el ámbito familiar y el de los afectos y extendiéndolo a todos los demás. A estas alturas de la fiesta, a poco que hayas estado atento, la vida ha sido generosa con sus lecciones. Me ha enseñado a evitar frustraciones soñando imposibles y a luchar por alcanzar los sueños, a vivir cada día como una experiencia distinta e irrepetible, a gozar de lo mucho que tengo y a disfrutar de quienes me rodean, a considerar cada equivocación como una lección para aprender y a no dar nunca la espalda a un reto. Sin duda que han sido muchísimas más, pero valgan estas como muestra.

Gracias, Pepe, por regalarnos tus palabras, tus reflexiones, tu compañía.

Montilla, enero-febrero de 2016.



ENTREVISTA CON MAR PADRÓN

REALIZADA POR

ROSA SOLANO FERNÁNDEZ

ENTREVISTA CON MAR PADRÓN ROSA SOLANO FERNÁNDEZ

Para comenzar nos gustaría que te presentaras Mar

Vivo en Málaga y soy andaluza de adopción... Inquieta, curiosa, continuamente aprendiendo, me licencié en Psicología. Cuando terminé hice un montón de cosas, pero me interesaba especialmente la Sexología, porque me hacía muchas preguntas sobre el papel del sexo como instrumento de liberación u opresión. Así que me especialicé en ello y llevo en torno a veinticinco años ligada a la profesión. Y como la sexualidad y el género van íntimamente ligados, pues también me fui formando en coeducación y perspectiva de género. En el año 1996 organizamos con Fernando Barragán, de la Universidad de La Laguna, las "1as Jornadas sobre Educación Sexual, Género y Constructivismo" y en esa experiencia Fernando nos propuso a mi compañero José Juan Doblas y a mi participar en el Programa Daphne, de la Comunidad Europea, "Desarrollo de materiales curriculares para la prevención de la violencia de género en adolescentes varones", que ha supuesto en mi vida personal y profesional un antes y un después, porque me especialicé también en violencia de género. Publicamos dos libros pioneros sobre prevención de la violencia machista con Fernando Barragán y, a partir de ahí, empezamos a desarrollar programas preventivos destinados a jóvenes y familias con el Ayuntamiento de Málaga, y el IAM distinguió nuestra experiencia docente con el Premio Meridiana 2001.

Mi experiencia en esta temática y con colectivos de mujeres me llevó a empezar a participar como terapeuta con víctimas de malos tratos en los programas de intervención del Instituto Andaluz de la Mujer... En fin, han sido muchas experiencias y muy gratificantes en todos los sentidos. Hemos escrito libros, he trabajado con mujeres, jóvenes, familias, profesionales, personas con discapacidad intelectual, me encanta la informática, tengo un blog de músicas del mundo... También he plantado árboles! Y ahora me estoy especializando en Coaching, porque quiero seguir mejorando como persona y en los procesos de ayuda. Sigo siendo una inquieta, no paro!

¿Cómo recuerdas la escuela a que ibas cuando eras pequeña?

He tenido la experiencia de la escuela pública y la concertada... Yo fui una chica EGB. Recuerdo otras formas de enseñanza, donde lo memorístico tenía un papel preponderante y lo que utilizábamos era, principalmente, el libro y los apuntes, no teníamos más recursos. Era, quizás, una escuela muy competitiva y discriminatoria, en la que se depositaban mejores expectativas sobre el alumnado más brillante (la Universidad era el éxito), por lo que quienes tenían más dificultades acababan o bien abandonando o bien se les "dirigía" hacia la Formación Profesional. Era algo así como que el alumnado que servía, a estudiar; el que no, a trabajar. Y el profesorado era el protagonista, la autoridad, la disciplina. Pero recuerdo dos tipos de profesorado: aquel que tenía carisma, que utilizaba métodos más colaborativos en clase y que

fomentaba el diálogo y la ayuda mutua, y aquel al que "temíamos más que a una vara verde". Indudablemente, recuerdo mucho mejor y con muchísimo cariño al del primer tipo.

El bachillerato me pilló en plena transición política. Éramos adolescentes rebeldes, con pocos medios y con mucha implicación en los acontecimientos de cambio que nos rodeaba. Nos encantaba quedar los viernes para hacer Teatro, que para nosotras y nosotros era un instrumento de reivindicación y de expresión. Y ya, en aquella época, empecé a ponerme "las gafas violeta", y me daba cuenta de que estábamos en una enseñanza mixta (ahora sé que era sexista) que, entre una compañera y un compañero con excelente rendimiento, las mejores calificaciones se le daban siempre al chico... Me llevaban los demonios, anda que no protestábamos las chicas ni nada!

Me quedo con muchísimas vivencias entrañables... tantas que ahora, gracias a los medios sociales, nos hemos vuelto a reencontrar con compañeros y compañeras de aquella época, y la sensación sigue siendo... la de la magia de aquellos días ©

¿Crees que hemos perdido algo de aquella escuela? ¿Qué echas de menos?

El advenimiento de las nuevas tecnologías creo que lo ha puesto todo patas arriba. Me explico. Tenemos unas generaciones nativas tecnológicamente hablando y otra generación (la mía) que somos "inmigrantes digitales", y que nos cuesta entender la importancia que tienen los Medios Sociales en lo cotidiano y como instrumento de expresión y relación de nuestras chicas y chicos. Creo que tenemos que ponernos las pilas y aprovechar las posibilidades de enseñanza-aprendizaje que nos ofrecen las nuevas tecnologías, si no queremos que se amplíe la brecha generacional entre la actual y la nuestra.

Echo en falta... Más respeto hacia la profesión docente. Creo que se ha desvalorizado muchísimo. Necesitamos, entre todas y todos, que se recupere su prestigio, su papel preponderante en nuestra sociedad como instrumento de cambio y mejora social. Es una recuperación que depende, fundamentalmente, de la participación de las familias y de las Administraciones, de que se le asigne el lugar que se merece dotándole de mayores recursos. En fin, que este es un tema que requeriría un montón de páginas escritas analizándolo a fondo. Así que sólo lo apunto.

Después de tu recorrido por las provincias andaluzas con tu intervención en las Jornadas Construyendo Igualdad puedes hacer un mapa de lo que las y los docentes te han transmitido y cuáles han sido tus percepciones.

Pues, por un lado, me ha encantado comprobar el interés que suscita esta temática (porque la asistencia ha sido muy numerosa) y la cantidad de profesorado comprometido con las prácticas coeducativas y la mejora de la docencia. Me ha sorprendido... que se sorprendan de mi propuesta sobre sexualidad(es) y Educación Sexual!

Cuando me encargaron la ponencia para las Jornadas, me insistieron mucho en que contara al profesorado y a las familias cómo hacer Educación Sexual. Pero yo no me ceñí al guión, sino que tiré de mi experiencia a la hora de llevar a cabo formación con profesionales. Así que lo primero que teníamos que

hacer era clarificar el concepto de Sexualidad de partida.

Υ es que, a pesar de la liberalización de costumbres y de los cambios sociales y acontecidos en los últimos años. treinta el tipo de recibida educación en este ámbito durante décadas ha dejado mella: si preguntamos en un grupo sobre el concepto de sexualidad, las primeras ideas y sensaciones que nos salen es... incomodidad, "tabú" y "coito". Y si esa es nuestra percepción, no que tengamos extrañe

" ...hablar de "Sexualidad" significa hablar, fundamentalmente, de afectos y vivencias únicas para cada persona, sin rangos ni jerarquías personales".

dificultades para abordarla de forma abierta y positiva en el ámbito educativo y de las familias. Y acudimos a un encuentro de este tipo esperando recetas.

De hecho, con demasiada frecuencia, nos encontramos en la escuela con actuaciones educativas que pretenden ser "Educación Sexual" cuando, en realidad, se centran, exclusivamente, en temas relacionados con la anticoncepción y riesgos y algunos aspectos biológicos. Centrarse sólo en estos temas, por ejemplo, va a significar seguir definiendo la Sexualidad a partir de actos y prácticas y transmitir un currículum (en nuestro caso, oculto) que perpetúa una visión de la Sexualidad coitocéntrica, adultista y heterosexual categoría), cuando hablar de "Sexualidad" significa fundamentalmente, de afectos y vivencias únicas para cada persona, sin rangos ni jerarquías personales. Significa hablar de todas las edades, desde la infancia a la madurez, de chicas y chicos, de hombres y mujeres, de cualquier orientación sexual -heterosexual, gay, lesbiana o bisexual-, de todas las identidades -incluidas transexuales y transgenéricas-, de discapacidades -sean físicas, psíquicas o sensoriales-, de multiculturalidad... La Sexualidad es diversidad. Por eso me gusta señalar que más que una "sexualidad", lo que existen son Sexualidades.

Consideras que la educación afectivo sexual...

En la ponencia contaba que me gusta hacer un juego de palabras para definirla. El concepto "educación sexual" incluye "educación" y "sexual". Educar no es transmitir un conjunto de nociones. Educar es un proceso lento y gradual, educar es enseñar a actuar, a decidir y a elegir, informar y formar. Para mí, la Educación es el cultivo de la persona como tal.

Y ¿qué entiendo por Sexualidad(es)? Pues... la Sexualidad sería el modo de vivirse, verse y sentirse como persona sexuada. Y eso ¿qué quiere decir? Que somos cuerpos y somos hombres y mujeres (pero, ojo, hay tantos modos de ser mujer u hombre como personas). Que todas y todos somos sexuados (tenemos **Sexo**). Pues bien, todo lo que nos planteamos sobre ello y sentimos al respecto es la **Sexualidad**. Son "las vivencias", los afectos, lo que cada cual siente (con respecto a su identidad sexual, su cuerpo, su género, si se acepta –

AUTOESTIMA-; sus actitudes ante las conductas y fenómenos sexuales propios y de las demás personas; qué me gusta, qué me atrae, de quién o de quienes me tiendo a enamorar, a qué le doy importancia...). Cada persona vivirá su sexualidad de manera distinta y su sexualidad estará en continua evolución; se vivirá en todas las etapas de la vida y se expresará de múltiples formas y hacia muchas finalidades, dependiendo de los momentos vitales en que nos encontremos y de todo aquello a lo que le demos más o menos importancia: placer, comunicación, conocimiento, fantasía, recreo, juego, diversión, reproducción... Y hay muchas formas de expresar todo lo anterior, lo que somos y lo que vivimos. Existen muchas formas de actuar, comunicar, dar y recibir. La manera en que las personas, como seres sexuados, se relacionan consigo mismas y con las demás (caricias, besos, palabras, masturbación... conductas sexuales) es lo que en Sexología se conoce como **erótica**.

Por eso mismo, hacer "educación sexual" es cultivar todos estos procesos: el sexo, la sexualidad y la erótica. No se trata sólo de tratar sobre las conductas y sus riesgos, sino que Educación Sexual es Educación para el Desarrollo

Personal. Es un proceso tiempo, no de acciones puntuales. La Educación Sexual, como un aspecto más de la Educación en general, debe promocionar los valores implícitos en la Sexualidad, que son aquéllos que hacen referencia al placer, al respeto, a la confianza, а la libertad. conocimiento, a la comunicación, a la igualdad y a la diversidad. este planteamiento, objetivo último de la Educación Sexual será el que *cada cual*

El objetivo último de la Educación Sexual será el que cada cual aprenda a conocerse, aceptarse y a vivir y expresar su sexualidad de modo que se sienta a gusto.

aprenda a conocerse, aceptarse y a vivir y expresar su sexualidad de modo que se sienta a gusto. Es un derecho de las personas.

Si las emociones, los sentimientos, los afectos, la sexualidad estuviera presente en el curriculum escolar... ¿Qué beneficios obtendría la comunidad educativa?

Me estaba acordando del ejemplo sueco. En Suecia, desde 1955, la educación sexual es obligatoria. Cuáles han sido los frutos? Uno de los países del mundo con menos ITS y embarazos no deseados y, curiosamente, una edad más adulta (en torno a los 18 años) para abordar las primeras relaciones coitales heterosexuales (en España cada vez baja más la edad, con los consiguientes riesgos). La educación integral, como un proceso a lo largo del tiempo, donde el placer es un referente válido en la Educación de las Sexualidades, es la clave.

Pero en nuestro entorno, cuando se habla de educación sexual y se propone la promoción del concepto de placer, se generan toda clase de reacciones adversas a su desarrollo en los programas. Esto viene determinado por nuestras actitudes que las hemos desarrollado a partir de una tradición

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

judeocristiana, donde el concepto de placer está desvirtuado porque se ha asociado, tradicionalmente, a la inmoralidad, a la suciedad, a la perversión. El modelo sexual coital-heterosexual recoge esta herencia y el placer se reduce a la genitalidad y a determinadas prácticas sexuales. Por eso cuesta admitir la presencia de otras sexualidades y en la infancia y, por lo tanto, la posibilidad de hacer educación sexual desde el inicio del desarrollo.

Desde la Sexología como ciencia multidisciplinar proponemos el reto de hacer Educación Sexual en toda su amplitud, sin mutilaciones ni miedos. El placer se puede abordar desde múltiples parcelas: autoconocimiento, aceptación del esquema corporal propio y de las demás personas, sensibilidad corporal, autoestima, respuesta sexual, fantasías sexuales, conductas sexuales, masturbación, expresión de sentimientos, relaciones afectivas, el juego...

El resultado... Personas más felices... casi nada! Personas más conscientes de sus sentimientos, de los de las demás personas, más empáticas, respetuosas con la diversidad, con una autoestima mejor construida, no sustentada en expectativas de género, que se comunican y expresan sus deseos sin imponerlos. Personas con valores y actitudes consolidados de forma positiva, con conocimientos más certeros, con habilidades para tomar decisiones conscientes y responsables. Y esto, desde luego, sí que es preventivo.

La violencia machista...

Nos queda mucho por hacer, sobre todo porque están extendidos muchos mitos al respecto que imposibilitan su detección precoz y la comprensión profunda de esta problemática.

Cuando trabajo con adolescentes y les planteo qué entienden por violencia de género, suelen señalar lo que sale en los medios de comunicación, todo lo demás no lo es, y lo que les pasa a ellas y ellos tampoco. Si les pregunto cómo creen que son las víctimas de violencia machista te dicen que son "mujeres mayores, amas de casa y con un determinado aspecto" y del maltratador, que son hombres "que están mal de la cabeza y que abusan de las drogas". Con esos perfiles nunca van a sentir identificación, porque lo que ven en los medios son mujeres adultas con resultado de muerte. Así que no entienden que les digas, a las chicas, que es malo que su chico les mande decenas de whatsapp al día. La violencia de género entre adolescentes tiene unas particularidades muy concretas.

Yo les cuento que, en los grupos de supervivientes con los que trabajo, tengo a mujeres de todas las clases profesionales: médicas, psicólogas, trabajadoras sociales. enfermeras. profesoras, camareras, arquitectas, abogadas, cuidadoras, amas de casa... y lo mismo me encuentro en sus exparejas. Y que muchas de estas relaciones maltratantes empezaron en torno a los quince años, y que a pesar de que muchas de ellas han conseguido desarrollar sus estudios, muchísimas otras lo dejaron todo por las características de este tipo de relaciones: aislamiento, control y desvalorización. Cuando vienen a salir de la relación, están sin estudios, aisladas, totalmente deterioradas en su autoestima y con limitadas posibilidades de inserción laboral, así que fijaros en el riesgo de exclusión social a la que se ven expuestas.

Por eso tenemos que prestar especial atención al inicio de este tipo de relaciones en la adolescencia, porque se están detectando, y produciendo, comportamientos y agresiones machistas a edades cada vez más tempranas. Se reproducen roles que creíamos superados, patrones en los que el chico es el dominante y ejerce esa dominación a través del control, y la chica adopta una actitud sumisa o complaciente. Muchas de esas relaciones siguen basándose en el esquema tradicional del amor romántico en el que el hombre

es fuerte, y la mujer débil, dependiente, necesitada de protección, como en los cuentos de la princesa que necesita que el príncipe la salve. Y en ese esquema tradicional del amor romántico, los mitos en torno a los celos, el sufrimiento, la media naranja y la renuncia son los más perjudiciales y los que les lleva a no detectar, e incluso normalizar, comportamientos que ya son señales de que se está inmersa en una relación de maltrato. Porque son muy permeables a los estereotipos

Muchas de esas relaciones siguen basándose en el esquema tradicional del amor romántico en el que el hombre es fuerte, y la mujer débil, dependiente, necesitada de protección, como en los cuentos de la princesa que necesita que el príncipe la salve.

sexistas que ven en casa, pero también de forma continua a través del cine, la televisión, la música, la literatura...

Por otra parte, las nuevas tecnologías facilitan el contacto entre menores pero también se emplean como mecanismos de aislamiento, control y desvalorización. El WhatsApp, los mensajes, las redes sociales se usan para saber en todo momento dónde está la otra persona y su actitud. Después, cuando la relación se rompe también se emplean como instrumento de acoso. Las y los menores tienen aún difusa la idea de lo que es control y lo que es

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N° 13, 2016. ISSN **1697-9745**

interés o preocupación. Me gusta ponerles en situación, por ejemplo les planteo "¿es normal si tu novio te pide que le llames desde el teléfono fijo de tu casa para saber que has llegado bien y quedarse tranquilo? ¿O si te dice que le mandes un localizador cada vez que sales para ver donde estás o te pide que le enseñes el móvil para ver con quien te escribes?". Lo toman como "pruebas de amor", y el máximo de esos gestos es dar a la otra persona la contraseña de acceso al correo electrónico y a las redes sociales.



Por todo ello me parece fundamental profundizar en la temática del amor en estas edades, la búsqueda de nuevas formas de amar se nos presenta como un instrumento de transformación en las relaciones de género, como un reto de transformación personal y social. Nuestra sociedad cambiante precisa de herramientas para desmontar modelos que alimentan el poder, la violencia y la sumisión en las relaciones humanas en general, y en las relaciones educativas en particular. Creo firmemente que la perspectiva de género proporciona respuestas; las prácticas coeducativas y la educación en valores basados en la convivencia y el desarrollo personal ofrecen posibles soluciones.

¿Qué cosas no pueden faltar en educación?

Buena pregunta... Como yo lo siento, por mi experiencia como profesional y como madre... Yo creo que necesitamos, más que nunca, reflexión y opción consciente de valores. Me encantaría que los currículums giraran en torno a su promoción y desarrollo, cuidando los modelos de mujeres y hombres que ofrecemos, la comunicación, fomentando el trato igualitario y respetuoso, la autoestima, la autonomía, la empatía, el cuidado, la corresponsabilidad, el trabajo cooperativo... Aprender a aprender, apostar por el desarrollo personal en definitiva, porque emerja lo mejor de cada persona. Posiblemente se abordarían mucho mejor los conflictos, se respetaría la diversidad y sembraríamos para la erradicación de las violencias.

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. Nº 13, 2016. ISSN **1697-9745**

Este número de la revista se dedica a la educación de las personas adultas, ¿qué incluirías en esta etapa educativa sobre el trabajo de la educación afectivo-sexual?

En la etapa adulta se puede abordar cualquier tema. A mí me gusta partir de los intereses y vivencias de los propios grupos, haciendo un análisis de la propia realidad. Por ejemplo, un recurso muy útil que se puede utilizar en jóvenes y personas adultas es el pase y recogida de preguntas anónimas, es muy sencillo: en el grupo se plantea la posibilidad de trabajar esta temática, y se les pide que planteen en forma de preguntas (qué, por qué, cómo, cuándo...) cuestiones, intereses, dudas o curiosidades que tengan sobre cualquier aspecto relacionado con la sexualidad. Luego las clasificamos por bloques temáticos y en función del género, y nos salen no sólo las cuestiones específicas que interesan sino que podemos leer vivencias y creencias y mitos. Probad a hacerlo! Si a ello le añadimos el trabajo en grupos, el debate, la contrastación con lo que nos aportan las Ciencias, juegos grupales... El resultado será Aprendizaje Significativo;-)



Hechos, conceptos, fenómenos... Qué es la sexualidad(es), qué hemos aprendido sobre ella, las actitudes, Género y Sexualidad(es), la construcción de

la Autoestima, el conocimiento corporal y del Placer, las conductas sexuales, los fenómenos amorosos, la diversidad sexual, la homosexualidad, el lesbianismo, las identidades trans, cómo hacer Educación Sexual, las dificultades en las vivencias sexuales, la prevención de las violencias basadas en el género, la promoción de la Salud Sexual, las habilidades en las relaciones interpersonales... Como veis, prácticamente cualquier bloque conceptual.

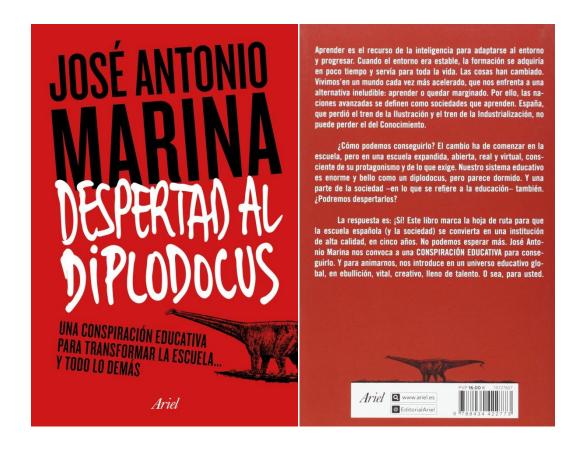
Enlaces de interés o bibliografía que creas que puede interesar.

Afortunadamente, tenemos muchas publicaciones y muy buenas. Me resulta difícil hacer una selección, así que os invito a que os déis una vuelta por la página www.educagenero.org, en la que he reunido bastante material editado sobre Educación Sexual, Coeducación, Educación en Valores y Prevención de la Violencia de Género. También comparto una bibliografía extensa y comentada.

Tres libros que recomiendo especialmente, para las edades jóvenes y adultas: los escritos por Gemma Lienas,

- El diario rojo de Carlota
- El diario azul de Carlota
- El diario violeta de Carlota

RESEÑAS



MARINA, José Antonio. *Despertad al diplodocus. Una conspiración* educativa para transformar la escuela... y todo lo demás. Barcelona: Ariel, 2015. ISBN: 978-84-344-2277-3

En el libro *Despertad al diplodocus*, José Antonio Marina establece la hoja de ruta para mejorar el sistema educativo español en un plazo de cinco años. El autor reivindica la excelencia docente y propone los siguientes objetivos: (I) disminuir el abandono escolar al 10%; (II) lograr una subida de 35 puntos en la clasificación PISA; (III) incrementar el número de alumnos excelentes y reducir la distancia entre los alumnos con buenos y malos resultados; (IV) propiciar que todos los niños y adolescentes logren su desarrollo personal, independientemente de su situación económica; y (V) potenciar la adquisición

de las habilidades del siglo XXI, imprescindibles para alcanzar tanto la felicidad personal como social.

Nos encontramos inmersos en una época en la que los cambios se suceden a un ritmo vertiginoso. Esto exige el aprendizaje continuo y veloz a lo largo de toda la vida, pues se corre el riesgo de quedarse marginado, de ahí que resulte esencial despertar la pasión de aprender. La revolución educativa de la que somos testigos implica no solo a la escuela, sino a todas las personas responsables y a todas las instituciones. Marina alude a la necesidad de una superciencia, denominada ciencia de la evolución cultural y del progreso educativo, que será la encargada de proporcionar fundamento a la sociedad del aprendizaje, consciente de que ha de continuar aprendiendo siempre y que sabe lo que ha de aprender. El insigne filósofo apunta cinco motores del cambio: la escuela, la familia, la ciudad, la empresa y el Estado.

En lo que se refiere a la escuela, que ha de preparar al alumnado para que este pueda aprender siempre, insiste en que es imprescindible ofrecer buenos cursos de actualización pedagógica a todos los docentes, pues uno de los problemas radica en que nunca se le ha dado importancia a la formación del profesorado en España. Si deseamos que la docencia se convierta en una profesión de elite, debemos garantizar la óptima formación de los profesionales de la enseñanza, tanto inicial como continua. Aparte del profesorado, todo el personal que presta sus servicios en un centro educativo ha de considerarse personal docente y va a colaborar en el éxito educativo. Este conjunto humano debe estar liderado por un buen equipo directivo, que establezca alianzas con

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. № 13, 2016. ISSN **1697-9745**

las familias, el barrio, la ciudad, el mundo de la cultura, el ámbito laboral y la

sociedad en general. No obstante, para acometer el cambio de nuestro sistema

educativo, son necesarias tres condiciones: creer que hay que hacerlo, querer

realizarlo y saber llevarlo a cabo.

Con respecto a las familias, cabe destacar que su implicación va a jugar un

papel primordial en el éxito escolar del alumnado. Marina parte de la convicción

de que familias y docentes conforman un equipo pedagógico básico, de ahí la

relevancia de crear una pedagogía compartida que brinde la posibilidad de que

la casa y la escuela sean espacios cooperadores, de manera que se logre un

aprendizaje complementario entre ambas instituciones. Está comprobado que

hay determinadas actividades que aumentan la motivación a la hora de

aprender, así como la atención, la constancia en la tarea, la ampliación de

vocabulario y la reducción de problemas de conducta. Entre dichas tareas,

figuran las siguientes: leer en casa, dialogar con los niños y niñas, jugar con

ellos, acondicionarles un lugar para trabajar y formularles preguntas sobre la

escuela. En este sentido, las escuelas de padres, que les ayudan a

desempeñar sus funciones parentales de una manera más segura y eficaz, son

fundamentales. El problema radica en que un escaso número de personas

acude a las mismas, por lo que habría que plantearse cómo animar a las

familias a participar en ellas.

Por otro lado, la ciudad también pertenece al entorno educativo en el que se

encuentra el sistema escolar. Toda la población debe aportar ideas, iniciativas,

proyectos y acciones. Los órganos de gobierno, por su parte, han de persuadir,

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

animar, movilizar, proporcionar recursos, realizar la selección de propuestas,

conceder premios, llevar a cabo la evaluación del proceso, incorporar

correcciones; es decir, deben canalizar la energía ciudadana. En cuanto a las

empresas, pueden realizar diferentes tipos de contribuciones para lograr

escuelas excelentes. Así, cada empresa, al margen de su tamaño, podría

conceder becas, sufragar los gastos de viajes de estudio, financiar talleres,

proporcionar ordenadores, organizar visitas a sus propias instalaciones, facilitar

charlas al alumnado, entre otras actuaciones.

En lo que atañe al Estado, ha de aunar esfuerzos para transformar todo el

sistema educativo, influir sobre el entorno y apostar por la promoción de una

sociedad del aprendizaje que genere una sociedad del conocimiento y que

repercuta directamente en la mejora de la calidad de vida. A medida que se

vayan consiguiendo estos logros, la escuela irá recuperando su protagonismo y

tendrá la opción de aspirar a la excelencia. Así pues, corresponde al Estado la

inmensa responsabilidad de garantizar el derecho a la educación de un modo

eficiente, justo y adecuado a las necesidades de los ciudadanos y de la

sociedad en general.

A través de las páginas de este libro, José Antonio Marina hace un llamamiento

a todas las personas preocupadas por el mundo de la educación para llevar a

cabo una conspiración que permita mejorar nuestro sistema educativo. Como él

mismo sostiene: "Un profesor puede cambiar un aula. Un conjunto de

profesores puede cambiar un centro. Un centro puede cambiar una ciudad. La

expansión debe continuar" (p. 117). Se trata de una obra de fácil y amena

eCO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado.

lectura que mantiene atrapado al lector desde la primera a la última página y que nos hace reflexionar acerca de la necesidad de acometer un cambio urgente para despertar al diplodocus y lograr una escuela de calidad.

Beatriz Martínez Serrano

- Asesora de Secundaria del Ámbito Lingüístico
 - CEP "Luisa Revuelta" de Córdoba

HUMOR GRÁFICO





eCO. Revista Digital de Educa	ción y Formación del	Profesorado.	